



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ
ÜNİVERSİTESİ



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

28

ÖZEL EĞİTİM Kongresi

11-13 Ekim 2018

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Editör

Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU



ISBN 978-605-80966-0-8

28. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

EDİTÖR:

Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Kongre Başkanı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özel Eğitim Hizmetleri Uygulama ve

Araştırma Merkezi (ÖZHUAM)

ISBN: 978-605-80966-0-8

Aralık, 2018

**28. NATIONAL SPECIAL EDUCATION
CONGRESS
CONFERENCE PROCEEDINGS**

EDITOR:

Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Congress Chair

Eskisehir Osmangazi University

Special Education Research Center, Turkey

ISBN: 978-605-80966-0-8

December, 2018

28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı
28. National Special Education Congress Conference Proceedings
Editör/Editor: Macid Ayhan MELEKOĞLU

© 2018

<http://uoek2018.ogu.edu.tr>

uoek2018@ogu.edu.tr

ISBN: 978-605-80966-0-8

Bu kitap, kongre sonrasında yazarlar tarafından gönderilen tam metin bildirilerden oluşmaktadır. Yazarlar metinlerin içeriğinden bütünüyle kendileri sorumludur. Kaynak gösterilmesi şartı ile alıntı yapılabilir.

This book contains the full papers those submitted by their authors following the congress. Authors have complete responsibility for the content of the papers. Quotation can be made with the condition of showing reference.

KURULLAR / COMMITTEES

Kongre Onursal Başkanları / Honorary Presidents of Congress

Prof. Dr. Kemal ŞENOCAK – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörü

Rector of Eskişehir Osmangazi University

Prof. Dr. Kamil ÇOLAK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan V.

Dean of Education Faculty of Eskişehir Osmangazi University

Kongre Başkanı / Congress Chair

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel

Eğitim Bölümü

Eskişehir Osmangazi University Education Faculty Special

Education Department

Kongre Başkan Yardımcıları / Vice Chairs of Congress

Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Mine SÖNMEZ KARTAL- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi University

Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Derya GENÇ TOSUN- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi University

Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Meral MELEKOĞLU- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi University

Kongre Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Ahmet KONROT - Üsküdar Üniversitesi / Uskudar University

Prof. Dr. Arzu ÖZEN - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN - Lefke Avrupa Üniversitesi / European University of Lefke

Prof. Dr. Berrin BAYDIK - Ankara Üniversitesi / Ankara University

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN - Biruni Üniversitesi / Biruni University

Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU - Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ - Marmara Üniversitesi / Marmara University

Prof. Dr. E. Sema BATU - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Funda ACARLAR - Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE - Yakın Doğu Üniversitesi / Near East University

Prof. Dr. Gönül KIRCAALÍ İFTAR - Maltepe Üniversitesi / Maltepe University

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Kimber L. WILKERSON - Wisconsin Üniversitesi-Madison / University of Wisconsin-Madison

Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK – Emekli Öğretim Üyesi / Emeritus Professor

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU - Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Prof. Dr. Rüya GÜZEL ÖZMEN - Gazi Üniversitesi / Gazi University

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR - Gazi Üniversitesi / Gazi University

Prof. Dr. Sezgin VURAN - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Süleyman ERİPEK - Lefke Avrupa Üniversitesi / European University of Lefke

Prof. Dr. Tevhide KARGIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Uğur SAK - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Prof. Dr. Yıldız UZUNER - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Audrey A. TRAINOR - New York Üniversitesi / New York University

- Doç. Dr. / Assoc. Prof. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN - Gazi Üniversitesi / Gazi University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Bekir Fatih MERAL - Sakarya Üniversitesi / Sakarya University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Cevriye ERGÜL - Ankara Üniversitesi / Ankara University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Çiğil AYKUT - Gazi Üniversitesi / Gazi University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Elif SAZAK - Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Abant İzzet Baysal University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. H. Pelin KARASU - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Hasan GÜRGÜR - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU - Ankara Üniversitesi / Ankara University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN - Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Abant İzzet Baysal University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Jeffrey B. KRITZER - Nebraska Üniversitesi-Kearney / University of Nebraska-Kearney
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Joseph Calvin GAGNON - Florida Üniversitesi / University of Florida
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Necdet KARASU - Gazi Üniversitesi / Gazi University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Nur AKÇİN - Marmara Üniversitesi / Marmara University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Nurgül AKMANOĞLU - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Onur KURT - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Orhan ÇAKIROĞLU - Trabzon Üniversitesi / Trabzon University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Özlem DİKEN - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Salih RAKAP - Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Ondokuz Mayıs University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Serhat ODLUYURT - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Şerife YÜCESOY ÖZKAN - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Ümit ŞAHBAZ - Ege Üniversitesi / Ege University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Yasemin ERGENEKON - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / İstanbul Medeniyet University
 Dr. Öğr. Üyesi Janette FERRER MONTES - Porto Riko Üniversitesi-Mayaguez
 University of Puerto Rico-Mayaguez
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Mine SÖNMEZ KARTAL- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Derya GENÇ TOSUN- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Meral MELEKOĞLU- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Tracy A. MCLEOD - Westfield State Üniversitesi - Westfield State University
Kongre Düzenleme Kurulu / Organization Committee of Congress
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Mine SÖNMEZ KARTAL - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Derya GENÇ TOSUN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Meral MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Araş. Gör. Dr. / Res. Asst. Dr. Ayşe TUNÇ PAFTALI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Özge Sultan BALIKÇI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Tüncay TUTUK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Erman KAYIŞDAĞ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Gözde TOMRİS - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Büşra YILMAZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Esra ORUM ÇATTIK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Turgut BAHÇALI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. İsmail OKATAN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Nefize ARACI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Esra AKTAR - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Asuman SAĞLAM - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Ercan KARACA - Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) Genel Başkanı

President of the Association of Special Educators (ÖZDER)

Kongre Grafik Tasarım / Graphic Design of Congress

Öğr. Gör. / Lect. Yıldırım TOSUN- Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Kongre Sekreteryası / Secretariat of Congress

Araş. Gör. / Res. Asst. Tüncay TUTUK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

Kongre Mali İşler Sorumluları / Financial Officers of Congress

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir Osmangazi University

Araş. Gör. / Res. Asst. Erman KAYIŞDAĞ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eskişehir Osmangazi University

28. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ ULUSLARARASI KATILIMCILARI
INTERNATIONAL PARTICIPANTS OF 28TH NATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS

- 1- Audrey Trainor, New York University, Amerika Birleşik Devletleri/USA
- 2- Joseph Calvin Gagnon, University of Florida, Amerika Birleşik Devletleri/USA
- 3- Minyoung Kim, Seoul National University of Education, Kore Cumhuriyeti/Korea
- 4- Yun-Ju Huang - Taichung Kent Yönetimi Eğitim Bürosu / National Taichung University of Education, Tayvan/Taiwan
- 5- Chen-Chen Cheng - National Kaohsiung Normal University, Tayvan/Taiwan
- 6- Tida Tubpun - Thammasat University, Tayland/Thailand
- 7- Timo T. Ojanen - Thammasat University, Tayland/ Thailand
- 8- Janette Ferrer Montes - University of Puerto Rico-Mayaguez, Porto Riko/ Puerto Rico

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI HAKEMLERİ / CONFERENCE PROCEEDINGS REVIEWERS

- Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE - Yakın Doğu Üniversitesi / Near East University
 Doç. Dr. / Assoc. Prof. Hasan GÜRGÜR - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Ali KAYA - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
 Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Aysun ÇOLAK - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Deniz TEKİN ERSAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
 Muğla Sıtkı Kocman University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Derya GENÇ TOSUN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Ebru ÜNAY - Trabzon Üniversitesi / Trabzon University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Emel SARDOHAN YILDIRIM - Akdeniz Üniversitesi / Akdeniz University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Eylem DAYI - Gazi Üniversitesi / Gazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Fidan ÖZBEY - Düzce Üniversitesi / Duzce University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Funda AKSOY - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Gökhan TÖRET - Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Meral MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eskişehir Osmangazi University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Mustafa KURT - Bursa Uludağ Üniversitesi / Bursa Uludag University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Nilay KAYHAN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Hasan Kalyoncu University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Nuray ÖNCÜL - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Oğuz GÜRSEL - Lefke Avrupa Üniversitesi / European University of Lefke
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Onur Emre KOCAÖZ - Aksaray Üniversitesi / Aksaray University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Ömür GÜREL SELİMOĞLU - Akdeniz Üniversitesi / Akdeniz University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Özge ÖZDEMİR - Bursa Uludağ Üniversitesi / Bursa Uludag University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Özlem TOPER KORKMAZ - Bursa Uludağ Üniversitesi / Bursa Uludag University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Selmin ÇUHADAR - Trakya Üniversitesi / Trakya University
 Dr. Öğr. Üyesi / Asst. Prof. Veysel AKSOY - Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

DAVET

Değerli Meslektaşlarım ve Özel Eğitime Gönül Vermiş Değerli Paydaşlar,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) iş birliğiyle düzenlenecek olan *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Eskişehir’de gerçekleştirilecektir. Türkiye’de özel eğitim alanının oluşumunda ve gelişiminde ilk öncü kişi olarak kabul edilen Doç. Dr. Mitat ENÇ anısına ilk kez 1991 yılında ‘Özel Eğitim Günleri’ başlıklı bilimsel bir toplantı ile başlayan Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nin 28.’sine ev sahipliği yapacak olmanın gurur ve heyecanını yaşıyoruz. *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nin bilimsel programı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Kongre Kültür Merkezi’nde gerçekleştirilecektir.

Kongre düzenleme kurulu olarak *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nin ana temasını “**Erken Çocuklukta Yetişkinliğe: Özel Eğitimde Geçiş**” olarak belirledik. Kongremiz kapsamında Amerika Birleşik Devletleri New York University’den Doç. Dr. Audrey TRAINOR davetli konuşmacı olarak özel eğitimde geçiş konusunda ‘From Early Childhood to Adulthood: Transition in Special Education’ başlıklı bir konuşma gerçekleştirecektir. Ayrıca bir başka davetli konuşmacı olarak University of Florida’dan Doç. Dr. Joseph Calvin GAGNON öğrenme güçlüğü konusunda ‘Evidence-Based vs. Best Available Evidence: Approaching Instruction for Youth with Learning Disabilities’ başlıklı bir konuşma gerçekleştirecektir. Bunun yanı sıra, uluslararası oturum kapsamında Kore Cumhuriyeti, Tayvan, Tayland ve Porto Riko gibi ülkelerden konuşmacılar sunumlarını gerçekleştirecektir. Özel eğitim alanında güncel konuları, gelişimleri, değişimleri ve yenilikleri paylaşmak için sizleri Eskişehir Osmangazi Üniversite’sine ve Eskişehir’e davet ediyoruz.

Bu kongre kapsamında ele alınacak konular; erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim, aile eğitimi ve katılımı, tanılama ve değerlendirme, geçiş süreci/planlama, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, bilimsel dayanaklı uygulamalar/etkili uygulamalar, özel gereksinimli yetişkin bireylerin eğitimi/istihdam, özel eğitimde öğretmen yetiştirme ve özel yetenekliler gibi özel eğitimle ilgili birçok farklı konuyu içermektedir. Kongremizde bildiri özetleri hakem değerlendirmesinden geçecektir ve kör hakemlik değerlendirmesi sonucunda kabul edilen bildiriler sunulacaktır. Kongre kapsamında tüm özel gereksinim alanlarına yönelik sunumlar gerçekleştirilecektir. Özel eğitimin tüm paydaşları olarak akademisyenleri, genç araştırmacıları, öğretmenleri, öğrencileri, ilgili uzmanları ve aileleri aramızda görmeyi ümit ediyoruz. Ayrıca özel eğitim alanıyla ilgili tüm kamu kurum ve kuruluşlarının, özel kurumların, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yayınevlerinin katılımları bizleri mutlu edecektir.

Bu davetimiz özel eğitim alanıyla ve özel gereksinimli bireylerle ilgili bilimsel çalışmalar gerçekleştiren ve bilimsel uygulamaları kendilerine rehber edinen tüm paydaş kişi ve kurumlara yöneliktir. Siz değerli katılımcıları üniversitemizde ve bir kültür başkenti ve turizm merkezi olan Eskişehir’de ağırlamak bizler için bir onurdur. Tüm katılımcılarımız için verimli bir kongre olmasını dileriz.

Kongre Başkanı
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın protokol ve değerli katılımcılar,

Öncelikle Ekim ayının bu güzel gününde sizleri Eskişehir’de ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde ağırlamaktan onur duyduğumuzu ve heyecanımızın doruk noktasında olduğunu belirtmek isterim. Hepiniz 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’ne hoş geldiniz. Özel gereksinimli çocuklarımızın eğitim gereksinimlerine ve hayata katılımlarına önem veren, özel eğitime ilgi duyan ve gönül vermiş siz değerli katılımcılara bugün burada bizlerle olduğunuz için çok teşekkür ediyorum. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi bu yıl Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) iş birliği içinde düzenlenmektedir. Türkiye’de özel eğitim alanının oluşumunda ve gelişiminde ilk öncü kişi olarak kabul edilen Doç. Dr. Mitat ENÇ anısına ilk kez 1991 yılında ‘Özel Eğitim Günleri’ başlıklı bilimsel bir toplantı ile başlayan Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nin 28.sine ev sahipliği yapıyor olmanın gurur ve heyecanını yaşamaktayız. Birçoğunuzun bildiği gibi Ulusal Özel Eğitim Kongresinin 27.si Samsun’da Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde yapılmıştı ve o kongrenin kapanış oturumunda Ulusal Özel Eğitim Kongresinin 2018 yılı için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde yapılması kararlaştırılmıştı. O zamandan bugüne kadar geçen yaklaşık bir yıllık bir hazırlık sürecinin sonunda kongremizin açılış konuşmasını yapmak ve sizlerle birlikte olmak inanılmaz mutluluk verici.

Bölümümüz öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarının yanı sıra ÖZDER Genel Başkanından oluşan kongre düzenleme kurulu olarak 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nin ana temasını “Erken Çocukluktan Yetişkinliğe: Özel Eğitimde Geçiş” olarak belirledik. Öncelikle kongrenin her adımında emekleri olan ve kongrenin hazırlıklarında “öf” bile demeden büyük bir istek ve heyecanla çalışan Kongre Düzenleme Kurulu’nu sizlere tanıtmak istiyorum.

Kongre Başkan Yardımcıları, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL, Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN ve Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU. Ayrıca Kongre Düzenleme Kurulu’nun diğer üyeleri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları Araş. Gör. Dr. Ayşe TUNÇ PAFTALI, Araş. Gör. Özge Sultan BALIKÇI, Araş. Gör. Tuncay TUTUK, Araş. Gör. Erman KAYIŞDAĞ, Araş. Gör. Gözde TOMRİS, Araş. Gör. Büşra YILMAZ, Araş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK, Araş. Gör. Turgut BAHCALI, Araş. Gör. İsmail OKATAN, Araş. Gör. Nefize ARACI, Araş. Gör. Esra AKTAR ve Araş. Gör. Asuman SAĞLAM. Tüm kongre düzenleme kurulu üyelerine özveri ve candan çalışmalarından dolayı çok müteşekkir olduğumu belirtmek isterim. Bunun yanı sıra Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) Genel Başkanı Ercan KARACA’ya tüm destekleri için teşekkür ediyoruz. Ayrıca kongremizin tüm grafik tasarım işlerini gönüllü olarak, büyük bir titizlikle yapmış olan Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Yıldırım TOSUN’a teşekkür ediyoruz.

Kongre hazırlıkları ve yürütülmesi sürecinde Kongre Düzenleme Kurulu’nun en önemli yardımcısı olan ve gönüllü olarak görev alan bölümümüz öğrencilerine çok teşekkür ediyoruz. Biz Kongre Düzenleme Kurulu üyeleri ve gönüllü öğrencilerimiz kongre süresince siz değerli katılımcılara yardımcı olmaktan mutluluk duyacağız.

Kongrenin ana temasını belirledikten sonra konuyla ilgili çağrılı konuşmacı olarak Amerika Birleşik Devletleri New York Üniversitesi’nden Doç. Dr. Audrey TRAINOR’ı davet ettik. Audrey TRAINOR davetimizi kabul etti ve bugün saat 11.00’de ‘From Early Childhood to Adulthood: Transition in Special Education’ - Erken Çocukluktan Yetişkinliğe: Özel Eğitimde Geçiş - başlıklı bir konuşma gerçekleştirecektir. Ayrıca kongre kapsamında Florida Üniversitesi’nden Doç. Dr. Joseph Calvin GAGNON bir başka çağrılı konuşmacı olarak davet edilmiştir. Joe GAGNON öğrenme güçlüğü konusunda ‘Evidence-Based vs. Best Available Evidence:

Approaching Instruction for Youth with Learning Disabilities' - Kanıta Dayalı Olmaya Karşı Mevcut En İyi Kanıt: Öğrenme Güçlüğü Olan Gençlere Yönelik Öğretim Yaklaşımları - başlıklı konuşmasını yarın sabah 09.00'da gerçekleştirecektir. Her iki çağrılı konuşmacımıza kongre katılımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Bunun yanı sıra, kongremizde uluslararası oturum kapsamında Kore Cumhuriyeti, Tayvan, Tayland ve Porto Riko gibi ülkelerden konuşmacılar sunumlarını gerçekleştirecektir.

Kongre kapsamında 2 çağrılı konuşmanın yanı sıra 120 sözlü bildiri, 21 poster bildiri, 2 panel ve 12 çalıştay gerçekleştirilecektir. Kongrede sözlü bildirimler ve paneller alt kattaki salonlarda gerçekleşecektir. Poster bildirimler ise bu katta fuaye alanında bulunan poster bildiri alanında gerçekleşecektir. Çalıştayların ise bir kısmı kongre merkezinde fakat çoğunluğu Eğitim Fakültesi binasında gerçekleşecektir. Kongre program kitapçığında tüm detayları inceleyebilirsiniz. Kongremizde bildiri özetleri hakem değerlendirmesinden geçmiş ve kör hakemlik değerlendirmesi sonucunda kabul edilen bildirimler sunulmaktadır. Bu süreçte gönderilen bildirimleri değerlendirerek katkı sağlayan kongremizin değerli Bilim Kurulu üyelerine çok teşekkür ederiz. Kongre kapsamında tüm özel gereksinim alanlarına yönelik sunumlar gerçekleştirilecektir. Özel eğitimin tüm paydaşları olarak akademisyenler, genç araştırmacılar, öğretmenler, öğrenciler, ilgili uzmanlar ve aileler aramızda bulunmaktadır. Ayrıca özel eğitim alanıyla ilgili kurumların, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yayınevlerinin katılımları bizleri mutlu etmiştir. Bu bağlamda kongremizde stant açarak ve/veya sponsorluk sağlayarak destek veren başta Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) olmak üzere Özel Eğitimciler Derneğine, Özel Eğitim Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezine, altın sponsorumuz Eskişehir Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Eğiten Yayıncılığa, Vize Yayıncılığa, Anı Yayıncılığa, Pegem Akademiye, Somet Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Ahenk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Pera Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Özel Özel Eğitim Kurumları Derneğine, Mimoza Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine, Alfabe Disleksi Merkezine, Avrupa Rehabilitasyon Merkezine, Tolkido ekibine, Tohum Otizm Vakfına, Oyun ve Terapi Merkezine ve Sarara teşekkür ediyoruz.

Son olarak kongrenin düzenleme sürecinde desteklerini esirgemeyen Eğitim Fakültesi dekanlığımız nezdinde Dekanımız Prof. Dr. Kamil ÇOLAK'a, Üniversitemiz Rektörlüğü nezdinde Rektörümüz Prof. Dr. Kemal ŞENOCAK'a, özellikle kongre çalışmalarında yakın desteğini hissettiğimiz İdari ve Mali İşler Daire Başkanı ve özel eğitim gönüllüsü Necmettin BAŞKUT'a ve Kongre Kültür Merkezi çalışanları nezdinde disiplinli ve detaylı çalışma yaklaşımı ile tüm düzenleme kurulu üyelerinin takdirini kazanan Kongre ve Kültür Merkezi Müdürü Ufuk ŞENER'e çok teşekkür ederiz.

Siz değerli katılımcıları üniversitemizde ve bir kültür başkenti ve turizm merkezi olan Eskişehir'de ağırlamak bizler için bir onurdur. Tüm katılımcılarımız için verimli bir kongre olmasını diliyoruz.

Sonuç olarak konuşmam süresince sürçü lisan ettiyse affola.

Hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Kongre Başkanı
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Kurullar/Committees.....	i
28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Uluslararası Katılımcıları/International Participants of 28th National Special Education Congress	iv
Tam Metin Bildiri Kitabı Hakemleri/Conference Proceedings Reviewers	v
Davet	vi
Açılış Konuşması	vii
İçindekiler/ Contents.....	ix
Önsöz	xi
O Bir Yıldızdı! Yahya Özsoy'un Anlatımı, Sezgin Vuran'ın Seslendirmesiyle	xii
<i>Sezgin VURAN</i>	

Tam Metin Bildiriler

Geçmişten Günümüze Türkiye'de Özel Eğitim Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin İncelenmesi	1
<i>Macid Ayhan Melekoğlu, Mine Sönmez-Kartal, Meral Melekoğlu, Derya Genç-Tosun, Esra Orum-Çattık, Ayşe Tunç-Paftalı, Gözde Tomris, Özge Sultan Balıkçı, Tuncay Tutuk, Erman Kayışdağ, Büşra Yılmaz, Esra Aktar, İsmail Okatan, Turgut Bahçalı, Nefize Aracı, Asuman Sağlam-Ak</i>	
Hastane Arkadaşım Olur Musun?: Üniversite Öğrencilerinin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Bir Gönüllülük Çalışması Deneyimleri	8
<i>Yeşim Güleç Aslan, A. Büşra Subaşı Yurtçu, Özcan Erkan Akgün, İsmail Güleç, Esra Dilbaz, Tuğçe Narman, Merve Bartan, Ezgi Aslan, Büşranur Malkoç, Sakine Koyuncu, Tuba Handemir, Bahar Erkaplan, Sevilay Aksu</i>	
Genel Eğitim Okullarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretim Öncesi, Sırası ve Sonrası Eğitsel Değerlendirilmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	18
<i>Buse Borucu, Necla Işıkdoğan Uğurlu</i>	
Aile Eğitimi: Uygun Davranışları Artırma, Uygun Olmayan Davranışları Önleme	30
<i>Hülya Kaygısız, Cangül Dağdeviren Akkulak, Derya Esen</i>	
24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri ve Genel Seçimlerde Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Vaatlerin İncelenmesi	35
<i>Gamze Kaplan, Merve Öz, Güzidenur Yolcu, Ayten Düzkantar</i>	
İki Kere Özel; Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Özel Eğitim Alan Öğretmenleri ile Metaforik Algı Çalışması	46
<i>Eren Can Mermeroğlu</i>	
Davranışsal Beceri Öğretimi (Behavioral Skills Training)	56
<i>Gamze İnci, Mine Sönmez-Kartal</i>	
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadıkları Deneyimlere Göre Geçmişten Günümüze Çocuğu Değerlendirme Süreci	65
<i>Meral Melekoğlu, Emrah Kırıcı, Hulusi Kartal, Hüsnü Anıl Tekin</i>	
Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Aile Katılım Çalışmaları	77
<i>Tuğba Kanmaz, Fatma Tezel Şahin</i>	

Kaynaştırma Ortamındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Araştırmalar Işığında İncelenmesi	88
<i>Çiğdem Uysal, Hüseyin Koç, Hasan Gürgür</i>	
Öğretmen Adayları Gözünden Kaynaştırma Eğitimi	101
<i>Hüseyin Koç, Hasan Gürgür, Çiğdem Uysal</i>	
Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylerde Bisiklet Sürme Becerisine İlişkin Bir Çalışma: Otizme Pedal Çevir	109
<i>Nurullah Aybar, Seval Deveciler</i>	
Anneye Sunulan Aile Eğitim Programının Çocuğunun Ön Akademik Becerileri Genelleme Düzeyine Etkisi: Pilot Çalışma	117
<i>Sima Kırkgöz, Atilla Cavkaytar</i>	
Çocuğu Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Normal Gelişim Gösteren Annelerin Aile Yaşam Kalitelerinin Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	127
<i>Deniz Ayşegül Söğüt, Yahya Çıkılı</i>	
İşitme Engelli Bireylerin Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler ve Türk İşaret Dili Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri	148
<i>Pelin Piştav Akmeşe, Nilay Kayhan</i>	
Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı 24-72 Aylık Çocukların Ailelerine Uygulanan Anne Baba Eğitim Programının Etkileri	157
<i>Öznur Tuş Avcı, Şebnem Gümüüşcü Tuş</i>	
Otizm Spektrum Bozukluğunda Erken Dönem Belirtileri: Annelerin Görüşlerinin İncelenmesi	166
<i>Ceyhun Servi, Yunus Emre Baştuğ</i>	
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Çarpma İşleminde Gösterdikleri Performans Düzeylerinin İncelenmesi	180
<i>Kudret İspir, Oğuz Gürsel</i>	
Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamına Avrupa Penceresinden Bir Bakış	190
<i>Özge Sakarya Çınkı</i>	
Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Problem Davranışlarla İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi	200
<i>Aylin Bayraktar</i>	
Introducing and reflecting on transition services for students with disabilities in Taiwan	211
<i>Chen-chen Cheng, Yun-ju Huang</i>	

ÖNSÖZ

28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında 5 farklı ülkeden (Amerika Birleşik Devletleri, Kore Cumhuriyeti, Tayvan, Tayland, Porto Riko) uluslararası katılımcıların da katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kongre düzenleme kurulu olarak 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nin ana temasını **“Erken Çocukluktan Yetişkinliğe: Özel Eğitimde Geçiş”** olarak belirlemiştik. Kongre kapsamında; erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim, aile eğitimi ve katılımı, tanılama ve değerlendirme, geçiş süreci/planlama, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, bilimsel dayanaklı uygulamalar/etkili uygulamalar, özel gereksinimli yetişkin bireylerin eğitimi/istihdam, özel eğitimde öğretmen yetiştirme ve özel yetenekliler gibi özel eğitimle ilgili birçok farklı konuda sunumlar yer aldı. Kongre kapsamında tüm özel gereksinim alanlarına yönelik sunumlar gerçekleştirildi. Kongrede 124 sözlü bildiri ve 21 poster bildiri olmak üzere toplam 145 bildiri sunulmuştur. Ayrıca kongrede 2 panel gerçekleştirilmiştir. Bu yıl kongreye 600 kişi katılmıştır. Kongre kapsamında sunulan bildirimlerden tam metin olarak gönderilen bildiriler 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı olarak yayına hazırlanmıştır. Tam metin bildiri kitabında 21 tam metin bildiri yer almaktadır.

Tam metin bildirilerin değerlendirilme sürecinde yer alan tüm hakemlere teşekkür ederiz. Ayrıca 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'ne katılım gösteren tüm paydaşlara ve bildirimlerini sunan katılımcılara teşekkürü bir borç biliriz.

29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde İzmir'de buluşmak dileğiyle...

Kongre Başkanı & Tam Metin Bildiri Kitabı Editörü
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

O BİR YILDIZDI!

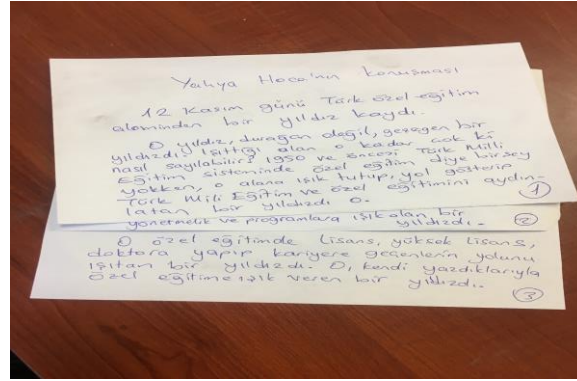
Yahya Özsoy'un Anlatımı, Sezgin Vuran'ın Seslendirmesiyle...

Sezgin VURAN, Anadolu Üniversitesi svuran@anadolu.edu.tr

12 Kasım 1992 Mitat Enç Hoca'nın ebediyete intikal edişinin birinci yıldönümü ve bugün 28. sini gerçekleştirdiğimiz Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nin birincisi, o günkü adı ile "Özel Eğitim Günleri" ben de etkinliğin sunuculuğunu yapıyorum. Yahya Hocam benden aşağıdaki metni okumamı istedi. Basılı bir kâğıttaydı ve sahnenin ışığı ile okumam mümkün değildi. Konuşmalar sırasında, kuliste metni el notu olarak yazdım. Yazarken de ne olduğunu farkettim. Çok anlamlıydı. Yahya Hocam'a hocam "Neden siz okumuyorsunuz?" diye sordum. Hocam "Ben bunu senin sesinden dinlemek istiyorum." dedi. Okurken gözlerim hocamdaydı, gözlerinde ilk kez yaşlar gördüm. İçimde bir kâğıt çiziyi...

Şimdi onu bir kez de sizlere okuyacağım. "Ben Yahya Hocamın Hocasına yazdıklarını okurken, sizler fonda Mahler'in 8. Senfonisini işiteceksiniz. Zira Mahler 1906'da orkestralama çalışmalarının başlangıcında "Kainatın birdenbire bir şarkıyla infilak ettiğini düşünün. Şarkılarda duyulanlar insan sesi değil de gezegenlerin, yıldızların, güneşlerin evrende hareket ederken çıkardığı sesler" olarak yapıtını tanımlar. Hocalarımız Mitat Enç ve Yahya Özsoy "onlar artık birer yıldız" ruhları şad olsun.

Sezgin Vuran



12 Kasım 1991

12 Kasım günü Türk eğitim ve özel eğitim âleminde bir yıldız kaydı.

O yıldız, durağan değil, gezegen bir yıldızdı. Işıttığı alan o kadar çok ki nasıl sayılabilir? 1950 ve öncesi Türk Milli Eğitim Sisteminde özel eğitim diye bir şey yokken, o alana ışık tutup, yol gösterip Türk Milli Eğitim ve özel eğitimini aydınlatan bir yıldızdı o.

O kurduğu, başına geçip yönettiği Körler Okulunda körlere ışık olan bir yıldızdı. O, Türkiye'de ilk özel eğitim elemanı yetiştirmek için Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim bölümünü açıp, bölümün başına geçerek hocalığını yaparak, öğrencilerine ve o yolla alana ışık veren bir yıldızdı. O, değişik okullardaki hocalığının dışında üstlendiği görevlerde, özellikle Talim Terbiye Kurulu üyeliğinde alınan kararlarda, çıkarılan yönetmelik ve programlara ışık olan bir yıldızdı.

O, 1960'lı yıllarda Türkiye'de eğitim bilimlerinin ve özel eğitim biliminin disiplinler arası bir bilim olarak, üniversitedeki yerini almasına ışık tutan yıldızların arasında parlayan bir yıldızdı.

O, özel eğitimde lisans, yüksek lisans, doktora yapıp kariyere geçenlerin yolunu ışıtan bir yıldızdı. O, kendi yazdıklarıyla özel eğitime ışık veren bir yıldızdı.

O, özel eğitimin yalnızca devlet işi olmadığını, bunun gönüllü kuruluşlarca desteklenmesi gerektiğini kurup yönettiği ve çalıştığı 6 Nokta Körleri Eğitim ve Kalkındırma Derneği, Altı Nokta Vakfı, Türkiye Körler Vakfı ile herkesin görmesini sağlayan bir yıldızdı.

O, uzun çarşının ulularıyla, doğduğu kentin bir dönemdeki çarşısı ve çarşı esnafının durumunu gün ışığına çıkaran bir yıldızdı.

O, yaşam öyküsünü sığdırmaya çalıştığı BİTMEYEN GECE’den bizlere bitmeyen ışık saçan bir yıldızdı. O, sadece yurt içinde değil, yurt dışında da Türk eğitimini, özel eğitimi hakkıyla temsil etmiş, parlaklığıyla yabancıların gözünü kamaştırmış bir yıldızdı.

O, başlattıklarıyla, kurduklarıyla, yaptıklarıyla, yazdıklarıyla, yetiştirdikleriyle artık Türk Eğitim ve Özel Eğitim tarihine ışık tutacak bir yıldız oldu. O, yıldız, eşsiz bir eş, sevgili bir baba, dede, iyi akraba, iyi hemşeri, iyi arkadaş, iyi dost, eşsiz öğretmen; büyük insan hocamız Doç. Dr. Sayın Mitat Enç idi.

O, bizim hocamız, yöneticimiz olduğu kadar duruma göre ağabeyimiz, dostumuz, arkadaşımız sırdaşımızdı. Bizlere doğru yolu bulmada sürekli yardımcı olan, bizleri uyaran bir yıldızdı.

Uyarmaları çok nazik ve kendine özgü olurdu. Gerçeklerden koptuğumuzu gördüğünde; “Lütfen, ayaklarımızı arzdan kesmeyelim pašam” derdi. Çoğu kez farkında olmadan ayaklarımızı arzdan keserdik. Tabi düşerdik. Düşünce hocamızı anar, kulağını çınlatırdık. Bundan sonra da anacağız ruhunu şadedeceğiz. Üstesinden gelemeyeceğimiz bir işe kalkıştığımızda “Lütfen, lokmalarımızı yutabileceğimiz büyüklükte koparalım” derdi. Bazen biz, dinlemez, coşar, büyük lokma koparırdık. Tabi yutamaz canım lokmayı heder ederdik.

O zaman yine hocamızı anar, kulaklarını çınlatırdık. Bundan sonra da bunlar olacak.

Ben şu anda o duruma düştüm bile hocam.
Böylesi bir topluluğun huzurunda, sizin anıtınızın başında, sizin hakkınızda konuşmaya yeltendim.
Olur mu hiç?

Sizin gibi büyük, yüce insan, eşsiz öğretmen hakkında bir öğrencisi nasıl konuşabilir.
Ama ben buna yeltendim.

Çünkü bu benim için bir görevdi. Üstlendim. Sizin sağlığınızdaki hoşgörünüzden, büyüklüğünüzden cesaret aldım.
Lütfen bağışlayın hocam.

Sayın hocam, şu anda emekli olarak ayrıldığınız son görev yeriniz olan bilim yuvasının önünde, sizden ilim, irfan alan, sizinle çalışan, sizi seven, sizi sayan, kaybımızı duyan, buraya ulaşan, sizin için üzülen, sizin için ağlayan toplulukla önünüzde saygı ile eğiliyoruz.

Ruhun şad olsun hocam!
Hepimizin başı sağ olsun...

Yahya Özsoy

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM KONGRELERİNDE SUNULAN BİLDİRİLERİN İNCELENMESİ

Macid Ayhan Melekoğlu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *macidayhan@gmail.com*

Mine Sönmez-Kartal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *minesonmezkartal@gmail.com*

Meral Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *meralmelekoglu@gmail.com*

Derya Genç-Tosun, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *drygnc@gmail.com*

Esra Orum-Çattık, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *kaybolu.orum@gmail.com*

Ayşe Tunç-Paftalı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *aaysetunc@gmail.com*

Gözde Tomris, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *gozdetomris@gmail.com*

Özge Sultan Balıkçı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *ozgesultant@gmail.com*

Tuncay Tutuk, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *tncytutuk@gmail.com*

Erman Kayışdağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *ekayisdag@gmail.com*

Büşra Yılmaz, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *bsrylmz13@gmail.com*

Esra Aktar, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *esraak762@gmail.com*

İsmail Okatan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *ismailokatan92@gmail.com*

Turgut Bahçalı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *tbahcali@gmail.com*

Nefize Aracı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *naraci90@msn.com*

Asuman Sağlam-Ak, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *asuman.saglam.06@gmail.com*

Özet

Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların geçmişi 1970’li yıllara dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde özel eğitim ile ilgili ilk bilimsel çalışmaların Enç (1975), Özsoy (1971), Çağlar (1975) ve Eripek (1984) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizde özel eğitim ile ilgili çalışmaların artması, bilim insanlarının bu çalışmaları paydaşlarla paylaşma gereksinimini oluşturmuştur. Bu nedenle özellikle Prof. Dr. Yahya ÖZSOY öncülüğünde 1991 yılında özel eğitim günleri ismi verilen toplantılar şeklinde özel eğitim kongresinin gerçekleştirilmeye başladığı görülmektedir. İlk toplantıların başladığı yıllardan günümüze dek Türkiye’de özel eğitim camiası, kimi zaman uluslararası araştırmacıların da davetli konuşmacı olarak katıldıkları 27 ayrı kongrede bir araya gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, geçmişten günümüze tüm ulusal özel eğitim kongreleri kapsamında gerçekleştirilen araştırmaları bir bütün halinde inceleyerek ülkemizde özel eğitim alanında var olan araştırma eğilimini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 1994-2017 yılları arasında

* Sorumlu yazar: Macid Ayhan Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *macidayhan@gmail.com*

gerçekleştirilen ve bildiri özetleri ya da tam metinlerine yer verilen basılı kitaplarına ulaşılabilen 18 adet ulusal özel eğitim kongresi çeşitli başlıklar kapsamında analiz edilmiştir. Kongre düzenleme kurulu üyeleri arasında yansız atama yoluyla paylaşılan bildiri kitapçıklarında yer alan 1944 bildiri, geliştirilen form kapsamında incelenmiştir.

Bildiri kitapçıklarından elde edilen verilere göre Türkiye’de Ulusal Özel Eğitim Kongreleri bağlamında sunulan çalışmalarda gerek çeşitli yetersizlikleri olan gerekse normal gelişim gösteren bireylerin, ailelerin ve öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları; uygulamalı araştırmaların yanı sıra yalnızca belli bir konuda teorik bilgiler sunmaya yönelik çalışmaların da gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sunulan araştırmalarda nicel ve nitel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Kimi bildirilerin özetlerinde ya da tam metinlerinde, katılımcıların özellikleri, araştırma modeli ve elde edilen bulgular gibi önemli bilgilere yer verilmediği dikkati çekmiş; bildiri özetlerinin yazılmasında dikkat edilmesi gereken unsurlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ulusal özel eğitim kongresi, araştırma eğilimi, betimsel analiz

Önerilen Atıf Şekli:

Melekoğlu, M. A., Sönmez-Kartal, M., Melekoğlu, M., Genç-Tosun, D., Orum-Çattık, E., Tunç-Paftalı, A., Tomris, G., Balıkçı, Ö. S., Tutuk, T., Kayışdağ, E., Yılmaz, B., Aktar, E., Okatan, İ., Bahçalı, T., Aracı, N. ve Sağlam-Ak, A. (2018). Geçmişten günümüze Türkiye’de özel eğitim kongrelerinde sunulan bildirilerin incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 1-7) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE’DE ÖZEL EĞİTİM KONGRELERİNDE SUNULAN BİLDİRİLERİN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Çeşitli bilim dallarında araştırmalar yürüten paydaşların, araştırmalarından elde ettikleri izlenimleri paylaşabilmeleri için pek çok alanda ulusal ya da uluslararası düzeyde kongre ve konferanslar düzenlenmektedir. Kongre ve konferansların bilim alanları için önemli kaynaklar olması kaçınılmazdır; zira kongrelerde aynı alanda birçok çalışmaya ilişkin bilgi edinmek mümkündür. Kongrelerde çok sayıda bildiri sunulmakta ve çoğunlukla bu bildiriler, o bilim alanında son yıllarda gerçekleştirilmekte olan çalışmaları yansıtmaktadır. Bu durum, araştırmacıların kendi çalıştıkları konuların yanı sıra son dönemlerde ortaya çıkan yeni araştırma konuları hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır.

Yirmiyedi yıldır kesintisiz olarak, kimi zaman uluslararası konuşmacıların da yer aldığı Ulusal Özel Eğitim Kongresi de akademisyenlerin, öğrencilerin ve ailelerin oldukça yoğun ilgi gösterdikleri kongreler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla kongre kapsamında sunulan bildirilerin, alanda

gerçekleştirilecek yeni araştırmalar için yol gösterici olabileceği düşünülebilir. Bir bilim alanında eğilimleri belirlerken, var olan çalışmaların derlenmesi önemli bir adımı oluşturacaktır. Bilindiği üzere derleme çalışmaları, güncel araştırma alanyazını içindeki kaynakların araştırmacılar tarafından kolayca ulaşılabilir bir sentezini oluşturmak amacıyla gerçekleştirilir (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Bir derleme çalışması yalnızca geçmiş araştırmaların incelenmesini değil, aynı zamanda gelecekteki çalışmalar için bir grafik oluşturmayı da içerir (Webster ve Watson, 2002).

Araştırmacıların alanlarında yayınlanmış çalışmalar ile bilgilerinin değişerek geliēeđi düşünöldüğünde çalışmalardaki yöntem ve istatistiklerinin düzenli olarak güncellenmesi gerekmektedir (Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bu güncellenme ile birlikte yeni araştırmalar için gereksinimler ortaya çıkabilmekte ve bu zamana kadar yapılmış araştırmaların bir arada görölerek incelenmesine olanak sağlanmaktadır. Özel eğitim kongrelerinde, sayısı bini aşan sözlü yahut poster bildirinin var olduğu bilinmekle birlikte bu bildirilerin hangi konularda yoğunlaştığı, hangi araştırma desenlerine sıklıkla yer verildiği, katılımcılar ve sayıları, araştırmanın hangi ortamda yürütöldüğu gibi değişkenler açısından ele alınıp derlendiği betimsel nitelikli bir çalışmanın paylaşılması alana dair eğilimi net olarak ortaya çıkarması nedeniyle önemlidir. Bu çalışmada, 2018 yılında 28.si düzenlenmekte olan Ulusal Özel Eğitim Kongresi bağlamında, Türkiye’de paydaşlara sunulan araştırmaların derlenmesi ve bildirilerin genel özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 28 yıldır düzenli olarak düzenlenen ulusal özel eğitim kongrelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, ulaşılan kongre bildiri kitapçıkları nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Belgesel tarama olarak da alanyazında yer alan doküman incelemesi, araştırmacının belirlenen amaçlar doğrultusunda kaynaklara ulaşması ve bu kaynaklardan veriler elde etmek amacıyla okunan içeriklerin değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu bağlamda, iki form oluşturulmuştur. Birinci formda kongrelere ilişkin genel bilgiler girilmiş, ikinci formda ise kongrelerde yer verilen bildiriler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ulusal özel eğitim kongrelerinde yayınlanan bildiri kitapçıkları incelenerek analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

1994-2017 yılları arasında gerçekleştirilen ve bildiri özetleri ya da tam metinlerine yer verilen basılı kitaplarına ulaşılabilen 18 adet ulusal özel eğitim kongresi çeşitli başlıklar kapsamında analiz edilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilirken Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi’nde özel eğitim alanında çalışmalar yapmakta olan öğretim üyelerinin kişisel kütüphanelerinde yer alan bildiri kitapları incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada düzenlenen ulusal özel eğitim kongrelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ulaşılan kongre bildiri kitapçıları nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken alanyazın incelenerek iki form düzenlenmiştir. Birinci formda kongrelere ilişkin genel bilgiler girilmiş, ikinci formda ise kongrelerde yer verilen bildiriler çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Hazırlanan formlar Google formlar üzerinde çalışmacılar tarafından doldurulmuştur. Bildiri kitapçıklarında yer alan bildiriler araştırmacılar tarafından formlarda yer alan değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında özet ya da tam metin olarak bildiri kitapçıklarında basılmış olan 1011 sözlü, 444 poster ve 488 adet türü belirtilmemiş bildiri olmak üzere toplam 1944 bildiri analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek üzere değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş; bu bağlamda girişi yapılan bildirilerin %20'si incelenerek değerlendiriciler arası güvenilirliğin %98 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veri seti betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. İnceleme sonucu elde edilen veriler sıklık ve yüzdelere dönüştürülerek sunulmuştur.

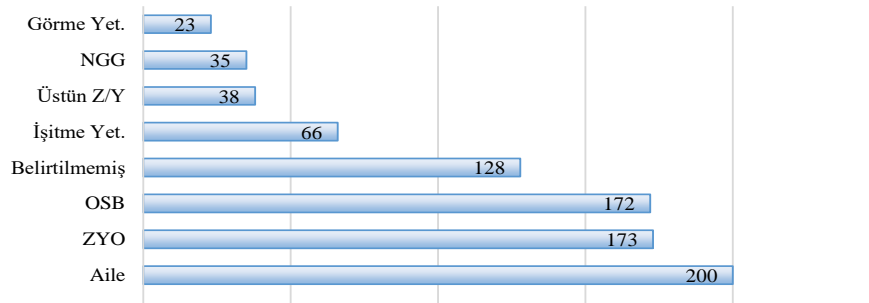
BULGULAR

Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda 27 yıllık Ulusal Özel Eğitim Kongresi geçmişinde, tam metin ya da özet metin olarak yayınlanan bildirilerin sayısının 1944 olduğu belirlenmiştir. Bu bildirilerin 1011'i sözlü, 444'ü poster bildiri olarak sınıflandırılmıştır. Bildiri kitapçıklarında 488 bildirinin türü belirtilmemiştir. Bu bölümde, incelenen 1944 bildirinin; (a) katılımcı özelliklerine, (b) konularına ve (c) araştırma desenlerine ilişkin bulgular sırasıyla paylaşılmaktadır.

Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı Türü

İncelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların yetersizlik türleri Şekil 1'de yer alan grafikte gösterilmektedir. Buna göre Ulusal Özel Eğitim Kongrelerinde sunulan bildirilerde en çok öğretmen ve okul müdürlerinin katılımcı olduğu araştırmalara yer verildiği; bununla birlikte ailelerin katılımcı olduğu araştırmaların sayısının da yüksek olduğu görülmektedir. Kongrelerde sunulan bu araştırmalarda zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu başta olmak üzere çeşitli yetersizlikleri olan bireylerin katılımcı olduğu görülmekle beraber 128 çalışmada, araştırmanın katılımcılarının kim olduğu belirtilmemiştir.



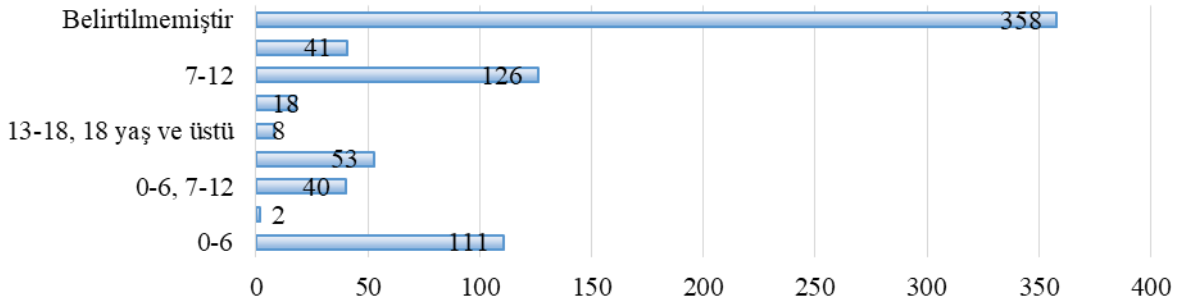
Şekil 1: Katılımcıların Yetersizlik Türleri

Özel Gereksinimli Katılımcıların Sayısı

İncelenen bildirilerde, katılımcı sayısının değişkenlik göstermekle birlikte çoğunlukla beş ve üzerinde (n:270) olduğu belirlenmiştir. Bunun ardından üç katılımcının (n:142) ve tek katılımcının (n:132) yer aldığı çalışmalar gelmektedir. İncelenen bildirilerin 124'ünde yetersizliği olan katılımcı sayısına ilişkin bilgilere yer verilmediği görülmüştür.

Özel Gereksinimli Katılımcıların Yaşları

Çalışmalarda katılımcı olan özel gereksinimli bireylerin sayısına ilişkin veriler, Şekil 2'de yer alan grafikte gösterilmektedir. İncelenen bildirilerde, katılımcıların yaşlarının değişkenlik gösterdiği, hemen hemen her yaş grubundan katılımcı ile çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı bildirilerde çok çeşitli yaş gruplarından bireylerle aynı anda çalışıldığı belirlenmiştir. Okul çağı (7-12 yaş) bireylerin katılımcı olduğu çalışmalarla (n:126) erken çocukluk dönemindeki katılımcıların yer aldığı çalışmalar (n:111) çoğunlukta görülmektedir. Bununla birlikte 18 yaş ve üzeri yetişkin özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ancak, bildirilerin 358'inde katılımcıların yaşlarına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 2: Çalışmalarda Yer Verilen Özel Gereksinimli Katılımcıların Sayısı

Özel Gereksinimli Olmayan Katılımcıların Sayısı ve Yaşları

İncelenen bildirilerde, özel gereksinimli olmayan katılımcı sayısının değişkenlik göstermekle birlikte çoğunlukla beş ve üzerinde (n:575) olduğu belirlenmiştir. İncelenen bildirilerin 150'sinde yetersizliği olmayan katılımcı sayısına ilişkin bilgilere yer verilmediği görülmüştür. İncelenen bildirilerde yetersizliği olmayan katılımcıların yaşları genellikle (n:190) 18 ve üzerindedir; ancak 508 bildiride katılımcıların yaşlarına ilişkin bir bilgi yer almamaktadır.

Çalışma Konularına İlişkin Bulgular

Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildirilere konu olan çalışmaların konuları incelendiğinde en fazla (%39,27) derleme araştırmalarının gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu oranı sırasıyla öğretmenlerle ilgili çalışmalar (%25,88), ailelerle ilgili çalışmalar (%20,65) ve bütünleştirme/kaynaştırma ile ilgili çalışmalar (%9,71) izlemektedir. Problem davranışların değiştirilmesi konusuna odaklanan çalışmaların oranı %2,86 iken her biri %1'den daha az olmak üzere tanılama/değerlendirmeye yönelik çalışmalarla beceri ve kavram öğretimine yönelik çalışmalar da bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen bildirimlerde nicel (n:739), nitel (n:388) ve karma (n:20) araştırma desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çok sayıda bildirimde (n:498) herhangi bir bilimsel araştırma deseni esas alınmaksızın kuramsal bilgi sunumuna yer verildiği ya da alanyazına ilişkin verilerin paylaşıldığı görülmüştür. Öte yandan 263 bildirimde araştırmacıların, bilimsel desene ilişkin herhangi bir bilgi sunmadıkları da dikkati çekmiştir.

Nicel desenlerin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde tek denekli araştırmaların (n:253) ve betimsel analiz çalışmalarının (n:226) sıklıkla gerçekleştirildiği; bununla beraber ön test/son test deney ve kontrol gruplu çalışmalara (n:79), ölçek geliştirme (n:71) ve karşılaştırma (n:51) çalışmalarına da yer verildiğinin belirlenmiştir. 43 bildirimde ise deneysel desen konusunda bilgi yer almamaktadır.

Nitel araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla betimsel çalışmalara (n:281) yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca kongreler kapsamında durum çalışması (n:49), eylem araştırması (n:31) ve fenomenoloji (n:12) çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Her ikisinden de birer adet olmak üzere doküman analizi ve etnografik araştırmalar da kongrelerde kendine yer bulmuştur. Nitel desenin kullanıldığı çalışmalarda türü belirtilmeyen bildiri sayısı ise 31dir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada 1994-2017 yılları arasında gerçekleştirilen Ulusal Özel Eğitim Kongreleri kapsamında sunulan bildirimler çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan birincisi, özel eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların çok farklı katılımcı gruplarını içerdiğine işaret etmektedir. Çeşitli yetersizlikleri olan bireyler kadar bu bireylerin öğretmenleri ve aileleri ile yetersizliği olmayan akranları da araştırmalarda katılımcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye’de özel eğitim alanında çalışmaların tek bir yetersizlik türüne ya da katılımcı grubuna odaklanmadan, daha kapsayıcı biçimde gerçekleştirildiği şeklinde yorumlanabilir.

İncelenen bildirimler arasında en çok öğretmen ve idarecilerle ailelerin katılımcı olduğu çalışmaların yer alması dikkati çeken bir diğer unsurdur. Bu durum, özellikle ilk yıllarda bu yetişkinlerin özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri konularındaki tutum, görüş ve önerilerine yönelik çalışmaların yoğun olarak gerçekleştirilmesiyle açıklanabilir. Son yıllarda ise sıklıkla özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine odaklanan uygulamalara ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmekte olduğu söylenebilir.

İncelenen bildirimlere konu olan araştırmalarda gerek nicel gerekse nitel araştırma desenlerinin sıklıkla kullanıldığı; buna karşın karma araştırma desenlerinin nispeten az gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun en önemli gerekçesi olarak karma araştırma desenlerinin özellikle son yıllarda daha fazla tercih edilmeye başlanmış olması gösterilebilir.

İncelenen bildiri kitaplarında dikkati çeken en önemli özelliklerden biri analize konu olan değişkenlerin birçoğuna (örn. katılımcıların yaşları, araştırma modeli gibi) ilişkin bilgilerin yeterli

düzeyde sunulmaması olmuştur. Oysa bir araştırma özetinde o çalışmanın konusu, katılımcıların özellikleri, çalışmanın –varsa- bağımlı ve bağımsız değişkenleri, veri toplama ve analiz süreçleri ile kısaca elde edilen bulgular gibi önemli unsurlara yer verilmesi önemlidir. Bu bulguya dayalı olarak araştırmacılara, kongrelerde sunulmak üzere önerdikleri bildirilerin özetlerini hazırlarken daha detaylı ifadelerle yer vermeleri önerilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, özellikle kongre düzenleme kurulunda yer alan bilim insanlarının bildiri özetlerini değerlendirmek üzere daha detaylı kılavuzlar hazırlamaları ve bilim kurulu üyelerinin kabul edilecek bildirilerin seçiminde bu kılavuzlarda yer alan detayları dikkate almaları önerilebilir. Bunun yanı sıra bildiri özeti göndermek isteyen katılımcıların da özetlerini bu kılavuzlara dayalı olarak hazırlamaları önerilebilir. Bu çalışmada elde edilen bilgilerden yola çıkarak ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Buna göre kongrelerde yer alan araştırmaların belirli bir yetersizlik türü, yaş grubu ya da çalışma konusu gibi tek bir değişken bağlamında daha detaylı olarak incelenmesine yönelik çalışmalar desenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Gülpınar, Ö. ve Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39 (Özel Sayı 1), 44-48.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26 (2), 13-23.

Yücedağ, T. ve Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of mathematics education studies according to some variables studied between 2000–2009 years in Turkey]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 825-838.

HASTANE ARKADAŞIM OLUR MUSUN?: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA YÖNELİK BİR GÖNÜLLÜLÜK ÇALIŞMASI DENEYİMLERİ

Yeşim Güleç Aslan*, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

A. Büşra Subaşı Yurtçu, İstanbul Medeniyet Üniversitesi busra.yurtcu@medeniyet.edu.tr

Özcan Erkan Akgün, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

İsmail Güleç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ismail.gulec@medeniyet.edu.tr

Esra Dilbaz, İstanbul Medeniyet Üniversitesi dilbasesra@gmail.com

Tuğçe Narman, İstanbul Medeniyet Üniversitesi narman.tugce@hotmail.com

Merve Bartan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi mbartan13@gmail.com

Ezgi Aslan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ezg.asln@hotmail.com

Büşranur Malkoç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi busra-nur34@hotmail.com

Sakine Koyuncu, İstanbul Medeniyet Üniversitesi 1sakinekoyuncu@gmail.com

Tuba Handemir, İstanbul Medeniyet Üniversitesi tubahandemir@gmail.com

Bahar Erkaplan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi 1ibeemsaerkaplan@outlook.com

Sevilay Aksu, İstanbul Medeniyet Üniversitesi sevilay_aksu@hotmail.com

Özet

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı bireyler diğer bireylere göre daha fazla sağlık sorunları yaşadıklarından, OSB tanılı bireylerin aileleri, çocuklarını düzenli olarak sağlık kurumlarına götürmek durumunda kalmaktadırlar. Sağlık kurumlarına gidildiği gün bu bireyler, günlük rutinlerinin bozulmasına ve sağlık kurumundaki kalabalık, gürültülü ortama tepki olarak sıklıkla davranış sorunları sergileyebilmektedir. Dolayısıyla, bu süreç OSB tanılı birey ve ailesi için zor bir durum haline gelebilmektedir. OSB tanılı birey ve ailesi için sağlık ihtiyaçlarıyla ilgili süreçlerin zor geçmesinde, OSB'ye özgü güçlüklerinin yanı sıra, sağlık çalışanlarının OSB hakkındaki bilgi ve beceri düzeylerinin rolü söz konusudur. Ayrıca, OSB tanılı bireye ve ailesine sağlık işleriyle ilgili süreçlerinde destek olacak kişi ya da kişilerin olmaması da zorluk yaşanmasındaki bir başka etmen olabilmektedir. Bu bağlamda, gönüllüler aile ve birey için bu sürecin sorunsuz atlatılmasını sağlayabilmektedir. İstanbul Medeniyet Üniversitesinde Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültelerine devam eden öğrencilerinin katılımıyla Hastane Arkadaşım Olur musun? adlı bir Otizm Gönüllülük Programı (OGP) başlatılmıştır. Bu program doğrultusunda, bu öğrencilerin OSB tanılı bireylere ve ailelerine, sağlıkla ilgili işlerinde destek sunmaları ve aynı zamanda bu öğrencilerin OSB hakkında bilgi kazanmaları hedeflenmiştir.

* Sorumlu yazar: Yeşim Güleç Aslan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin Hastane Arkadaşım Olur musun? adlı OGP'ye ilişkin deneyimleri nitel fenomenolojik desenle incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri yansıtma notları ile toplanmıştır. Ek olarak, OSB Bilgi Değerlendirme Aracı ile gönüllülerin OSB temel bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. Nitel veriler içerik analiziyle, nicel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların programdan, OSB hakkında bilgilerinin artması gibi çeşitli faydalar sağladığını göstermekle birlikte, uygulama ve gelecek araştırmalar bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Gönüllülük, Nitel araştırma, Otizm

Önerilen Atıf Şekli:

Güleç Aslan, Y., Subaşı Yurtçu, A. B., Akgün, Ö. E., Güleç, İ., Dilbaz, E., Narman, T., Bartan, M., Aslan, E., Malkoç, B., Koyuncu, S., Handemir, T., Erkaplan, B. ve Aksu, S. (2018). Hastane arkadaşım olur musun?: Üniversite öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğuna yönelik bir gönüllülük çalışması deneyimleri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 8-17) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

HASTANE ARKADAŞIM OLUR MUSUN?: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA YÖNELİK BİR GÖNÜLLÜLÜK ÇALIŞMASI DENEYİMLERİ

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanımlı bireyler normal gelişim gösteren bireylere ve diğer özel gereksinimli bireylere göre daha fazla sağlık sorunları yaşamaktadırlar (Cheak-Zamora ve Farmer, 2015; Hall, 2012; Havercamp, Ratliff-Schaub, Navas Macho, Johnson, Bush ve Souders, 2016; Hyman ve Johnson, 2012). Bu tür sağlık sorunları nedeniyle de OSB tanımlı bireylerin aileleri, çocuklarını düzenli olarak tıbbi kontroller için sağlık kurumlarına götürmek durumunda kalmaktadırlar. Sağlık kurumlarına gidildiği gün ise, OSB'ye özgü güçlüklerden dolayı, pek çok aile ve OSB tanımlı birey oldukça zor anlar yaşanabilmektedir. Bu bireyler, günlük rutininin bozulmasına ve sağlık kurumundaki kalabalık, gürültülü ortama tepki olarak davranış sorunları ve öfke nöbetleri sergileyebilmektedir. Dolayısıyla, genel olarak pek çok normal gelişen birey için de korkutucu ve hoşlanılmayan bir süreç olabilen sağlıkla ilgili işler ve sağlık kurumlarında geçirilen vakit, pek çok OSB tanımlı birey ve ailesi için birçok istenmeyen yaşantının gerçekleştiği, daha zor bir süreç haline gelebilmektedir. Sonuç olarak, yaşanan zorluklar nedeniyle, OSB tanımlı bireyin ve ailelerinin sağlıkla ilgili ve genel yaşam kaliteleri azalabilmektedir (Carbone, Behl, Azor ve Murphy, 2010; Carbone, Murphy, Norlin, Azor, Sheng ve Young, 2013; Havercamp vd., 2016).

OSB tanımlı birey ve ailesi için sağlık ihtiyaçlarıyla ilgili süreçlerin zor geçmesinde, OSB'ye özgü güçlüklerinin yanı sıra, sağlık çalışanlarının OSB hakkındaki bilgi ve beceri düzeylerinin de rolü söz konusudur. Araştırmaların bulguları, sağlık çalışanlarının ve adaylarının (üniversite öğrencileri vb.) OSB ile ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesinin, OSB tanımlı bireyler ile

ailelerinin sağlık kurumlarında yaşadıkları güçlüklerin azalmasında rolü olduğu yönündedir (örneğin; Carbon vd., 2013). Ayrıca, OSB tanılı bireye ve ailesine sağlık işleriyle ilgili süreçlerinde destek olacak kişi ya da kişilerin olmaması da ailelerin bu süreçte zorluk yaşanmasındaki bir başka etmen olabilmektedir (Carbon vd., 2010; Hall, 2012). Dolayısıyla, gönüllüler ve sağlık çalışanlarının OSB ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerindeki geliştirilmesi aile ve birey için bu sürecin sorunsuz ve kolay bir şekilde atlatılmasında önem taşımaktadır (Chiri ve Warfield, 2012; Hall, 2012). Bu doğrultuda, OSB tanılı bireylere ve ailelerine, sağlıkla ilgili işlerinde destek sunmak ve aynı zamanda Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültelerine devam eden öğrencilerin OSB hakkında toplumsal farkındalık ve bilgi kazanmaları amacıyla İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde Hastane Arkadaşım Olur musun? adlı bir Otizm Gönüllülük Programı (OGP) başlatılmıştır. Bu program doğrultusunda, bu öğrencilerin OSB tanılı bireylere ve ailelerine, sağlıkla ilgili işlerinde destek sunmaları ve aynı zamanda bu öğrencilerin OSB hakkında toplumsal farkındalık çalışmaları ve bilgi kazanmaları hedeflenmiştir. Bu nitel araştırmada, üniversite öğrencilerinin Hastane Arkadaşım Olur musun? adlı Otizm Gönüllülük Programı (OGP) deneyimleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu nitel araştırma fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Özellikle sosyal bilimler ile eğitim bilimleri alanlarında yaygın olarak kullanılan fenomenolojik (olgubilimsel) desen, bireylerin olgular ve olaylar hakkındaki deneyimlerine ilişkin bilgi sağladığından bu araştırmada tercih edilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Araştırmaya toplam 9 öğrenci (K) katılmıştır (Tablo-1). Yüksek lisans yapan üç katılımcıdan iki tanesi hemşire olarak bir hastanede çalışmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 20-37 olup, yaş ortalaması 24 yıldır.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

N	Bölümü	Sınıfı
1	Tıp	Birinci
2	Tıp	Üçüncü
3	Sağlık Bilimleri/Hemşirelik	Birinci
3	Sağlık Bilimleri/Fizyoloji	Yüksek Lisans

Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011). Katılımcıların belirlenmesi sürecinde Tıp Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde lisans öğrencisi olan toplam 543 (Tıp Fakültesi= 502, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü= 41) ve lisansüstü eğitim gören toplam 231 öğrenciye (Sağlık Bilimleri Enstitüsü= 22, Sağlık Yönetimi

Programı= 57, Tıp Hukuku programı= 152) çeşitli yollarla (üniversite, sosyal medya gibi çeşitli ortamlarda ilan metinlerinin dağıtımı vb.) program ile ilgili duyurular yapılmıştır. Duyurular sonrası 15 öğrenci başvuruda bulunmuştur ancak proje tanışma toplantısına gelen 9 kişi ile devam etmiştir.

Ayrıca, ilerleyen bölümlerde detaylı anlatılacak olan aileler ile yürütülen süreç bağlamında, gönüllülerden destek almak isteyen ailelerin başvurması için duyurular yapılmıştır. Duyurulara başvuran sekiz aile ve çocuklarına gönüllülük hizmeti sunulmuştur.

Araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği kurulundan etik onay raporu alınmıştır.

OGP Süreci

Bu araştırma, Ekim 2016-Temmuz 2017 dönemindeki OGP sürecini kapsamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, OGP kapsamında, gönüllülerin sorumlu oldukları çalışma alanları şöyledir: (a) OSB tanılı bireylere ve ailelerine sağlıkla ilgili işlerde destek sunmak. Bu işler; OSB tanılı birey için sağlık kurumundan randevusunun alınmasını, sağlık kurumundaki resmi işlerin yürütülmesini, eczaneden ilaçların alınmasını, ulaşım vb. konularında destek olunmasını, ailelerin bebek arabası gibi ağır eşyalarının taşınmasına yardım edilmesini gibi konuları kapsamaktadır, (b) OSB tanılı birey için sağlık kurumuna gidip gelirken ve kurumdaki süreci keyifli hale getirebilecek etkinlikler yapmak. Örneğin, randevu zamanını beklerken çocukla oyun oynamak, (c) OSB hakkında toplumsal farkındalık etkinlikleri bağlamında çeşitli etkinlikler düzenlemek, (d) bilgilendirici broşürler hazırlamak.

Bu çalışmalar gerçekleştirilirken izlenen süreç aşağıda aktarılmıştır.

1. Araştırmanın birinci ve ikinci yazarları tarafından katılımcılarla iki saat süren bir tanışma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda katılımcılarla tanışılmıştır ve gerçekleştirilecek çalışmalar hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur (Kasım 2016).
2. Araştırmacılar tarafından gönüllülere OSB ve davranış sorunları hakkında temel bilgilerin sunulduğu iki oturumdan oluşan, toplam sekiz saatlik bir eğitim sunulmuştur (Kasım, 2016). Bunların dışında, katılımcıların OSB tanısı olan bireyleri gözleyebilecekleri iki kuruma ziyaret gerçekleştirilmiştir (Kasım, 2016).
3. Aileler ile yürütülen süreç bağlamında, Ekim 2016 tarihinden itibaren gönüllülerden destek almak isteyen ailelerin başvurması için duyurular çeşitli yollarla (sosyal medya, okul ve sağlık kurumlarına duyuruların iletilmesi vb.) yapılmıştır. Başvuran ailelerle, görüşmeler gerçekleştirilerek ailelerin ihtiyacı belirlenmiştir. Ailenin ihtiyacı belirlendikten sonra, araştırmacılar bu aile için iki gönüllü atanmışlardır. Bu atamada, gönüllülerin zaman uygunluğu, ailenin ihtiyacı ile gönüllülerin ilgilerinin ve/veya yeterliklerinin uyuşması gibi etmenler göz önüne alınmıştır. Örneğin, çocuklarından kan alınması gerektiğinde zorlanan ve destek isteyen aileler için bu konuda mesleki yeterlilikleri olan hemşireler gönüllü olarak atanmıştır. Ailelere gönüllülerin atanmasından sonra araştırmacılar ve atanan gönüllüler toplantı yaparak aileye sunulacak hizmeti planlamışlardır. Hizmet sunumundan önce aile ve çocuk ile gönüllünün tanışması ve planlanan hizmetin aileye anlatılması ve görüşünün

alınarak son halinin verilmesi için yüz yüze çocuğun okulunda ya da evinde görüşme yapılmıştır. Bu uygulama planı doğrultusunda sekiz aile ve çocuklarına gönüllülük hizmeti sunulmuştur. Bu ailelere onların ihtiyaçları doğrultusunda, sağlık kurumundan randevu almak, sağlık kurumundaki resmi işlerin yürütülmesinde destek sunmak, hastaneye gidip gelme sürecinde aileye ve çocuğa eşlik etmek, hastaneye ulaşım sağlamak için belediyeden araç istemek, randevu zamanını beklerken çocukla birlikte vakit geçirmek, hastanedeki sağlık çalışanlarına çocuğun durumu ve otizm hakkında kısa bilgi vermek, iğne vurulması, narkozlu Elektroensefalografi (EEG) çekimi gibi tıbbi işlemlerde sağlık çalışanlarına sağlık çalışanlarının yönlendirmesiyle destek sunmak, aile doktorla görüşürken çocukla ilgilenmek, anne doktora gitmesi gerektiğinde çocuğunu bırakacak yeri olmadığı için hastaneye birlikte gidip, anne doktora muayene olurken çocuğa bakmak, Türkçeyi az bilen bir anneye iletişim konusunda destek olmak türündeki hizmetler sunulmuştur. Bu ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda, aynı aileye farklı günlerde farklı hizmetler sunulmuştur. Bazı ailelere bir gün destek sunulurken, birden fazla gün destek isteyen ailede söz konusu olmuştur. Örneğin bir aile beş farklı gün hizmet almıştır. Hizmet sonrası hizmeti sunan gönüllüler ile toplantı yapılarak, gönüllünün deneyimleri alınmıştır. Gönüllüler, her gönüllü hizmeti sonrasında olumlu ve olumsuz yaşantılarını, güçlük yaşadıkları durumları, hizmet sürecindeki yaşantılarını günlüklere aktarmışlardır. Bu bilgiler doğrultusunda yaşanan güçlüklerle baş etmeye yönelik geribildirim sunulmuştur. Ayrıca, hizmeti sunan gönüllüler diğer katılımcılarla gerçekleştirilen toplantılarda deneyimlerini paylaşmışlardır ve diğer katılımcıların da geribildirimleri, düşünceleri alınmıştır. Ayrıca, hizmet sonrası aile ile telefon veya yüz yüze hizmet hakkında görüşme yapılarak deneyimleri alınmıştır. Her hizmet süreci ve sonrasında hem gönüllüler hem de aileler çeşitli değerlendirme formlarını doldurmuşlardır (Aralık-Temmuz 2016).

4. Gönüllüler, araştırmacıların danışmanlığında OSB hakkındaki temel bilgileri ve OSB tanılu birey ve ailelerin hastane ile ilgili süreçlerini kolaylaştırıcı temel ipuçlarını içeren iki broşür hazırlamışlardır. Bu broşürler Nisan ayından itibaren ilgili kurumlar (hastane, okul vb.) ve kişilere (aile, öğretmen vb.) ücretsiz olarak dağıtılmıştır (Mart-Temmuz 2016).
5. Gönüllüler araştırmacıların danışmanlığında *Otizm Farkındalık Ayı* kapsamında farkındalık etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Örneğin, Nisan ayında üniversite bünyesinde iki konferans düzenlenmiştir (Mart-Nisan 2016).

Tüm çalışma boyunca tanışma toplantıları dışında, yukarıda belirtilen çalışmaların planlanmasını ve gerçekleştirilen çalışmaların grup ortamında paylaşılıp geribildirim sunulmasını kapsayan ve her biri 2 saat süreni toplam 20 toplantı gerçekleştirilmiştir.

Ortam

Bu araştırma İstanbul Medeniyet Üniversitesi ile farklı okul ve sağlık kurumlarında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, gönüllülerin bu araştırma sürecindeki deneyimleri, programın işleyiş adımları, yürüttükleri çalışmalara ilişkin görüşleri ve bu çalışmanın katılımcıların kişisel, mesleki ve eğitim

yaşantılarına etkileri hakkındaki görüşlerini içeren kısa yansıtma notları ile nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca, ek veri olarak, OSB Bilgi Değerlendirme Aracı (OBDA) gönüllülerin OSB alanındaki temel bilgi düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Değerlendirme aracı araştırmacılar tarafından alan yazına (örneğin, Gardiner ve Iarocci, 2014) dayalı olarak hazırlanmıştır. Üç alan uzmanından görüş alınarak geçerlik çalışması yapılan araç toplam 25 sorudan oluşmakta olup, katılımcıların alabilecekleri en yüksek puan 100'dür. Gönüllülerin OSB temel bilgi düzeylerini ölçen soru maddelerinden oluşan bu araç, OSB eğitiminin öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Nitel veriler içerik analiziyle, nicel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma nitel bulguları üç tema doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: OGP'nin faydaları

Tüm gönüllüler OGP'nin kendilerine bilgi ve farkındalık kazanımı ile kişisel doyum bağlamında çeşitli faydaları olduğunu aşağıdaki örnek ifadelerle belirtmişlerdir.

"Sağlık çalışanı olmama rağmen OSB hakkında hiç bilgim yoktu. OSB hakkında bilgi kazandım. Mesleki olarak geliştirdim. Gönüllü olarak hizmet verdiğim aileler, çocuklar ve aldığım eğitimlerle şu anda bir otizmli bireye ve ailesine nasıl davranmam gerektiğini, hayatlarını nasıl kolaylaştırabileceğimi biliyorum. Sadece hastane ortamında değil her ortamda artık onların yanındayım"(V2)

"Bu çalışmalarla farkındalığımın arttığına inanıyorum. Bir öğrenci, bir doktor adayı olarak çizginin diğer tarafından yani hastanın gözünden de bakma fırsatı yakaladım. Onlara bu kadar yakından bakmamıştım. Onlar için hastane süreci zor ve destek vermek gerekiyor. Empati kurmalıyız ve elimizden gelen her desteği sunmalıyız." (V6)

"Verdiğim hizmetlerden dolayı kendimi çok mutlu hissediyorum. Hem çocuklara hem aileler faydalı olduk." (V2)

Tema 2: Katılımcıların OGP'na ilişkin önerileri

Tüm gönüllüler katılmış oldukları program hakkında çeşitli öneriler sunmuşlardır. Katılımcıların önerileri, bu programın ilerideki yıllarda yeni katılımcıların da eklenerek devam etmesi, buna benzer programların yaygınlaştırılarak daha fazla gönüllü ile daha fazla OSB tanımlı birey ve ailesine hizmet sunulması, sağlık alanında çalışan ya da çalışacak olan bireylerin bu tür gönüllülük çalışmalarında daha fazla yer alması şeklindedir. Bu önerilere örnek ifadeler şöyledir: *"Bu projenin ileride de devam etmesini ve böylece çocuklara ve ailelere faydalı olmaya devam etmeyi bekliyorum."* (V1), *"Umarım benzer programlar artar ve böylece OSB tanımlı bireyleri toplamda daha çok görebiliriz. Böyle çalışmalarla da sağlık çalışanları olarak bilgilenip, onlara ve ailelerine daha fazla yardımcı olabiliriz."* (V3), *"Böyle bir proje büyümeli. Tüm üniversitelerde bu tür çalışmalar yapılmalı bence."* (V4), *"Bu tür gönüllülük çalışmalarlarıyla toplum da otizm konusunda bilinçlenir ve onlara yardımcı olur. Bunun için de daha fazla gönüllüye ihtiyaç var."* (V6)

Tema 3: Gönüllülük çalışmalarına bakış

Bu bulgu katılımcıların gönüllülüğü nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Tüm gönüllüler, gönüllülüğü çeşitli metaforlar kullanarak tanımlamışlardır. "Gönüllülük ışığa benziyor çünkü yardım edip hayatları aydınlatıyorsun." (V8), "Gönüllülük bir kuşun diğer kanadına benziyor çünkü tek kanatla uçulmaz, diğer kanadımız yani gönüllülük her zaman hayatımızda olmak zorunda." (V9). Ayrıca, tüm katılımcılar bu OGP'ye katılımlarını sağlayan çeşitli motivasyonlarını şu tür örnek ifadelerle aktarmışlardır. "Çalışmaya katılma nedenim çevremdeki kişilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini istemem. İnsanlara yardım ettiğim için mutlu olacağımı biliyorum." (V7), "Çevreye daha duyarlı bir birey olmak için kişisel bir farkındalık yaratmak amacıyla katılıyorum. Manevi olarak kendimi tatmin etmek ve insanlığa fayda sağlamak istiyorum. Bu çalışmayla onlara bir fayda sağlamak çok önemli." (V5), "İnsanlara yardımcı olmak istiyorum. Otizmli insanlara ve ailelerine yardım etmek ve onlara moral vermek istiyorum. Bu çok zevkli ve heyecanlı." (V3).

Nicel bulgular da katılımcılardaki çeşitli değişiklikleri göstermektedir. OBDA ön test-son test karşılaştırmalarını yapmak amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle kullanılan non-parametrik analizlerden Wilcoxon Sıralı İşaretler testi analizine ilişkin betimsel sonuçlar Tablo 2'de, analiz sonuçları ise Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 2'de yer alan betimleyici istatistiklere göre son testteki ortalama ve medyan değerleri ölçek için ön testten daha yüksek ve standart sapma değerleri ön testten daha düşüktür. Bu bulgu son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek ve daha homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. OBDA İçin Betimleyici İstatistikler

	N	Ort.	Standart sapma	Medyan	Minimum	Maksimum
OBDA_Öntest	9	52.7778	13.01708	48	36.00	75.00
OBDA_Sontest	9	95.3333	5.65685	100	88.00	100.00

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre OBDA ($z=2.675$, $p<.05$) son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir (bkz. Tablo 3). Ayrıca işaretli sıralarda hiç negatif sıra bulunmamaktadır. Bu bulgu tüm katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların OSB'ye ilişkin bilgilerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Tablo 3. OBDA İçin Wilcoxon-İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	SıraOrtalama SıraToplam Z		p
			s ₁	1	
OBDA_Sontest -	Negatifsıralar	0 ^d	.00	.00	-2.675 ^b .007
OBDA_Öntest	Pozitifsıralar	9 ^e	5.00	45.00	
	Ties	0 ^f			
	Toplam	9			

TARTIŞMA

Bu araştırmada İstanbul Medeniyet Üniversitesinde başlatılan üniversite öğrencilerinin OSB tanımlı bireylere ve ailelerine sağlıkla ilgili süreçlerinde destek sunmaları ve toplumsal farkındalık çalışmaları yürütmeleri amaçlı "Hastane Arkadaşım Olur musun?" adlı gönüllülük programına katılan öğrencilerin deneyimleri incelenmiştir.

Bulgular, gönüllülerin programdan faydalandıklarını göstermektedir. Öğrenciler OSB hakkında bilgi kazandıklarını ve programın kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Nicel veriler de öğrencilerin OSB bilgi düzeylerinin arttığını göstermektedir. Alanyazında da, sağlık çalışanlarına ve sağlık çalışanı adaylarına yönelik hazırlanan OSB odaklı çeşitli etkinliklerin (örneğin, eğitimler), bu kişilerin OSB ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin artmasını ile kişisel gelişimlerini desteklediği gösterilmektedir (Carbone, vd., 2010; Chiri ve Warfield, 2012; Havercamp vd., 2016).

Bulgularda, araştırma katılımcılarının katılmış oldukları programa yönelik çeşitli önerileri olduğu görülmektedir. Gönüllü öğrenciler, bu programın gönüllü sayısı artarak devam etmesini, bu tür programların yaygınlaşmasını ve böylece daha fazla OSB tanımlı birey ve ailesine hizmet götürülmesini önermişlerdir. Programdaki gönüllü öğrencilerin bu önerileri katılımcıların bu tür programların ve sağlık çalışanlarının desteklerinin, OSB tanımlı birey ve aileleri için önemini fark ettiklerini ve neler yapabilecekleri yönünde fikirler üretmeye başladıklarını düşündürmektedir. Alanyazında da vurgulandığı üzere, sağlık çalışanlarına ve sağlık çalışanı adaylarına bu tür programlara katılma fırsatı sağlandığında, OSB tanımlı birey ve ailelerine hizmetler geliştirme yönünde motivasyonları artmaktadır (Havercamp vd., 2016).

Gönüllüler gönüllülük kavramını çeşitli ifadelerle (örneğin, manevi) betimleyerek, kendi yaşamlarına ve diğerlerinin yaşamlarına kattığı anlam bağlamında ele almışlardır. Alanyazında da gönüllülük karşılık beklemeden diğer insanlara hizmet sunmayı içeren varoluşsal ve manevi içerikle anlamlandırılan bir kavramdır (Von Essen, 2016). Ayrıca bulgular, gönüllülerin programa katılmalarında çeşitli motivasyon kaynakları olduğunu göstermektedir. Alanyazında da gönüllülük çalışmalarında içsel (mutluluk vb.) ve dışsal (bilgi kazanımı vb.) motivasyon kaynakları ile açıklanmaktadır (Caissie ve Halpenny, 2003).

Araştırmanın, gelecekte birer sağlık çalışanı olacak öğrencilerin OSB hakkında farkındalık ve bilgi kazanma ve OSB tanımlı birey ve ailelere destek olma bağlamında katkı sağladığı söylenebilir. Sağlık çalışanlarının OSB bilgi ve beceri yeterliliklerinin artması, OSB tanımlı bireylerin ve ailelerinin sağlıkla ilgili süreçlerde yaşadıkları zorlukların azalmasında önemli bir unsur olarak vurgulanmaktadır (Havercamp vd., 2016). Dolayısıyla bu tür çalışmaların OSB tanımlı birey ve aileleri için faydalı katkılar getirebileceği söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmanın, konuyla ilgili sınırlı araştırmanın olduğu alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Ancak, her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da sınırlılıklar söz konusudur. Araştırma sadece bir üniversitenin Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Farklı platformlarda duyurular yapılmış olsa da, araştırma başvuruda bulunup, çalışmaya devam eden dokuz gönüllü ile sınırlıdır. Ayrıca, araştırmada farklı veri toplama yöntemleri de kullanılabilir.

Bulgular temelinde uygulama için şu önerilerde bulunulabilir: (a) Sağlık çalışanları ve sağlık çalışanı adaylarına OSB konusunda farkındalık kazandırma, bilgi ve beceri geliştirme amaçlı eğitimler sunulabilir, (b) OSB tanılı bireyleri ve ailelerini sağlıkla ilgili işlerinde desteklemeye yönelik gönüllülük hizmetleri yaygınlaştırılabilir. Gelecek çalışmalar için öneriler de şöyledir: (a) Farklı ve kapsayıcı nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir, (b) Gönüllülük çalışmalarına katılımı etkileyen unsurlar (cinsiyet, kişilik, vb.) incelenebilir.

Not 1: Bu çalışma 971 no'lu, "Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere ve ailelerine yönelik bir gönüllülük çalışmasının sürecinin ve etkilerinin incelenmesi: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Örneği/Hastane Arkadaşım Olur musun?" adlı proje ürünüdür.

KAYNAKÇA

- Caissie, L., & Halpenny, E. (2003). Volunteering for nature: Motivations for participating in a biodiversity conservation volunteer program. *World Leisure, 45* (2), 38-50.
- Carbone, P. S., Behl, D. D., Azor, V., & Murphy, N. A. (2010). The medical home for children with autism spectrum disorder: Parent and pediatrician perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 317-324.
- Carbone, P. S., Murphy, N. A., Norlin, C., Azor, V., Sheng, X., & Young, P. C. (2013). Parent and pediatrician perspectives regarding the primary care of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 964-972.
- Cheak-Zamora, N. C., & Farmer, J. (2015). The impact of the medical home on access to care for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45* (3), 636-44.
- Chiri, G., & Warfield M. E (2012). Unmet need and problems accessing core health care services for children with autism spectrum disorder. *Matern Child Health J., 16* (5), 1081-1091.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardiner, E, & Iarocci G. (2014). Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. *J Autism Dev Disord., 44* (5), 1008-1017.
- Hall, H. R. (2012). Families of children with autism: Behaviors of children, community support and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 35* (2), 111-132.

- Havercamp, S. M., Ratliff-Schaub, K., Navas Macho, P., Johnson, C. N., Bush, K. L., & Souders, H. T. (2016). Preparing tomorrow's doctors to care for patients with autism spectrum disorder. *Intellectual and Developmental Disabilities, 5* (3), 202-216.
- Hyman, S. L., & Johnson, J. K. (2012). Autism and pediatric practice: Toward a medical home. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 1156-1164.
- Von Essen, J. (2016). On the meaning of volunteering: A study of worldviews in everyday life. *Foundations of Science, 21* (2), 315-333.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GENEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM ÖNCESİ, SIRASI VE SONRASI EĞİTSEL DEĞERLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Buse Borucu*, KKTC Özel Eğitim Vakfı *buse.borucu@gmail.com*

Necla Işıkdöğün Uğurlu, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi *nugurlu@ciu.edu.tr*

Özet

Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan eğitsel değerlendirmeler pek çok boyuttan oluşmakla birlikte bu boyutlardan birini oluşturan bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki değerlendirmeler öğretim öncesi öğrencinin performansını belirlemek amacıyla, öğretim sırası ve sonrası öğretimin etkililiğini ve öğrencinin gelişimini değerlendirebilmek amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmanın verileri demografik bilgilerin yer aldığı bilgi formu ve görüşme sorularıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin kendi anlatım ve algılarının yer aldığı görüşmelerde ses kaydı alınarak daha sonra bu ses kayıtlarının dökümleri yapılmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu KKTC Lefkoşa bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan dört ilkokul sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim öncesi eğitsel değerlendirmelerin özel eğitim öğretmenleri ya da rehber öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini belirtmekle beraber öğrenciler için hazırlanacak BEP'leri yine özel eğitim öğretmenin hazırlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim sırasında anlatılan konuyu özel gereksinimli öğrencinin kazanıp kazanmadığını kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri soru-cevap yoluyla değerlendirdiklerini, öğretim sonrasında ev ödevleri/performansa göre haftada bir ya da iki kez konu bitiminde bireysel/sözlü değerlendirme yöntemiyle değerlendirdiklerini, sınavlarda öğrencinin özelliklerine göre ek süre veya az süre vermeyi kullandıklarını belirtirken bazı öğretmenler hiçbir yöntem ve materyal kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmayla ilgili ileriye yönelik öneri olarak farklı dersler ve farklı engel gruplarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performanslarının değerlendirilmesindeki yeterlilikleri araştırılabilir.

Anahtar kelimeler: Özel gereksinim, Eğitsel değerlendirme, Sınıf öğretmeni

Önerilen Atıf Şekli:

Borucu, B. ve Işıkdöğün Uğurlu, N. (2018). Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 18-29) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Buse Borucu, KKTC Özel Eğitim Vakfı *buse.borucu@gmail.com*

GENEL EĞİTİM OKULLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM ÖNCESİ, SIRASI VE SONRASI EĞİTSEL DEĞERLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

GİRİŞ

Tanılama ve yerleştirme sonucunda eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başlayan özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi, sadece tanılama ve yerleştirme ile değil özel eğitim hizmetlerinin her aşamasında olmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan değerlendirmeler; 1) tarama, 2) sınıflama, 3) uygun programa yerleşmesini sağlama, 4) bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, 5) öğrenci için uygun hedefleri ve amaçları belirleme, 6) öğrenme stratejilerini seçme ve 7) öğrencinin gelişimini değerlendirilme gibi pek çok boyuttan oluşmaktadır (Kargın, 2007; Taylor, 1997). Eğitsel değerlendirme, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak kararların verilmesini kolaylaştırmak, öğrencinin neleri yapabildiğini neleri yapamadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Avcıoğlu, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında kaynaştırma hizmetlerinden etkili bir şekilde yararlanmasında BEP'in uygulanması ve bu süreçte değerlendirme etkinliklerinin yapılması kaynaştırma hizmetlerinde önemli bir basamak oluşturmakla beraber bu basamağın her aşamasında sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin BEP'in hazırlanması, uygulanması ve bu süreçteki değerlendirme etkinliklerinin yapılması ile ilgili bilgi düzeyleri, donanımları ve tutumları öğrencilerin gereksinim duydukları eğitim ve destek hizmetlerinin sunulmasında önemli bir yer tutmaktadır (Avcıoğlu, 2011).

Özel gereksinimli öğrencilerin BEP uygulamalarında eğitsel değerlendirmelerin öğretim öncesi öğrencinin performansını, öğretim sırası ve sonrası öğretimin etkililiğini belirlemek ve gelişimini gözlemlemek gibi çeşitli amaçlarla yapıldığı görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerle yapılan eğitsel değerlendirmeler öğrencilerin akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarını yakalaması bakımından da önemli görülmektedir. Kaynaştırma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin uygulaması ile ilgili tutumları ve görüşleri (Batu, 1998; Çuhadar, 2017; Kuyumcu, 2011; Nizamoğlu, 2006) ile birlikte, kaynaştırma uygulamalarında yapılan öğretimsel uygulamaları/düzenlemeleri (Gürgür, 2005; Vural ve Yıkılmış, 2008) konu alan araştırmaların üzerinde durulduğu görülmektedir. Güven (2009) ise yürüttüğü çalışmada genel eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulaması ile öğrenimlerini sürdüren zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde başarılarının değerlendirilmesi ile not verme sistemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. BEP uygulamalarında önemli bir yer tutan eğitsel değerlendirme hizmetleri ile ilgili alanyazında da çalışmaların olduğu görülmekle birlikte bu çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel değerlendirmeleri ile ilgili bilgi, tutum ve donanımlarının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Çuhadar, 2017; Öztürk ve Eratay, 2010).

Bu araştırma genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performanslarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine, eğitsel değerlendirme

uygulamalarında yaptıkları eksik yönlerin belirlenmesine ve çalışma sonucunda ortaya çıkacak olan gereksinimlerin karşılanması için gerekli önlemlerin alınmasına, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerinin ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alandaki bu önemden yola çıkarak bu çalışmada genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek amacıyla sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda; (1) Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performansını değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir? (1.a. Öğretim öncesi, 1.b. Öğretim sırası, 1.c. Öğretim sonu); (2) Sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin eğitsel performanslarını değerlendirmede yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir? (2.a. Öğretim öncesi, 2.b. Öğretim sırası, 2.c. Öğretim sonu) sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört ilkokulda sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Bu araştırma KKTC'de Lefkoşa'da bulunan devlete bağlı kaynaştırma uygulaması yapılan dört ilköğretim okulundaki sekiz sınıf öğretmeni ve görüşme formunda yer alan sorulardan alınan bilgilerle sınırlıdır. Gönüllü katılımın esas alındığı çalışmada gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalınmak koşuluyla, öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 şeklinde kod kullanılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Özellikler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	1
Yaş	32-36	4
	37 ve üzeri	4
Mesleki kıdem	6-10 yıl	3
	10 yıl ve üzeri	5
Öğrenim durumu	Lisans	6
	Yüksek lisans	2
Mezun olunan bölüm	Sınıf öğretmenliği	8
Eğitim verilen sınıf	1. Sınıf	2
	2. Sınıf	2
	3. Sınıf	3
	4. Sınıf	1
Eğitim alma durum	Hiç bir eğitim almadım.	4
	Hizmet içi eğitim aldım.	4
Alınan eğitimin türü	Bireyselleştirilmiş Eğitim programı	2
	Kaynaştırma/Bütünleştirme	2
Kaynaştırma sınıflarında eğitim deneyimi	1 yıl	2
	2 yıl	1
	3 yıl	1
	Diğer	4
Toplam öğrenci	20-25	2
	26-30	6
Toplam kaynaştırma öğrencisi	1 öğrenci	4
	2 öğrenci	4
Öğrencinin sınıftaki yılı	1. Öğrenci 1-2yıl	4
	2. Öğrenci 3-4 yıl	4
Kaynaştırma öğrencisinin engel türü	Zihin Engelli	5
	Otizm	3
	Öğrenme Güçlüğü	4

Ortam

Görüşmeler hafta içi okulun olduğu günlerde, öğretmenlerin dersi olmadığı saatlerde, daha önceden özel eğitim öğretmeni ve müdür muavini tarafından uygun görülen gürültü gibi olumsuz çevre koşullarının yer almadığı, araştırmacının ve öğretmenin karşılıklı oturduğu bir ortamda gerçekleştirilmiş olup görüşmelerin dördü öğretmenin sınıfında diğer dördü ise öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi boyunca görüşme yapılan yerde, araştırmacı ve görüşme yapılan öğretmen dışında hiç kimse bulunmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanma Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve görüşme soru formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan demografik bilgi formuyla; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısı, yetersizlik türü gibi temel bilgiler elde edilmiştir. Görüşme formunda ise 10 soru öğretmenlerle yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde sırasıyla iletilmiştir. Görüşme sorularının belirlenmesinde ayrıntılı literatür taraması sonucunda araştırmacılar açık uçlu sorulardan oluşan bir form oluşturmuştur. Hazırlanan taslak formun geçerliliğini sağlamak amacıyla üç farklı alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve gelen düzeltme/öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Tablo 2'de görüşme formunda yer alan soru örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Soru Örnekleri

-
- 1-) Kaynaştırma öğrencinizin öğretim **öncesi** (BEP öncesi eğitsel performans ile ilgili) değerlendirmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
-
- 2-) Öğretime **başlamadan önce** (BEP uygulamadan önce) kaynaştırma öğrencinizin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Gözlem yoluyla, kendi hazırladığım veya özel eğitim öğretmenin hazırladığı kaba değerlendirme formu ile, her konu için ayrı hazırlanmış form ile vb.)
-
- 3-) Öğretim **sirasında** kaynaştırma öğrencinizin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Ödev vererek, sınav yaparak, seviyesine göre sorular sorarak, gözlemleyerek, tahtada yazılı olan soruları ondan yapmasını isteyerek vb.*). Bununla ilgili görüşleriniz nelerdir?
-
- 4-) Öğretim **sirasında** kaynaştırma öğrencinizin gelişimini değerlendirirken öğrencinize uygun ne tür materyal ve alternatif değerlendirme yöntemi kullanıyorsunuz? (*Soruları basitleştirme, çocuğun seviyesine uygun şekilde test hazırlama, öğrencinin düzeyine uygun teknolojiden yararlanma, izledikleriyle ilgili sorular sorma vb.*). Bununla ilgili görüşleriniz nelerdir
-
- 5-) Öğretim **sonrasında** kaynaştırma öğrencinizin gelişimini nasıl ve hangi aralıklarla değerlendiriyorsunuz? (*Ev ödevi vererek, konuyla ilgili sorular sorarak, ders bitiminde 10 dakikalık sınav yaparak vb.*). Bununla ilgili görüşleriniz nelerdir?
-

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama sürecine geçmeden önce sınıf öğretmenlerine yapılacak çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmaya katılıp katılmayacakları ile ilgili onayları alındıktan sonra demografik bilgileri toplanmıştır. Demografik bilgilerin alınmasının ardından öğretmenlere görüşme soruları sırayla sorularak değerlendirmeye ilgili görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sırasında anlamadıkları sorular araştırmacı tarafından yönlendirme yapılmadan açıklanmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmenin kaydedileceği görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine bildirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin onayı doğrultusunda görüşme esnasında ses kaydı alınmıştır. Öğretmenlerin genel bilgileri alındıktan sonra görüşme formundaki sorular öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda bireysel olarak sorulmuş ve tüm öğretmenlerden görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Öğretmenlerle bireysel olarak yapılan görüşmeler ortalama 18 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerin hepsi tamamlandıktan sonra alınan kayıtların betimsel dökümleri yapılarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve kodlama işlemi yapılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarımı sırasında ses kaydındaki bütün konuşulanlar hiçbir düzeltme yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya dönüştürüldüğü sayfalara ve sayfadaki her bir satıra numara verilmiştir. Dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenmiş ve o esnada yazılan veriler okunarak kontrol edilmiştir. Görüşmelerdeki sorulara ilişkin verilen yanıtlara göre temalar ve görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş ve daha sonra oluşturulan temalar ve kodlar ile ilgili uzman görüşü alındıktan sonra veriler raporlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla belirlenen görüşme soruları doğrultusunda farklı okullarda, farklı ortamda ve farklı kişilerle sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan toplam beş sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve bu öğretmenler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Pilot görüşme esnasında sağlıklı veriler toplayabilmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Pilot görüşmelerin sonunda sınıf öğretmenlerinden görüşme sorularıyla ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden görüşme sorularına karşı olumlu görüşler alınmıştır. Öğretmenlerin olumlu görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında ve soruları sırasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

BULGULAR

Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla hazırlanmış, sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevapların betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırma bulgularına bağlı olarak dört tema oluşturulmuştur.

1. Tema: Öğretim Öncesi Değerlendirme

1.a. Öğretim Öncesi Değerlendirme ile İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcı	f
Özel eğitim öğretmeni/rehber öğretmen tarafından yapılır.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	5
Sınıf öğretmenleri tarafından yapılır.	Ö6, Ö7	2

Tablonun birinci temasında sınıf öğretmenlerinin çoğunun özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili olarak öğretim öncesi değerlendirmelerin özel eğitim öğretmeni/rehber öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtmektedir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8). Sadece iki öğretmen değerlendirmelerde sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundan bahsetmektedir (Ö6, Ö7). Örneğin; Ö1,

“Benim onlara ne yapacayım yani bunların bilmediklerini, özel eğitim öğretmeni de tabi ki o daha detaylı yapar bunları. Bizde tabiki farkındayız. Gene tabi sınıfa uyum sağlasın diye çaba gösteririz. Ama asıl ayrıntılı değerlendirmeleri alan her zaman bizde özel eğitim öğretmenidir.”

Tablo 1.b. Öğretim Öncesi Özel Gereksinimli Öğrenciyi Değerlendirme

Özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirme	Katılımcılar	f
Gözle yoluyla değerlendirme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	5
Bireysel değerlendirme	Ö2, Ö4	2
Kuruldan gelen raporla	Ö3	1

Tablo 1.b’de görüldüğü gibi öğretim öncesi kaynaştırma öğrencilerini, öğretmenlerin beşi gözlem yoluyla, ikisi bireysel, biri ise kuruldan gelen raporla değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin; Ö1, “Kısaca ben öğrencimi gözlemimle değerlendirebilirim.” Ö8, “Yani bilmem bu değerlendirme şeklimi ama sınıfa girerik eylül ayında mesela gözlemimnan fark ederim bu çocukda bir farklılık olduğunu.”

2. Tema: Öğretim Sırasında Değerlendirme

2.a. Öğretim Sırasında Özel Gereksinimli Öğrencinin Gelişimini Değerlendirme

Kodlar	Katılımcı	f
Soru-cevap yoluyla değerlendirme	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
Bireysel değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö4	3

Tablo 2.a’da görüldüğü gibi öğretim sırasında kaynaştırma öğrencisinin gelişimini değerlendirmede öğretmenlerin üçü bireysel yanlarına alarak, dördü ise soru-cevap yoluyla değerlendirmektedirler. Örneğin; Ö1, “ O yüzden yanıma alırım gendini, neysa yaptığımız çalışma onunnan alakalı hazırlarım beş tane on tane kaç tane soruysa. O saat yardım edmem gendine öğretir gibi yapmam yardım edmem, yap derim. Bakarım kaç daneden kaç danesini doğru yaptı.” şeklinde cevap vermiştir.

2.b. Öğretim Sırasında Değerlendirme İçin Hazırlanan Materyal ve Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemi

Kodlar	Katılımcı	f
Görsel materyaller	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8	4
Soru-cevap yoluyla değerlendirme	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	4
Materyal/yöntem kullanımı yok	Ö3, Ö5, Ö6	3
Performansına göre değerlendirme	Ö2, Ö3	2

Tablo 2.b’de görüldüğü gibi öğretim sırasında değerlendirme için hazırlanan materyal olarak öğretmenlerin dördü görsel materyallerden yararlandığı, üçü herhangi materyal kullanımı olmadığını dile getirirken, alternatif değerlendirme yöntemi olarak, öğretmenlerin ikisi performansa dayalı değerlendirmeyi, dördü ise soru-cevap yoluyla değerlendirmeyi kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö2, “ Daha çok görsel hafıza kartlarım var. Onlarla birlikte desteklemeye çalışırım genelde yapdırırken bile onları açarım.” şeklinde cevap vermiştir.

3. Tema: Öğretim Sonrası Değerlendirme

3. a Öğretim Sonrasında Öğrencisini Nasıl ve Hangi Aralıklarla Değerlendirdiği

Kodlar	Katılımcı	f
Soru-cevap	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	5
Ev ödevi /Performansına göre değerlendirme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7	5
Haftada bir değerlendirme/ 2 haftada bir	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
Konu bitiminde değerlendirme	Ö2, Ö3	2

Tablo 3.a’da görüldüğü gibi öğretim sonunda öğretmenlerin beşi soru-cevap, beşi ise ev ödevi/performansa göre değerlendirme yaptıklarını dile getirirken, kaynaştırma öğrencilerini, beş öğretmen haftada bir/iki, iki öğretmen ise konu bitiminde değerlendime yaptıklarını ifade etmişleridir. Örneğin; Ö4; “Şimdi dediğim gibi genellikle konuyla ilgili sorular sorarım ama bunun değerlendirmesini her hafta yapmam.” şeklinde cevap vermiştir.

3.b Öğretim Sonrasında Değerlendirme Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemi ve Değerlendirmede Yapılan Uyarımlar/Düzenlemeler

Kodlar	Katılımcı	f
Herhangi bir yöntem kullanmıyorum	Ö2, Ö6, Ö8	3
Sözlü/ bireysel değerlendirme	Ö4, Ö7, Ö6	3
Ek süre verme/ az süre verme	Ö3, Ö4, Ö5	3
Sınav uygulaması yok	Ö2, Ö7	2

Tablo 3.b’de görüldüğü gibi öğretim sonrasında alternatif değerlendirme yöntemi olarak, öğretmenlerin üçü herhangi bir yöntem kullanmadıklarını, diğer üçü ise bireysel/ayrı değerlendirme yöntemi kullandığını ifade etmişlerdir. Öğretim sonrasında değerlendirmede yapılan uyarlamalar/düzenlemeler olarak, öğretmenlerin üçü ek süre verme/az süre vermeyi, ikisi herhangi bir sınav uygulaması olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö2, “Aşında çok yapmam çünkü direk BEP programı hazırlamadığım için genel eğitimime devam ederim.” açıklamasıyla dile getirmiştir. Ö6, “Yani dediğim gibi özel olarak bişey yoktur bizim sınıfımızda.” şeklinde cevap vermiştir.

4. Tema: Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

4.a. Öğretim Öncesinde Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kodlar	Katılımcı	f
Öğrenciyle ilgili bir raporun/bilginin olmaması/zaman kaybı	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8	4
Ailenin kabullenmemesi ve destek vermemesi	Ö1,Ö5	2
MEB tarafından raporun geç gönderilmesi/yanlış tanı konması	Ö3,Ö7	2
Çözüm öneri		
Okul/ev yaşantısıyla ilgili bir ön rapor gelmesi	Ö2,Ö6,Ö8	3
MEB’in kadrosunu genişletmesi	Ö3,Ö7,Ö8	3
Özel eğitim öğretmenlerinin artırılması	Ö5,Ö7	2

Tablo 4.a.'de görüldüğü gibi öğretim öncesi değerlendirmede öğretmenlerin ikisi ailenin kabullenememesi ve destek vermemesinden, dördü öğrenciyle ilgili herhangi bir raporun veya bilginin olmaması/zaman kaybı olmasından, ikisi MEB tarafından raporun geç gönderilmesi/ yanlış tanı konmasından dolayı sorun yaşadıklarını bildirirken, çözüm önerisi olarak öğretmenlerin üçü öğrencinin bir önceki okul ya da ev yaşantısıyla ilgili bir ön rapor gelmesini, üçü MEB'in kadrosunu genişletmesini, ikisi ise özel eğitim öğretmenlerinin artırılmasını önermişlerdir. Örneğin; Ö1, "*vallai birda bizim ailede biter. Bida aileyi ocak olur okula dört kere beş kere çağırırık gelmez. Öyle olduğunda zamanlarda yalnız başımıza yapamayız.*" şeklinde cevap vermiştir. Ö5, "*Aile kabul edmiyor kısacası.*" açıklamasıyla dile getirmiştir.

4.b. Öğretim Sırasında Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kodlar	Katılımcı	f
Sınıfların kalabalık olması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
Sorun yaşamıyoruz	Ö2, Ö6	2
Çözüm önerisi		
Sınıflarda sınıf mevcutu azaltılmalı	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	4
Özel eğitim öğretmeni artırılmalı	Ö1, Ö4	2

Tablo 4.b.'da görüldüğü gibi öğretim sırasında değerlendirmede öğretmenlerin beşi sınıfların kalabalık olmasından sorun yaşadıklarını bildirirken ikisi herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Çözüm önerisi olarak öğretmenlerin ikisi özel eğitim öğretmenlerinin artırılmasına değinirken, diğer dört öğretmen kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğine değinmişlerdir. Örneğin; Ö1, "*e şimdi okulda otuzun üstünde engelli çocuk var derler yollarlar bakanlıktan bir tane öğretmen. O alır gendini haftanın bir günü ya da iki günü. Geriye kalan saatlerde hep benimledir. Birde beni götürmek zorunda olduğum bir müfredat var, 30 tane öğrenci var.*" şeklinde cevap vermiştir.

4.c. Öğretim Sonrasında Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kodlar	Katılımcı	f
Not verememe	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8	4
Ev ödevlerinin aileler tarafından yapılması	Ö2	1
Çözüm Önerisi		
Aileye psikolojik destek sağlanması	Ö2	1
Değerlendirmenin özel eğitim öğretmeni tarafından yapılması	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	5

Tablo 4.c.'de görüldüğü gibi öğretim sonrasında değerlendirmede öğretmenlerin biri ev ödevlerinin aileler tarafından yapılmasını, dördü ise not veremediklerini bildirirken, çözüm önerisi olarak öğretmenlerin beşi aileye psikolojik destek sağlanmasını, beşi ise dönem sonu değerlendirmenin özel eğitim öğretmeni tarafından yapılması gerektiğini önermişlerdir. Örneğin; Ö2, "*Aileye verdiğim çalışmalarından gelen dönütlerin doğruluğundan pek emin değilim.*" şeklinde açıklamasıyla dile getirmiştir. Ö3, "*Not özellikle verirken mesela ee mecburiyetten olarakdan yani çocuğa gelişimi gösterse bile ee malesef ki notunu düşük vermek zorunda kalıyoruz. Çünkü dersi bilmiyor.*" şeklinde cevaplamıştır.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirmelerin özel eğitim öğretmenleri ya da rehber öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğini belirtmekle beraber öğretmenler herhangi bir değerlendirme formu kullanarak değerlendirme yapmadıklarını, öğrenciyi yalnızca gözlem yoluyla değerlendirdiklerini ve gözlemleri sonucunda öğrencide bir problem farkettileri zaman özel eğitim öğretmenine yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda alanda yapılan çalışmalarda ise sınıf öğretmenlerinin değerlendirmenin özellikle öğretim öncesi ve sonrası basamaklarına aktif katılımlarının önemine dikkat çekmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002; Kargın, 2007; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002). Öğretim öncesi değerlendirmede sınıf öğretmenleri en çok öğrenciyle ilgili herhangi bir raporun veya bilginin olmamasını ve bu durumun hem öğrenci hem kendileri için zaman kaybı olmasını yaşadıkları sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencinin bir önceki okul ya da ev yaşantısıyla ilgili bir ön rapor gelmemesini ve MEB'in kadrosunu genişletmesi/profesyonel kişilerden oluşturmasını önermişlerdir. Araştırma sonuçları BEP'in uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlerin neler yapacağı konusunda bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin BEP hazırlama ve değerlendirme konusunda bilgi düzeylerinin yetersizliğini ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Gök ve Erbaş, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010).

Öğretim sırasında öğretmenler anlatılan konuyu özel gereksinimli öğrencinin kazanıp kazanmadığını değerlendirdiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performanslarının değerlendirilmesinde sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı değerlendirmede sorun yaşadıklarını belirtirken çözüm önerisi olarak kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda daha iyi değerlendirme yapabilmek ve daha çok öğrencilerle ilgilenebilmek için sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini önermişlerdir. Alanda pek çok çalışmada öğretim sırasında alternatif değerlendirmeler (akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem, anket, görüşme vb.) sonucunda elde edilen bilgilerin özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde etkili bir yöntem olduğu ve öğretmenlere kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2013; Bryant, Smith ve Bryant, 2008; McLoughlin ve Lewis, 2005). Ayrıca sınıf mevcudu ile ilgili Güven (2009) yaptığı çalışmada sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı olarak zihinsel yetersizliği olan çocuklara öğretmenlerin yeterince destek olamadığını belirterek bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak MEB (2010)'e göre sınıf mevcutlarının "*özel eğitime gereksinimi olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir.*" ifadesine dayanarak demografik bilgilerdeki öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında sınıflarının kalabalık olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili planlama ve değerlendirme yapmada yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ve gerekli uyarlamaları yapmada güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Öğretim sonrasında ev ödevleri/performansa göre haftada bir ya da iki kez konu bitiminde bireysel/sözlü değerlendirme yöntemiyle değerlendirdiklerini, sınavlarda öğrencinin özelliklerine göre ek süre veya az süre vermeyi kullandıklarını belirtirken bazı öğretmenlerde hiçbir yöntem ve materyal kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerini öğretim

sonrasında değerlendirirken not vermede sorun yaşadıklarını, verdikleri notun öğrencinin gerçek performansını yansıtmadığını bu nedenle bu değerlendirmelerin özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılmasını önermişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencileri için alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yalnızca dönem sonu yapılan sınavlarla değil, dönem içinde yapılan ara değerlendirmelerle, derslere katılımıyla, grup çalışmalarıyla, projelerle vb. farklı alternatiflerle yıl içerisinde göstermiş olduğu performansını göz önüne alarak değerlendirme yapmaları sayesinde öğrencinin gerçek performansını ortaya çıkaracağı söylenebilir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerinde ilerleme olup olmadığını belirlemek için sıklıkla değerlendirme yapması gerekmektedir.

Bu bulgular ışığında ileride yapılacak araştırmalara ve günümüz uygulamalarına yönelik olarak şu öneriler geliştirilebilir: a) Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencilerinin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirmelerinin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiği konusunda hizmetçi eğitim, seminer ve kursların yaygınlaştırılması; b) okullarda kaynaştırma eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin farklı derslerde kaynaştırma eğitsel performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması; c) bu araştırma eğitsel değerlendirmenin BEP basamağı ele alınmıştır, bundan sonra yapılacak araştırmalarda eğitsel değerlendirmenin diğer basamaklarının ele alınması.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 12 (1), 39-53.
- Avcıoğlu, H. (2013). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fiscus, D. E. ve Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Ankara: Anı.
- Kargın, T. (2007). Eğitimsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2010). *Okullarımızda 3N (neden, niçin, nasıl) kaynaştırma? Yönetici, öğretmen, aile kılavuzu*.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.
- Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives special education in today's school (3. baskı)*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Vural, M. ve Yıkış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141- 159.

AİLE EĞİTİMİ: UYGUN DAVRANIŞLARI ARTIRMA, UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARI ÖNLEME

Hülya Kaygısız*, Özel Eğitim Öğretmeni, Şehit Teğmen Serdar Genç İlkokulu, Torbalı, İzmir
hulyakaygisiz@gmail.com

Cangül Dağdeviren Akkulak, Özel Eğitim Öğretmeni, Şehit Teğmen Serdar Genç İlkokulu, Torbalı, İzmir
cangul_dagdeviren@hotmail.com

Derya Esen, Özel Eğitim Öğretmeni, Süleyman Eczacıbaşı İlkokulu, Bayraklı, İzmir
deryafirlangec01@gmail.com

Özet

Özel gereksinimli çocukların toplumun birer parçası olarak uygun davranışlar sergilemeleri, buldukları toplum içinde daha kolay kabul görmelerini ve bütünleşmelerini sağlar. Çocukların uygun davranışlar sergilemeleri için okulda yapılan çalışmalar yeterli olmadığından bu konuda aile eğitimi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ilkokulda özel eğitim sınıfına devam eden çocukların anneleriyle yapılmıştır. Çalışmanın amacı uygulamalı davranış analizi doğrultusunda uygun davranışları kazandırmak ve uygun olmayan davranışları önlemek konularında anneleri bilgilendirmek ve uygulamalarını takip etmektir.

Çalışmada annelere pekiştireç kullanarak davranışları nasıl şekillendirebilecekleri, uygun olmayan davranışları önleme yolları anlatılmıştır. Çalışmaya katılan beş anneden dördü dönüştürülebilir sembol pekiştirmeyi kullanarak çocuklarına uygun davranışlar kazandırabildiklerini ifade etmiş ve uygun olmayan davranışların azaldığını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, Problem davranışlar, Uygun davranışları artırma, Uygun olmayan davranışları önleme, Dönüştürülebilir sembol pekiştirme

Önerilen Atıf Şekli:

Kaygısız, H., Dağdeviren Akkulak, C. ve Esen, D. (2018). Aile eğitimi: Uygun davranışları artırma, uygun olmayan davranışları önleme. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 30-34) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Hülya Kaygısız, Özel Eğitim Öğretmeni, Şehit Teğmen Serdar Genç İlkokulu, Torbalı, İzmir
hulyakaygisiz@gmail.com

AİLE EĞİTİMİ: UYGUN DAVRANIŞLARI ARTIRMA, UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARI ÖNLEME

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocuklarla çalışırken nihai amacımız; onların toplumun bir parçası olmalarını sağlamaktır. Yetersizlikleri nedeniyle içinde buldukları toplumda kabul görmekte zorluk yaşayan bu çocuklar, davranış problemleri de sergiliyorsa kolayca dışlanırlar. İçinde bulunduğu toplumsal normlara uygun davranışlar sergileyen bireyler yetersizliğe sahip olsa da daha kolay kabul görür ve toplumla bütünleşir.

Okulda akademik veya sosyal beceri gerektiren çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için öğrencilerden uygun davranışlar sergilemeleri beklenir. Sınıfta bağırarak, arkadaşlarına vuran, ders materyallerine zarar veren veya çok yavaş yazı yazan, verilen ödevi yapmak istemeyen öğrenciler olduğunda sağlıklı bir şekilde çalışma yapmak çok güç olur. Davranış kontrolü ve öğretim sürecinde uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan eğitimciler için bu tür uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak çok uğraştırıcı değildir.

YÖNTEM

Torbalı Şehit Teğmen Serdar Genç İlkokulu özel eğitim sınıfında hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan 7, hafif düzey zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı olan 2 olmak üzere toplam 9 öğrenci vardır. Öğretim yaparken veya uygun olmayan davranışları azaltmak gerektiğinde sınıfta uygulamalı davranış analizi kullanılmaktadır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme, çalışma davranışları (istenen süre kadar çalışma, ev ödevlerini yapma, kendi çalışmasını kontrol etme), sosyal davranışlar (işbirliğinde bulunma, etkileşimde bulunma, yaşına uygun davranma) ve genel akademik davranışlar (okuma, yazma, matematik) alanlarında etkili olarak kullanılmaktadır.

Bireysel görüşmelerde ya da toplantılarda velilerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarından sıklıkla yakındıkları görülmüştür. Velilerden gelen şikayetler genellikle şu şekildedir: “Ödevlerini yapmak istemiyor.”, “Geç saatlere kadar uyumak istemiyor.”, “Eşyalarını bir türlü toplatamıyorum.”, “Sizin sözünüzü dinliyor ama beni hiç dinlemiyor.”, “Kızıyorum olmuyor, alttan alıyorum olmuyor.”, “Ne yapacağımı şaşırdım.”

Özel gereksinimli çocuklarla çalışmak çoğu zaman yeterli gelmez. Ailelerle işbirliği yapılmadığında boşa kürek çekme izlemini verir ve eğitmeni de yılgınlığa sürükleyebilir. Genellikle annelerle gerçekleştirdiğimiz ev ziyaretleri, toplantılar, sosyal faaliyetlerde annelerin işbirliğine açık oldukları ve grup olarak bir araya gelmekten mutluluk duydukları gözlenmiştir. Yakındıkları konularda yılgınlık göstermeyip gerçekten yardım istedikleri fark edilmiştir. Bu durum bizi eğitmeni olarak kendimize şu soruları sormaya yöneltmiştir:

1. Ailelerin davranış problemleriyle ilgili yakınmalarına çözüm bulabilir miyiz?
2. Uygulamalı davranış analizini ailelere anlatabilir miyiz?
3. Aileler için bir eğitim düzenleyebilir miyiz?
4. Evde uygulama yapabilirler mi?

5. Eğitime katılmak isterler mi?

İlk dört soruya evet yanıtı verildiğinde ailelere eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ailelere 'davranış değiştirme ile ilgili eğitim almak ister misiniz?' diye sorduğumuzda 9 öğrenciden 8'inin annesi eğitim almak istediğini bildirmiş, bir öğrencinin velisi soruya cevap vermemiştir.

Eğitime katılmak isteyen aileler görüldüğünde bir program yapmak ve ayrıntılarını belirlemek için toplantı yapılmıştır. Toplantı sonunda;

- Uygulamalı davranış analizinin çok yoğun içeriğe sahip olması nedeniyle annelere basit bir şekilde, anlaşılabilir bir dille, örneklerle, video ve etkinliklerle anlatmaya;
- Uygun olmayan davranışların azaltılmasında kullanılan yöntemlerden olan sönme, mola, aşırı düzeltme gibi yöntemlere uygulamada yapılabilecek hatalar nedeniyle yer vermemenin uygun olacağına;
- Uygun davranışların artması sonucu uygun olmayan davranışların azalmasından yola çıkarak, uygun davranışların kazandırılması için pekiştireç kullanımı üzerinde durmaya;
- Uygun olmayan davranışları önlemek için uyarıları düzenleme, ayrımlı pekiştirme, dolaylı pekiştirme, tepkinin bedeli gibi yöntemlerin anlatılmasına karar verilmiştir.

Eğitim almak isteyen annelerle yapılan görüşme sonucunda eğitimin nerede, ne zaman, nasıl, ne kadar sürede yapılacağı konuşulmuş; iki oturum halinde, cumartesi günü, 10.00-13.00 saatleri arasında, sınıfımızda yapılmasına karar verilmiştir. Zamanın uygun olmaması, çocuğunun bakımını üstlenecek kimsenin olmaması ve ulaşım gibi nedenlerle sekiz anneden üçü eğitime katılamayacağını bildirmiştir. Beş anne ile eğitimin başlamasına karar verilmiştir. Eğitim sonunda annelerden davranışı tanımlamayı, davranış öncesi ve sonrası uyarıları fark etmeyi, etkili pekiştireç kullanmayı, uygun olmayan davranışları önlemeyi öğrenmeleri beklenmiştir.

Birinci oturumda; uygulamalı davranış analizinin tanımı, davranışın tanımı, tepkisel ve edimsel davranışlar, davranış öncesi ve sonrası uyarıların davranışa etkileri, pekiştirme, pekiştirme türleri ve yöntemleri, etkili pekiştireç belirleme konuları; video, rol yapma, drama etkinlikleri ve örneklerle anlatılmıştır. Grubun dinamiğinden de faydalanarak birbirleriyle konu dışına çıkmadan deneyimlerini paylaşma fırsatı verilmiştir. Oturum bittiğinde anneler rol yapma ve drama etkinliklerinin eğitimi hem eğlenceli hale getirdiğini hem de pekiştirmenin önemini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Birinci oturum sonunda annelerden çocuğun sevdiği yiyecek, içecek, nesne, etkinlik ve sembolleri belirlemeleri, kazandırmak istedikleri hedef davranışlardan öncelikli ve kolay kazandırılabilir olan birini seçmeleri, pekiştirme yöntemini belirlemeleri ve uygulama yapmaları istenmiştir.

İkinci oturuma yapılan ödevlerin paylaşılmasıyla başlanmıştır. Beş anneden dördü hedef davranış belirlediklerini, dönüştürülebilir sembol pekiştirme yöntemini kullandıklarını, sembol olarak yıldız veya küçük resim yapıştırma seçtiklerini ve on yıldıza ulaşıldığında pekiştireçlerini verdiklerini ifade etmişlerdir. Hedef davranışın kolayca yerine getirildiği için mutlu olduklarını söyleyen anneler, sürekli sembol vermenin kaygısını dile getirmişlerdir. Bunun üzerine pekiştireçlerin geri

çekilmesi tekrar anlatılmıştır. Farklı hedef davranışları çalışmak için listeye ekleme yapabilecekleri söylenmiştir.

İkinci oturum uygun olmayan davranışların azaltılması başlığı altında verilmiştir. Uygun olmayan davranışların tanımı, uygun olmayan davranışları önleme, ayrımlı pekiştirme, dolaylı pekiştirme, cezanın tanımı, olası yan etkileri, tepkinin bedeli, nasıl kullanılacağı ve avantajları, uygun olmayan davranışlarla baş etmek için öneriler anlatılmıştır. Birinci oturumda olduğu gibi örnekler, canlandırmalar, drama etkinlikleri ve annelerin paylaşımlarına yer verilmiştir.

TARTIŞMA

Yılsonunda annelerle yapılan görüşmelerde annelerin kazandırmak istedikleri davranışları kolay ve eğlenceli bir şekilde kazandırabildikleri, uygun olmayan davranışların azalmaya başladığını ifade ettikleri görülmüştür. Farklı konularda eğitim almak için istekli olduklarını bildirmişlerdir.

Derslerini çalışmasını isteyen Osman'ın annesi, Osman dersini çalıştığı her gün için bir yıldız verdiğini, on yıldız olduğunda babasının oyun alanına götürdüğünü, ikinci pekiştirme olarak oyuncak tercih eden Osman'ın on yıldız sonucu oyuncağını da aldığını söylemiştir. Aralıklı pekiştirme kullanmaya başlayan anne yaz tatili boyunca da dönüştürülebilir sembol pekiştirmeceklere kullanmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Odasını dağınık bıraktığından şikâyetçi olan Tuğçe'nin annesi için tüm odayı toplamak yerine odayı toplama işini bölümlere ayırması ve birinden başlaması tavsiye edilmiştir. Anne hedef davranış olarak yatak düzeltmeyi seçmiştir. Başlangıçta çok iyi düzeltmese de pekiştirmeyi ihmal etmeyen anne, on yıldız biriktirdiğinde Tuğçe'yi oyun alanına götürmüştür. Yatağını düzeltmeyi alışkanlık haline getiren Tuğçe, odasını topladığında yıldız almaya devam etmektedir.

Elif, vaktinde yatmak istemediğinden annesi vaktinde yattığı her gün için bir yıldız vererek Elif'i pekiştirdiğini on yıldız kazandığında ise onu dışarıda yemeğe götürdüğünü söylemiştir. Vaktinde yatma davranışını aralıklı pekiştirmeye başladığında yeni bir hedef davranış olarak yemeğini zamanında bitirmeyi seçmiştir. Dışarıda yemeğe götürme ve oyun alanında oynama pekiştirmeceklere hala kullanarak yeni hedef davranışlar seçtiklerini belirtmiştir.

Annesinin sözüne karşı gelme davranışından yakınan Musa'nın annesi dönüştürülebilir sembol pekiştirmeceklere kullanarak Musa'nın daha uyumlu davranmaya başladığını ifade etmiştir. Geçen ay yapılan görüşmede Musa'nın eve geldiğinde ödevini yaptığı, vaktinde yattığı, karşı gelme davranışını neredeyse hiç göstermediği, kardeşiyle daha uyumlu olduğu öğrenilmiştir.

Ceren'in annesi oturumlara katılmış ancak verilen ödevleri yerine getirmediğini bildirmiştir.

Özel eğitimde aile eğitiminin önemi büyüktür. Ailenin eğitim ihtiyaçları kadar eğitime istekli olması da önemlidir. Benzer çalışmalar daha büyük gruplarla yapılabileceği gibi, bireysel olarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Besler, F. ve Süzer, T. (2016). Davranış arttırma ve yeni davranışlar öğretme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 211-262). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bilmez, H. (2016). Sembol pekiştirme, E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 415-439). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2017). *Günlük yaşama davranışsal bakış*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Özyürek, M. (2015). *Sınıfta davranış değiştirme, uygulamalı davranış analiz*. Ankara: KÖK Yayıncılık.

24 HAZİRAN 2018 CUMHURBAŞKANLIĞI SEÇİMLERİ VE GENEL SEÇİMLERDE YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK VAATLERİN İNCELENMESİ

Gamze Kaplan, Anadolu Üniversitesi *gamzekaplan175@gmail.com*

Merve Öz*, Anadolu Üniversitesi *merveoz276@gmail.com*

Güzidenur Yolcu, Anadolu Üniversitesi *guzidenuryolcu@gmail.com*

Ayten Düzkantar, Anadolu Üniversitesi *auysal@anadolu.edu.tr*

Özet

Yasal hakların oluşum sürecinde ulusal ve uluslararası kararların yanında, ülkenin yönetimi ve ülkeyi yöneten kişilerin bakış açıları da önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada 24 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilen cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler sürecinde seçim beyannamelerinde ve sözlü, yazılı medya organlarında yer alan yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerine yönelik seçim vaatleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu incelemede siyasi partilerin seçim beyannamelerine, sözlü ve yazılı medya organlarında yer alan mitinglere, toplantılara, programlara ulaşılmıştır. Bu kaynaklarda yetersizliği olan bireylerle ilgili vaatler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve çeşitli başlıklar altında sonuçlar aktarılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular yetersizliği olan bireyler ile ilgili politikalara yön veren kurum ve kuruluşların raporları çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Seçim, Beyanname, Yetersizlik, Siyasi parti, Vaat

Önerilen Atıf Şekli:

Kaplan, G., Öz, M., Yolcu, G. ve Düzkantar, A. (2018). 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimlerde yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlerin incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 35-45) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Merve Öz, Anadolu Üniversitesi *merveoz276@gmail.com*

24 HAZİRAN 2018 CUMHURBAŞKANLIĞI SEÇİMLERİ VE GENEL SEÇİMLERDE YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK VAATLERİN İNCELENMESİ

GİRİŞ

İnsan hakları kavramının ilk ortaya çıkışı insanların hak mücadeleleriyle birlikte öncelikle Fransa ve İngiltere ve ardından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleşmiştir. Ancak bu durum büyük ölçüde Batı ülkeleriyle sınırlı kalmıştır (Blau ve Moncada, 2005; Demir, 2008). Bunun temelinde Batı ülkelerinin gelişmişlik düzeyi etkili olmaktadır (Demir, 2008). Gelişmişlik düzeyi arttıkça bireyler ve toplumlar temel ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeye gelmekte, daha üst düzey ihtiyaçlarının farkına varabilmekte ve bu ihtiyaçlar için mücadele edebilmektedir (Maslow, 2014). İkinci Dünya Savaşı'nda yaşanan büyük kayıplar insanların kendilerini sorgulamasına ve farkına varmasına sebep olmuştur. Hegel'in de ifade ettiği gibi insanların aydınlanarak evrensel haklarının farkına varmasıyla gerçekleşecek olan bir süreç başlamıştır (Bezci, 2005). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından imzalanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi insan haklarını uluslararası platforma taşıyan ilk belgedir (Önal, 2016).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (1948) yer alan "Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. (Madde 1)", "Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır. (Madde 3)" ve "Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetmeksizin yasanın korunmasından eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir. (Madde 7)" ibareleri toplumda yer alan tüm bireylerin haklarını gözetmektedir (Puybaret, 2008).

Toplumda hakları gözetilmesi gereken gruplardan biri de yetersizliği olan bireylerdir (Subaşıoğlu, 2008). Birleşmiş Milletler tarafından açıklanan "Dünya Nüfusu Beklentileri, 2010 Yılı Revizyonu" başlıklı haber bültenine göre; bir milyardan fazla insanın -yani dünya nüfusunun yaklaşık %15'inin- herhangi bir yetersizliğe sahip olduğu ve özel gereksinimli nüfusun da %20'sinin yaşam kalitesinin ciddi derecede düşük olduğu ifade edilmektedir (Tıkız, 2013).

Ülkelerin gelişmişlik endekslerinin, özellikle belirli toplum kesimlerine, «kadınlar, yaşlılar, yetersizliği olan bireyler gibi» sağladığı yaşam koşullarıyla paralel değerlendirildiği söylenebilmektedir (Gürses, 2009). Yeni bir yönetim dönemi başlangıcında yönetime talip olan siyasi partiler ve liderleri, farkındalık ve duyarlılıklarını seçim öncesi söylem ve yazımlarıyla paylaşmaktadır (Melek, 2015). Bu paylaşımlar benzer duyarlılığı olanların oyunu almayı hedeflese de siyasi partilerin yönetime geldiklerinde vermek istediği öncelikleridir (Barut ve Altundağ, 2005). Ülkemiz için kritik önem taşıyan bu seçimde yönetime talip olan siyasi partilerin ülkemiz nüfusunun büyük bir çoğunluğunu ilgilendiren "engellilik, sorunları ve çözüm önerileri" konusunda gerçekçi vaatlerinin onları güçlü bir aday haline getireceğine ilişkin bakış açısına sahip olup olmadıkları merak edilmiştir. Tüm dünya için gelişmişlik kriteri olan bu konuda hassasiyetlerinin düzeyi beyanlarına dayalı olarak incelenmek istenmiştir. Yönetime talip olan tüm siyasi partilerin kazanmaları halinde uygulamaya koyacakları erişilebilirlik kolaylaştırıcılarının neler olacağı yetersizliği olan çocuğa sahip tüm aileler için de rahatlatıcı olacaktır. Daha da önemlisi aileler, siyasi partilerin "engelliliği" kamusal hizmet planlama bağlamında öncelik olarak belirleyip

belirlemediklerine ilişkin fikir edineceklerdir. Bu durum, siyasal partilerin farkındalık düzeyi göstergesi olarak yorumlanacaktır.

Bu araştırmada, 24 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilen cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler sürecinde seçim beyannamelerinde ve sözlü, yazılı medya organlarında yer alan yetersizliği olan bireylere yönelik seçim vaatlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Araştırmaya dâhil olan siyasal partilerin seçim beyannamelerinde ve medya organlarında yetersizliği olan bireylere yönelik yazılı ve sözlü vaatleri hangi alanlarda sunulmuştur?
2. Araştırmaya dâhil olan siyasal partilerin seçim beyannamelerinde ve medya organlarında yetersizliği olan bireylere yönelik yazılı ve sözlü vaatlere yer verme oranı nedir?

YÖNTEM

24 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilen cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler sürecinde seçim beyannamelerinde ve sözlü, yazılı medya organlarında yer alan yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerine yönelik seçim vaatlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

İşlemler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, bu araştırmaya Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Halkların Demokratik Partisi (HDP), Hür Dava Partisi (HDP), İyi Parti (İYİP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), Saadet Partisi (SP) ve Vatan Partisi (VP) dâhil edilmiştir. Bu siyasal partilerin 30 Nisan 2018 ve 24 Haziran 2018 tarihleri arasında yayımladıkları seçim beyannamelerine, sözlü ve yazılı medya organlarındaki faaliyetlerine (manifestolar, mitingler, radyo ve televizyon programları, röportajlar) öncelikle resmi internet siteleri aracılığıyla ulaşılmış, resmi sitede yer almayan kaynaklara ise Youtube'da yer alan farklı kanallar aracılığı ile ulaşılmıştır. Yazılı ve sözlü basında tezip edilmeyen tüm veriler doğru kabul edilmiştir. Seçim beyannamelerinde yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlerin belirlenmesi için öncelikle her partinin seçim beyannamelerinde "engel", "yetersiz", "özel gereksinim", "özel eğitim", "özür", "görme", "işitme", "fiziksel", "zihin", "otizm", "dezavantaj", anahtar kelimeleri "ara/bul" komutu ile taratılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda olan veriler önceden hazırlanan taslağa kaydedilmiştir. Her parti için ilgili bölümün olduğu bu taslağa vaatlerin sözcük sayısı hesaplanarak kaydedilmiştir. Partilerin ilgili miting ve TV programları ise araştırmanın üç yazarı tarafından dinlenmiştir. Araştırma amaçları doğrultusunda söylenen vaatler hazırlanan taslağın ilgili bölümüne, videonun ham süresi, vadin söylendiği dakika aralığı ve URL adresi yazılarak kaydedilmiştir. Videonun ham süresini hesaplamak için, siyasal parti adayının sözel olarak selam vermesi videonun başlangıcı, adayın sözel olarak vedalaşması ise videonun sonu kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizine dayalı olarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri anlamlandıracak ifade ve bağıntılara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Dolayısıyla elde edilen veriler temalara göre gruplandırılmıştır. Temalar araştırmanın tüm yazarları tarafından uzlaşmaya dayalı olarak belirlenmiştir.

Öncelikle seçim beyannamelerinde yer alan vaatler içeriklerine göre kodlanmış, ardından kavramlar oluşturulmuştur. Sonrasında bu kavramlar temalarda birleştirilmiştir. Bu temalar frekansları ile verilmiştir.

Ayrıca yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlere partilerin yer verme düzeyini belirlemek amacıyla yazılı vaatlerin sözcük sayıları, sözlü vaatlerin ise süreleri belirlenmiştir. Bu süre ve sözcük sayıları toplam süre ve sözcük sayıları ile parti bazında karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri veri toplama ve analiz sürecinde yer almayan dördüncü yazar tarafından toplanmıştır. Seçim beyannamelerindeki yazılı vaatlerin güvenilirlik verileri için tüm partilerin seçim beyannameleri incelenerek güvenilirlik verisi alınmıştır. Sözlü vaatlerin güvenilirlik verileri ise her parti için hesaplanan toplam miting ve TV programı süresinin %20'si izlenerek toplanmıştır. Güvenirlik verileri, $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yazılı vaatler için elde edilen güvenilirlik düzeyi %100, sözlü vaatler için elde edilen güvenilirlik düzeyi %98,36'dır.

BULGULAR

Elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde 276 vaadin politikaya dayalı olduğu, 95 vaadin hizmete dayalı olduğu görülmektedir. Politikaya dayalı vaatlerde yer alan temalar incelendiğinde Niteliğin Geliştirilmesi teması (96) en yüksek frekansa sahiptir. Alt temalar gözden geçirildiğinde ise en yüksek frekans Erişilebilirlik (73) alt temasına aittir.

Hizmete dayalı vaatlerde yer alan temalar incelendiğinde Sosyal Güvenlik teması (49) en yüksek frekansa sahiptir. Alt temalar gözden geçirildiğinde ise en yüksek frekans Diğer başlığı ile adlandırılan sosyal güvenliğe bağlı genel vaatlere (19) aittir.

Sözel vaat süreleri gözden geçirildiğinde en fazla sürenin 21 dakika 55 saniye ile CHP tarafından ayrıldığı görülmekte, AKP ve HÜDAPAR tarafından ise hiç süre ayrılmadığı görülmektedir.

Tablo1: Siyasi Partilerin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Vaat Sunduğu Alanlar

Politikaya Dayalı Vaatler	Hizmete Dayalı Vaatler
<p>1. Sosyal Adalet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kültürel duyarlık (1) • Gereksinim temellilik (7) • Öz belirleme (2) • Fırsat eşitliği (15) • Bireye görelilik (2) • Eşitlik (3) • Farkındalık (10) • Diğer (5) <p>2. Yasal Düzenlemeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muafiyet (8) • Pozitif ayrımcılık (38) • Teşvik politikası (9) • Bütçe (4) • Diğer (23) <p>3. Bağımsız Yaşam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toplumsal katılım (11) • Eğitime katılım (3) • Siyasal katılım (2) • İstihdam (28) • Sosyal faaliyetler (7) • Diğer (2) <p>4. Niteliğin geliştirilmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Model geliştirme (3) • Teknolojiklik (3) • Bilimsellik (2) • Sürdürülebilirlik (2) • Erişilebilirlik (73) • STK'ların desteklenmesi (2) • İşbirliği (2) • Diğer (9) 	<p>1. Kurumsallaşma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bakım merkezleri (3) • Meslek edindirme merkezleri (2) • Sosyal faaliyet merkezleri (5) <p>2. Eğitim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitim programları (2) • Kaynaştırma eğitimi (2) • Mesleki eğitim (2) • Özel eğitim (8) • Diğer (8) <p>3. Ekonomik destekler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitim desteği (1) • Bakım desteği (8) • Konut desteği (2) • Diğer (3) <p>4. Sosyal Güvenlik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bakım (14) • Sağlık (12) • Güvenlik (4) • Diğer (19)

Tablo2: Partilerin Sözlü Beyanlarının Toplam Süresi ve Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Vaatlere Yer Verme Süreleri

PARTİLER	TOPLAM SÜRE	VAAT SÜRESİ
AKP	36 saat 19 dakika 02 saniye	0 saniye
CHP	61 saat 51 dakika 00 saniye	21 dakika 55 saniye
HDP	14 saat 34 dakika 37 saniye	29 saniye
HÜDAPAR	9 saat 09 dakika 28 saniye	0 saniye
İYİP	47 saat 29 dakika 43 saniye	2 dakika 51 saniye
MHP	5 saat 17 dakika 38 saniye	12 saniye
SP	28 saat 17 dakika 32 saniye	4 dakika 41 saniye
VP	13 saat 22 dakika 00 saniye	1 dakika 30 saniye

Tablo alfabetik sıraya göre hazırlanmıştır.

Yazılı vaatlerde yetersizliği olan bireylere yönelik vaatleri içeren sözcük sayıları gözden geçirildiğinde en fazla sözcük sayısının 695 sözcük ile İYİ Parti'ye ait olduğu, HÜDAPAR'ın ise yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlere hiç yer vermediği görülmektedir. Ancak vaatleri içeren sözcük sayısının beyannamede yer alan toplam sözcük sayısına oranına bakıldığında %3,25 ile HDP'nin en yüksek yer verme oranına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo3: Partilerin Yazılı Beyannamelerinde Yer Alan Toplam Sözcük Sayısı, Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Vaatlere Ait Sözcük Sayıları ve Bu Sayıların Birbirine Oranları

PARTİLER	TOPLAM SÖZCÜK SAYISI	VAADE YÖNELİK SÖZCÜK SAYISI	%
AKP	85631	528	0,61
CHP	31441	502	1,59
HDP	18665	608	3,25
HUDAPAR	4128	0	0,00
İYİP	27098	695	2,56
MHP	20525	200	0,97
SP	21281	599	2,81
VP	8325	64	0,76

Tablo alfabetik sıraya göre hazırlanmıştır

SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen bulgular doğrultusunda 24 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilen cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler sürecinde seçim beyannamelerinde ve sözlü, yazılı medya organlarında yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlerin politikaya yönelik vaatlerden ve hizmete yönelik vaatlerden oluştuğu görülmektedir.

Vaatlerin frekansı değerlendirildiğinde, belirgin bir farkla politikaya yönelik vaatlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Politikanın daha geniş bir kavram olması ve beraberinde bir vizyon sunmasının bu durumu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Politikaya dayalı vaatler arasında yer alan “Niteliğin Geliştirilmesi” temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bunun nedeni “Niteliğin Geliştirilmesi” temasının 73 frekansa sahip olan “Erişilebilirlik” alt temasını içeriyor olmasıdır. Erişilebilirlik alt temasında bulunan vaatlere AKP seçim beyannamesinde *“Engellilerimizin engellerini hiçbir şekilde hissetmediği bir fiziki altyapı oluşturmayı hedefliyoruz.”* ibaresi örnek verilebilir. Erişilebilirlik alt temasının yüksek frekansa sahip olması; hızla değişen ve gelişen dünyada herkesin tüm imkânlarla eşit şekilde erişebilir olmasına önem verilmesi ile erişilebilirliğin ulusal ve uluslararası araştırmalar/raporlar, Avrupa Birliği projeleri ve toplumsal hareketlerde daha fazla gündeme gelmesi ve bunun ülkemiz mevzuatlarına (T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü [EYHGM], t.y.) da yansımış olmasıyla ilişkilendirilebilmektedir.

Hizmete dayalı vaatlerde ise “Sosyal Güvenlik” temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Sosyal güvenlik temasının altında yer alan bakım, sağlık ve güvenlik gibi konular bireylerin temel ihtiyaçlarıdır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirtildiği üzere birey temel ihtiyaçlarını gidermeden üst basamaklarda yer alan ihtiyaçları tam olarak gidermesi söz konusu olamayacaktır (Maslow, 2014). Dolayısıyla en yüksek frekansın bu temada olması beklendik bir durumdur. Ancak genel ağırlığın “Diğer” alt temasında olduğu görülmektedir. Bu alt temada sosyal güvenliğe yönelik HDP seçim beyannamesinde bulunan *“Bütün engelli yurttaşların sosyal güvenceye kavuşturulmalarını sağlayacağız.”* ifadesi gibi genel vaatlerin olduğu görülmektedir. Çeşitli sosyal yardım ve ödemelerin Sosyal Güvenlik Kurumu aracılığı ile yapılması gibi sebeplerden ötürü sosyal güvenliğin toplumda yerleşik bir kavram olduğu düşüncesinden hareket ederek daha genel bir kategoriyle vaatlerin sunulmasının amaçlanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan incelemelerde politikaya dayalı vaatler arasında “Fırsat Eşitliği” (örneğin İYİP seçim beyannamesinde yer alan *“İşgücü niteliği taşıyan her engelli vatandaşımız istediği meslekte veya işyerinde fırsat eşitliği çerçevesinde kariyer yapabilme hakkına sahip olacaktır.”* ifadesi), “Farkındalık” (örneğin MHP seçim beyannamesinde yer alan *“Engelsiz bir Türkiye, engelsiz bir toplum, engelsiz bir gelecek için sorumluluk şuuru, empati kültürü, dayanışma ve yardımlaşma duygusu muhakkak surette canlı ve aktif tutulmalıdır.”* ifadesi), “Pozitif Ayrımcılık” (örneğin SP seçim beyannamesinde *“Zihinsel engelliler için garson devlet ve kerim devlet anlayışıyla pozitif ayrımcılık uygulanarak bu tür engelli ailelerin -Benden sonra çocuğum ne olacak.- endişesi ortadan kaldırılacaktır.”* ifadesi) ve “İstihdam” (örneğin CHP seçim beyannamesinde yer alan *“Kamuda ve özel sektörde engelliler için ayrılan boş kadroları doldurarak 50 bin engelliye istihdam sağlayacağız.”* ifadesi) alt temalarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda toplumda yetersizliği olan bireylerin farkındalığı, fırsatları eşitlemenin gerekliliği, bu doğrultuda pozitif ayrımcılık yapılması ve iş yaşamına katılmaları gerektiği yönündeki bakış açılarında çeşitli gelişmelerin olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen bulgularda görüldüğü üzere, pozitif ayrımcılığa yönelik vaatlerin sayısı diğerlerine kıyasla oldukça fazladır. Gelişmekte olan ülkelerde bireylere eşitlik sağlanırken bireylerin haklara eşit erişimini sağlamak adına pozitif ayrımcılığa ihtiyaç duyulmaktadır (Ünlü, 2009). Ancak elbetteki geleceğe yönelik beklenti, ülkemizin refah düzeyinin herhangi bir pozitif ayrımcılığa gereksinim duymadan herkese eşit fırsat ve eşit erişim sunabilecek duruma gelmesidir. Bu durum

göz önünde bulundurulduğunda var olan vaatlerin yalnızca hizmet odaklı olmaması, aynı zamanda eşitlik ve haklar kavramlarına odaklanması ümit verici bir tablo ortaya çıkarmaktadır.

Politikaya dayalı vaatlere bakıldığında, frekans değeri düşük ancak yetersizliği olan bireylere yönelik vaatler arasında önem arz eden “Öz Belirleme” (örneğin İYİP seçim beyannamesinde *“Engelli Bireyler Eşitlik Komisyonu kuracağız. Engellilerin karar mekanizmalarına katılımını ve onların söz sahibi olmalarını sağlayacağız.”* ifadesi), “Kültürel Duyarlık” (örneğin AKP seçim beyannamesinde bulunan *“Yaşlı, engelli ve kadınlara yönelik özel programlar geliştireceğiz. Kültürel hassasiyetlere uyumlu bakım evlerini teşvik edeceğiz.”* ifadesi), “Bilimsellik” (örneğin CHP seçim beyannamesinde bulunan *“Özel eğitim sürelerini engellilerin ihtiyaçlarına ve bilimsel ölçütlere göre belirleyeceğiz.”* ifadesi) ve “Sürdürülebilirlik” (örneğin AKP seçim beyannamesinde bulunan *“...sürdürülebilir istihdamlarını sağlayan engelli iş koçluğu modelini kuracağız.”* ifadesi) gibi alt temaların olduğu göze çarpmaktadır. Yetersizliği olan bireylerin kendi yaşamları hakkında karar verme durumunu tanımlayan öz belirlemenin gündeme getirilmiş olması, önemli bir bakış açısı değişikliğini yansıtmaktadır. Aynı şekilde yetersizliği olan bireylerin kültürel farklılıklarının kabul edilmesi ve göz önünde bulundurulması, özellikle Türkiye gibi çok sayıda kültürü bünyesinde barındıran bir ülke için büyük önem taşımaktadır. Yine bilimsellik kavramının dile getirilmiş olması oldukça önemli gelişmelerden biridir. Bilimsel dayanaklı uygulamaların sadece akademik dünyada gündeme gelmediğini aynı zamanda siyasi platformda da gündeme gelmiş olduğunu göstermektedir. Yetersizliği olan bireyler için önem arz eden bu yeni kavramlar, siyasi partiler tarafından kullanıldıkça hem uygulamalarda hem toplumda bir farkındalık kanalı oluşturacaktır. Son olarak sürdürülebilirlik alt temasına değinilecek olursa, sürdürülebilirlik tüm dünyanın gündeminde olan ve bir ülkenin gelişmişlik seviyesini doğrudan yordayan değişkenler arasındadır (UNDP, 2018). Sürdürülebilirliğin az sayıda da olsa vaatler arasında olması bakış açısında önemli bir gelişimi yansıtmaktadır.

Hizmete dayalı vaatler arasında yer alan “Kurumsallaşma” teması gözden geçirildiğinde “Sosyal Faaliyet Merkezleri” alt temasının öne çıktığı görülmektedir. İYİP seçim beyannamesinde bulunan *“Engelli vatandaşlarımızın gündüz vakit geçirebileceği, spor yapıp yeteneklerini geliştirebileceği, bir araya gelip öğrenme becerisini arttırabileceği ve sosyal faaliyetlere katılabilmelerine imkân verecek - Sosyal Yaşam, Rehberlik ve Meslek Evleri-kuracağız.”* ibaresi bu alt temadaki vaatlere örnek oluşturulabilir. Bu durum, yetersizliği olan bireylerin sosyal hayattaki varlığının kabul edildiği ve sosyal yönünün desteklenmesinin gündeme geldiğini göstermektedir.

“Ekonomik Destek” temasına bakıldığında “Bakım Desteği” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt temadaki vaatlere HDP seçim beyannamesinde bulunan *“Engelli ve yaşlı yurttaşlara bakım aylığı bağlanması için gelir şartı aramayacağız ve evde bakım desteklerini arttıracacağız.”* ifadesi örnek verilebilir. Öncelikle vaatlerin genel odak noktası ailelere bakım aylığının devam ettirilmesi ve artırılması yönündedir. Bu durum devlet için daha ekonomik olmanın yanı sıra yetersizliği olan bireylerin evde bakımını teşvik etme adına önemli bir hizmettir. Bireyin var olduğu sosyal çevreden ayrılmadan bakım hizmetinin sürdürülmesi hem sosyal hem psikolojik açıdan yetersizliği olan bireyin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Yetersizliği olan bireylere yönelik sözlü vaatlerin süreleri göz önünde bulundurulduğunda CHP'nin 21 dakika 55 saniye ile en yüksek süreye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak tekrarlanan vaat sayısının toplamda 5 çeşit olduğu ancak 35 farklı yerde dile getirildiği görülmüştür. Farklı şehirlerde farklı insanlarla gerçekleştirilen bu buluşmalarda vaatlerin dile getirilmiş olması toplumsal farkındalık açısından önemli görülmektedir. Özellikle otizm kavramının çokça dile getirilmiş olması dikkat çekicidir. AKP ve HÜDAPAR'ın ise sözlü vaatlerinde yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlere rastlanılmamıştır. Ancak AKP'nin 16 yıldır iktidarda olan parti olmasının doğal bir sonucu olarak, genel odak noktasının geçmişe dönük sunulan hizmetler olduğu ve yetersizliği olan bireylerden bu bağlamda söz ettiği görülmektedir. Bu durum Sayın ve Sakallı Gümüş'ün (2016) elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir.

Yazılı vaatlerde yetersizliği olan bireylere yönelik vaatlere yer vermeye yönelik bulgular gözden geçirildiğinde, en fazla sözcük sayısının İYİ Parti'ye ait olduğu ancak vaatlere yönelik sözcük sayısının beyannamede yer alan toplam sözcük sayısına oranına bakıldığında en yüksek oranın %3,25 ile HDP'ye ait olduğu görülmektedir. İYİ Parti'nin en fazla sözcük sayısına sahip olmasında, sözlü mitinglerde de dile getirildiği üzere, parti genel başkanının ailesinde yetersizliği olan bireylerin var olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. HDP'nin en yüksek orana sahip olması ise parti tüzüğünde (2014) yer alan parti tanımında belirtildiği gibi dezavantajlı bireylerin öncelik alındığı iddiasıyla açıklanabilmektedir. HÜDAPAR'ın ise yazılı vaatlerinde yetersizliği olan bireylere yönelik herhangi bir vaade rastlanılmamıştır

Bu araştırma sürecinde bazı videolarda dil farklılıklarının olması bunun beraberinde çevirilerinin gerçekleştirilememesi ve bazı videoların bozuk olması gibi sınırlılıklarla karşılaşmıştır. İlerleyen araştırmalarda bu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

İlerleyen araştırmalar için önceki seçim dönemlerinde siyasi partilerin sunduğu vaatler ile 24 Haziran 2018 seçim döneminde verilen vaatlerin karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca 24 Haziran 2018 seçim döneminde verilen vaatlere yönelik uygulamaya dönük girişimlerin araştırılması, yetersizliği olan bireylerin ve ailelerinin 24 Haziran 2018 seçim dönemindeki vaatlere yönelik görüşlerinin incelenmesi de önerilmektedir. Siyasi partilerin il ve ilçe teşkilatlarındaki temsilcileriyle vaatlere yönelik görüşmeler yapılması ve sivil toplum kuruluşlarının söz konusu vaatlerin gerçekleştirilmesi hususunda eylem planları başlatması da öneriler arasındadır.

KAYNAKÇA

- Barut, B. ve Altundağ, C. S. (2005). Globalleşen dünyada bir siyasal ikna unsuru olarak vaatler (3 Kasım 2002 Türkiye milletvekili genel seçimleri ile 2 Kasım 2004 ABD başkanlık seçimleri karşılaştırmalı örneğiyle). *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4 (1), 80-90.
- Bezci, B. (2005). Kant ve Hegel'in felsefesinde etik anlayışı. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1 (9), 48-61.

- Blau, J., & Moncada, A. (2005). *Human rights*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Demir, E. (2008). İnsan haklarının evrenselliği görüşü karşısında kültürel rölativizm. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 209-242.
- Gürses, D. (2009). 'İnsani gelişme' ve Türkiye. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 339-350.
- Halkların Demokratik Partisi. (2014). Halkların demokratik partisi tüzüğü. Erişim adresi: <https://www.hdp.org.tr/tr/parti/parti-tuzugu/10>
- Maslow, A. H. (2014). *Theory of human motivation*. Sublime Books.
- Melek, E. C. (2015). *30 Mart 2014 yerel seçimleri döneminde 4 büyük siyasi partinin İstanbul büyükşehir belediye başkan adaylarının yürüttüğü seçim kampanyalarında yeni medyanın rolü*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Önal, A. (2016). *Türk anayasa hukukunda sağlık ve sosyal güvenlik hakkı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Puybaret, E. (2008). *Universal declaration of human rights*. United Nations Publications. Erişim adresi: http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- Sayın, U. ve Sakallı Gümüş, S. (2016). 7 Haziran 2015 milletvekiliği genel seçimleri parti seçim beyannamelerinin engelli kavramı temelinde içerik olarak incelenmesi. *Toplum ve Demokrasi*, 10 (21), 69-89.
- Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin bilgi ve belge yönetimi bölümlerinin "engellilik farkındalığı" üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 399-430.
- T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM). (t.y.). Konularına göre ulusal mevzuat. Erişim adresi: <https://eyh.aile.gov.tr/konularina-gore-ulusal-mevzuat>
- Tıkız, C. (2013). Engelli bireylerde yaşam kalitesi. *IV. Ulusal Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresinde sunulmuştur*, İzmir. Erişim adresi: http://kongre.saykad.net/wp-content/uploads/2013/05/SAYKAD_2013_kongre_kitabi.pdf
- UNDP. (2018). *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).

- Ünlü, T. (2009). *Eşitlik ilkesi ve pozitif ayrımcılık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya Erişim adresi: http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/591/tugba_%C3%BCnl%C3%BC_tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İKİ KERE ÖZEL; ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERİ İLE METAFORİK ALGI ÇALIŞMASI

Eren Can Mermeroğlu, Hacettepe Üniversitesi *erencanmermeroglu@gmail.com*

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik algılarının metaforlar ile incelenmesidir. Bu temel amaç ile üç soruya cevap aranmıştır. 1) Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik metaforları nelerdir? 2) Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik metaforları nelerdir? 3) Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine yönelik metaforları nelerdir? Araştırma kapsamında 23 erkek 42 kadın olmak üzere 65 özel eğitim alan mezunu öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma grubuna alınan özel eğitim alan mezunları 14 farklı üniversiteden katılım sağlamıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, metaforik algı formu ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik elde edilen metaforlar; iki kere özel; özel yetenekli öğrenci gibidir, iki kere özel; özel yetenekli öğrencinin eğitimi gibidir ve iki kere özel; özel yetenekli öğrencinin öğretmeni gibidir soruları ile dörder kategoriye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların herhangi bir zorunlu özel yeteneklilik dersi almadan lisans eğitimini tamamladığı, buna karşın iki kere özel; özel yetenekli bireyler ile özel eğitim merkezlerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kendi imkânları ile özel yeteneklilik alanında okumalar yaparken kongre ya da konferanslara katılım oldukça düşüktür. Bu durumda iki kere özel; özel yetenekli bireylerin destek eğitimcisi olarak özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin bilgi eksikliğinin giderilerek iki kere özel; özel yetenekli bireylerin eğitimden yararlanma imkânlarını ve performanslarını kullanma oranlarını arttırmak mümkündür.

Anahtar kelimeler: İki kere özel olmak, Özel yeteneklilik, Üstün yeteneklilik metafor, Araştırmacı günlüğü

Önerilen Atıf Şekli:

Mermeroğlu, E. C. (2018). İki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim alan öğretmenleri ile metaforik algı çalışması. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 46-55) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

İKİ KERE ÖZEL; ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERİ İLE METAFORİK ALGI ÇALIŞMASI

GİRİŞ

Özel Eğitim

Özel eğitim; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Madde 4). Bu tanımdan yola çıkarak özel eğitim; özel gereksinimli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan öğrenci odaklı öğretim yöntemlerini içermektedir. Öğrenci odaklı öğretim yöntemlerinde öğretici; öğrenim ortamlarını, öğrenim sürecinde öğretilmesi hedeflenen amaç ya da becerileri, öğretim etkinlik ve materyallerini öğrenci ya da öğrencilerin eğitim sürecinden en yüksek verim ile faydalanmasını hedef alarak gerekli uyarlamaları yapmak ile sorumludur. Özel eğitim tanımında yer alan *özel olarak yetiştirilmiş personel* için öğrenci odaklı öğretim yöntemi uygulayabilmenin ilk koşulu *özel gereksinimli birey* popülasyonunu tanımlayabilmektir. Özel gereksinimli birey; çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997; Madde 3). Bir başka tanımda ise *özel gereksinimli bireyler* bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli bireyler tanımda yer alan bireysel özellikleri ve anlamlı derecede farklılık gösterdikleri bir ya da birden fazla gelişim alanına göre tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bir bireyin özel eğitim çatısı altında alabileceği tanı grupları; zihin yetersizliği, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği ve özel yeteneklilik olarak sıralanabilir.

Özel Yeteneklilik

Özel eğitim alanının önemli bir parçası olan özel yetenekli bireylerin tanımlanması için yapılan çalışmalarda öncelikle geliştirilen zekâ testlerinin etkisiyle 'zekâ' önkoşulu belirleyici olmuştur. Terman'ın 1925 yılında başlattığı çalışmalar ile özel yetenekli çocukların zekâ sınavlarında yüksek puan almaları ve okulda iyi performans göstermeleri belirleyici etkenlerdir. Marland ise 1972'de yaptığı çalışmalarda özel yetenekli çocukları altı alandan (genel özel yetenek, spesifik akademik yetenek, yaratıcı ya da üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel ve sahne sanatları ve psikomotor yetenek) herhangi birinde yüksek başarı ya da potansiyel gösterenler olarak tanımlamıştır (Brody ve Mills, 1997). Lovecky (1999) ise özel yetenekliliği IQ puanı 120'nin üzerinde olan veya birden fazla akademik alanda önemli bir başarı kazanmış olmak olarak tanımlamaktadır.

Bu süreçte zekâ ve okul başarısının dışında yaratıcılık, liderlik, mükemmeliyetçilik, üretkenlik, soru sorma ve aşırı merak duygusu gibi özellikler özel yetenekli bireyler için belirleyici olmuştur. Bu kapsamda Renzulli üçlü çember kuramında yaratıcılık ve sorumluluğu özel yeteneklilik için ön

koşul olarak görürken Stenberg ve Zhang'ın beşgen kuramında mükemmelliyetçilik kriteri, enderlik kriteri, değer kriteri, üretkenlik ve kanıt kriteri öne sürülmüştür.

Özel yasa ve haklar kapsamında özel yetenekli bireylerin hak ve sorumluluklarının belirlenebilmesi için anayasal düzende kabul gören tanımlar olsa da uluslararası alanyazında özel yetenekliliği tam anlamıyla kapsayan bir tanım yapılamamıştır. Ülkemizde anayasal düzende kabul edilen özel yeteneklilik “Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur.” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

Özel yeteneklilik tanı grubunun özelliklerini taşıyan bireyler için Levent (2011) yılında hazırladığı özel yetenekli bireylerin sosyo-duygusal özelliklerine yönelik doktora tezinde “duyguları ve hisleri güçlüdür, duygusal açıdan hassastır, sosyal içerikli konularla ilgilidir, yaşının üstünde olgunluk gösterir, adalet duyguları gelişmiştir, mizah yetenekleri güçlüdür, kendilerinden büyükler ile vakit geçirmeyi sever, liderlik yönleri güçlüdür” özelliklerden bahsetmiştir. Özel yetenekli bireylerin diğer özellikleri için Kargı ve Akman (2003) tarafından yapılan çalışmada “mükemmel bellek, soyut düşünme ve problem çözme yeteneği, bağımsız çalışma isteği, alışılmadık konular ile ilgilenme isteği, aşırı merak duygusu, cevaplardan çok sorular ile ilgilenme, çok geniş kelime haznesi, hızlı öğrenme” özelliklerini kabul etmişlerdir.

Özel yetenekli bireylerin gelişim alanlarında gösterdiği farklılık ve sergiledikleri özellikler aileler ve eğitimcilerin yüksek zekâ düzeyi ve başarı, sorunsuz bir eğitim süreci, mükemmel sosyal etkileşim gibi beklentilerini oluşturmaktadır. Aile ve eğitimcilerin bu beklentileri içedönüklük, yüksek kaygı düzeyi, bireyin akran etkileşiminden uzaklaşması, yalnızlık, bireyin mükemmeliyetçi olması nedeniyle doyum sağlayamaması ve kurallara uymakta zorluk yaşama gibi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Özel Yeteneklilik ve İki Kere Özel Olmak

Özel gereksinimli bir birey özel eğitim kapsamında yer alan tanı gruplarından bir ya da birden fazlasının özelliklerini taşıyabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin birden fazla tanı grubunun özelliklerini taşımaları durumunda *iki kere özel bireyler* olarak tanımlanmaktadır. İki kere özel tanıyı birden fazla tanı grubunun özelliklerini barındırsa da özel gereksinimli bireyler tanı sürecinde baskın özelliklerinin ait olduğu tanı grubuna göre tanı almaktadır. Bu durum öğrencinin gereksinimlerini belirlemek ve uygun öğretimsel uyarlamaların yapılması konusunda öğrenci ve öğretmen için önemli bir dezavantajdır. İki kere özel olmak tanımının anlaşılmasında, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için büyük bir engeldir (Morrison ve Rizza, 2007; Nielsen, 2002). İki kere özel bireyler için eğitim eşitliğini sürdürmek bir seçenek değil, bir sorumluluktur. Aileler ve okullar iki kere özel bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kararlar almalıdırlar (Lee ve Ritchotte, 2018).

İki kere özel bireylerin yaygınlığı net olarak bilinmemekle beraber engelli çocukların % 5 ile % 6'sının iki kere özel olabileceği tahmin edilmektedir (Whitmore, 1981). Bu durum iki kere özel bireylerin tanı alma aşamasında yaşanan en büyük sorun olan maskelemenin sonucudur.

Maskeleme baskın özellikleri olan tanı grubunun özelliklerinin diğer tanı grubunun özelliklerini görünmez kılmasıdır.

Maskeleme sorunu özel yetenekli bireyin akranlarından anlamlı derecede farklı gelişim özelliklerine aynı anda etki eden bir başka tanı grubunun özelliklerini görünmez kıldığında birey tipik gelişim gösteren akranları ile benzer özellikler sergileyecektir. Bu nedenle ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde en çok zorlanılan tanı grubunu oluşturan bireyler özel yetenekli ve iki kere özel bireylerdir. Genel öğrenci popülasyonu düşünüldüğünde iki kere özel; özel yetenekli bireyler küçük bir gruptur, ancak toplum bu bireylerin yeteneklerini kaybetmenin ve özlük haklarının ihlal edilmesinin sonuçlarını karşılayamaz. Bu özel popülasyona ulaşmak için fırsatlar sunmamak, “sessiz bir krizi” temsil etmektedir (Ross, 1993).

Bu noktadan yola çıkan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk ulusal tanım, iki kere özel; özel yetenekli öğrencilerin (a) normal okul programlarından farklı programlara veya hizmetlere ihtiyaç duyduklarını ve (b) bir veya birden fazla akademik/yetenek alanında uzmanlaştıklarını kabul etmiştir. Bu duruma ek olarak alandaki uzmanların çoğu (a) genel üstün yetenek, (b) özel akademik yetenek, (c) yaratıcı veya üretken düşünme, (d) liderlik yeteneği, (e) görsel ve sahne sanatları ve (f) psikomotor yetenek olmak üzere altı alanın da dâhil edilmesini kabul etmiştir (McClellan, 1985). Özel yetenekli ve iki kere özel bireyler için, bireylerin yetersizlikleri sıklıkla yeteneklerini gizler, böylece her iki istisnanın da daha az görünmesine neden olur (Bianco ve Leech, 2010).

Literatür incelendiğinde iki kere özel; özel yetenekli bireylerin doğru tanı alamaması sonucunda ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar ve özel yetiştirilmiş uzmanlar tarafından eğitim alamadığı görülmektedir. Bu durum, iki kere özel olan özel yetenekli öğrencilerin özel eğitime eşit erişim hakkının sağlanması için yapılması gereken çok şey olduğunu açıklamaktadır (Coleman ve Ford, 2016).

İki kere özel; özel yetenekli bireylerin alabilecekleri ek tanı alan yazında üç temel grup olarak karşımıza çıkacaktır. Özellikleri birbirinden farklı ancak ihtiyaçları benzer olan bu gruplar a) özel öğrenme güçlüğü, b) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, c) asperger sendromu şeklinde sıralanırken yaygınlığı daha az olsa da *savant sendromu* da özel yeteneklilik tanısına ek tanı olarak karşılaşılmaktadır.

Genel olarak iki kere özel; özel yetenekli bireye, tüm alanlarda geri bildirimde bulunulmalıdır. İki kere özel; özel yetenekli bireyin hayatının tüm yönlerinde destekleyici ve güçlü yönlerine odaklanan bir yaklaşım gerekmektedir. Sınıfta ve evde, bireye yeteneklerini kullanma fırsatı sağlanmalıdır. Bireyin zayıf yönlerine yönelik, öğretmenler ve ebeveynler, stres etkenlerini ya da çevresel tetikleyicileri ortadan kaldıracak yolları düşünmelidir. Öğretmenler ve aileler, tüm gelişim alanlarında destekleyici ve öğrencinin ihtiyaçlarına yoğunlaşan modelin hayata geçirilebilmesi için iki kere özel; özel yetenekli bireye karşı kabul edici ve olumlu davranışlar sergilemelidir (Bianco, Carothers ve Smiley, 2009).

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik algılarının metaforlar ile incelenmesidir. Bu kapsamda üç alt başlıkta metaforları toplanan özel eğitimcilerin iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik algılarının bilinmesi hizmet içi eğitim sunan kurumlar, program geliştiriciler, seminer/konferans düzenleyen uzmanlar ve diğer araştırmacılar için kaynak oluşturması hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki üç soruya yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik metaforları nelerdir?
2. Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik metaforları nelerdir?
3. Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin iki kere özel; özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine yönelik metaforları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri insanın özgürlüğünden yola çıkarak veri toplamaya odaklanır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırmaları insanlar için kendilerine ait bakış açıları ile araştırmacı tarafından öne sürülen konu hakkında algıları, fikirleri ve hissettiklerini referans alan araştırmalardır.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında araştırma grubu oluşturulurken eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü alan mezunu öğretmenleri alınmıştır. Araştırma grubu 42 kadın 23 erkek özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

1. Araştırmacı günlükleri: *Veri toplama araçları ile bulgulara yansıtılamayan sözel ya da sözel olmayan davranışların not edildiği günlüklerdir.*
2. Demografik bilgi formu: *Araştırma grubunu oluşturmak için belirlenen kriterlerin katılımcılara sunulduğu formdur.*
3. Metaforik algı formu: *Katılımcının benzetmeler yardımı ile düşünce ve hislerini ifade ettiği formdur.*

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin incelenmesi ve çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İç geçerliğin sağlanabilmesi için nitel araştırma yöntemleri ve özel yetenekliler eğitimi konusunda deneyimli bir araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Toplanan veriler kodlanmış ve oluşturulan kategoriler ve temaların içeriğinin değerleri hesaplanarak analiz edilmiş ve % 90 oranında geçerliğe ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma sürecinde araştırma grubu oluşturma, metafor toplama ve araştırmacı günlükleri olmak üzere üç bölümde veri toplanmıştır.

Birinci bölümünde elde edilen bulgular katılımcıların araştırma kapsam ve amacına uygunluğunu belirlemek için iki ana başlıkta verilmiştir: Birinci başlıkta araştırmayı oluşturan özel eğitim alan mezunları evreninden alınan araştırma grubunun genellenebilirliği için veriler sunulmaktadır. Elde edilen araştırma grubu özel eğitim alanında mezun veren 14 üniversiteyi ve 65 özel eğitim öğretmenini kapsamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin üniversitelere göre dağılımı şöyledir: Ankara Üniversitesi 34, Gazi Üniversitesi 8, Karadeniz Teknik Üniversitesi 5, Anadolu Üniversitesi 4, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 3, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi 2, Marmara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 1 öğretmen olmak üzere 14 farklı üniversiteden 65 öğretmen araştırmaya katılmıştır. İkinci başlıkta ise katılım sağlayan 65 özel eğitim öğretmenin araştırma grubu oluşturabilmesi için ölçüt olarak alınan dört soruya verdikleri cevapları göstermektedir. Birinci soruda lisans sürecinde özel yetenekli bireylere yönelik ders alınıp alınmadığına dair verilen cevaplar ders seçme sürecinde zorunlu ya da seçmeli dersler ayırt edilmeksizin 19 öğretmen tarafından *evet* işaretlenmiştir. Ancak veriler incelendiğinde aynı üniversiteden mezun olan katılımcıların farklı cevaplar sunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum tüm katılımcıların soruları doğru olarak cevapladıkları varsayımına dayanılarak özel yeteneklilere ait sunulan dersin seçmeli bir ders olduğu kanısına ulaşmamızı sağlamaktadır. İkinci soruda özel yetenekli bireylere yönelik hazırlanan kongre, konferans ya da seminerlere katılım sağlayan katılımcıları belirlerken 53 öğretmenin herhangi bir katılım göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Üçüncü soruda özel yeteneklilere yönelik olarak yazılmış kitap, dergi ya da makale gibi okumalar yapıp yapılmadığına yönelik gelen 46 evet yanıtı öğretmenlerimizin özel yetenekli bireylere yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi açısından yeterli görülmüştür. İki kere özel; özel yetenekli bireylerin özel yeteneklilik tanı grubu içinde ne kadarlık bir yer edindiğini bilemememize rağmen 65 kişilik araştırma örnekleminde yedi katılımcı özel eğitim merkezlerinde özel yetenekli bireyler ile çalışma imkânı bulduğunu dördüncü soruda belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde elde edilen bulgular üç temel sorudan metaforlar toplamaya yönelik oluşturulmuştur:

1. *“İki Kere Özel; Özel Yetenekli Öğrenciler.....Gibidir.”*

İki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik yapılan metafor kategorileri ele alındığında bu bireylerin a) *nadir bulunuyor olmaları*, b) *karmaşık, ulaşılamaz ve çözülemez oldukları*, c) *daha fazla emek gerektiriyor olmaları*, d) *değişken özelliklere sahip bireyler olmaları* olmak üzere dört başlık ortaya çıkmıştır. Bu başlıklardan nadir bulunuyor olmaları başlığında 12 farklı metafor arasından 3 katılımcı pırlanta, 2 katılımcı elmas metaforunu kullanmış ve değerli taşlara benzetilmiştir. Bu durum iki kere özel; özel yetenekli bireylerin özel eğitimcilerin gözünde ender rastlanan bir değer taşıdığını göstermektedir. Karmaşık, ulaşılamaz ve çözülemez olmalarında gökyüzüne ait terimler yoğun kullanılmıştır. 18 farklı metafor arasından sır ve güneş metaforları ikişer katılımcı tarafından

kullanılmıştır. Öğretmenlerden oluşan örneklem grubu ekstra emek getiriyor olmalarına ait kategoriye oluşturan 10 metafordan çiçek ve maden metaforlarını sırayla 5 ve 3 kez kullanmıştır. Dikkat çekici bir metafor olarak küheylan atı metaforunu kullanan katılımcı 'Küheylan atı evcilleştirilmesi zor ama sonunda başarısı mükemmel olur' cümlesi ile açıklama getirerek iki kere özel; özel yetenekli öğrencilerin problem davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. Değişken özelliklere sahip olmalarına yönelik ele alınan kategoride bulunan 8 metafordan hareketlilik ve dikkat eksikliğine dair açıklamaları ile 'bugs bunny' metaforunu veren katılımcı 'çünkü yerlerinde kolay kolay durmazlar, onları kontrol etmesi ve onlara kendini kabul ettirebilmek çok zordur.' cümlesi ile açıklamıştır.

2. "İki Kere Özel; Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....Gibidir."

İki kere özel; özel yetenekli bireyler için tanılama aşamasından sonra eğitim süreci en önemli sorun olarak yer almaktadır. Özel yetenekli bireyler genel eğitim okullarının yanı sıra destek eğitim hizmetlerinden 'bilim ve sanat merkezleri' aracılığıyla faydalanmaktadır. İki kere özel; özel yetenekli bireyler ise aldıkları ek tanı nedeniyle destek eğitim hizmetlerinden 'özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri' aracılığıyla faydalanmaktadır. Eğitim sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yeri ve rolü iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik destek eğitim hizmetlerini özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunmaktır. Bu noktada öğretmenlerimiz eğitim kapsamında a) zor ve karmaşık olması, b) emek istiyor olması, c) nadir bulunuyor olması, d) sabır gerektiriyor olması ile dört temel kategoride toplanmıştır. Zor ve karmaşık olması kategorisinde 22 farklı metafordan sanatçı, maraton, araba sürmek ve deniz metaforları ikişer katılımcı tarafından kullanılarak öne çıkmıştır. Maraton metaforunu kullanan katılımcı açıklamasını 'Çünkü eğitim süreci oldukça zorlu ve bir ömür boyunca onlarla birlikte devam edecek kadar uzun sürecek' şeklinde yapmıştır. Emek gerektiriyor olması kategorisinde 13 farklı metafordan çiçek sulamak metaforu öne çıkmıştır. Katılımcı düzenli bir eğitim süreci gerektiğinden bahsederek açıklama yapmıştır. Nadir bulunuyor olması kategorisinde 6 farklı metafordan mücevher metaforu iki kez kullanılmıştır. Sabır gerektiriyor olması kategorisinde 14 farklı metafordan devrim metaforu 3 azim ve bahçıvan metaforu ile ikişer katılımcı tarafından öne çıkarılmıştır. Devrim metaforunu kullanan bir katılımcı 'her adımı planlanmış ve sistematik bir sürece ihtiyaç duyan devrimde iki kere özel çocukların eğitimi gibidir' açıklamasını yapmıştır.

3. "İki Kere Özel; Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri.....Gibidir."

Bu kısım örneklem grubunu oluşturan özel eğitim öğretmenlerinin bir özeleştirisine dayandırılabilir şekilde temellenmiş ve aslında kendilerine yönelik metaforlar vermeleri beklenmiştir. Dört temel kategoriye ayrılan gruplar a) nadir bulunuyor olmaları, b) sabırlı olmaları, c) emek veriyor olmaları, d) güç ve çalışkanlık becerilerine sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Nadir bulunuyor olmaları kategorisinde 7 farklı metafor arasından inci tanesi metaforu iki kez kullanılmıştır. Sabırlı olmaları kategorisinde 10 farklı metafor kullanılırken 5 katılımcı anne-baba 3'er katılımcı bilim adamı ve astronot 2 katılımcı ise sabır taşı metaforlarını kullanmıştır. Emek veriyor olmaları kategorisinde 14 farklı metafordan sanatçı metaforu 3 kez kullanılmıştır. Güç ve çalışkanlık becerilerine sahip olmaları kategorisinde 16 farklı kategoriden ağaç, süper kahraman ve şoför metaforları öne çıkmıştır. En dikkat çekici metaforlar sabırlı olması özellikleri ile astronotlara benzetilmesi olup güç ve çalışkanlık becerileri içinde şoför metaforu olmasıdır. Öğretmenin bir

rehber olduğu ve fedakârlık üzerine temellenen bir mesleği olduğu hakkında genel bir fikir birliği olması yapılan metaforlara da yansımıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan araştırmacı günlükleri, araştırmacı tarafından araştırma süreci boyunca beş oturumda süreç içinde yaşanan olayların araştırmacı ve araştırma üzerindeki etkisini içeren metinlerdir. Bu metinlerin amacı araştırma sürecinde veri toplama araçları aracılığıyla bulgulara yansıtılamayan sözel ya da sözel olmayan davranışların araştırmaya dâhil edilmesinin amaçlanmasıdır.

Örnek araştırmacı günlüğü:

Online olarak her bir üniversiteye ulaşmanın zorluğu her bir üniversiteden katılımcı sağlamak ve araştırmanın genellenebilirliğini artırmak için oldukça önemliydi. Alan yazın dâhilinde oldukça büyük bir boşluğun olduğu iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik bu çalışma için 20 farklı özel eğitim alan mezunu grubu ile iletişime geçilmesine rağmen dönütlerin oldukça az olması araştırmacı olarak beni şaşırttı.

TARTIŞMA

İki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim alan mezunu öğretmenlerden üç soru altında metaforlar toplanmıştır. Her soruya sağlanan dönütler dört temel kategoriye bölünmüştür. Birinci soru olan “İki kere özel; özel yetenekli bireyler ... gibidir” sorusuna verilen dönütlerde 52 adet farklı metafor kullanılırken en çok pırlanta, maden ve çiçek metaforları öne çıkmıştır. Yoğunlaşılın metaforlar özel eğitim çatısı altında iki kere özel; özel yetenekli bireylerin öneminin özel eğitim öğretmenleri tarafından farkındalığını ortaya koymaktadır. İkinci soru olan “İki kere özel; özel yetenekli bireylerin eğitimi ... gibidir” sorusuna verilen dönütlerde 55 farklı metafordan devrim ve çiçek yetiştirmek metaforu en çok öne çıkan metafordur. Bu metaforlar bireylerin eğitimlerinin düzenli ve sistematik bir çalışma ile yürütülebilecek bir süreç olduğuna dair fikir birliğini ortaya koymaktadır. Üçüncü soru olan “İki kere özel; özel yetenekli bireylerin öğretmenleri gibidir” sorusuna verilen dönütlerde 46 adet farklı metafordan en çok anne baba metaforu öne çıkmıştır. Anne baba metaforu katılımcılar tarafından benimseme, tam anlamıyla tanıma ve kesintisiz ilgi ile açıklanmış olup bu öğretmenlerin bu bireyleri tam anlamıyla tanınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Tüm metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde araştırma amacına yönelik oluşturulan sorulara bulguların yanıt verdiği ve özel eğitim öğretmenlerinin lisans düzeyinde özel yeteneklilere yönelik eğitim almadığı belirlenmiştir. Özel eğitim merkezlerinde iki kere özel; özel yetenekli bireylere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin eğitim vermek zorunda kaldıkları görülmüştür. 14 farklı üniversitenin katılımcılarının sağladığı bilgilere dayanarak öğretmenlerin kendi imkânları ile kitap, dergi ve makaleler aracılığı ile okumalar yaparak özel yetenekli bireyler hakkında bilgi edindikleri ortaya konulmuştur. Edinilen bilginin iki kere özel; özel yetenekli bireylere sunulacak eğitimin kalitesi için yeterli sağlamamaktadır. Araştırma grubunu oluşturan özel eğitim öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere yönelik konferans, seminer ya da kongrelere katılımlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Özel eğitim merkezlerinde destek eğitim kapsamında bu bireylere eğitim

verecek olan özel eğitim öğretmenlerinin kongre, konferans ya da seminerlere katılımı sunulacak eğitimin kalitesi ve öğretmenin yeterlik düzeyi için oldukça önemlidir.

Sonuç olarak iki kere özel; özel yetenekli bireylerin destek eğitimini sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin aldığı lisans eğitimi kapsamına özel yeteneklilik üzerine zorunlu dersler koyulması gerektiği görülmüştür. Yine özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet içi ya da tüm özel eğitim öğretmenlerini kapsayıcı kongre ya da konferanslar düzenlenerek bilgi eksiğinin giderilmesi gerektiği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik özel yeteneklilik ve ek tanı gruplarının eğitimi bazında eğitimler sunarak iki kere özel; özel yetenekli bireylerin eğitim-öğretim sürecinden tam verim alarak performanslarını tam olarak göstermesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Bianco, M., Carothers, D. E., & Smiley, L. R. (2009). Gifted students with Asperger syndrome: Strategies for strength-based programming. *Intervention in School and Clinic, 44* (4), 206-215.
- Bianco, M., & Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education, 33* (4), 319-334.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30* (3), 282-296.
- Coleman , M. R. , & Ford , D. (2016). Understanding underrepresentation in gifted education. <https://www.cec.sped.org/News/Special-Education-Today/Needto-Know/Underrepresentation-in-Gifted-Ed>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2), 1-13.
- Kargı, E. ve Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 212-214.
- Lee, C. W., & Ritchotte, J. A. (2018). Seeing and supporting twice-exceptional learners. *The Educational Forum, 82* (1), 68-84.
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde görüş ve politikaların incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lovecky, D. V. (1999). *Gifted children with AD/HD*. Presented at the 11th Annual CHADD International Conference, October 8, 1999, Washington, DC.

- McClellan, J. E. (1985). *Science reorganized: Scientific societies in the eighteenth century*. Columbia University Press.
- MEB. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Resmi gazete yayım tarihi: 06.06.1997 ve sayısı: 23011.
- MEB. (2009). *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi gazete yayım tarihi: 07.07.2018 ve sayısı: 30471.
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31 (1), 57-76.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.
- Ross, P. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED359743>
- Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48, 106-114.

DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİ (BEHAVIORAL SKILLS TRAINING)**Gamze İnci***, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi *gamzenci@gmail.com***Mine Sönmez-Kartal**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *minesonmezkartal@gmail.com***Özet**

Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ), çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılmasından oluşan bir öğretim paketidir. Buna göre, etkili bu yöntemler birlikte kullanıldığında bireylere yeni beceriler öğretmek için etkili bir teknik oluştururlar. Daha önce paraprofesyonellerin ve profesyonellerin davranışsal hizmetler sunmak üzere önemli beceriler kazandırmayı öğrenmeleri için kullanılmış olan DBÖ, "a) yönergeler, b) model olma, c) uygulama (prova) ve d) geribildirimden oluşan etkili bir eğitim paketi" olarak tanımlanmaktadır. DBÖ'nin yönergeler ögesi yazılı veya sözlü olabilmektedir. Bu adımın amacı, uygulayıcının öğretilen beceri veya davranışları nasıl tamamlayacağına ilişkin bir açıklama vermesidir. İkinci aşama olan model olma aşamasında beceri, öğretilen kişiye uygun bir şekilde gösterilir. Uygulama veya prova, öğrenciye beceriyi uygulama fırsatının verildiği aşamadır. Uygulama bileşeni, DBÖ'nün önemli bir parçası olarak görülmektedir. Uygulama bileşeni geribildirim sağlayan son bileşene izin verir. Öğrenci, beceriyi uyguladıktan sonra, beceriyi doğru bir şekilde tamamlayıp tamamlayamadığı hakkında geribildirim verilir. Becerinin doğru bir bağlamda öğrenilmesi açısından geribildirim önemli görülmektedir.

Bu çalışmada DBÖ'nün kullanıldığı araştırmaları temel alarak, tekniğin kullanımının örneklerle açıklanması ve öğretim ortamlarında nasıl kullanılabileceği hakkında detaylı kılavuz bilgi sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Davranışsal beceri öğretimi, Beceri öğretimi, Etkili uygulamalar**Önerilen Atıf Şekli:**

İnci, G. ve Sönmez-Kartal, M. (2018). Davranışsal beceri öğretimi (behavioral skills training). M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 56-64) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

DAVRANIŞSAL BECERİ ÖĞRETİMİ (BEHAVIORAL SKILLS TRAINING)**Davranışsal Beceri Öğretimi Nedir?**

Davranışsal beceri öğretimi temelde, birkaç yöntemin belirli şekillerde bir araya getirilmesinden oluşan bir beceri öğretim paketi olarak tanımlanmaktadır (Gianoumis, Seiverling ve Sturmey, 2012). Bu yöntemler birlikte ve sistematik bir düzen içerisinde kullanıldığında bireylere yeni

* Sorumlu yazar: Gamze İnci, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi *gamzenci@gmail.com*

becerileri kazandırmak için etkili bir öğretim metodu oluştururlar. Davranışsal beceri öğretimi, davranışsal alanyazında son zamanlarda açıklanan en başarılı çok bileşenli eğitim yöntemlerinden biri olarak gösterilmektedir (Miltenberger ve ark., 2005).

Davranışsal beceri öğretimi farklı becerilerinin öğretimi için kullanılır ve otoritelerce davranış temelli bir yöntem olarak kabul görmektedir (Dib ve Sturme, 2007). Bu yöntem uygulama ortamlarında davranış ve özellikle sosyal beceriler gibi karmaşık becerilerin öğretilmesi için kullanılan en etkili yöntemi bulma ve oluşturma çabaları yoluyla geliştirilmiş bir öğretim paketi olarak tanımlanmaktadır (Haffey ve Levant, 1984).

Davranışsal beceri öğretiminin genel olarak bir kişiye daha önce edinmemiş olduğu davranış temelli becerilerin öğretilmesinde kullanılan veya kişiye ne yapacağını, belirli koşullar altında hangi davranışları doğru bağlamda ve nasıl sergileyeceğini öğreten bir eğitim paketi olduğu ifade edilmektedir (Haseltine ve Miltenberger, 1990). Davranışsal beceri öğretimi, kişinin öğretilen hedef becerilerde akıcılık sağlayabilmesi için eğitim süresinde uygulama yapılmasına fırsat sunan bir öğretim paketidir. Beceri öğretiminde kullanılan yöntemin bu özelliği etkili bir deneme ve uygulama özelliği olarak düşünülebilir. Davranışsal beceri öğretiminde hedef beceriye yönelik oluşturulan öğretim paketinin en önemli özelliği, kişiye göre bireyselleştirilebilir nitelikte olmasıdır (Lerman, Hawkins, Hillman, Shireman ve Nissen, 2015).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, davranışsal beceri öğretimi paketinin oluşma gereksinimleri ve dayandığı kuramlara ilişkin bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Makalenin giriş kısmında genel olarak davranışsal becerinin öğretiminin tanımı yapılarak yöntem ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Bu çalışmanın ilerleyen kısımlarında davranışsal beceri öğretiminin uygulamalı davranış analizindeki yeri, paketin oluşma sürecinin tarihsel süreç içerisindeki değişimi, paketin içerisinde yer alan bileşenlerin ayrıntılı açıklaması ve örnek kullanım alanları gibi konular üzerinde durulacaktır.

Davranışsal Beceri Öğretiminin Ortaya Çıkışı ve Uygulamalı Davranış Analizindeki Yeri

Davranışsal beceri öğretimi, uygulamalı davranış analizinde kök salmış ve bilimsel dayanaklı yöntemler arasında yer edinmiş bir öğretim yöntemidir. Uygulamalı davranış analizinde bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak bir yöntemin gösterilmesi için belli başlı özellikleri taşıması gerekmektedir. Bear, Wolf ve Risley (1968) *Uygulamalı Davranış Analizinin Bazı Güncel Boyutları* isimli çalışmalarında uygulamalı davranış analizinin ilkelerini açıklarken yedi temel ilkedden bahsetmektedir. Bunlar; (a) uygulanabilirlik, (b) davranışsallık, (c) analitiklik, (d) teknolojiklik, (e) kavramsal olarak sistematiklik, (f) etkililik ve (g) genellenebilirlik olarak sıralanmaktadır. Davranışsal beceri öğretimi bahsedilen bu ilkelere uymakla beraber ana hatta bu yedi ölçütten en önemlisi olarak görülen kullanılan yöntemin etkili olması gerekliliği ilkesine uygun etkili yöntemler arasında yer almasıdır. Bir başka deyişle bir öğretim yönteminin uygulamalı davranış analizi içerisinde yer alabilmesi için etkili olması ön şarttır. Aksi halde tekniğin uygulanması uygun görülmez ve otoritelerce önerilmez (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Uygulamalı davranış analizinde yer edinmiş öğretim yöntemlerinde problem için etkin değişim üreten en etkili yöntemler arayışı aslında davranışsal beceri öğretimi paketlerinin gelişmesine yol açmıştır denebilir. En etkili yöntemi geliştirme odak noktası uygulayıcıların ve araştırmacıların farklı tekniklerin bir arada kullanılabilirdiği ve belirli bir sistematik içinde sunulabilecek paket programların oluşmasında etkili olmuştur. Davranışsal beceri öğretimi de bu odak noktadan hareketle meydana gelmiştir (Haffey ve Levant, 1984).

Bu yöntem 1970'lerden günümüze kadar içerdiği farklı kombinasyonlarla ve her bir bileşenin bağımsız bir şekilde kullanılması ile birçok araştırma ve uygulamada yer almıştır. Daha öncede bahsedildiği gibi bu yöntemin bileşenleri çeşitli isimler almış olsa da her bileşen neredeyse birbirleriyle aynı içerikler ve formatlara sahiptir. 15 yıllık bir gelişme sürecinin ardından paketlenmiş bir öğretim yöntemi olarak davranışsal beceri öğretiminin (Miltenberger ve ark., 2003) resmileştirilmesiyle sonuçlanmıştır. 2004 yılında Sarokoff ve Sturmey tarafından yapılan bir çalışma bu yöntemin temel bileşenlerinden bahsedilmektedir.

Bununla birlikte resmi davranışsal beceri öğretim paketi, aşağıda belirtilen süreçleri içeren dört bölümlü bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmaktadır.

- 1- Uygun davranış için açık yönergeler belirlenmesi,
- 2- Uygun davranışın modellenmesi veya gösterilmesi,
- 3- Uygun davranışın uygulanması,
- 4- Uygulama sonrasında meydana gelen performans ile ilgili geri bildirim verilmesi (Miltenberger ve ark., 2003).

Davranışsal Beceri Öğretimin Bileşenleri

Bir bireye daha önce edinmemiş olduğu bir beceri öğretilmek istendiğinde, davranışsal yöntemlerle karşılaşmaktadır. Davranışsal beceri öğretimi personellere, ailelere, eğitmenlere, bakıcılara, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylere yeni bir beceri ya da davranış öğretmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem temelde dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar şekilde de görüldüğü gibi; yönerge, model olma, uygulama ve geri bildirimdir.



Yönerge: Bu bileşende öğretilmesi planlanan hedef becerinin öğrenciye tanımı yapılır. Bu nedenle bu aşamaya bilgi verme/sağlama aşaması da denilebilmektedir. Yönerge bileşeninde öğretilmesi planlanan hedef becerinin kişi için önemi açıklanır ve mantığı anlatılmaya çalışılır. Becerinin ne zaman, nerde ve hangi koşullar altında kullanılması gerektiği yönerge kısmında öğrenciye aktarılır. Bu adım gerekli görülen durumlarda gerektiği kadar tekrarlanabilmektedir (Miltenberger ve Thiesse- Duffy, 1988; Wurtele, Saslawsky, Miller, Marrs ve Britcher, 1986).

Model olma: Bu bileşende öğretilmesi hedeflenen davranışın nasıl uygulanması gerektiği öğrenciye en uygun şekilde gösterilmektedir. Model olma rol oynama tekniği ile canlı bir şekilde yapılabildiği gibi video model yöntemleri gibi teknolojik yöntemler kullanılarak da yapılabilmektedir. Literatür incelendiği birçok çalışmada bu bileşenin teknoloji yardımıyla da desteklendiği görülmektedir. Video ile model olma yönteminin dâhil edildiği davranışsal beceri öğretimi çalışmalarının özellikle otizme sahip çocukların konuşma becerilerinin öğretiminde kullanıldığı ve etkili sonuçlar meydana getirdiği görülmektedir (Marchand-Martella, Huber, Martella ve Wood, 1996; Steward, Carr ve Leblanc, 2007).

Uygulama: Öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat verilen önemli bir bileşendir. Bu bölümde öğretilmesi hedeflenen davranışa model olunduktan sonra davranışın öğrencinin uygulaması ile devam edilir. Böylelikle davranışın öğrenilip öğrenilmediği veya davranışın sergilenmesinde ne gibi yanlışlıkların olduğu belirlenmiş olur (Poche, Yoder ve Miltenberger, 1988).

Geri Bildirim: Bu aşama davranışsal beceri öğretiminin en önemli aşaması olarak görülmektedir. Geri bildirim, bireyleri eğitmek için bağımsız olarak veya diğer bileşenler sırasında rahatlıkla kullanılabilir. Geri bildirim düzeltici geri bildirim veya olumlu geri bildirim şeklinde sağlanabilir. Alanyazında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde başarılı ve etkili çalışmalarda doğru davranışı güçlendirmek veya yanlış davranışları önlemek için hem olumlu hem de düzeltici geri bildirim kullanıldığı görülmektedir. Geri bildirim grafiksel, sözlü veya kombinasyonlar halinde sunulabilir (Fetherston ve Sturmey, 2014; Goldsmith, 2008).

Miltenberger (2008) davranışsal beceri öğretimini yönerge, model olma, uygulama ve geri bildirimden oluşan beceri öğretme paketi olarak tanımlamaktadır. Bu dört temel unsur genel olarak şöyle özetlenmektedir. Yönergeler öğrenci için belirlenen hedef davranış tanımlar ve davranışta bulunulması için gereken koşulları belirlemeyi içerir. Model olma hedef davranışın uygulayıcı ya da seçtiği bir başka model tarafından en uygun bağlamda canlandırılmasını içerir. Uygulama aşamasında ise model olunan hedef davranışın öğrenci tarafından uygulanması istenir. Geri bildirim basamağında da uygulama bileşeninde öğrencinin gösterdiği performansa ilişkin bilgilendirmeler ve düzeltmelere yer verilmektedir.

Açıklanan tüm bu bileşenleri özetlemek gerekirse davranışsal beceri öğretimi, davranışın küçük adımlara ayrıldığı, davranışın tanımının yapıldığı, öneminin anlatıldığı sözlü ya da yazılı yönergeler ile başlar. Ardından eğitmen öğretilmesi planlanan hedef davranış öğrenciye model olarak sunar. Model olma rol oynama, canlı model olma veya video model ile gerçekleştirilebilir (Moore ve Fisher, 2007). Üçüncü bileşen uygulama, öğrencinin model olunan hedef davranışın uygulamasını gerektirir. Uygulama hedef davranışın taklit edilmesi olarak da tanımlanabilir. Uygulama hedef davranışın uygulanmasına olanak tanıdığı için eğitime sergilenen performansa bağlı olarak öğrenciye geri bildirimde bulunma fırsatı sunar. Sunulan bu geri bildirim davranışsal beceri öğretimi paketlerinin son bileşeni olup öğrenciye doğru davranışlar için olumlu geri bildirim ve yanlış davranışlar için düzeltici geri bildirim sağlanmasını gerektirir (Gross, Miltenberger, Knudson, Bosch ve Breitwieser, 2007). Tüm bileşenlerin aynı çalışmada uygulanması gibi bazı çalışmalarda bileşenleri bazıları kullanılarak farklı kombinasyonlar yapılarak kullanıldığı görülmektedir.

Davranışsal Beceri Öğretimi Yönteminin Farklı Gruplar ve Becerilerle Kullanımı

Davranışsal beceri öğretiminin farklı gruplara farklı becerileri öğretmek amacı ile sıkça etkili bir şekilde kullanılmakta olduğu görülmektedir. Örneğin bir şirketin kurumsal çalışanlarına, ailelere, öğrencilere, engel grubundaki herhangi bir çocuğa ve yetişkine veya ailesine bu eğitim paketi çok rahatlıkla uygulanabilmektedir (Sarokof ve Sturmey, 2004).

Araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından davranışsal beceri öğretimi yaklaşımı bireyleri beşeri hizmet sektörü dâhil olmak üzere çeşitli becerilerde ve çeşitli ortamlarda başarıyla yetiştirmek için kullanmıştır (Miltenberger ve ark., 2004; Reid ve Parsons, 2002). Örneğin Sarokoff ve Sturmey (2004) yaptıkları çalışmalarında otizmli öğrencisi bulunan öğretmenlere ayrı denemelerle öğretim sunmayı davranışsal beceri öğretimiyle kazandırmaya çalışmış ve etkili sonuçlar elde etmişlerdir. Wood, Luiselli ve Harchik (2007) yetersizliğe sahip kişilere hizmetle yükümlü yardımcı elemanlara davranışsal beceri öğretimi programı hazırlayarak etkililiğini incelemişlerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi davranışsal beceri öğretiminin ebeveyn ve bakıcılara çeşitli beceriler kazandırmada etkili bir yöntem olduğu çok sayıda çalışmada belirtilmiştir. Benzer şekilde, araştırmalar bu yöntemin öğretmenler ve sınıf personeliyle de etkili şekilde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır (Cotnoir-Bichelman, Thompson, McKerchar ve Haremza, 2006; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001).

Davranışsal beceri öğretimi bireylere birebir uygulanabileceği gibi toplu halde bulunan gruplara da belli becerileri öğretebilmek amacıyla uygulanabilmektedir. Miltenberger (2008), davranışsal beceri öğretiminin bir grup birey ile kullanılmasının ek avantajlarını da çalışmalarında sıralamıştır. Birincisi, yönergeler ve model olma tek seferde tüm gruba sunulduğundan eğitim daha verimli bir hale gelebilmektedir. İkincisi, grup üyeleri uygulama yani prova sırasında diğer grup üyelerinin performansını değerlendirerek geri bildirimde bulunabilirler. Son olarak ise kazanılan becerilerin geliştirilebilmesi uygulamaya katılan grup üyeleri ile geliştirilebilmektedir.

Davranışsal beceri öğretimi içerisinde davranış barındıran birçok beceri ile rahatlıkla kullanılabilmektedir. Özel eğitim alanı ile ilgili kullanımları özellikle incelendiğinde davranışsal beceri öğretiminin özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine ilgili becerilerin öğretiminde (Miltenberger ve Thhiesse-Duffy, 1988), özellikle çocuklara yönelik önemli görülen güvenlik becerilerin öğretiminde (Poche ve ark., 1988), otizmli çocuklar başta olmak üzere birçok engel grubundaki çocuklara sosyal becerilerin öğretimi sırasında (Stewart ve ark., 2007), caddede karşıdan karşıya geçiş ve yaya güvenliği becerilerinin öğretiminde (Wurtele, 1990), yine özellikle otizmli çocukların sesli ve sesli olmayan konuşma becerilerinin öğretimde, cinsel istismar (Himle, Miltenberger, Flessner ve Gatheridge, 2004), yangın tehlikeleri ve kaçırılmayı önleme becerilerin öğretiminde (Marchand-Martella ve ark., 1996) sıklıkla ve etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Doğal Ortamda Davranışsal Beceri Öğretiminin Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Çalışmalar

Geleneksel davranışsal beceri öğretiminde yönerge, model olma, uygulama ve geri bildirim bileşenlerinin doğal çevre yerine yapılandırılmış bir ortamda gerçekleştiğini unutmamak gerekir. Araştırmacılar davranışsal beceri öğretiminin umut verici bir müdahale olmasına rağmen, paketin geleneksel kullanımında yapay bir ortamda gerçekleşmesinin bir sınırlılık olduğunu vurgulamaktadırlar (Himle ve ark., 2004). Bu sınırlılık en fazla da öğrenilen becerinin genellemesinde karşımıza çıkmaktadır. Genellemeye yaşanan başarısızlıklar geleneksel davranışsal beceri öğretimine yeni bir bileşenin eklenmesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Güncel paketlerde bildiğimiz dört bileşen ya doğal bağlamda gerçekleştirilmekte ya da bu dört bileşene bir bileşen daha eklenerek geri bildirimden sonra yerinde yani doğal ortamında eğitim ile devam etmektedir (Johnson ve ark., 2005).

Miltenberger ve ark. (1999) zihinsel engelli beş kadın için cinsel istismarı önleme becerileri eğitimi için davranışsal beceri öğretimi paketi ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada bir katılımcı davranışsal beceri öğretimi sonunda öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerisini sergilemiş ancak geri kalan katılımcılar, bir ila iki yerinde eğitim oturumunda becerilere ulaşmışlardır. Bir aylık izlemede, tüm katılımcılar belirlenen ölçüt seviyesine ulaşmıştır. Sonuçlar, hafif-orta şiddette zekâ geriliği olan katılımcıların güvenlik becerilerini kazanmalarını ve bunları davranışsal beceri öğretimine takiben rol-oyun değerlendirmelerinde gösterdiklerini, ancak yerinde eğitim gerçekleştirilene kadar becerilerin doğal ortamlara tamamen genelleştirmediğini göstermiştir.

Benzer şekilde, Himle ve ark. (2004), 4-5 yaş grubunda, tipik olarak gelişmekte olan çocuklar için silahlı girişimcilere karşı güvenlik becerileri öğretmek için yerinde eğitimle desteklenmiş davranışsal beceri öğretim yöntemini kullanmıştır. Katılımcıların çoğunda (sekizden beşi) davranışsal beceri öğretimi, arzu edilen beceri kullanımı ve genellemeyle sonuçlanmamıştır, ancak ek yerinde eğitim sonucunda katılımcılar, takip edilen değerlendirmelerde beceri kullanımı için önceden belirlenmiş kritere ulaşmışlardır ve yeni bir genelleme gerçekleştirmişlerdir.

Miltenberger ve ark. (2005) altı 6-7 yaş arası tipik olarak gelişmekte olan çocuklar için ateşli silahlara karşı güvenlik becerileri öğretmek amacıyla, davranışsal beceri öğretimini değerlendirmişlerdir. Daha önce bahsedilen çalışmada olduğu gibi (Himle ve ark., 2004), çocukların yarısı davranışsal beceri öğretimini takip eden güvenlik becerilerini kazanmış ve yarısı geleneksel davranışsal beceri öğretimine ek olarak yerinde eğitim sonrasında becerileri kazandıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki davranışsal beceri öğretimi doğal bağlamda gerçekleştirilirse ya da doğal ortamda öğretim beşinci bileşen olarak eklenirse sonuçlar daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Özellikle karşılaştırmalı araştırmalarda elde edilen bilgiler yerinde yani doğal ortamında değerlendirmeleri takiben ilave yerinde eğitimin zihinsel gelişim geriliği gösteren bazı katılımcılar için etkililiği artırmada gerekli olabileceğini göstermektedir (Miltenberger ve ark., 2005; Haseltine ve Miltenberger, 1990).

Davranışsal beceri öğretiminin kullanıldığı araştırmalar doğal ortamdaki eğitimin etkililiği olumlu yönde açıkça arttırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte, yaya güvenliği gibi güvenlik becerilerini öğretirken yerinde eğitimin tehlikeli olabileceği de bazı uygulamacılar tarafından gündeme getirilmiştir (Reid ve Parsons, 2002). Beceri genellemesinin en iyi şekilde sağlayacak yerinde uygulama çalışmaları tehlikeli ve lojistik olarak zor olabilir. Bunun için bu tür becerileri öğretirken teknolojiye dayanarak sanal eğitim ortamları yaratabilir. Yaratılan sanal ortamlar bu tür davranışlarla ilgili muhtemel felaket sonuçları olmaksızın doğal ortamı taklit edebilir.

Sonuç

Bu çalışmada “Davranışsal Beceri Öğretimi” ile ilgili temel bilgilendirme yapılmıştır. Davranışsal beceri öğretimi davranış analizi ilkelerini barındıran geçerliliği defalarca kanıtlanmış ve 1900 yılların ortalarında “Behavioral Skills Training” terimleriyle tanımlanması yapılmış bilimsel dayanaklı bir yöntemdir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi davranışsal beceri öğretimi köklü bir geçmişe sahip bir yöntem olup özellikle yurtdışındaki özel eğitim çalışmalarında üst düzey becerileri öğretmede sıklıkla kullanılmaktadır. Ülkemizde bu içerikte birçok çalışma yapılmasına karşın davranışsal beceri öğretimi kavramı altında tanımlanmadıkları görülmektedir. Bu çalışmanın ülkemizde yapılan çalışmalarda bu terimsel kavramın kullanılması adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Uluslararası alanyazın ile ortak terimsel ifadelerin kullanılması alanla bağların güçlenmesi adına önemli görülebilir.

KAYNAKÇA

- Bear, 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.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis (2nd ed.)*. Prentice Hall.
- Cotnoir-Bichelman, N. M., Thompson, R. H., McKerchar, P. M., & Haremza, J. L. (2006). Training student teachers to reposition infants frequently. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39 (4), 489-494.
- Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotype by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 339-343.
- Fetherston, A. M., & Sturmey, P. (2014). The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (2), 541-562.
- Gianoumis, S., Seiverling, L., & Sturmey, P. (2012). The effects of behavior skills training on correct teacher implementation of natural language paradigm teaching skills and child behavior. *Behavioral Interventions*, 27, 57-74. DOI: 10.1002/bin.1334

- Gross, A., Miltenberger, R., Knudson, P., Bosch, A., & Breitwieser, C. B. (2007). Preliminary evaluation of a parent training program to prevent gun play. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40* (4), 691-695.
- Goldsmith, T. R. (2008). *Using virtual reality enhanced behavioral skills training to teach street-crossing skills to children and adolescents with Autism Spectrum Disorders* (Yayınlanmamış doktora tezi). Western Michigan University.
- Haffey, N. A., & Levant, R. F. (1984). The differential effectiveness of two models of skills training for working class parents. *Family Relations, 33* (2), 209-216.
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR, 95* (2), 188-197.
- Himle, M. B., Miltenberger, R. G., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2004). Teaching safety skills to children to prevent gun play. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37* (1), 1-9.
- Johnson, S. M., Grosshans, H., Shingara, J., Byrom, M., Jarvis, R., Cheng, A., ... & Slack, F. J. (2005). RAS is regulated by the let-7 microRNA family. *Cell, 120* (5), 635-647.
- Lerman, D. C., Hawkins, L., Hillman, C., Shireman, M., & Nissen, M. A. (2015). Adults with autism spectrum disorder as behavior technicians for young children with autism: Outcomes of a behavioral skills training program. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48* (2), 233-256.
- Marchand-Martella, N. E., Huber, G., Martella, R. C., & Wood, W. S. (1996). Assessing the long-term maintenance of abduction prevention skills by disadvantaged preschoolers. *Education and Treatment of Children, 19* (1), 55-68.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice, 1* (1), 30-36.
- Miltenberger, R. G., Flessner, C., Gatheridge, B., Johnson, B., Satterlund, M., & Egemo, K. (2004). Evaluation of behavioral skills training to prevent gun play in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37* (4), 513-516.
- Miltenberger, R. G., Gatheridge, B. J., Satterlund, M., Egemo-Helm, K. R., Johnson, B. M., Jostad, C., Kelso, P., & Flessner, C. A. (2005). Teaching safety skills to children to prevent gun play: An evaluation of in situ training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38* (3), 395-398.
- Miltenberger, R. G., Redlin, J., Crosby, R., Stickney, M., Mitchell, J., Wonderlich, S., & Smyth, J. (2003). Direct and retrospective assessment of factors contributing to compulsive buying. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34* (1), 1-9.

- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32* (3), 385-388
- Miltenberger, R. G., & Thiesse-Duffy, E. (1988). Evaluation of home-based programs for teaching personal safety skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21* (1), 81-87.
- Moore, J. W., & Fisher, W. W. (2007). The effects of videotape modeling on staff acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 197- 202.
- Poche, C., Yoder, P., & Miltenberger, R. (1988). Teaching self-protection to children using television techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21* (3), 253-261.
- Reid, D. H., & Parsons, M. B. (2002). *Working with staff to overcome challenging behavior among people who have severe disabilities. A guide for getting support plans carried out. Volume 1. The behavior analysis in developmental disabilities series.* Mornganton, NC: Habilitative Management Consultants, Inc. (pp. 3-166).
- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37* (4), 535-538.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34* (3), 313-327.
- Stewart, K. K., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2007). Evaluation of family-implemented behavioral skills training for teaching social skills to a child with Asperger's disorder. *Clinical Case Studies, 6* (3), 252-262.
- Wood, A. L., Luiselli, J. K., & Harchik, A. E. (2007). Training instructional skills with paraprofessional service providers at a community-based habilitation setting. *Behavior Modification, 31* (6), 847-855.
- Wurtele, P. (1990). Acute epiglottitis in children and adults: A large-scale incidence study. *Otolaryngology—Head and Neck Surgery, 103*(6), 902-908.
- Wurtele, S. K., Saslawsky, D. A., Miller, C. L., Marrs, S. R., & Britcher, J. C. (1986). Teaching personal safety skills for potential prevention of sexual abuse: A comparison of treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54* (5), 688-692.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN YAŞADIKLARI DENEYİMLERE GÖRE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÇOCUĞU DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Meral Melekoğlu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *meralmelekoglu@gmail.com*

Emrah Kırıcı, Özel Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi *emrak26@gmail.com*

Hulusi Kartal, Özel Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi *hulusikartal@hotmail.com*

Hüsnü Anıl Tekin, Bilecik Özel Eğitim Uygulama Okulu *hsnanil@gmail.com*

Özet

Değerlendirme, bir birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir. Değerlendirme süreci, çocuğun özel gereksinimli bir birey olup olmadığına karar verme, tanılama, eğitim ortamına yerleştirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlamasının yapılması, verilen eğitimin değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır.

Özel gereksinimli çocukları değerlendirirken, değerlendirmenin ne zaman, nerede, kim tarafından yapıldığı, ailenin rolü, değerlendirmede kullanılan araç-gereçler, ailenin uzmanlara ve özel eğitim hizmetlerine ulaşma kapasitesi oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı, birincil bakıcıların yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri analiz edilerek, geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme, tanılama ve eğitim ortamına yerleştirme sürecini incelemektir.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma olarak tasarlanmış olup, veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılarak, farklı yaş grubunda özel gereksinimli çocuğu olan, 15 birincil bakıcı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, değerlendirme süreci oldukça uzun sürmektedir. Birincil bakıcılar hangi uzmana hangi sıra ile gideceğinin, kime, nasıl ulaşacağı konusunda sorunlar yaşadıklarını ve bu duruma bağlı olarak zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir. Birincil bakıcılar, ayrıca kendilerine sağlanan bilginin yetersiz olduğunu, hâlihazırdaki bilgilere kendi gayretleri ile ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Özetle, birincil bakıcıların yaşadıkları bu deneyimler dikkatli bir şekilde analiz edilerek, bu sonuçlar değerlendirme sürecinde yer alan uzman ile paylaşılarak değerlendirme süreci daha sistematikleştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitimde değerlendirme, Tanılama, Tıbbi ve eğitsel tanı

* Sorumlu yazar: Meral Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *meralmelekoglu@gmail.com*

Önerilen Atıf Şekli:

Melekoğlu, M., Kırıcı, E., Kartal, H. ve Tekin, H. A. (2018). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları deneyimlere göre geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme süreci. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 65-76) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN YAŞADIKLARI DENEYİMLERE GÖRE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÇOCUĞU DEĞERLENDİRME SÜRECİ

GİRİŞ

Değerlendirme, bir birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir. Değerlendirmenin amaçları, engelli ya da risk durumunda olduğu düşünülen öğrencileri belirleme, sınıflama ve programa yerleştirme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, uygun hedef ve amaçları seçme, öğrenme stratejilerini belirleme ve uygulanan program sonucunda gelişmenin değerlendirilmesi olarak sıralanabilir (Kargın, 2007).

Değerlendirmede kullanılacak araçlar, yöntemler ile değerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacağı, değerlendirmenin yukarıda sıralanan amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi ilk belirleme aşamasında yapılan değerlendirme daha çok tarama amacıyla yapılan değerlendirmedir ve genel eğitim okullarında/sınıflarında öğrenim gören tanıli ya da risk durumunda olduğundan şüphe edilen öğrencileri belirlemek için yapılmaktadır.

Tablo 1. *Değerlendirme Süreci*

Değerlendirme Süreci	Kimlere?	Nasıl?
Tarama-İlk Belirleme	Tüm öğrenciler	İnformel ve formal değerlendirme
Gönderme Öncesi	Bazı öğrencilere	İnformel ve formal değerlendirme
Gönderme	Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere	Genellikle informal değerlendirme
Ayrıntılı Değerlendirme	Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere	Formal ve informal değerlendirme

Değerlendirme Süreci*İlk Belirleme*

İlk belirleme süreci dölleme-üç yaş ve üç yaş sonrası olarak iki dönemde incelenebilir. İlk dönemde ilk belirlemeler genellikle sağlık birimleri, çocuğun çevresindeki yakın ve uzak kişiler ve aile tarafından gerçekleşmektedir. Üç yaş sonrası ise bu kişilere ek olarak eğitimciler de ilk belirleme sürecine dâhil olmaktadır. Üç yaş öncesinde sağlık kontrollerinde çocuklarda görülen farklı gelişim özellikleri tespit edilmektedir. Üç yaş sonrasında ise, okulun ya da sınıfın temel gereklerini yerine getirmede güçlük yaşayan, öğrenme özellikleri nedeniyle derslerde akranlarından geri kalan ve desteğe gereksinim duyan öğrenciler belirlenmektedir.

Gönderme Öncesi Süreç

Gönderme öncesi süreç, öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) göndermeden önce çoğunlukla sınıf öğretmeninin, öğretim yöntem ve materyallerinde, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesinde, amaçlarda ve gerektiğinde ev ödevlerinde yapılan bir takım uyarlamaları içermektedir.

Bu sürecin temel amacı, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin gereksiz yere değerlendirmeye alınmasını önlemek ve böylece öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeden kurtarmaktır (Avcıoğlu, 2016).

Gönderme Süreci

Öğrenci için alınan tüm önlemler, yapılan tüm uyarlamalar, uyarlama sonuçları ve öğrenci hakkında toplanan tüm bilgiler rapor haline getirilir. Böylece ayrıntılı değerlendirme sürecine öğrenci daha fazla bilgi ile gönderilmiş olur. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmesi kararını sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi ve ailenin birlikte vermesi gerekmektedir.

Ayrıntılı Değerlendirme Süreci

RAM'larda "özel eğitim değerlendirme kurulu" tarafından yapılan ayrıntılı değerlendirme ile öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmayı gerektirecek bir durum olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ülkemizde RAM'lar aracılığı ile gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme süreci tanılama ve yerleştirme ile sonuçlanan bir süreçtir ve öğrencinin eğitimsel geleceği hakkında son derece önemli kararlar alınır. Bu nedenle bu sürecin eğitsel değerlendirmenin temel ilkelerini dikkate alarak gerçekleştirilmesinde fayda vardır (Kargın, 2007).

Değerlendirmenin Temel İlkeleri

Değerlendirmede farklılık esastır. Değerlendirme, farklı zamanlarda, farklı kişiler tarafından, farklı ortamlarda, farklı değerlendirme yöntemleri ve araçlarıyla gerçekleştirilmelidir.

Test uygulamak. Bu süreç, testleri de içine alan farklı araçlar ve teknikler ile bilginin dikkatlice analizini içermektedir.

Eğitim almış bireyler tarafından uygulanması. Değerlendirmede kullanılan formal değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması, bu araçları uygulama ve puanlanma eğitimi almış bireyler tarafından yapılması gerekmektedir.

Çocuk ile ilgili hizmet sunan tüm uzmanların bulunması. Sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ile birlikte özel eğitim hizmetleri dışındaki ilgili hizmetleri sunan fizik tedavi uzmanı, doktor ve konuşma ve dil uzmanı gibi diğer uzmanlar da değerlendirme ekibinin diğer bileşenleridir.

Dil ve sosyal çevrenin de değerlendirilmesi. Bireyin performansı, içinde yaşadığı çevrenin ve ailenin özellikleri göz önünde bulunduracak şekilde akademik, dil ve sosyal beceriler gibi bütün alanlarda ve okul, ev gibi bütün ortamlarda değerlendirilerek belirlenmelidir.

Her yaşta ve dönemde değerlendirmenin mümkün olduğudur. Eğitsel değerlendirme erken çocuktan başlayarak yetişkinliğe kadar geçen süreler içinde yapılır (Avcioğlu, 2016).

Değerlendirme Sürecinde İşbirliği ve Yaşanan Problemler

Değerlendirme süreci oldukça profesyonellik ve paydaşlar arası işbirliği gerektiren bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde rol alan uzmanların aile ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlar ile işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu süreçte özellikle ailenin birçok desteğe ihtiyacı olabilmektedir. Aileler değerlendirme sürecinde doğru bilgiye ulaşma, doğru hizmete ve uzmana ulaşma konusunda güçlükler yaşamaktadır (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014).

Değerlendirme sürecine ilişkin, ülkemizdeki durum analiz edildiğinde ya da alanyazın incelendiğinde, bu sürecin birçok sorunu barındırdığı görülmektedir. Bu sorunların bazıları; uzman-aile işbirliğinin yeterli düzeyde sağlanamaması, ailelerin hizmetlere uzun zaman diliminde ulaşması, yeterli sayıda uzmanın olmaması, uzmanların tanılamaya ilişkin bilgi düzeyleri ve bu süreçte ailelere dönük bilgilendirme ve yönlendirme hizmetlerinin yeterli olmaması olarak sayılabilir (Avcioğlu, 2016; Kargın, 2007; Özak, Vural ve Avcioğlu, 2008; Selimoğlu ve ark., 2014).

Sonuç olarak değerlendirme sürecinin, güncel gelişmelere paralel olarak detaylı bir şekilde analiz edilmesi, sistematik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010).

Araştırmanın amacı, birincil bakıcıların yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri analiz edilerek, geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme, tanılama ve eğitim ortamına yerleştirme sürecini detaylı bir şekilde incelemektedir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir:

1. Birincil bakıcılara göre çocuğu tanılama süreci nasıl gerçekleşmektedir?
2. Birincil bakıcıların, çocuğunun değerlendirme sürecinde uzmanlara ve özel eğitim hizmetlerine ulaşma durumu nasıldır?
3. Birincil bakıcıların değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Birincil bakıcıların, çocuğunu eğitim ortamına yerleştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Birincil bakıcıların değerlendirme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırma güvenilirliği ile ilgili bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma olarak tasarlanmış olup, veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları tıbbi ve eğitsel tanısı olan çocukların birincil bakıcıları ve onların çocuklarıdır. Araştırma için veriler birincil bakıcılardan toplanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara K1, K2... şeklinde kod isim verilmiştir.

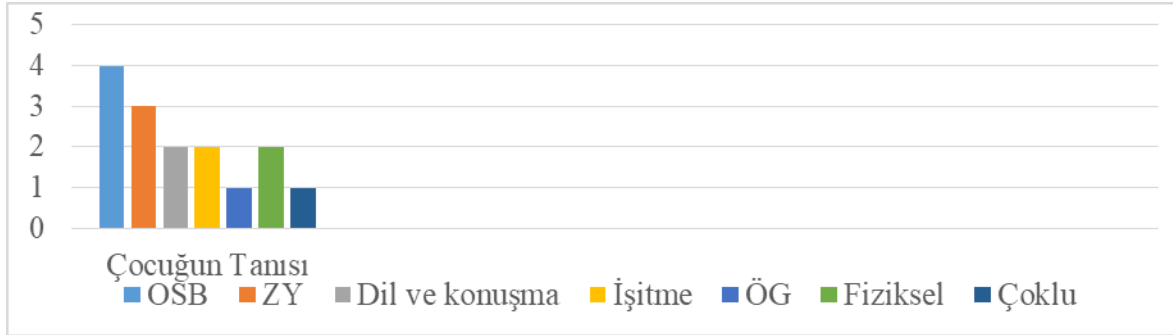
Özel Gereksinimi Olan Çocuklar

Bu araştırmaya sürecinde özel eğitim tanısı olan toplam 15 çocuğun birincil bakıcısı dâhil edilmiştir. Çocuklara ait bilgiler Tablo 2, 3 ve 4'te yer almaktadır. Çocukların dört tanesi tek çocuktur. Diğerlerinin ise en fazla iki kardeşi vardır. Tek çocuk olanların hepsi üç-altı yaş grubu arasındadır. Üç çocuğun evde başka bir kardeşi de tanılıdır. Çocukların yedisi özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, beşi kaynaştırma ortamlarında ve üçü ise özel eğitim okulunda ya da sınıfında eğitim almaktadır. Çocukların dokuzu erkek, beşi kadındır.

Birincil Bakıcılar

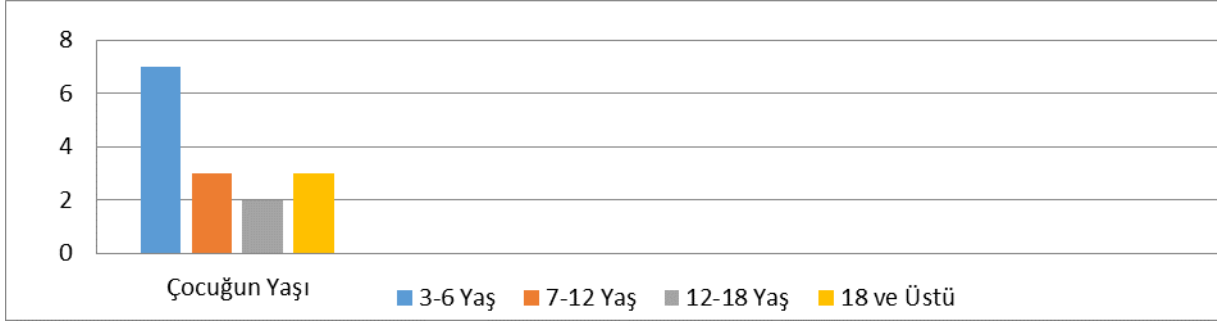
Araştırmaya, özel gereksinimli çocuğu olan toplam 15 birincil bakıcı katılmıştır. Birincil bakıcıların 12'si anne, 3'ü ise babadır. Kadın katılımcıların yaş ortalaması 39, erkek katılımcıların yaş ortalaması 42'dir. Birincil bakıcıların hepsi birlikte yaşıyor ve çekirdek ailedir. Babaların çoğu lisans mezunu, annelerin çoğu ise lise mezunudur. Annelerin çoğunun bir işi olmasına rağmen çocuklarına bakmak için ev hanımlığı yapmaktadır.

Tablo 2. Çocukların Yetersizlik Türüne Göre Dağılımı



Tablo 2 ve 3'te özel gereksinimi olan çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Çocukların Yaşlara Göre Dağılımı



Ortam

Veriler ailelerden önceden randevu alınarak onların belirledikleri ortamda toplanmıştır. Veriler çoğunlukla okul ortamında aileler çocuklarını eğitime getirdikleri zaman içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri Toplama Aracı

Alanyazın incelenmesi sonucunda araştırma sorularına göre öncelikle araştırmacılar taslak görüşme sorularını oluşturmuştur. Taslak görüşme sorularına ilişkin alanında uzman toplam altı kişiden uzman görüşü alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılarak, farklı yaş grubunda özel gereksinimli çocuğu olan, toplam 15 birincil bakıcı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bozüyük RAM'a gelen ve Eskişehir merkezde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine çocuğunu getiren ailelerden rastgele araştırma için gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılardan randevu alınarak görüşme saati planlanmıştır. Her bir görüşme en az 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Kayıtların transkriptleri oluşturulup, analizleri yapılmıştır. Transkriptlerin ve analizlerin güvenilirlikleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan temalar üzerinden bulgular saptanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, birincil bakıcıların geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme, tanılama ve eğitim ortamına yerleştirme sürecine ilişkin yaşadıkları deneyimlerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde yapılmış olan içerik analizi sonucunda araştırma ve görüşme soruları temel alınarak sekiz ana temaya ulaşılmıştır. Her bir ana tema ikiye alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar altında ise yine bir alt tema oluşturularak nihai temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulguları araştırma soruları ve değerlendirme süreci dikkate alınarak aşağıdaki şekilde verilmiştir.

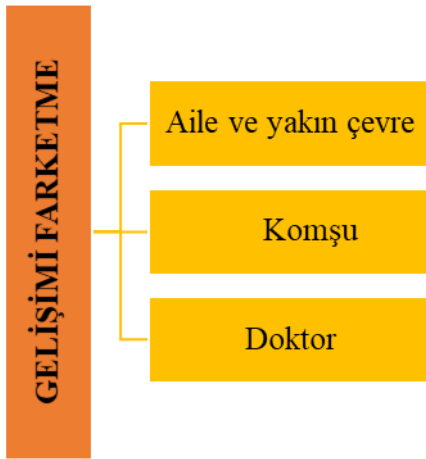
1. Birincil bakıcılara göre çocuğu tanılama sürecine ilişkin görüşleri:

Tablo 4 incelendiğinde, çocuklarda gelişim dönemlerine göre belirli bir geriliğin olduğu ilk olarak çocuğun aile, doktoru ya da yakın çevresinden birisi fark etmiştir. Bu durumu K1 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir.

“ilk bir yaşındayken komşum hani ismine dönüp bakmıyor diye söylemişti. Ee onun dışında da iki buçuk yaşındayken ben fark ettim (str. 5-6)”

Tablo 5 ise çocuğunda farklılık olduğunu hisseden ailelerin ilk hangi uzmana gittiğini göstermektedir.

Tablo 4. *Çocuğun Gelişimindeki Değişikliği İlk Fark Etme*



Tablo 5. *Değerlendirme Sürecinde Uzmanla İlk Karşılaşma*



Birincil bakıcılar, değerlendirme sürecine ilişkin çocuğu ile ilgili sonuç raporlarını bir zarf içerisine konulmuş şekilde genellikle görevli memurlardan aldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla aileler çocukları ile ilgili sonuç raporlarını öğrendiklerinde bu bilgi ile baş başa kalmakta ve farklı duygularını yaşamaktadır. Birincil bakıcılar, çocukları ile ilgili nihai kararı öğrendiklerinde çoğunlukla söylenileni anlamama, tedirgin olma, şok olma, hayal kırıklığı yaşama gibi duygularını hissettiklerini belirtmişlerdir. Tablo 7 ailelerin yaşamış olduğu ilk duygularını açıklamaktadır. K9 kodlu katılımcı ise bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“...biz biraz bocaladık. İşin açıkçasını söylemek gerekirse hep şunu sorduk. Neden biz diye, eşim de ben de yani kabullenemedik. Bir sıkıntı yaşadık. Belli bir süre ama sonra yani bizim için öyle bir artık mükafat mı dedik kendi kendimize. Artık bir şey mi yani bir sersemleme süreci...(str. 15-16-17)”

Tablo 6. İlk Değerlendirme



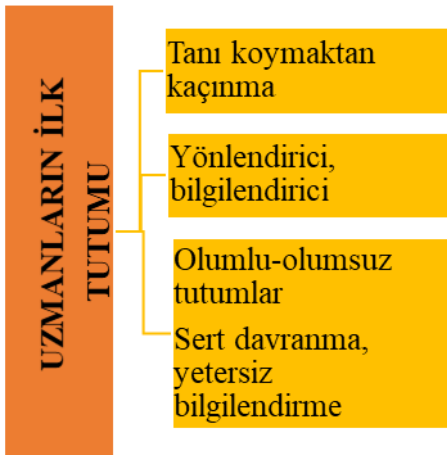
Tablo 7. Değerlendirmeye İlişkin Ailelerin İlk Tepkileri



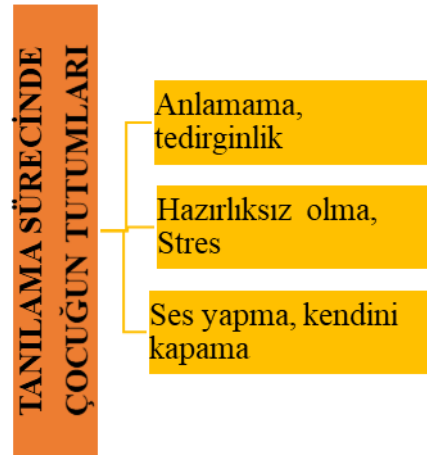
2. Birincil bakıcıların, çocuğunun değerlendirme sürecinde uzmanlara ve özel eğitim hizmetlerine ulaşmaya ilişkin görüşleri:

Yapılan görüşmelerde, birincil bakıcılara çocuğun değerlendirilmesi sürecinde uzmanların tutum ve davranışlarını nasıl buldukları sorulmuştur. Birincil bakıcıların görüşlerine göre, bazı uzmanlar ailelere daha ılımlı yaklaşırken, bazıları ailelere ve çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunmaktadır. Uzmanların olumlu tutumları, aileleri yönlendirmeye çalışma, verilen tanı hakkında onları bilgilendirme temalarını içerirken; olumsuz tutumları ise çocuğa ve aileye sert davranma, bilgi vermektan kaçınma, yüzeysel bilgilendirme ve yönlendirme yapma ve zaman ayırmama temalarını içermektedir. Tablo 8 ve 9 değerlendirme sürecinde uzmanların ve çocukların tutum ve davranışlarını açıklamaktadır.

Tablo 8. Değerlendirme Sürecinde Uzmanların Tutumu



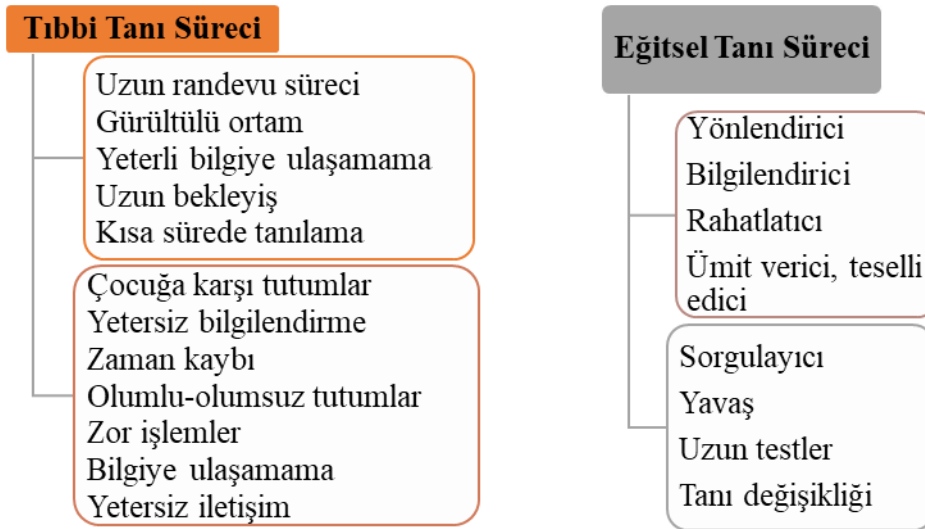
Tablo 9. Değerlendirme Sürecinde Çocuğun Tutum ve Davranışları



3. Birincil bakıcıların tanılama sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlara ilişkin görüşleri:

Birincil bakıcıların bu konu altında belirtmiş oldukları görüşler tıbbi tanı ve eğitsel tanı sürecine ilişkin görüşler olarak iki alt temada incelenmiştir. Bu alt temalar ise randevu sürecinin uzun olması, muayene esnasında uzun süre bekleme, çocukların özellikle tıbbi tanılama sürecinde çok yorulması gibi konuları kapsamaktadır. Aileler tıbbi tanı sürecinde farklı sorunlar yaşarken, eğitsel tanılama sürecinde daha olumlu deneyimler yaşamaktadır. Tablo 10'da tanılama sürecine ilişkin tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 10. *Tanılama Süreci*



4. Birincil bakıcıların, çocuğunu eğitim ortamına yerleştirme sürecine ilişkin görüşleri:

Birincil bakıcılara göre, yerleştirme sürecinde en çok yaşadıkları sorun, çocuk tanılandıktan sonra birincil bakıcıların ne yapacaklarını bilememeleri ve çocukları için uygun eğitimi nereden alacaklarını bilememeleridir. Aileler özellikle çocukları için gerekli eğitim seçenekleri konusunda bir fikirlerinin olmadığını, birilerine sorarak bu süreci aştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11. *Değerlendirme Sonrası Bir Kuruma Yerleştirme*

Eğitime Yerleştirme	<ul style="list-style-type: none"> *Okul seçimi (yakın olan) *Endişe *Özel ders 	<ul style="list-style-type: none"> * Öğretmen seçimi *Rehabilitasyon
Okulun Tutumu	<ul style="list-style-type: none"> *İlmli-kabul edici *Planlama, Ek destek *Yardımcı talebi 	<ul style="list-style-type: none"> *İsteksizlik *Olumsuz tutumlar *Veliden beklentiler
Çocuğun Okula Tutumu	<ul style="list-style-type: none"> *Olumlu-olumsuz tutumlar *Seçici davranma *Yalnız takılma 	

5. Birincil bakıcıların değerlendirme sürecine ilişkin önerileri:

Araştırma sürecinde, aileler değerlendirme sürecine ilişkin birçok öneride bulunmuştur. Bu öneriler Tablo 12’de belirli temalar altında belirtilmiştir. K4 kodlu katılımcı şu öneride bulunmuştur.

“...Belki mesela yarım gün olsun bir çocuğu bence gözlemliceksiniz. Haa o kurumun bahçesinde de gözlemliceksiniz annesiyle yapıyor işte sen bşeyler yapmaya çalışıcaksın. Bakalım benle ne yapıyor yani hani 10 dakika 20 dakika her çocuk için bence çok yeterli de değil. ... (str. 209-210-211)”.

Tablo 12. Değerlendirme Sürecine İlişkin Ailelerin Önerileri



Araştırmanın Güvenirliği

Ses kayıtları son üç araştırmacı tarafından kaydedilmiştir, birinci araştırmacı ses kayıtları güvenirliliğini ve veri analizi güvenirliliğini yapmıştır. Ses kayıtlarının %50’si, veri analizlerinin %30’u dikkate alınarak araştırma güvenirliliği sağlanmıştır. Transkriptlerde güvenirlilik %98 ve veri analizi güvenirliliği ise %95 olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulguları değerlendirme sürecinde ailelerin birçok sorunla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Bu bulgular Selimoğlu ve ark. (2014) çalışması bulgularını desteklenmektedir. Araştırmaya göre aileler en çok uzmanlar ile iletişim kurma, çocuğa ilişkin detaylı bilgilendirme ve uzmanlar arasında işbirliğinin olmaması konusunda sorun yaşamaktadır. Bu bulgular, Özak ve ark. (2008) yılında RAM müdürleri ile yapmış oldukları çalışma bulguları ile desteklenmektedir. Er-Sabuncuoğlu ve Diken, (2010) çalışmasında özellikle Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile ilgili önerilen sistem bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada ailelerin özellikle tanı ve değerlendirme sonrası neler yapacağı konusunda bilgisiz oldukları ve doğru bilgi ve uzmana

ulaşmada güçlük çektikleri belirtilmektedir. Buna ek olarak, bu çalışma aileleri yönlendirme ve bilgilendirmeye yönelik merkezi bir sistemin kurulmasını önermektedir. Araştırmaya, 3-6 yaş ile 18 yaş üzerinde olan çocukların birincil bakıcıları katılmıştır. Buna göre, değerlendirme sürecine ilişkin geçmiş yıllarda olduğu gibi son 10 yıldır aynı problemlerin devam ettiği görülmektedir.

ÖNERİLER

Değerlendirme sürecinin başında, süreçte ve sonuçta aileyi iyi bir şekilde yönlendirecek ve bilgilendirecek bir sistem olmalıdır. Bu sistem multidisipliner bir yaklaşımı içermelidir. Diğer bir deyişle, özellikle tıbbi tanı sürecinde hastane ortamında doktorlara ek olarak aileyi ve uzmanları özel eğitim hakkında yönlendirme ve bilgilendirmeye yönelik hizmetler sunmak için bir özel eğitim uzmanının tıbbi tanı koyan ekibin içerisinde yer alması gerekmektedir. Sağlık personelinin özel eğitim konusunda bilgi düzeyini artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Değerlendirme için gelen çocuklar için hastane ortamında uyarlamalar yapılmalıdır.

Bu araştırmaya göre, değerlendirme sürecine ilişkin en önemli sorun sistemde var olan hizmetlerin yetersiz ve ulaşılmasının zor olmasıdır. Özellikle tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinde tıp uzmanlarına ek olarak, bir özel eğitim uzmanının tıbbi değerlendirme sürecinde rol alması ve tıbbi değerlendirme kurulu ile işbirliği içerisinde çalışması, aileleri özel eğitim konusunda bilgilendirmesi ve yönlendirmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma göstermektedir ki, değerlendirme sürecine ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Örneğin, değerlendirme sürecine ilişkin doktorlar boyutunda da bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, H. (2016). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2 (2), 149-160.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) 1-13.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi gazete yayım tarihi: 07.07.2018 ve sayısı: 30471.
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 189-206.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2014). Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5 (2), 129-167.

ÖZEL ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE AİLE KATILIM ÇALIŞMALARI**Tuğba Kanmaz***, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tugba.kanmaz@dpu.edu.tr**Fatma Tezel Şahin**, Gazi Üniversitesi ftezel68@gmail.com**Özet**

Son yıllarda sayısı giderek artan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim ve destek hizmetlerinin sadece özel gereksinimli çocuğa verilmesi yeterli değildir. Özel gereksinimleri olan bir çocuğun ailesinin veya yakınlarının da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki aile eğitim ve danışmanlık hizmetlerden yararlanma hakları vardır. Fakat araştırmalar incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile katılım çalışmalarının, daha çok kurumların inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir.

Bu problemden yola çıkılarak araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmaları hakkındaki görüşlerini ve uygulama durumlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan genel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine kayıtlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan ve gönüllülük esası çerçevesinde araştırmaya katılım sağlayan 156 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 'Öğretmen Anket Formu' kullanılmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlere formlar uygulanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans değerler tablosu ve içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunluğunun özel gereksinimli çocukların aileleriyle ilk görüşme, günlük sohbet, bireysel görüşme, telefon görüşmesi gerçekleştirdiklerini, çok azının konferans, afiş, broşür, kitapçık, dergi, dilek kutusu, haber mektubu çalışması yaptığını ortaya koymuştur. Aile katılım çalışmalarının sıklık oranlarının da ayda bir kez seçeneğinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, Aile katılım çalışmaları, Aile, Öğretmen

Önerilen Atıf Şekli:

Kanmaz, T. ve Tezel Şahin, F. (2018). Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile katılım çalışmaları. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 77-87) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Tuğba Kanmaz, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tugba.kanmaz@dpu.edu.tr

ÖZEL ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE AİLE KATILIM ÇALIŞMALARI

GİRİŞ

Özel eğitim hizmetleri uzun yıllar sadece özel gereksinimli bireyi hedef almış aileyi göz ardı etmiştir (Kaner, 2009). Günümüzde ise artık özel gereksinimli bireyin yetersizliklerinin giderilmesinde aile katılımının önemi kavranmış, aileyle işbirliği yoluna gidilmeye başlanmıştır (Akoğlu, 2011).

Ailelerle yapılacak görüşmelerde öncelik; ailenin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi olmalıdır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda ailelere; engel türleri dikkate alınarak eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Ersoy ve Çürük, 2009, Sucuoğlu, 1996). Programlar aileleri sosyal ve duygusal yönden destekleyici, okuldaki etkinliklere katılmasını teşvik edici ve ailelerin bilgi gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmalıdır (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2005; Piştav Akmeşe, 2004).

Aile katılımı sayesinde çocuklar, ailelerinin kendilerine değer verdiklerini hissederler ve onlara daha çok saygı duymaya başlarlar. Çocukların okul başarıları ve etkinliklere katılımları artar. Ev ortamında da eğitime devam edilmesi, bilgilerin kalıcılığını artırır (Kandır ve Ersoy, 2003). Özel gereksinimli çocuklarda bulunan yetersizlikler anne ve babaların stres ve kaygı düzeylerini etkiler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Yetersizliklerin varlığından etkilenen ebeveynler sosyal çevrelerinden kopmakta ve sosyal uyum zorlukları çekmektedirler (Küçükler, 2001). Bu süreçte aile katılım etkinlikleri hem ebeveynlerin hem de çocukların yaşamış oldukları olumsuzluklarla baş etmelerinde yardımcıdır (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001). Başka ailelerle tanışarak sosyalleşmelerine de olanak sağlar. Öğretmenler ise aile katılım çalışmaları sayesinde özel gereksinimli çocuk hakkında ve aile yaşantısı ile ilgili daha detaylı bilgiye ulaşırlar. Çocukların ve ailelerin gereksinimlerine uygun olarak programlarında yenilikler ya da değişiklikler yaparlar (Ömeroğlu ve ark., 2003).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alabilen her yaşta özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi, ailelerinin bilgi ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğretmenlerin çalışmalarının daha etkili kılınarak eğitimden verim alınmasında aile katılım çalışmalarına ihtiyaç vardır. Jinnah ve Walters'ın 2008 yılında yapmış oldukları çalışmada aile katılımının çocukların devam ettikleri okul ve programa ilişkin memnuniyetlerini etkilediğini, öğretmenleri ile iletişimlerinin arttığını göstermektedir. Fakat Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin aileleriyle yapılan pek çok araştırma olmasına rağmen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan bireylere yönelik aile katılımı ile ilgili çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür (Alptekin Elmali, 2011; Antmen, 2010; Çelik, 2003; Evcimen, 1996; Sarı, Atbaşı ve Çitil, 2017; Sucuoğlu, 1994; Şeker, 2013; Toros, 2011). Araştırma sonuçları da aile katılım çalışmalarının daha çok kurumların insiyatifine bırakıldığını, denetlemelerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu problemden yola çıkılarak çalışmanın amacı, Konya ilinde bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmaları hakkındaki görüşlerini ve uygulama durumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin;

- Özel eğitimde aile katılımının çocuk, aile, öğretmen ve kurum açısından gerekliliğine ilişkin,
- Aile katılım çalışmalarını uygulanma durumu ve sıklığı,
- Kurumda ailelere yönelik ilk uyguladıkları aile katılım çalışmaları,
- Kurumda uygulanan aile katılım çalışmalarını ve kurumun aile katılım çalışmalarına yönelik desteğini yeterli görme,
- Yeterli görmeyenlerin aile katılım çalışmalarını yapamama nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışma Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev alan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını uygulama, uygulama konusundaki problemleri ve bu çalışmalara ilişkin görüşleri ortaya konularak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde aile katılım çalışmalarının sayısının ve kalitesinin artırılması adına önemlidir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin ışığında, öğretmenlerin aile katılımı konusundaki ihtiyaçları belirlenerek, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimlerde aile katılımı konularının ele alınması ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü etkili müdahalelerde bulunabilmek için içerisinde bulunan durumun tanımlanması gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 2012). Ayrıca çalışmanın bu alanda yapılacak farklı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan genel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama yöntemi, çok sayıda elemandan oluşan evrenin tümünde ya da ondan alınacak örneklem üzerinde genel bir yargıya varmak amacıyla yapılan taramadır. (Karasar, 2007). Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu olduğu haliyle betimlediği için bu araştırmanın amacına uygun bir modeldir. Tarama yönteminin amacı katılımcıların, olayların, yaşadıkları yerlerin vb. özelliklerini tanımlamaktır (McMillan ve Schumacher, 2001; akt. Özdemir, 2014). Bu nedenle bu tür araştırmalar betimleyici özelliklere sahiptirler. Araştırmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına dair görüşlerinin ne şekilde dağıldığına bakılmıştır.

Örneklem Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, Konya ilinde Selçuklu, Meram ve Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev alan ve gönüllülük esası çerçevesinde araştırmaya katılım sağlayan 52 erkek 104 kadın toplamda 156 öğretmendir. Öğretmenlerden %32,7'si özel eğitim, %27,6'sı okul öncesi öğretmenliği, %25,6'sı sınıf öğretmenliği, %3,8'i çocuk gelişimi programı, %3,8'i psikoloji ve rehberlik danışmanlık bölümü, %2,5'i fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü, %1,2'si sosyoloji bölümü, %1,2'si psikoloji bölümü, %0,6'sı felsefe grubu öğretmenliği, ve %0,6'sı da dil ve konuşma terapisi bölümü mezunudur. Öğretmenlerden %8,1'i özel eğitim programında, %2,5'i okul öncesi eğitim programında, %2'si de sınıf öğretmenliği eğitim programlarından olmak üzere toplamda %9,6'sı yüksek lisans derecesine sahiptir. Mesleki deneyim açısından öğretmenlerin %33,3'ü 0-1 yıl, %46,8'i 1-5 yıl, %11,5'i 6-10 yıl, %5,8'i 11-15 yıl, %2,6'sı da 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Örgün öğrenimleri süresince aile

eğitim ve katılım çalışmaları ile ilgili ders alanlar %64,7, hizmet içi eğitim alanlar ise %25,6'lık bir orana sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak hazırlanan “Öğretmen Anket Formu” kullanılmıştır. “Öğretmen Anket Formunda” çalışmanın amaç ve alt amaçlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Hazırlanan form öncelikle bir çocuk gelişimci, bir okul öncesi eğitim alanından öğretim üyesi ve bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde görev yapan öğretmen olmak üzere üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Anket katılımcılara uygulanmadan önce Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde görev yapan 5 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılarak uygulanmıştır. Yapılan görüşme sonucunda anket formu sorularının açık, anlaşılır ve uygulamaya hazır olduğuna karar verilmiştir.

Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev alan çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlere “Öğretmen Anket Formları” bırakılmış, takip eden hafta içerisinde de anketler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen anket formu ile elde edilen veriler SPSS 24.0 adlı paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, frekans değerleri tablosu oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda örneklem grubundan toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen frekans ve yüzde dağılımı tabloları yorumları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özel Eğitimde Aile Katılımının Çocuk, Aile, Öğretmen ve Kurum Açısından Gerekliliğine Dair Görüşlerinin Dağılımı

	1		2		3		4		5		Toplam	
	Çok az		Az		Ara sıra		Çoğunlukla		Her zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile katılımının gerekliliği	-	-	-	-	1	0,6	5	3,2	150	96,2	156	100
Çocuk açısından gerekliliği	-	-	-	-	2	1,3	5	3,2	149	95,5	156	100
Öğretmen açısından gerekliliği	-	-	-	-	-	-	8	5,1	148	94,9	156	100
Aile açısından gerekliliği	-	-	1	0,6	3	1,9	7	4,5	145	92,9	156	100
Kurum açısından gerekliliği	1	0,6	1	0,6	2	1,3	15	9,6	137	87,8	156	100

Tablo 2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının Dağılımı

	Yapıyor		Yapmıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Aile katılım çalışmaları						
İlk görüşme	153	98,1	3	1,9	156	100
Günlük sohbet	145	92,9	11	7,1	156	100
Bireysel görüşme	142	91,0	14	9,0	156	100
Telefon görüşmesi	125	80,1	31	19,9	156	100
Ev ziyareti	121	77,6	35	22,4	156	100
Ebeveyn/Veli toplantısı	114	73,1	42	26,9	156	100
Eğitim etkinliklerine katılım	107	68,6	49	31,4	156	100
İnternet/Sosyal medya	100	64,1	56	35,9	156	100
Video kamera/Ses ve görüntü kayıtları	100	64,1	56	35,9	156	100
Toplu dosyalar/Portfolyo	99	63,5	57	36,5	156	100
Grup toplantısı	97	62,2	59	37,8	156	100
Yazışma	95	60,9	61	39,1	156	100
Fotoğraf	93	59,6	63	40,4	156	100
Özel günlerde anne-babaları okula davet	90	57,7	66	42,3	156	100
Tanışma toplantısı	86	55,1	70	44,9	156	100
Yılsonu sergisi	77	49,4	79	50,6	156	100
Eğitim panosu	71	45,5	85	54,5	156	100
Ebeveyn köşesi	53	34,0	103	66,0	156	100
Haberleşme panosu	50	32,1	106	67,9	156	100
Haber mektubu	49	31,4	107	68,6	156	100
Afiş	39	25,0	117	75,0	156	100
Dilek kutusu	36	23,1	120	76,9	156	100
Broşür	35	22,4	121	77,6	156	100
Kitapçık	25	16,0	131	84,0	156	100
Konferans	24	15,4	132	84,6	156	100
Dergi-Gazete	23	14,7	133	85,3	156	100

Tablo 3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarını Uygulama Sıklıklarının Dağılımı

	Haftada bir		İki haftada bir		Ayda bir		Dönem başı veya sonu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile katılım çalışmaları										
Bireysel görüşme	42	26,9	16	10,3	83	53,2	1	0,6	142	91,0
Telefon görüşmesi	33	21,3	28	17,8	64	41,0	-	-	125	80,1
Ev ziyareti	8	5,1	6	3,8	41	26,3	66	42,3	121	77,6
Ebeveyn/Veli toplantısı	8	5,1	7	4,5	54	34,6	45	28,8	114	73,1
Eğitim etkinliklerine katılım	23	14,7	22	14,1	36	23,1	26	16,7	107	68,6
İnternet/Sosyal medya	23	14,7	33	21,2	43	27,6	1	0,6	100	64,1
Video kamera/Ses ve görüntü kayıtları	35	22,4	43	27,6	21	13,5	1	0,6	100	64,1
Toplu dosyalar/Portfolyo	16	10,3	7	4,5	60	38,5	16	10,3	99	63,5
Grup toplantısı	17	10,9	8	5,1	51	32,7	21	13,5	97	62,2
Yazışma	33	21,2	15	9,6	46	29,5	1	0,6	95	60,9
Fotoğraf	31	19,9	22	14,1	36	23,1	4	2,6	93	59,6
Eğitim panosu	4	2,6	10	6,4	52	33,3	5	3,2	71	45,5
Ebeveyn köşesi	5	3,2	5	3,2	38	24,4	5	3,2	53	34,0
Haberleşme panosu	5	3,2	8	5,1	30	19,2	7	4,5	50	32,1
Haber mektubu	21	13,5	7	4,5	16	10,3	5	3,2	49	31,4
Afiş	-	-	7	4,5	24	15,4	8	5,1	39	25,0
Dilek kutusu	6	3,8	7	4,5	17	10,9	6	3,8	36	23,1
Broşür	-	-	4	2,6	17	10,9	14	9,0	35	22,4
Kitapçık	1	0,6	2	1,3	11	7,1	13	8,3	25	23,1
Konferans	-	-	2	1,3	11	7,1	11	7,1	24	15,4
Dergi-Gazete	3	1,9	1	0,6	10	6,4	9	5,8	23	14,7

Tablo 1 özel eğitimde aile katılımının öğretmenlerin %96,2'si tarafından her zaman gerekli bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlere göre özel eğitimde aile katılımı çocuk açısından %95,5, öğretmen açısından %94, aile açısından %92,9 ve kurum açısından da %87,8 oranında her zaman gereklidir.

Tablo 2'de öğretmenlerin çoktan aza doğru gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmaları görülmektedir. Öğretmenlerin %98,1'i ilk görüşme, %92,9'u günlük sohbet, %91'i bireysel

görüşme, %80,1'i telefon görüşmesi, %77,6'sı ev ziyareti, %73,1'i ebeveyn/veli toplantısı, %68,6'sı da eğitim etkinliklerine aileleri davet gerçekleştirmektedir. İnternet/Sosyal medya kullanımı ve video kamera/ses ve görüntü paylaşımı çalışmalarının her ikisi de öğretmenlerin %64,1'i tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin, %63,5'i toplu dosya/portfolyoya, %62,2'si grup toplantısı, %60,9'u yazışma, %59,6'sı fotoğraf, %57,7'si özel günlerde anne-babaları okula davet etme çalışmalarına yer vermektedir.

Tablo 3'de aile katılım çalışmalarının yapılma sıklıkları yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde aile katılım çalışmalarının genel olarak ayda bir (%53,2 bireysel görüşme, %41 telefon görüşmesi, %34,6 ebeveyn/veli toplantısı, %38,5 toplu dosyalar/portfolyo, %32,7 grup toplantısı, %33,2 eğitim panosu) yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %42,3'ü tarafından dönem başında veya sonunda da ev ziyareti yapılmaktadır.

Tablo 4. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Kuruma Gelen Velilere Uyguladıkları İlk Aile Katılım Çalışmalarının Dağılımı*

Uygulanan ilk aile katılım çalışması	f	%
Bilgilendirme	37	23,7
Bireysel görüşme	30	19,2
Tanışma toplantısı	27	17,3
Aile görüşme formu	23	14,7
Oryantasyon	15	9,6
Yönlendirme	12	7,6
Eğitim etkinliklerine davet	9	5,7
İhtiyaç belirleme formu	3	1,9
Toplam	156	100

Tablo 4'de öğretmenlerin ailelere uyguladıkları ilk aile katılım çalışması görülmektedir. Öğretmenlerin %23,7'sinin bilgilendirme, %19,2'sinin bireysel görüşme, %17,3'ünün tanışma toplantısı, %14,7'sinin aile görüşme formu, %9,6'sının oryantasyon, %7,6'sının yönlendirme, %5,7'sinin eğitim etkinliklerine davet ve %1,9'unun ihtiyaç belirleme formunu uyguladığı görülmektedir.

Tablo 5. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bağlı Buldukları Kurumda Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarını ve Kurumun Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Desteğini Yeterli Bulup Bulmamalarının Dağılımı*

	Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Aile katılım çalışmaları	123	78,8	33	21,2	156	100
Kurum desteği	139	89,1	17	10,9	156	100

Tablo 5'te öğretmenlerin %78,8'nin kurumda uygulanan aile katılım çalışmalarını, %89,1'nin de kurumun aile katılım çalışmalarına yönelik desteklerini yeterli bulduklarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 6. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Aile Katılım Çalışmalarını Yetersiz Gören Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarını Uygulayamama Nedenlerinin Dağılımı*

Gerçekleştirilememe nedenleri	f	%
İş yoğunluğundan zaman bulamama	8	5,1
Ailelerin isteksizliği	7	4,4
Hep aynı çalışmaların yapılması	7	4,4
Ailelerin ulaşım sorunu	5	3,2
Toplantı salonunun olmaması	5	3,2
Önemsememe	1	0,6
Toplam	33	21,2

Tablo 6'da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki aile katılım çalışmalarını yetersiz gören öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını uygulayamama nedenlerine yer verilmiştir. Buna göre uygulayamama sebepleri öğretmenlerin %5,1'ine göre iş yoğunluğundan zaman bulunamayışı, %4,4'üne göre ailelerin isteksizlikleri ve hep aynı çalışmaların yapılması, %3,2'sine göre ulaşım kaynaklı sorunlar ve kurumun toplantı salonunun bulunmayışı, %0,6'sına göre de önemsenmemesidir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bulgular incelendiğinde, öğretmenler aile katılımının en çok özel gereksinimli çocuğa sonrasında da öğretmene yarar sağladığını düşünmektedirler. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin özel eğitimde aile katılımının gerekliliği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Sarı (2002)'nin da belirttiği gibi özel eğitimde aile-çocuk ve okul işbirliğinin başarı için gerekli oluşu, çalışmanın alan yazını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanan aile katılım çalışmalarının gerçekleştirilme durumlarına ve sıklıklarına bakıldığında ise; öğretmenler ailelerle daha çok ilk görüşme, günlük sohbet, bireysel görüşme gibi aile katılım çalışmaları gerçekleştirmekte, konferans, kitapçık, broşür gibi çalışmalara çok az yer vermektedirler. Öğretmenlerin çok azı tarafından gerçekleştirilen haber mektubu çalışmasına haftada bir kere, büyük çoğunluğu tarafından gerçekleştirilen ev ziyaretleri çalışmasına ise dönem başında veya sonunda, geri kalan çalışmaların nerdeyse tamamına ise ayda bir kere yer verdikleri görülmüştür. Birkan (2002) Erken Özel Eğitim Hizmetleri'ne yönelik yapmış olduğu çalışmasında eve dayalı uygulamaların özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile faktörünü arttırıcı bir etkiye sahip olduğunun altını çizmektedir. Bu yüzden de özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin eğitime yönelik ev ziyaretlerinin arttırılması gerektiğini vurgulamıştır. Sağiroğlu (2006)'nin çalışması da ailelerin en çok önemsedikleri konuların başında kurumların uzman kişiler çağırarak kendilerine panel, konferans ve seminerler gibi etkinlikler düzenlemelerini istemesidir. Çalışmalar, araştırmada uygulama sıklığı az olarak belirlenen aile katılım çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ailelere yönelik bu çalışmaların arttırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin bağlı buldukları kuruma gelen velilere uyguladıkları ilk aile katılım çalışmasının başında bilgilendirme gelmektedir. Anne ve babaların aklında özel gereksinimli çocuklarının eğitimleri, bakımları, gelecekları vb. birçok konuda soru işaretleri bulunmaktadır. Bu yüzden de kurumlardan en çok bilgilendirilmeyi beklemektedirler. Şanlı (2012)'nin çalışmasında anne ve babaların en çok bilgi gereksinimleri olduğu ve bazı becerileri nasıl öğretecekleri hakkında bilgiye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bağlı buldukları kurum içerisindeki aile katılım çalışmalarını ve kurumun aile katılım çalışmalarına yönelik desteğini yeterli bulduklarını göstermektedir. Kurum içerisindeki aile katılım çalışmalarını yetersiz gören öğretmenler ise iş yoğunluğundan zaman bulamayıp aile katılım çalışmalarını gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Aslanargun (2007) yapmış olduğu araştırmasında, aile katılımının önündeki engelleri okulun kaynaklarının yetersizliği, ev ve okul arasındaki kültür farklılığı ve zaman problemi olarak belirlemiştir. Arslanargun'un çalışmasından elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularıyla benzerdir.

Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin farklı aile katılım çalışmalarına daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Bunun içinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek konuya ilişkin farkındalıkları artırılabilir. Öncelikli olarak ailelere ihtiyaç analizleri yapılarak, ihtiyaçları doğrultusunda programlar hazırlanabilir. Konferans, seminer, panel vb. etkinlikler daha sık yapılabilir. Veli bekleme odalarında duyuru panosu, dilek kutusu ve aileleri bilgilendirmeye yönelik görsel materyallere (afiş, broşür, kitapçık, dergi-gazete vb.) yer verilebilir. Kurumlarda fiziksel ve teknolojik koşullar bakımından aile katılım çalışmalarını arttıracak ve geliştirecek düzenlemelere gidilebilir. Dil ve konuşma terapistleği ile fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü lisans programlarında aile eğitimi ve katılımı ile ilgili derslere yer verilebilir. Yapılacak farklı çalışmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin de görüşleri alınarak, kurumlardan ailelere yönelik yapılmasını bekledikleri çalışmalar belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Akoğlu, G. (2011). Ailelerde ilişki temelli ekip oluşturma, Çev. G. Akçamete, *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar içinde* (s.51-99.) Ankara: Nobel.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers (9th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Alptekin Elmalı, A. (2011). *0-3 yaş özel eğitim alan zihinsel engelli çocukların gelişiminde aile katılımlı eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara-Yenimahalle örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 119-135.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Çelik, R. R. (2003). *Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne baba katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5, 104-110.
- Evcimen, E. (1996). *Zihin yetersizlikli çocuğu olan ailelerin (anne babaların) gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Jinnah, H. A., & Walters, L. H. (2008). Including parents in evaluation of a child development program: Relevance of parental involvement. *Journal of Early Childhood Research & Practice*, 10 (1), 1-12.
- Kandır, A., & Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 352-405). Ankara: Kök.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 13-24.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., & Dere, H. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Öztürk (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*. İstanbul: Morpa.

- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 77-97) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Piştav Akmeşe, P. (2004). *Cerebralpalsy'li çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerini algılamaları ile depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegema.
- Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 668-684.
- Sucuoğlu, B. (1994). *Özürü çocuu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi*. Araştırma Raporu, Ankara.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 25-43.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şeker, E. (2013). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezel Şahin, F., & Özyürek A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN ARAŞTIRMALAR IŞIĞINDA İNCELENMESİ

Çiğdem Uysal*, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *cigdemkol@anadolu.edu.tr*

Hüseyin Koç, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *huseyinkoc@anadolu.edu.tr*

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi *hasangurgur@anadolu.edu.tr*

Özet

Araştırmada kaynaştırma ortamında okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri çerçevesinde Türkiye’de yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Tez Merkezi veri tabanlarının tüm dizinlerinde “*destek özel eğitim, destek eğitim, destek eğitim odası, kaynak oda, işbirliği ile öğretim, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı*” anahtar sözcükleriyle taramalar gerçekleştirilmiştir. Taramalarda herhangi bir yıl sınırlaması konulmamıştır. Taramalar sonucunda araştırmaya dâhil edilen tez çalışmalarının kapsamlı değerlendirme kriterleri başlıklarında tüm verileri, EXCEL’e kaydedilmiş ve kriterlere ilişkin verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları da SPSS 22.00 programında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ise tezlerin son yıllarda sayılarının arttığı, doktora çalışmasının az sayıda olduğu, çalışılan grupların farklılaştığı, görüş ve tutum ortaya koyan araştırmaların çoğunlukta olduğu, araştırmaların büyük çoğunluğunun okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetlerinden destek eğitim odasına yönelik yürütüldüğü görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, Destek özel eğitim, Destek eğitim odası, İşbirliği ile öğretim, Özel eğitim danışmanlığı

Önerilen Atıf Şekli:

Uysal, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli öğrencilere sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin araştırmalar ışığında incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 88-100) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Çiğdem Uysal, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *cigdemkol@anadolu.edu.tr*

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN ARAŞTIRMALAR IŞIĞINDA İNCELENMESİ

GİRİŞ

Geçmişten günümüze özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarını sürdürdükleri eğitim ortamları ile ilgili birtakım sorgulamalar ve tartışmalar yaşanmaktadır. Sorgulama ve tartışmaların odağında; özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal hayata katılımlarının sağlanarak bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi konular yer almaktadır (Hornby, 2015). Bunlarla birlikte insan hakları, ulusal ve uluslararası yapılan yasal düzenlemeler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma ortamlarını ön plana çıkarmıştır (Hanks, 2013; Stinson ve Kluwin, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında nitelikli eğitim alabilmeleri için ise destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasının önemli bir koşul olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Meijer, 2003).

Destek özel eğitim hizmetleri okul içinde ve okul dışında sunulan hizmetler olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri; a) destek eğitim odası (kaynak oda) b) işbirliği ile öğretim (sınıf içi yardım) c) özel eğitim danışmanlığıdır (Foster ve Cue, 2009; Hornby, 2015). Detaylandırmak gerekirse; *özel eğitim danışmanlığı*nda; danışman, danışan ve hakkında danışılan olmak üzere üç temel unsurdan bahsedilmektedir. Danışman unsuru özel eğitim öğretmenini, uzmanını veya rehber öğretmenini; danışan unsuru genel eğitim öğretmenlerini; hakkında danışılan unsuru ise bütünleştirme uygulamasına dâhil olan özel gereksinimli bireyleri ifade etmektedir. Özel eğitim danışmanlığında, danışmanın hakkında danışılan özel gereksinimli birey ile birebir etkileşimi olmadan danışan aracılığıyla belirlenen sorunlara yönelik öneriler sunularak yardım etmesi söz konusudur (Batu ve Topsakal, 2003; Chambers, 2015). *İşbirliği ile öğretim*, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldıkları bütünleştirme uygulamalarında bir ya da daha fazla öğretmenin eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılarak süreci yürütme sorumluluğunu paylaşmaları söz konusudur (Friend ve Bursuck, 2009; Gürgür, 2008).

Destek eğitim odası (kaynak oda), özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları genel eğitim sınıfı dışında ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ya da küçük gruplar şeklinde desteklendikleri ortamlar olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan da yola çıkarak destek eğitim odasının temel unsuru, özel gereksinimli öğrenciye genel eğitim sınıfı dışında bir ortamda destek hizmet sağlanmasıdır. Destek eğitim odasındaki uygulama, özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmelidir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014). Özel eğitim öğretmeni olmadığı durumlarda sınıf öğretmenleri, okul idarecileri, branş öğretmenleri veya Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından görevlendirilen özel eğitim öğretmenleri de destek eğitim odasında hizmet verebilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Gerçekleştirilen alanyazın taraması ile kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetinin yeni yaygınlaşmaya başlayan bir

hizmet olduğu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizdeki yapılan yasal düzenlemelerde ise destek özel eğitim hizmet türlerinden destek eğitim odasının ön plana çıktığı görülmektedir. 2018 yılında MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28'inci maddesi ile destek eğitim odası açılması için ilk adım atıldığı görülmektedir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı genelgede (2015) de kapsayıcı eğitim kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri okullarda destek eğitim odası açılmasının zorunlu hale getirildiği belirtilmektedir. Güncel olarak 7 Temmuz 2018 tarihinde yayımlanan 30497 sayılı MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (madde 25) destek eğitim odasının işleyişine yönelik planlamanın nasıl gerçekleştirileceği, ders saatinin sayısı, destek eğitim odasında kimlerin görevlendirileceği, destek eğitim odasının nasıl açılacağı gibi düzenlemeler belirtilmektedir.

Yaygınlaştırma çabaları ile birlikte kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilere okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili belirsizliklerin olduğu alanyazında görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma ortamında okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili çalışmaların olduğu görülmekte ancak bu çalışmaların derlenerek değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, kaynaştırma ortamında okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri çerçevesinde Türkiye'de yürütülmüş lisansüstü tezleri kapsamlı betimsel analizler yoluyla çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezler hangi lisansüstü eğitim düzeyindedir?
3. Tezler hangi destek özel eğitim hizmetlerini içermektedir?
4. Tezler hangi konu alanlarını kapsamaktadır?
5. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri hangileridir?
6. Tezlerin örneklem/katılımcı özellikleri nasıldır?
 - a. Örneklemin/katılımcının eğitim öğretim kademesinin dağılımı nasıldır?
 - b. Örnekleme dâhil edilen özel gereksinimli öğrencilerin engel grupları nedir?
7. Tezlerin sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Kaynaştırma ortamında okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri çerçevesinde Türkiye'de yürütülmüş lisansüstü tez çalışmalarını belirlemek amacıyla sistematik derleme gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki derleme çalışmalarından biri olan sistematik derleme, araştırma sorularına ve probleme cevap bulmak için o alanda yayınlanmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranması çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanılarak çalışmaların belirlenmesi, nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerini incelemesi ve çalışmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns ve Grove, 2007; Higgins ve Green, 2011). Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında 1 Ekim 2018 tarihine kadar belirlenen anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Taramalarda anahtar kelimeler "*destek özel eğitim, destek eğitim, destek eğitim odası, kaynak oda, işbirliği ile öğretim, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı*" olarak kullanılmıştır. Taramalar sonucunda "*destek özel eğitim*" anahtar kelimesi altında toplam 11, "*destek eğitim*"

altında 105, “destek eğitim odası” altında 15, “kaynak oda” altında 29, “işbirliği ile öğretim” altında 5, “sınıf içi yardım” altında 1, “özel eğitim danışmanlığı” altında 2; toplamda 168 araştırma bulunmuştur. Bulunan araştırmalar dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda incelenmiştir. Dâhil etme kriterleri; (a) kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin olması, (b) okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesi, (c) hizmeti sağlayanların yer alması şeklinde olmuştur. Dışlama kriterleri ise; (a) okul dışında sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin olması, (b) herhangi bir konu alanına yönelik okul içinde destek özel eğitim hizmetinin verilmeyip tez kapsamında bireysel destek verilmesi şeklindedir. Bu kriterler doğrultusunda araştırmaların incelenmeleri sonucunda toplam 53 araştırma kalmıştır. Bazı araştırmalar birkaç anahtar sözcük içinde tekrarlı bir şekilde yer almıştır. Bunlar çıkartıldığında toplam 29 araştırma kapsamlı değerlendirme için klasörlenmiştir. Daha sonra kapsamlı değerlendirmeyi gerçekleştirebilmek için araştırmacılar tarafından bir kontrol listesi oluşturularak kapsamlı değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmaların yayımlandığı yıl
2. Araştırmaların türü (yüksek lisans, doktora)
3. Araştırmaların destek özel eğitim hizmet türü
4. Araştırmaların konu alanları
5. Araştırmaların yöntemi (nicel, nitel, eylem araştırması, tek denekli vb.)
6. Araştırmaların örnekleme/katılımcıları
 - a. Örneklemin/katılımcıların eğitim öğretim kademesi
 - b. Örnekleme/katılımcıların yetersizlik grupları
7. Araştırmaların sonuçları

Çalışmanın amacı doğrultusunda kapsamlı değerlendirme kriterleri başlıklarında tüm veriler, EXCEL ve SPSS 22.00 programlarında kaydedilmiştir. Kriterlere ilişkin verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları da SPSS 22.00 programında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda bulgular, kapsamlı değerlendirme kriterleri doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmaların yayımlandığı yıl: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında tüm yıllarda tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda destek eğitim ilgili tezlerin 2003-2018 yılları arasında gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ancak bazı yıllarda destek eğitim ile ilgili tez çalışmalarının olmadığı görülmüştür. Tablo 1’de araştırmaların yayımlandığı yıla ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Yayımlandığı Yıl

Yayımlanma yılı	Frekans	%
2003	1	3.4
2005	2	6.9
2007	1	3.4
2008	1	3.4
2009	2	6.9
2010	1	3.4
2011	2	6.9
2012	2	6.9
2013	1	3.4
2014	1	3.41
2015	6	20.7
2016	3	10.3
2017	5	17.2
2018	1	3.4
Toplam	29	100

Tablo 1’de okul içindeki destek eğitim ile ilgili tezlerin yıllarına ilişkin verilen bilgilerde en eski araştırmanın 2003 yılında yayımlandığı görülmektedir. Son 15 yıldır okul içindeki destek eğitimin Türkiye’de araştırmalara konu olmaya başlaması çarpıcı bir bulgudur. 2003 yılından itibaren araştırmaların yapılmaya başlandığı ancak 2015 yılından sonra bu sayıda ciddi bir artış olduğu Tablo 1’de açıkça görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle tüm yıllarda aranmış okul içindeki destek eğitim ile ilgili tezlerin sayısının az olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaların lisansüstü eğitim düzeyi: Bu çalışma kapsamında ele alınan araştırmaların yüksek lisans ve doktora düzeylerinde oldukları görülmüştür. Araştırmaların lisansüstü eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Lisansüstü Eğitim Düzeyi

Lisansüstü Eğitim Düzeyi	Frekans	%
Yüksek lisans	23	79.3
Doktora	6	20.7
Toplam	29	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmanın amacı doğrultusunda ele alınan toplam 29 araştırmanın 23’ü (%79.3) yüksek lisans, 6’sı (%20.7) doktora düzeyindedir. Araştırmaların büyük oranda yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmiş olması dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaların destek özel eğitim hizmet türü: Çalışma kapsamında ele alınan araştırmalarda destek eğitim odası, işbirliği ile öğretim (sınıf içi yardım), özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç

türdeki destek özel eğitim hizmeti de yer almaktadır. Tablo 3'te çalışma kapsamında yer alan araştırmaların destek özel eğitim hizmet türüne ilişkin frekans ve yüzde bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaların Destek Özel Eğitim Hizmet Türü

Destek Özel Eğitim Hizmeti	Frekans	%
Destek eğitim odası	26	89.7
Özel eğitim danışmanlığı	2	6.9
İşbirliği ile öğretim	1	3.4
Toplam	29	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi ele alınan toplam 29 araştırmanın 26'sı (%89.7) destek eğitim odasını, 2'si (%6.9) özel eğitim danışmanlığını, 1'i (%3.4) işbirliği ile öğretimi içeren destek özel eğitim hizmet türleridir. Araştırmaların tamamına yakınının destek eğitim odası uygulamasını içermesi çarpıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaların konu alanları: Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırmalarda ele alınan konular; akademik başarı, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), destek eğitim odası (DEO) uygulaması, din öğretimi, işbirliği ile öğretim, matematik, öğretim amaçları, öğretmen eğitimi, sosyal beceri, tanılama şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Burada matematik ve akademik başarı ayrı ayrı ele alınmıştır. Bunun sebebi; destek özel eğitim hizmetindeki matematik becerilerine yönelik çalışmaları ele alan ve destek özel eğitim hizmetinin akademik başarıya etkisini ele alan çalışmaların ayrı değerlendirilmesidir. Tablo 4'te araştırmaların konu alanlarına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaların Konu Alanları

Konu alanı	Frekans	%
Akademik başarı	2	6.9
BEP	1	3.4
DEO uygulaması	14	48.3
Din öğretimi	1	3.4
İşbirliği ile öğretim	1	3.4
Matematik	4	13.8
Öğretim amaçları	1	3.4
Öğretmen eğitimi	1	3.4
Sosyal beceri	2	6.9
Tanılama	2	6.9
Toplam	29	100

Tablo 4'te destek eğitim odası uygulamasının konu alan araştırmaların çalışma kapsamında ele alınan araştırmaların yaklaşık yarısını oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaların yöntemi: Çalışma kapsamına dahil edilen araştırmalarda ele alınan yöntemler; nitel, nicel, deneysel, eylem araştırması, karma ve tek denekli şeklinde karşımıza çıkmıştır. Çalışma kapsamında yer alan araştırmaların yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaların Yöntemi

Araştırma yöntemi	Frekans	%
Deneysel	1	3.4
Eylem araştırması	4	13.8
Karma	2	6.9
Nicel	6	20.7
Nitel	11	37.9
Tek denekli	5	17.2
Toplam	29	100

Tablo 5'te çalışma kapsamında ele alınan araştırmalardan 11'inin (%37.9) nitel, 6'sının (%20.7) nicel, 5'inin (%17.2) tek denekli, 4'ünün (%13.8) eylem araştırması, 2'sinin karma (%6.9) ve 1'inin (%3.4) deneysel olduğu görülmektedir. Araştırmaların en çok nitel yöntemle gerçekleştiği, ondan sonra ise en çok kullanılan yöntemin nicel olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel ve nicel yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların da görüş belirleme, algı ve tutum belirlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaların yarıdan fazlasının görüş, tutum ve algı belirlemeye yönelik olduğu; tek denekli, eylem araştırması, deneysel gibi uygulamalı araştırmaların ise diğerlerine göre daha az bir dilimde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaların örnekleme/katılımcıları: Araştırmaların tümünün örneklem/katılımcı grupları özel gereksinimli öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve aileleri kapsamaktadır. Araştırmalarda aynı anda birden fazla örneklem/katılımcı grubunun da yer aldığı görülmektedir. Örneğin, bir araştırmanın örnekleme/katılımcı grubu içerisinde destek eğitim odası öğretmeni, özel gereksinimli öğrenci, sınıf öğretmeni, aile yer alabilmektedir. Bu durumlarda her bir örneklem/katılımcı dikkate alınarak sayıya ulaşılmıştır. Bu sebeple örneklem/katılımcılara ilişkin frekans yüzde değerleri verilmemiş sadece çıkan sayılar ele alınmıştır. Sonuç olarak 19 özel gereksinimli öğrenci araştırmaların örneklem/katılımcı grubudur. Bu öğrencilerin eğitim kademesi ise 1 anasınıfı, 12 ilkökul, 4 ortaokul, 2 lise şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmaların diğer örneklem/katılımcı grupları ise 7 destek eğitim odası öğretmeni, 6 sınıf öğretmeni, 3 rehber öğretmen, 1 branş öğretmeni, 5 okul yöneticisi, 1 öğretmendir. Burada araştırmalardaki örneklem/katılımcı sayısı verilmemiş, araştırmaya dâhil olan örneklem/katılımcı grubu incelenmiştir. Örneğin bir araştırmada 4 destek eğitim odası öğretmeninden görüş alındıysa, bu durum örneklem katılımcı grubu adı altında destek eğitim odası öğretmeni grubunda bir kere ele alınmıştır. Bilgiler doğrultusunda araştırmalarda en çok çalışılan örneklem/katılımcı grubu ilkökul eğitim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerdir. Bu öğrencilerin yetersizlik grubu dağılımına ilişkin grafik ise Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Yetersizlik Grubu Dağılımı

Araştırmalarda çalışılan özel gereksinimli öğrenci grubunun dağılımı; işitme, zihin, görme ve üstün şeklinde olmuştur. Bunlara ek olarak yetersizlik grubunun belirtilmediği örneklem/katılımcı grubunun özel gereksinimli olarak ifade edildiği araştırmalar görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunluğu oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Yetersizlik grubunun belirtildiği araştırmaların ise en çok işitme ve zihin yetersizliğine yönelik olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaların sonuçları: Araştırmaların büyük çoğunluğunun durumu ortaya koymak amacıyla tutum ve görüş belirlemeye yönelik gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Buna paralel bir şekilde araştırmalarda daha çok sorunlara ilişkin sonuçların ortaya konduğu ya da etkililiğe ilişkin sonuçların yer aldığı görülmektedir. Sorunlara ilişkin sonuçlar:

- Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin eğitim eksiklikleri olduğu,
- Okul yöneticilerinin eğitim eksikleri olduğu,
- Destek eğitim odasında belirsizliklerin olduğu,
- Fiziksel yetersizliklerin olduğu,
- Materyal eksikliği olduğu,
- Öğrencilerin olumsuz tutum sergiledikleri,
- İşbirliği eksikleri olduğudur.

Etkililiğe ilişkin sonuçlar ise:

- Akademik becerilerde gelişim olduğu,
- İşbirliği ile öğretimin etkili olduğu,
- Özel eğitim danışmanlığının etkili olduğu,
- DEO matematik dersleri için etkili olduğu şeklindedir.

TARTIŞMA

Araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmetleri çerçevesinde Türkiye’de yürütülmüş lisansüstü tezleri kapsamlı betimsel analizler yoluyla çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmak için destek özel eğitim hizmetleri bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde destek özel eğitim hizmetlerinden ön plana çıkan uygulamanın ise destek eğitim odası olduğu yasa ve uygulamalarda görülmektedir. 2008 yılında destek eğitim odası açılması için ilk adım atılmış, 2015 yılında ise kaynaştırma ortamlarında destek eğitim odası açılması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2015).

Bunu destekleyecek şekilde son dört yılda, özellikle de 2015 yılında yapılan araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmüştür. Bu da son yıllarda destek özel eğitim hizmetleriyle ilgili araştırmaların giderek artan bir eğilimi olduğunu göstermektedir.

Destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili araştırmaların lisansüstü eğitim düzeylerine bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla büyük çoğunluğu oluşturması dikkat çeken bir bulgudur. Bu bulguyla görüş ve tutum belirlemeye yönelik araştırmaların da çok olması ilişkilendirilebilir. Görüş ve tutum belirlemeye yönelik çalışmaların daha az uzmanlık ve zaman gerektirmesinden dolayı yüksek lisans düzeyindeki çalışmaları artırabilir. Doktora düzeyinde yapılmış araştırmaların daha çok uygulamaya yönelik olması da bunu desteklemektedir. Ayrıca ortaya çıkan sonuç destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili araştırmaların kısır kalmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmalarda ele alınan destek özel eğitim hizmetlerinden yaklaşık %80'inin DEO ile ilgili olması, ülkemizde okul içinde sunulan diğer destek özel eğitim hizmetlerinin yasal ve uygulama boyutunda yerini almadığının bir göstergesi olabilir. Diğer destek özel eğitim hizmetlere yönelik çalışmalar gerçekleştirilip etkili oldukları ortaya konarak birtakım düzenlemeler yapılmasına ışık tutulabilir.

Araştırmaların sonuçları ele alındığında çoğu sonucun durumu ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Ortaya koyulan durum ise ağırlıklı olarak sorunlar yaşandığına dair sonuçları işaret etmektedir. Destek özel eğitim hizmetlerine yönelik sorunların yaşanması bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Buna yönelik etkililiğe ilişkin yapılan araştırmaların hepsinin etkili çıkması da bu ihtiyacı gündeme getirebilmektedir. Bu sebeple sorunların çözümüne yönelik, müdahale edici, iyileştirme çabalarını içeren araştırmaların yapılması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA

* Araştırma kapsamında değerlendirilmiş tezleri belirtmektedir.

*Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

*Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2). 42-64.

- *Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- *Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Babacan, A. (2014). *Anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- *Bakan, S. (2017). *Nokta belirleme tekniğinin bir kaynaştırma öğrencisinin matematik başarısı ve öz-yeterlilik algı düzeyine etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- *Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zeka kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları; Fatsa örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research-ebook: Building an evidence-based practice*. Elsevier Health Sciences.
- Chambers, D. (2015). *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- *Çağlar, N. (2017). *İlköğretim kurumlarındaki "Destek eğitim odası (DEO)" uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158 (1), 63-97.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153 (5), 435-449.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.

- *Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- *Gürboğa, C. (2003). *Kaynaştırma ortamında işitme engelli öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- *Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hanks, R. (2013). *Common SENse for inclusive classroom*. London: Jessica Kingsley Publishing.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Erişim: 13.06.2018. https://community.cochrane.org/book_pdf/764
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 234-255.
- *Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Karaslan, D. (2015). *Otizimli çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- *Karasu, T. (2017). *Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin din öğretimi (Bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencinin başarısına etkisi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- *Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- *Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

- MEB. (2015). *Genelge 2015/15*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/03/814357/dosyalar/2016_02/2 Erişim tarihi: 22.04.2018.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf Erişim tarihi: 14.06.2018.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- *Nar, B. (2017). *Üstün / özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- *Ölmez, Y. (2015). *RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- *Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- *Saygın, M. (2015). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesi (Sincan İMKB Ticaret Meslek Lisesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- *Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 52-64) içinde. New York, NY: Oxford University Press.
- *Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Şafak, P. (2005). *Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- *Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- *Ülker, S. (2009). *Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda disiplin alanlarında yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmesine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- *Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- *Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

ÖĞRETMEN ADAYLARI GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Hüseyin Koç*, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *huseyinkoc@kmu.edu.tr*

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi *hasangurgur@anadolu.edu.tr*

Çiğdem Uysal, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *cigdemkol@kmu.edu.tr*

Özet

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli ön koşullar gerekmektedir. Bu ön koşullar; sınıf içi fiziksel düzenlemeler, eğitim öğretim sürecinin planlanması, öğretimsel uyarlamalar, etkili sınıf yönetimi, değerlendirme etkinliklerinin uyarlanması, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Uyarlamalar ise; öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası olarak üçe ayrılmaktadır. Bu uyarlamaların gerçekleştirilebilmesi için de sınıf içerisindeki bireysel farklılıkların farkında olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri, sınıf yönetimi stratejileri, sınıf içi uyarlamaları, bireysel farklılıklara ilişkin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları ve öğrencilerin değerlendirilmelerine ilişkin uygulamaların incelenmesi amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı 3. sınıfta okuyan 70 öğrenci, "Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları" dersi kapsamında bu araştırmanın amacı doğrultusunda gözlemler yaparak ve doküman toplayarak bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardımcı olmuşlardır. 7 okulda 12 öğretmen toplam 280 kez gözlenmiş ve veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler düzenlenmiş, araştırmacılar tarafından kodlanmış ve sonunda temalaştırılmıştır. Araştırma sonunda sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikler olmak üzere iki ana tema ve bu ana temalara ilişkin sekiz alt tema elde edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf içi planlamada standart planları kullandıkları, sınıf içi disiplini sağlamak için genellikle yüksek ses kullandıkları ve sınıf içi fiziksel herhangi bir uyarlama yapmadıkları bulunmuştur. Öğretimsel uyarlamalar boyutunda bakıldığında ise, sınıf içerisinde genelde doğrudan anlatım ve soru cevap tekniği uygulandığı, nadiren akıllı tahta kullanılarak öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü, ödev ve değerlendirme için de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan kitapların kullanılarak bireysel farklılıklara ilişkin bir uyarlama yapıldığı ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, Özel gereksinimli öğrenci, Sınıf öğretmeni, Bireysel farklılıklar, Uyarlama

Önerilen Atıf Şekli:

Koç, H., Gürgür, H. ve Uysal, Ç. (2018). Öğretmen adayları gözünden kaynaştırma eğitimi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 101-108) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Hüseyin Koç, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi *huseyinkoc@kmu.edu.tr*

ÖĞRETMEN ADAYLARI GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit haklara sahip olmaları için 20. yüzyılın ortalarından beri pek çok uluslararası çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmaların sonucunda 1970'li yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları süreci başlamıştır. 13 Aralık 2006 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi imzalanmış ve bu sözleşmeyle birlikte kaynaştırma eğitimi yaygınlaşmaya devam etmektedir (Ainsow ve César, 2006; D'Alessio, 2011).

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla eğitim almaları (Gürgür, 2008; Loreman, Forlin, Chambers, Sharma ve Deppeler, 2014; Mastropieri ve Scruggs, 2004, Salend, 1998) olarak tanımlanan kaynaştırma uygulamalarının etkili şekilde uygulanabilmesi için çeşitli ön koşullardan bahsedilmektedir. Bu ön koşullar; sınıf içi fiziksel düzenlemeler, eğitim öğretim süreçlerinin planlanması, öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi, etkili sınıf yönetimi, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ve özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanması olarak ifade edilmiştir (Karten, 2011; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend 1998; Willis, 2009).

Öğretimsel uyarlamalar; farklı ilgi, öğrenme stili ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını artırmak amacıyla çeşitli düzenlemelerin yapılması (Sucuoğlu ve Kargın, 2010) anlamını taşımaktadır. Bu uyarlamalar üç farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla; öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası uyarlamalar olarak ifade edilmektedir (Hornby, 2015; Özmen 2005). Bu uyarlamalar gerçekleştirilirken sınıftaki tüm öğrencilerin göz önünde bulundurulması gerektiği, özel gereksinimli öğrencilerin ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerin bireysel farklılıklarının da bu süreçte dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Janney ve Snell, 2013; Özmen, 2005).

Öğretim öncesi uyarlamalar; sınıf ortamının uyarlanması, materyallerin uyarlanması ve planlamanın uyarlanması olarak ifade edilmektedir. Sınıfın fiziksel olarak uyarlanmasının ve bu süreçte öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasının, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına ve öğrencilerin, yürütülecek aktivitelere karşı daha fazla motive olmalarına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Bender, 2012). Gerçekleştirilecek bu düzenlemede öğrencilerin fikirlerini almak ve buna göre uyarlamalarda bulunmak da hem sınıf yönetimini kolaylaştırmak açısından hem de öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri açısından önem taşımaktadır. Planlamada ve materyallerde yapılacak uyarlamaların ise, bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin ilgilerini daha fazla derse yöneltmede ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre derse katılımlarını sağlamada olumlu bir etki ortaya çıkaracaktır (Bender, 2012; Gibbs, 2002; Türkmen, 2007).

Öğretim sırasında yapılan uyarlamalar ise öğretim öncesi uyarlamalarla birlikte başlamaktadır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanan plan ve materyaller doğrultusunda, bu plan ve materyallerin uygulanması noktasında duysal öğrenme alanlarının tamamına hitap edecek yöntem stratejiler uygulanması gerektiği ifade edilmektedir. Akran öğretimi, işbirlikli öğrenme, istasyon öğretimi, yaparak yaşayarak öğrenme gibi pek çok stratejinin öğretim sırasında uyarlamalarda kullanılabileceği ifade edilmektedir (Scott, Vitale ve Masten, 1998). Uygulanan bu yöntem ve stratejilerin, sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, sınıftaki bütün öğrenciler için sosyal ve akademik başarıyı artırıcı etmenler olduğu vurgulanmaktadır (Janney ve Snell, 2013).

Öğretim sonrasında yapılan uyarlamalar öğretmenin hem kendisini hem de öğrencileri değerlendirmesi anlamını taşımaktadır. Öğretim öncesi uyarlamalarda hazırlanan plan doğrultusunda edinilen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını veya ne ölçüde bu amaçlara ulaşılabildiğini değerlendirmek amacıyla ders sırasında gözlem formları, derecelendirme ölçekleri kullanılabileceği gibi, ders sonrasında veya belli aralıklarla bireysel özelliklere göre hazırlanmış farklı sınav türleri ve ürün dosyalarının incelenmesiyle de gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Karten, 2011; Türkmen, 2007; Voltz, Sims ve Nelson, 2010). Ayrıca öğrencilere verilen ödevlerin de bireysel özelliklere göre uyarlanması, değerlendirmenin etkili gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır (Gibbs, 2002).

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri sınıf yönetimi stratejilerinin, sınıf içi uyarlamaların, bireysel farklılıklara ilişkin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların ve öğrencilerin değerlendirilmelerine ilişkin uygulamaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde en önemli ekip üyesi sınıf öğretmenleri olduğu için, onların sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri derinlemesine incelemenin, öğretmen yetiştirme boyutunda ve eğitim politikalarının oluşturulmasında yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçların ileride gerçekleştirilecek uygulamalı araştırmalara ışık tutabileceği de söylenebilir. Bu sebeple gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi için hangi stratejileri kullanıyorlar?
- Sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkları ne şekilde göz önünde bulunduyorlar?
- Sınıf içinde hangi öğretimsel uyarlamalara yer veriyorlar?
- Değerlendirme için hangi stratejileri uyguluyorlar?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bogdan ve Biklen (1998) gözleme dayalı durum çalışmasını; katılımcı gözlem yoluyla bir kurumun belli başlı yönlerine ilişkin veri toplanması için yapılan durum çalışması olarak tanımlamıştır. Böylece bu araştırma alanyazında belirtildiği gibi araştırılan olguların içinde buldukları

bağlamda anlamayı ve incelemeyi (Creswell, 2014; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) hedeflemiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar belirlenirken ulaşılabilirlik ve gönüllülük esas alınmıştır. Bu doğrultuda sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan 12 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin dördü 1. sınıf, ikisi 2. sınıf, ikisi 3. sınıf ve kalan dördü de 4. sınıfta görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 7si kadın, 5i erkektir.

Ortam

Araştırma Eskişehir ilinde yer alan merkez Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 7 okulda yürütülmüştür. Gözlemler ilkokul kademesinde, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde verilerin toplanmasına kullanılan teknikler ve elde edilen verilerin analiz süreci ele alınacaktır.

Verilerin Toplanması

Veriler Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencileri tarafından, “Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları” dersi kapsamında toplanmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından bir gözlem formu geliştirilmiştir. Bu form derse başlamadan önce gözlenecek hususlar, dersin başında gözlenecek hususlar, ders boyunca gözlenecek hususlar ve ders sonunda gözlenecek hususlar olmak üzere 4 bölümden ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Bu formun yanı sıra; sınıf krokileri, özel gereksinimli öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporları, katılımcı bilgi formları da veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırma soruları doğrultusunda neden ve nasıl sorularına cevap bulabilmek için (Yin, 2003) betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce hazırlık amacıyla toplanan gözlem formları ve diğer belgeler sistematik şekilde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan veriler üzerinde araştırmacılar tarafından kodlamalar gerçekleştirilmiş, elde edilen kodlar üzerinde uzlaşma sağlanarak temalar oluşturulmuş ve araştırmacılar bu temalar üzerinde uzlaşmışlardır. Böylece bulgular son halini almıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmalarla birlikte Guba ölçütlerine göre araştırmanın inandırıcılığı (Başkale, 2016; Merriam, 2013) sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmann amacı olan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri sınıf yönetimi stratejileri, sınıf içi uyarlamaları, bireysel farklılıklara ilişkin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları ve öğrencilerin değerlendirilmelerine ilişkin uygulamaların incelenmesi

doğrultusunda gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda iki ana tema ve bu ana temalara ilişkin alt temalar elde edilmiştir. Oluşan temaların tamamı Şekil 1'deki gibi karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 1. Temalar ve Alt Temalar

Ulaşılan ilk ana tema sınıf yönetimi olmuştur. Bu ana temaya ilişkin elde edilen ilk alt tema olan disiplin alt temasında; “Kızıyor ve bağırarak bir daha yapmamalarını söylüyor.” “Herkes otursun. Susun bakalım diye bağıyor.” “Çocukların sessizce yerlerine oturmasını bekledi.” ifadeleriyle sınıf içerisinde disiplini sağlamaya yönelik verilere ulaşılmıştır. Planlama alt temasına ilişkin olarak da “MEB’in öğretmen kılavuzunun planına göre dersi kurguluyor.” “Akıllı tahtayı açıyor. Ders planına bakıyor. Sınıf defterini dolduruyor” ifadeleri yer almıştır. Sınıf yönetimi ana temasının son alt teması olan motivasyon alt temasında ise “Tahtaya bakabilir misiniz? diye seslendi.” “Espriler yapıyor” ifadelerine ulaşılmıştır. İfadelerden de anlaşılacağı gibi ders öncesinde ve ders başında sınıf öğretmenlerinin planlama için hazır planları kullandıkları ve öğrencileri derse hazırlamak için genelde yüksek ses kullandıkları görülmektedir.

Ulaşılan ikinci ana tema olan sınıf içi etkinliklere ilişkin olarak da beş alt tema oluşmuştur. Bunlardan ilki olan hazırlık alt temasına ilişkin olarak; “Konuyu kısaca tanımlıyor ve günlük hayatta nerelerde ne gibi işlerde kullandığımızı anlatıyor.” “Önceki derste işledikleri konuyla bağdaştırmalarını istiyor.” “Kitaplarınızı açın dedi ve kısaca anlattı.” ifadelerine ulaşılmıştır.

Teknoloji ve materyal alt temasına ilişkin olarak da “...projeksiyonu açtı sonra masasına giderek bilgisayarla uğraştı.” “Akıllı tahtayı kullanıyor genellikle. Oradan slayt ve videolar izletiyor. Problem çözmek için kara tahtayı kullanıyor.” “Sadece çalışma kitabı kullanıldı.” “Kitaptan işlendi.” ifadelerine ulaşılmıştır.

Stratejiler alt temasına bakıldığında ise, “Ayakta dolaşarak kendisi anlatıyor genellikle.” “Öğrenci cevabını söyledikten sonra doğru veya yanlış olsun “sor bakalım arkadaşların neler düşünüyor?” veya “Arkadaşınızın cevabı doğru mu?” gibi sınıfın katılımını sağlıyor.” “Cevaplayan öğrenciyi tahtaya çağırarak problemi çözmesini istiyor.” “Soru cevapta doğru cevaba ulaşmak için ipucu veriyor.” ifadeleri bulunmuştur. Madalyonun iki yüzü alt teması ise özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak elde edilmiştir. Bu alt temada ise, “Özel gereksinimli öğrenciye özellikle sorular sordu. Cevaplamasını istedi. Onun da fikrini aldı.” “Özel gereksinimli öğrenci için extra bir çalışma yapmıyor.” “Ona hiç söz hakkı vermedi.” ifadeleri elde edilmiştir. Son alt tema olan değerlendirmede ise, “Konuya uygun çalışma kitabından” “Metnin kalan sorularını evde çözmelerini istedi.” “Ev ödevi vermedi.” ifadelerine ulaşılmıştır. Bu ana temayla birlikte ders sırasında ve ders sonrasında yapılan uyarlamalara ilişkin veriler karşımıza çıkmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda gözlenen sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde motivasyonu artırmak için en çok yüksek sesle konuşma stratejisini kullandıkları göze çarpmaktadır. Kullanılan bu stratejiler Keyik (2014)'in gerçekleştirdiği çalışmada ulaştığı dersi eğlenceli hale getirmek ve görmezden gelmek stratejileriyle uyuşmamaktadır. Ayrıca sınıf içerisinde işlenecek derse ilişkin genelde önceden planlama yapılmadığı ve standart kılavuz kitaptaki amaçların edinildiği vurgulanmaktadır. İlaveten sınıf içerisinde bireysel farklılıklara ilişkin herhangi bir fiziksel uyarlama yapılmadığı ifade edilmektedir. Öğretim stratejisi olarak da daha çok düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin uygulandığı belirtilmektedir. Aslan (2017) de gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin strateji kullanımını noktasında yetersiz olduklarını benzer şekilde ortaya koymuştur.

Projeksiyon ve akıllı tahta gibi görsel uyarıyı artıracak materyaller kullanılsa da ders işlemek için genelde standart kitapların kullanıldığı belirtilmektedir. Derslerin öğrenci merkezli değil çok öğretmen merkezli ilerlediği ve grup çalışmaları da gerçekleştirilmediği için akran iletişiminin de kısıtlı olduğu söylenebilir. Öğrenmeyi artırmak için derslerde farklı stratejilerin kullanılması ve farklı materyallerin hazırlanması gerektiği, aksi takdirde sınıfın geneline ulaşamayacağı alanyazında belirtilmiştir (Janney ve Snell, 2013; Scott ve ark., 1998). Özel gereksinimli öğrenciler açısından bakıldığında ise gözlenen öğretmenlerden çoğunun görmezden geldiği ve onlara ilişkin herhangi bir uyarlama yapılmadığı ortaya konmuştur.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 231-238.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9* (1), 23-28.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators* (3. edition). California: Corwin.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of policy of integrazione scolastica*. London: Sense Publisher.
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action*. Annual Conference of the British Educational Research Association, England: University of Exeter.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: E. Günel, P. Yalçınoğlu, Ş. S. Anagül, P. Yalçınoğlu, M. Günden, E. Günel, A. Ersoy, D. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hornby, G. (2015). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2013). *Modifying schoolwork: Teachers' guides to inclusive practices*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Karten, T. J. (2011). *Inclusion strategies and interventions*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin (Ed.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* içinde (s. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, E. R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Editör), *Özel eğitime giriş* içinde (s. 71-103). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainsteraming: Creating inclusive classrooms*. (3rd edition). New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19 (2), 106-119.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar yöntemler-teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (1), 66-77.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. P. (2010). *Connecting teachers, students, and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to on monday morning*. California: Corwin Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. 3. Baskı. California: Sage Publicaton, Inc.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI BİREYLERDE BİSİKLET SÜRME BECERİSİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA: OTİZME PEDAL ÇEVİR

Nurullah Aybar, Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi *nuri_fato@hotmail.com*

Seval Deveciler, Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi *sevaldeveciler85@gmail.com*

Özet

Bu çalışmanın amacı; bisiklet sporunun, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara olumlu etkilerinin incelenmesidir. Otizme pedal çevir projesi kapsamında yapılan bu çalışma sürecinde 2 özel eğitim ve 3 beden eğitimi öğretmeni rol almıştır. Çalışmada 28 OSB olan çocuğa bisiklet sürme becerisi kazandırılmıştır. Öğrenciler seçilirken bisiklet sürme becerisine ön koşul olabilecek; yönerge alma, dengede durma, dokunmaya karşı tepkili olmama gibi temel becerilere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bisiklet sürme becerisi kazandırılırken doğrudan öğretim ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, bir duruma ilişkin sonraki araştırmalar için ön bilgi niteliği taşıyan betimsel bilgileri sunmayı amaçlayan ve gelecekteki araştırmalara temel oluşturmayı hedefleyen bir vaka çalışması niteliğindedir. Veriler, bisiklet sürme öğretim aşamalarına ilişkin öğretimsel formlar, bisiklet sürmeyi öğrenen çocuklara yönelik gözlemler ve beceri izleme kayıt formları ve video kayıtları aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, tüm çocukların bisiklet sürmeyi öğretim aşamaları doğrultusunda öğrendiğini ve öğrencilerde; problem davranışlar ve strotip hareketlerde azalma olduğunu, daha önce öğrencinin direnç gösterdiği gözlenen becerileri yapmada genel isteklilik halinin arttığını, öğrencilerde iletişim başlatma, başlatılan iletişimi sürdürme, bedenini fark etme, bisiklet ile birlikte kendi bedenini kontrol edebilme ve velinin de sürece dâhil olması ile öğrenci-veli arasındaki zamanı daha kaliteli geçirme gibi olumlu değişimlerin gözlendiğini belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Fiziksel aktivite, Bisiklet sürme becerisi

Önerilen Atıf Şekli:

Aybar, N. ve Deveciler, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerde bisiklet sürme becerisine ilişkin bir çalışma: Otizme pedal çevir. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 109-116) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI BİREYLERDE BİSİKLET SÜRME BECERİSİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA: OTİZME PEDAL ÇEVİR

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), toplumsal etkileşim, duygusal karışıklık ve sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlik (Özkaya, 2013), aynı zamanda sınırlı-yineleyici davranış örüntüleriyle kendini gösteren ve erken gelişim evresinde ortaya çıkan bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013, Akt: Yarımkaya, 2017).

OSB, çeşitli nedenlere bağlı olarak bebekliğin ilk üç yılında ortaya çıkan, göz teması kurmada, ortak dikkat geliştirmede, iletişim kurmadaki yetersizlik ile kendini belli eden, takıntılı ve tekrarlayıcı davranışların görüldüğü, sosyal iletişim bozukluğunun yanında dil ve motor işlev becerilerinde bireyden bireye farklılık gösteren, gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur (Sarol, 2013).

OSB'nin yaygınlığı konusunda kesin bilgiler bulunmamakla birlikte Cavkaytar ve arkadaşlarının OSB kitabında belirtildiği üzere; alan yazında farklı bilgiler yer almaktadır. 27 Mart 2014 tarihinde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC-Centers for Disease Control and Prevention) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), OSB'nin her 68 çocuktan birinde görüldüğü bildirilmiştir (www.autismspeaks.org/what-autism/prevalence; www.nationalautismcenter.org, Akt: Cavkaytar ve ark., 2016). OSB'nin yaygınlığının 3-17 yaş arasındakiler için 1/91 olduğu belirtilmektedir (Yosunkaya, 2013, Akt: Cavkaytar ve ark., 2016). ABD'de yapılan araştırmada; her 68 çocuktan birini etkilediği, OSB'li bireylerden, erkeklerde daha fazla görüldüğü (e/k= 5/1), fakat OSB'nin genelde kızlarda daha ağır seyrettiği belirtilmiştir. Türkiye'de ise OSB'nin yaygınlığı, kapsamlı bir tarama yapılmadığı için net olarak bilinmemekle birlikte bu oranın dünya geneline yakın olduğu tahmin edilmektedir (Cavkaytar ve ark., 2016). Tohum Otizm Vakfı'nın 2008 yılında 5 ayrı ilde (Bursa, İzmir, Kocaeli, Adana ve Gaziantep) yaptığı tarama projesi kapsamı çalışmalarında yaşları 18-36 ay arasında olan 45.000 çocuk risk açısından değerlendirilmiştir (Tohum Otizm Vakfı, 2008). Alanyazında bu konudaki yetersiz kaynaklar olduğu düşünüldüğünde bu alandaki çalışmaların devam etmesi ve yaygınlık oranlarının belirlenmesi için kapsamlı bir tarama yapılması gerekmektedir. Yaygınlık oranlarının belirlenmesi, erken teşhis konması açısından, bu bireylerin gelişim ve eğitimleri için çok önemlidir.

SPOR NEDİR VE OTİZMDE ÖNEMİ NEDİR?

“Spor, bireyin fizyolojik ve psikolojik yönden sağlığını geliştiren, sosyal davranışlarını düzenleyen, zihinsel ve motorik belirli bir düzeye getiren biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur. Diğer bir ifadeyle spor, bireyin fikir, ruh ve beden gelişmesini ve bu öğeler arasında koordinasyonu ve sosyalleşmeyi sağlayan bir olgudur” (Yetim, 2015. Akt: Özdenk, 2018)

Her gün düzenli yapılan fiziksel egzersizlerin insan sağlığına olumlu etkileri bilinmektedir. Özdenk (2018)'in de belirttiği gibi, “fiziksel aktivite; kasların, kemiklerin, eklemlerin, kalp-damar sistemi ve fonksiyonlarının en uygun şekilde çalışmasını sağlamaktadır.” Dayanıklılık sporları içerisinde yer

alan bisiklet sporu yapanlarda olumlu etkilerinden bahsedilmektedir. Bu çalışmada da bisiklet sporunun olumlu etkileri incelenmiştir.

Spor engelliler için evrensel bir dildir (Temel, Yıldız, Turan ve Karaoğlu, 2017). Sherill engelliler için fiziksel aktiviteyi; kendini gerçekleştirme, hareket başarısı, yaşam boyu iyilik, kaynaştırma/katılım, eşit ulaşım için gerekli olan değişimleri kolaylaştırmada çevreye uyum sağlama, bireylerin yaşam boyu aktivitesi ile ilgili çok disiplinli ve uygulamalı bir alan olarak tanımlamaktadır (Akt: Aydın ve Sarol, 2014).

Fiziksel aktivite tüm bireylerde olduğu gibi OSB olan bireyler için de oldukça önemli bir yere sahiptir (Sarol, 2013). OSB olan bireyler toplumsal davranışlarını düzenlemede ve sosyal ilişkiler kurmada zorluk çekmekte, dil becerilerinde yetersiz kalmaktadırlar. Fiziksel aktiviteye katılmaları, OSB olan bireylerin sosyal gelişimlerine ve streatip hareketlerin azalmasına olumlu katkılar sağlar. Ayrıca OSB olan bireylerde görülen saldırganlık, kendine zarar verme, öfke nöbetlerinin azaltılması ve sosyal uyum düzeyinin artırılmasını da çeşitli fiziksel aktiviteler ile sağlamak mümkündür (Temel ve ark., 2017). Düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılmak depresyonu azaltıp, psikolojik sağlığı geliştirerek yaşam kalitesini artırmaktadır. Bazı OSB olan bireylerde kontrolsüz kilo alma çeşitli sağlık sorunlarına sebep olmaktadır. Yine düzenli yapılan fiziksel aktiviteler bu sorunların önlenmesinde önemli derecede etkilidir (Aydın ve Sarol, 2014).

OSB olan bireylerin genel özellikleri ve sporun etkileri ile ilgili çalışmalar alan yazında bu şekilde tanımlanmıştır ve yorumlanmıştır. Her bireyin farklı özellikleri olmakla birlikte, genele baktığımızda ince – kaba motor becerilerde çeşitli yetersizlikler ve gerilemeler görülmektedir. Arslan ve İnce (2015) yaptıkları çalışmada OSB olan bireylerin hayatlarında hareket becerilerini destekleyici egzersiz programlarının ve bolca fiziksel aktivitelerin yer alması gerektiğini vurgulamış ve bu sayede, OSB olan bireylerin hareket deneyimi kazanarak, kendi bedenlerini algılamaları, yaşadıkları ortamı tanımaları ve uyum sağlamaları açısından önem taşıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca OSB olan bireyler boş zamanlarında daha çok televizyon izlemeyi, yalnız oyun oynamayı tercih ederek pasif faaliyetlerde buldukları yapılan çalışmalar sonucunda belirtmiştir (Sarol, 2013). Bu bireylerin hayatlarında, sosyalleşebilmeleri, geçirdikleri zamanı daha kaliteli değerlendirebilmeleri açısından sportif aktiviteler önemli yer tutmaktadır.

Bisiklet sürmeyi öğrenen OSB olan bireyler hayatlarında düzenli bir aktiviteye sahip olacaklardır. Bu aktivite ile el – göz – kas koordinasyonları gelişir, motor becerilerde başarı gösterirler. Düzenli spor yapan bireyler daha sağlıklı bir bedene sahip olurlar. Bisiklet sürme becerisi ani manevra kabiliyeti gerektirdiğinden bireylerin düşünme, yorumlama ve karar verme becerilerini geliştirir ve onlara refleks kazandırır. Başarı duygusunu tadan OSB olan bireylerin özgüvenleri artar ve olumlu benlik duygusu gelişir. Problem davranışları, öfke nöbetleri ve streatip hareketlere sahip OSB olan bireylerde düzenli aktivite ile bu olumsuz davranışlarda da azalmaların olduğu yine yapılan araştırmalar ile sabittir. Ayrıca araştırmaları incelediğimizde karşımıza çıkan olumsuzluk; OSB olan bireylerin kısıtlı hareket alanına sahip olmaları ve yeterli toplumsal olanaklara sahip olmamalarıdır. Ayrıca toplumsal kabul de sınırlılıklar içerisindedir. Odabaş,(2016) çalışmasında toplumdaki diğer bireylerin tutumlarının değişmesi için fiziksel aktivitenin ve bağımsız işlevde bulunmalarının

önemini vurgulamıştır. Bisiklet sporu ile bu bireylerin çevreye uyumu sağlanarak, toplumsal kabullerinin de arttığı gözlemlenebilir. Özbar (2009)'ın da dediği gibi; "Bireyin hareket etmesi hem kendisi hem de çevresi için önemlidir, hareket tıpkı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araçtır" (Akt: Çamlıyer ve Alp, 2016). Bisiklet sporu da bu bağlamda OSB olan bireyler için önemli bir araçtır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Çalışma süreci boyunca bisiklet sürme becerisinin öğretimi için doğrudan öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemi kullanılmıştır. Süreç bisikleti tanıma, bisikletin bulunduğu ortamda zaman geçirme, eliyle bisikleti gezdirme, kondisyon bisikletiyle pedal çevirme, tam fiziksel yardımla ve yardımın giderek azaltılmasıyla bisiklet sürme olarak şekillendirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmaya; 7-18 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan 28 çocuk, 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Süreç içerisinde çocukların sınıf öğretmenleri de çalışmaya destek olmuşlardır.

Çocuklar seçilmeden önce aileleri ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklar seçilirken; bisiklet sürme becerisine ön koşul olabilecek davranışlara sahip olup olmadıklarına özen gösterilmiştir. Bu beceriler önceden belirlenmiş ve gözlem formu şeklinde hazırlanıp doldurulmuştur. Bu formdaki bazı ön koşul beceriler aşağıda sıralandığı gibidir;

- İstenilen süre kadar sırasında oturur.
- Tek eylemli komutları yerine getirir.
- İki eylemli komutları yerine getirir.
- Belli başlı nesnelere elle tutar.
- Belli başlı nesnelere iki parmağı ile tutar.
- Vücut bölümlerini hareket ettirme çalışmaları yapar.
- Temel duruşlarla ilgili beceriler geliştirir.
- Yardım amaçlı dokunmaya karşı uyumlu davranır.

Çoklu Fırsat Yöntemine Göre Hazırlanmış Bisiklet Sürme Becerisinin Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ana yönerge: Bisikleti sür. Tarih: .../.../..... Saat:				
	Ölçüt	Fiziksel yardım	Model olma	Sözel ipucu	Bağımsız
1. Bisiklete dikkat çekilir.	%100				
2. Bir eliyle bisikletin gidonunu diğer eliyle seleyi tutar.	%100				
3. Ayağıyla bisikletin ayaklığını geri iter.	%100				
4. Bisiklete biner.	%100				
5. İki eliyle bisikletin gidonunu tutar.	%100				
6. Bisikletin pedalını 60 veya 70 derece eğime ayarlar.	%100				
7. Eğimli taraftan basar ve bisikleti hareket pozisyonuna alır.	%100				
8. Pedalı çevirmeye devam eder.	%100				
9. Dönmesi gerektiği yerde pedal çevirmeyi bırakır ve arka frenle yarım frenle yavaşça döner.	%100				
10. Hedeflenen alan kadar mesafede bisikleti sürer.	%100				
11. Pedal çevirmeyi bırakır.	%100				
12. Arka frenle bisikleti durdurur.	%100				
13. Bisikletten iner.	%100				
14. Bisikletin ayaklığını indirir.	%100				
15. Bisikleti park eder.	%100				

Ortam

Bisiklet sürme becerisinin edinim ve akıcılık çalışmaları okulun kendi spor salonunda, kalıcılık ve genelleme çalışmaları okul bahçesinde ve Maltepe bisiklet parkurunda yapılmıştır.

Spor salonunda yapılan çalışmalara da kondisyon ve denge çalışmalarına da devam edilmiştir. Bisiklet sürme becerisi kazanıldıktan sonra çocuğun dikkatini önüne vermesi ve manevra kabiliyeti

için salonda bisiklet güzergâhına çeşitli engeller konularak çalışmalara devam edilmiştir. Çalışmaya 20 hafta boyunca, haftada 4 gün ve günde 20 dakikalık süre ile devam edilmiştir.

Kullanılan Araç-Gereçler

Çalışmada resimli kartlar, kask, dizlik, dirseklik, akıllı telefon, denge tahtası, kondisyon bisikleti, dört tekerlekli, üç tekerlekli ve iki tekerlekli bisikletler kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın sürecine ilişkin veriler, araştırmacıların süreç boyunca aldıkları notlar ve video kayıtları ile toplanmıştır. Katılımcılardaki değişimlere ilişkin veriler ise, çoklu fırsat yöntemine göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçları ve yarı yapılandırılmış aile görüşme formları ile toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacının aldıkları notlar ve sürecin video ile kayıtları ile toplanmıştır. Ailelere ait veriler görüşme formları ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Tutulmuş notlar, yapılan görüşme formları verileri ve izlenen video kayıtlarından alınan veriler belirli başlıklar altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Sınıflandırmalar şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Problem davranışlarda ve öfke kontrollerindeki değişim
- Streetip hareketlerdeki değişim
- Motor gelişim (Kas koordinasyon becerilerindeki gelişmeler)
- Zihinsel gelişim (Eğitim – öğretim ortamındaki verimlilikte artış)
- Psikolojik gelişim (olumlu benlik algısı)
- Sosyal gelişim (toplumsal kabul)

BULGULAR

Bisiklet sürme becerisi 7-18 yaş aralığında, önceden belirlenen önkoşul becerilere sahip OSB olan çocuklar ile 20 hafta boyunca, haftada 4 gün ve günde 20 dakikalık süre ile yapılan çalışmalar sonucunda 28 çocuk bisiklet sürmeyi öğrenmiştir. Bisiklet sürmeyi öğrenmeleriyle birlikte düzenli bir fiziksel aktiviteyi kazanan OSB olan çocuklarda olumlu davranış değişimleri gözlemlenmiştir.

Bisiklet sürme becerisi kazanmış olan 28 öğrencinin 19'unda problem davranış sergileme yoğunluğunda ve sıklığında azalmalar gözlemlenmiştir. 8 öğrenci daha önce tırmanma, denge tahtasında yürüme ve koşu bandında koşma gibi durumlara direnç gösteriyorken bisiklet sürme becerisi ile beraber bu çalışmalara direnç göstermediği ve genel isteklilik halinin arttığı gözlemlenmiştir. 17 öğrencide streetip hareketlerinde azalmalar gözlemlenmiştir.

Sonuçlara araştırmacıların, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin verdiği bilgiler analiz edilerek ulaşılmıştır.

Çalışma çizelgesi olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde 25.09.2017-08.06.2018 tarihleri arasında planlama ve uygulama yapılmıştır. Çalışmanın olumlu dönütleri olduğundan çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde de devam edilmesine karar verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulguların sonuçları; tüm çocukların bisiklet sürmeyi öğretim aşamaları doğrultusunda öğrendiğini göstermektedir. Öğrencilerde; problem davranışlar ve streotip hareketlerde azalma, daha önce öğrencinin direnç gösterdiği gözlenen becerileri yapmada genel isteklilik halinde artma, öğrencilerde iletişim başlatma, başlatılan iletişimi sürdürme, bedenini fark etme, bisiklet ile birlikte kendi bedenini kontrol edebilme gibi olumlu davranış değişiklikleri gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre hareket ihtiyacını karşılayarak eğitim öğretim ortamına gelen çocuğun akademik başarısında da artış gözlemlenmiş hatta bazı çocuklarda bisiklet pekiştireç halini almıştır.

Velinin de dahil olduğu bu süreçte öğrenci-veli arasındaki zamanın daha kaliteli hale geldiği, bisiklet sürmeyi bilen velilerin okul dışında da çocukla etkili ve verimli zaman geçirdikleri sosyal bir alanın oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; bu çalışmada bisiklet sporunu ve bu spora ön koşul olan becerilerin kazanılması sırasında yapılan fiziksel aktivitelerin önemini gösteren bulgular elde edilmiştir. Sedanter yaşama sahip OSB olan bireylerin bisiklet sürme becerisini kazanmaları ile onlara ekstra hareket ortamı sağlanır. Denge, el-göz koordinasyonu problemleri yaşayan bireylerin ince, kaba motor ve kas koordinasyonları artar ve bisiklet sürme becerisi onların refleks kazanmalarını sağlar. Bisiklet sürmeyi öğrenerek başarı duygusunu yaşayan bireyler kendileri hakkında olumlu benlik duygusu geliştirir. Bisiklet sporu ile yaşamlarında kaliteli zaman geçirme süresi de artmış olur. Eğitim öğretim ortamında fiziksel ihtiyacını karşılayan çocukların diğer hedef kazanımlara ulaşma düzeyi artar.

OSB olan bireylerin yaşam kalitelerini arttırmak, fiziksel, sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini desteklemek, topluma kabullerini sağlamak, aileleri ile geçirdikleri zamanı daha verimli kılmak ve eğitim ortamındaki başarılarını arttırmak için bisiklet sporu ve diğer fiziksel aktivitelere katılımları sağlanmalı ve desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, E., & İnce, G. (2015). 12 haftalık egzersiz programının atipik otizmlı çocukların kaba motor beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1 (1), 51-62.
- Aydın, İ., & Sarol, H. (2014). Otizmlı bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımını engelleyen faktörlerin incelenmesi, *Special Issue on the Proceedings of the 3rd ISCS Conference*, (1), 870- 880, www.iscsjournal.com
- Cavkaytar, A., Yücesoy Özkan, Ş., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Cavkaytar, S. (2016) . Otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Çamlıyer, H., & Alp, H. (2016). Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerini düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 252-264.
- Odabaş, C. (2016). Eğitilebilir otizmlı çocuklarda düzenli spor eğitiminin bireysel beceriler üzerine etkilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi.
- Özdenk, S. (2018). Beden eğitimi ve spor, faydaları, önemi ve sınıflandırılması, spor bilimlerinde akademik araştırmalar. M. Eraslan, (Ed.), *Spor bilimlerinde akademik araştırmalar* (sf. 77-89) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (2),127-139.
- Sarol, H. (2013). Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmlı bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temel, G., Yıldız, T., Turan, M. B., & Karaoğlu, B. (2017) Sporun otistik çocuklarda saldırganlık ve sosyal uyum düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi, İÜ Spor Bilimleri Dergisi*, 7, (3), 1303-1414.
- Tohum Otizm Vakfı. (2008) Otizm tarama projesi sonuç raporu, 23.08.2018 tarihinde <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-kaynaklari/raporlar/> adresinden erişim sağlandı.
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (2), 225-252.

ANNEYE SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUĞUNUN ÖN AKADEMİK BECERİLERİ GENELLEME DÜZEYİNE ETKİSİ: PİLOT ÇALIŞMA

Sima Kırköz*, Anadolu Üniversitesi skirkgoz@anadolu.edu.tr

Atilla Cavkaytar, Anadolu Üniversitesi acavkayt@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, uygulanan aile eğitim programı sonucunda anne aracılığıyla sunulan öğretim uygulamasının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmaktır. Çalışılan ön akademik beceriler örüntüyü devam ettirme, gruplama ve sıralamadır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Araştırma Geliştirme Birimi'nde (ÖZEB-ARGE) eğitim desteği alan otizmli bir öğrenci ve annesi katılmıştır. Çalışmada öğrenci için tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılırken anne için öntest-sontest verileri toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, aileleri eğitimci olarak gören, toplam dört oturum ve 6 saatten oluşan kurum merkezli Genelleme Stratejileri Aile Eğitimi Programıdır (GESEP). Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise (1) annenin genelleme stratejilerine yönelik bilgi düzeyi ile uygulama yeterliği ve (2) çocuğunun seçilen ön akademik beceriler üzerindeki genelleme düzeyidir. Çalışmanın başında genelleme stratejilerine yönelik herhangi bir başarı elde edemeyen annenin aile eğitimi sonrasında bilgi düzeyi %80'e, uygulama güvenirliliği ise %80.5'e çıkmıştır. Öğrencinin, seçilen beceriler için genelleme aşamasında hiç doğru performansı bulunmazken uygulama sonrasında gruplama becerisi için 3. oturumda, örüntüyü devam ettirme becerisi için 5. oturumda ve sıralama becerisi için 2. oturumda başarısı %100'e çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Aile eğitimi, Genelleme, Genelleme stratejileri

Önerilen Atıf Şekli:

Kırköz, S. ve Cavkaytar, A. (2018). Anneye sunulan aile eğitim programının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyine etkisi: Pilot çalışma. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 117-126) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Sima Kırköz, Anadolu Üniversitesi skirkgoz@anadolu.edu.tr

ANNEYE SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUĞUNUN ÖN AKADEMİK BECERİLERİ GENELLEME DÜZEYİNE ETKİSİ: PİLOT ÇALIŞMA

GİRİŞ

Bir beceriyi öğrenmenin son ve en etkili göstergesi genelleme yapabilmektir. Edinim, akıcılık ve kalıcılık aşamalarından sonra gelen genelleme, edinilen davranışın öğretim koşulları dışındaki farklı durumlarda herhangi bir öğretim düzenlemesine gerek kalmaksızın gerçekleştirilmesidir (Stokes ve Baer, 1977). Genelleme sadece bireyin göstermiş olduğu bir davranış değildir; bir durumda edinilen uyaran kontrolünün ortak özellikler taşıyan diğer uyaranlar ile paylaşılmasını açıklayan terimdir (Skinner, 1953). Alanyazında genelleme, uyaran genellemesi ve tepki genellemesi olmak üzere ikiye ayrılır (Johnston, 1979).

Eğitim içerisindeki tarihsel gelişimine bakıldığında genelleme, ayrıca planlanan ve özel amacı olan oturumlar olarak değil; öğretim ya da davranış değiştirme uygulamalarının doğal bir parçası olarak görülmekteydi. Genelleme becerisinin de öğrenmenin bir sonucu olduğu varsayılmaktaydı. Davranışçı kuramlardan oluşan uygulamaların öncülüğü ile insan davranışları üzerinde genellemenin edinim kadar önemli etkileri olduğu, bunun yanı sıra öğretimde sistematik olarak öncül-davranış-sonuç zincirine yer vermesi nedeniyle uygulamalı davranış analizinin temel unsurlardan birini teşkil ettiği görüşleri yer kazanmıştır. Alanyazındaki araştırma bulguları da genelleme becerisine verilen önemin zaman içinde arttığını destekler niteliktedir. Öyle ki 1970-1975 yılları arasında yapılan bilimsel araştırmaların yalnızca %29'unda genelleme oturumları planlanırken 1980-1985 yılları arasında bu oran %69 ile büyük bir ivmeyle yükseliş göstermeye başlamıştır (Haring, Kayser ve Billingsley, 1987). Günümüzde genelleme becerilerine verilen önem varlığını sürdürmektedir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çoğu çocuk, yeni öğrendiği ve gelişim dönemine uygun olan beceri/kavramları günlük hayatında değişik durumlarda kullanmak için çoğunlukla ek bir öğretim oturumuna ihtiyaç duymaz. Ancak özel gereksinimi olan bireyler öğretilen beceri/kavramları günlük hayatlarında uygun yerde kullanabilmek için desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle genellemenin hedeflendiği öğretim oturumlarının planlanması gerekmektedir. Stokes ve Osnes (2016), herhangi bir öğretim programı için mevcut iki önemli soru olduğunu belirtmektedir. Bunlar (1) Öğretilen davranışın farklı durumlarda genellemesi gerçekleşti mi? ve (2) Genellemenin gerçekleşmesini sağlayan işlevsel değişkenler nelerdir? İkinci sorunun yanıtı olan genellemenin gerçekleşmesini sağlayacak işlevsel değişkenler çoğu durumda *genelleme stratejileri* olabilir. Genelleme stratejileri, öğrenmenin önceki aşamalarında olduğu gibi sistematik olarak plan yapmayı gerektiren ve çeşitli stratejileri içeren yol göstericilerdir. Alanyazında genelleme stratejileri çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Uygulamalı davranış analizinin ortaya çıktığı 1968 yılından bu yana, var olan stratejiler daha fazla ayrıntı kazanmış ve etkililikleri üzerine çalışmalar yapılmıştır (Haring ve Kennedy, 1987; Kirby ve Bickel, 1988; Stokes ve Osnes, 2016). Yapılan sınıflandırmalar incelenip genel bir sentez yapılacak olursa yaygın olarak genelleme stratejileri 12 başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar (a) işlevsel beceri öğretimi, (b) öğret ve umut et, (c) sıralı uyarlamalar, (d) doğal ortamda öğretim, (e) benzetim ortamda öğretim, (f) yeterli sayıda ve farklı türde örnekler ile öğretim, (g) yaygın örnekler ile öğretim, (h) çoklu örnekler ile

öğretim, (i) esnek öğretim, (i) pekiştirme, (j) araçlarla genelleme ve (k) genellemeyi öğretmedir (Marzullo-Kerth, Reeve ve Reeve, 2011; Stokes ve Baer, 1977).

Araştırmalar, yetersizliği olan çocuklarda genellemenin ayrıca planlanmadığı öğretimlerin, kullanılan yöntemlerin yüksek etkililik düzeyine sahip olmasına rağmen öğrenme aşamaları arasında akıcılıktan öteye gidemediğini göstermektedir (Cuvo, Leaf ve Borakove, 1978). Sözü edilen stratejiler ile öğrenmenin genelleme aşaması, farklı özelliklerdeki çocukların pek çok alandaki becerilerinde etkili bir şekilde kazandırılabilir (Campbell ve Stemel-Campbell, 1982). Aileler açısından bakılacak olursa çocuklarının eğitimi için kullanılan yöntemler ve etkili iletişim gibi konularda eğitim almak çocuk ile ebeveyn arasındaki olumlu etkileşim miktarını artırır ve ebeveynlerin yeterli olduklarını hissetmelerine yardımcı olur (Feldman, Case ve Rincover, 1989).

Özel gereksinimi olan çocukların öğrendiği becerileri gündelik hayatlarına aktarmakta güçlük yaşadıkları bu nedenle planlanmış genelleme öğretimlerine ihtiyaç duyabildikleri bilinmektedir. Çocuklarının özelliklerini ve doğal ortamda karşılaşılabileceği durumları en iyi bilen kişiler ise ailelerdir. Bu durumlar genelleme stratejilerinin özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler tarafından öğrenilmesi ve uygulanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Alanyazında genelleme stratejilerinin ailelere öğretildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, uygulanan aile eğitim programı sonucunda anne aracılığıyla sunulan öğretim uygulamasının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmaktır. Ön akademik beceriler arasından üç farklı beceri seçilmiştir. Bunlar; örüntüyü devam ettirme, gruplama ve sıralama becerileridir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sunulan aile eğitimi programı annenin ön akademik becerilerin öğretiminde genelleme stratejilerini doğru ve güvenilir bir şekilde kullanmasını sağlayacak mı?
2. Annenin uyguladığı stratejiler, seçilen beceriler üzerinde çocuğunun genelleme becerilerini nasıl etkiliyor?
3. Çalışmaya katılan annenin görüşleri araştırmanın sosyal geçerliğini destekliyor mu?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Anneye sunulan aile eğitim programının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Davranışlar arası çoklu yoklama modelinde bir bağımsız değişkenin etkililiği üç davranış üzerinde incelenir (Tekin-İftar, 2012). Seçilen davranışlar ön akademik becerilerdir (örüntüyü devam ettirme, gruplama ve sıralama). Araştırma kapsamında seçilen becerilerin daha önce öğretim oturumunda kullanılmamış farklı ve çeşitli materyallerle genellenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın deneysel kontrolü yalnızca annenin aile eğitimi programı sonrasında öğrendiği genelleme stratejilerini uyguladığı davranışta istendik yönde değişiklik olması, henüz uygulamaya başlanmamış olan davranışlarda herhangi bir değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer davranışlarda da art zamanlı uygulamalar gerçekleştirildikçe aynı şekilde gözlemlenmesi ile kurulmuştur. Araştırma için Anadolu Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim biriminde eğitim desteği almakta olan bir öğrenci ve annesi katılmıştır. Katılımcılar, araştırmacının eğitim uygulamaları sonucunda gereksinim belirlemesi ile seçilmiştir.

Anne. Araştırmaya katılan anne 33 yaşında ev hanımıdır. Ortaokul mezunudur. Çalışmaya dahil edilme koşulları (a) daha önce genelleme stratejileri ile ilgili eğitim almamış olmak, (b) tüm eğitim oturumlarına katılmayı kabul etmek.

Öğrenci. Ozan 9 yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bir erkek çocuktur. Ozan kendisine sunulan çok basamaklı yönergeleri yerine getirebilmekte, dikkatini 5 dakika süre ile etkinliğe verebilmektedir. Çalışmaya dahil edilme koşulları (a) otizm tanısı almış olmak, (b) ön akademik beceriler arasında yer alan örüntüyü devam ettirme, gruplama ve sıralama becerilerinde edinim düzeyinde (en az %80 oranında) performans göstermek.

Uygulamacılar. Çalışmadaki tüm aile eğitimi oturumlarını doktora öğrencisi olan 1. yazar gerçekleştirmiştir. 1. araştırmacı zihin engellilerin eğitimi bölümünde doktora düzeyinde eğitimine devam etmektedir.

Ortam ve Araç Gereçler

Aile eğitimi. Aile eğitimi oturumlarının tamamı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim birimi toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Toplantı salonunda bir pano, sunum yapmak amacıyla 65" duvara monteli bilgisayar ekranı, 8 kişilik toplantı masası ve sandalyeler bulunmaktadır. Aile eğitimlerinde araştırmacı tarafından hazırlanan Power-point sunusu, toplam 45 sayfadan oluşan eğitim kitapçıkları ve konu başlıklarının yer aldığı poster kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında düz anlatım, istasyon, beyin fırtınası ve örnek olay üzerinden canlandırma teknikleri kullanılmıştır.

Aile uygulaması. Annenin uygulama yaptığı ilk ortam evdir. Zemini halı ile kaplı olan salonda 120x60 cm ebatında seyyar bir masa ve koltuklar bulunmaktadır. Annenin uygulama yaptığı son ortam Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim birimi bireysel eğitim sınıfıdır. Eğitim aracı olarak her davranış için bir oyuncak seti kullanılmıştır. Kullanılacak setlere anne karar vermiş ve uygulamacıdan onay almıştır. Bu araçlar, oyuncak hayvan figürleri, legolar, mandallar (mavi, beyaz, kırmızı) ve farklı boyutta dört adet yeşil leğen.

Araştırma verilerinin kaydedilmesi amacıyla Iphone 8 Plus ile Iphone 4 marka telefonların kamerası ve verileri işlemek amacıyla veri toplama formları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Bağımlı Değişkenler. Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bunlar (1) annenin genelleme stratejilerine yönelik bilgi düzeyi ve uygulama yeterliği ve (2) çocuğunun seçilen ön akademik beceriler üzerindeki genelleme düzeyidir.

Annenin bilgi düzeyi, genelleme stratejileri aile değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Bu form alanyazındaki genelleme stratejilerinin tümü için bilgi düzeyini ölçmeyi hedefleyen açık uçlu toplam 6 sorudan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Genelleme stratejileri bilgi testi uygulamacı tarafından geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında doktora derecesinde eğitim almakta olan üç uzmanın görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aile eğitimi programı sonrasında annenin öğrendiği genelleme stratejilerini güvenilir bir şekilde uygulayıp uygulamadığını belirlemek amacıyla ev ortamında annenin genelleme stratejileri ile öğretim yaptığı tüm oturumlar video ile kaydedilmiş ve geliştirilen “Genelleme Stratejileri Kontrol Listesi” (GSKL) ile değerlendirilmiştir. GSKL, uygulamacının bir özel eğitim öğretmeni ile birlikte örnek uygulama yapması yoluyla hazırlanmıştır.

Çalışmanın son bağımlı değişkeni öğrencinin ön akademik beceriler üzerindeki genelleme düzeyidir. Seçilen becerilerin edinim ve genelleme düzeyinde belirlenen tanımları Tablo 1’de yer almaktadır. Seçilen davranışların genelleme becerilerinde başarı ölçütü yoklama oturumlarında %100 başarının sağlanması olarak belirlenmiştir. Öğrencinin genelleme becerilerini değerlendirmek amacıyla ilgili davranışta ölçütü karşılamasının hemen ardından aynı davranış daha önce karşılaşmadığı bir set ile öntest-sontest şeklinde uygulamacı tarafından değerlendirilmiştir.

Edinim Düzeyi	Genelleme Düzeyi
Örüntüyü devam ettirme. Küpler ile yapılan üçlü örüntünün bırakıldığı yerden devam ettirilmesi (yeşil-sarı-mavi)	Örüntüyü devam ettirme. Mandallar ile yapılan üçlü örüntünün bırakıldığı yerden devam ettirilmesi (kırmızı-beyaz-mavi)
Sıralama. Farklı boyuttaki silindir kutuların küçükten büyüğe doğru sıralanması	Sıralama. Farklı boyuttaki yuvarlak leğenlerin küçükten büyüğe doğru sıralanması
Gruplama. Karışık halde bulunan resimli kartların canlı-cansız olarak iki gruba ayrılması	Gruplama. Karışık halde bulunan nesnelerin canlı-cansız olarak iki gruba ayrılması

Tablo 1. *Edinim ve Genelleme Düzeyinde Belirlenen Ön Akademik Becerilerin Tanımlanması*

Tüm beceriler ayrıık deneme kaydı ile değerlendirilmiştir. Seçilen davranışlar için öğrencinin davranışının doğru olarak kabul edilmesindeki ölçüt, kendisine yönerge sunulmasının ardından 5 saniye içinde davranışı sergilemeye başlaması 1 dakika içinde eksiksiz şekilde tamamlaması olarak belirlenmiştir. Yanlış tepkiler öğrencinin 4 saniye içinde tepki vermeye başlamaması, 1 dakika içinde tamamlanamaması ya da olması gerekenden farklı bir şekilde tamamlamasıdır. Öğrencinin

tepkide bulunmaması da yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin başarı yüzdesi hesaplanmıştır. 1. bağımlı değişken için anne davranışları, 2. bağımlı değişken için ise öğrenci davranışları değerlendirilmiştir.

Bağımsız Değişken. Araştırmanın bağımsız değişkeni toplam 4 oturum ve 6 saatten oluşan kurum merkezli genelleme stratejileri aile eğitimi programıdır. Eğitimin içeriğini genelleme stratejilerinin uygulanışı ve öğretim planı tasarlama oluşturmaktadır. Her eğitim oturumunun bir öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu çıktılar sırasıyla (1) genelleme stratejileri, (2) uygulama bileşenleri, (3) uygulama örnekleri ve (4) uygulama planı oluşturmaktadır.

Çalışma süreci başlama düzeyi (yoklama), aile eğitimi, öğretim ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Ayrıca sosyal geçerlik ve özyeterlik ölçeği öntest sontest verileri de toplanmıştır.

Başlama Düzeyi ve Yoklama

Anne için başlama düzeyi. Annenin genelleme stratejilerine yönelik uygulama becerisini ölçmek amacıyla 5'er dakikadan oluşan 3 öğretim oturumu düzenlenerek başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Video kaydına alınan oturumlarda hiçbir ipucu ya da yönlendirme yapılmamıştır. Yapılan 3 oturumun ardından başlama düzeyi oturumları sona ermiştir.

Öğrenci için başlama düzeyi. Aile eğitiminin öncesinde öğrencinin seçilen ön akademik beceriler üzerindeki genelleme performansını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından ayrı deneme kaydı ile başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Tüm davranışlar için üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye dek başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir.

Yoklama oturumları. İlk öğretim oturumu dışında tüm öğretim oturumlarından önce anne tarafından yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları başlama düzeyinde olduğu gibi yürütülmüştür.

Uygulama

Aile eğitimi. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından araştırmacı anneye genelleme stratejilerini öğretmeye yönelik aile eğitimi programı (GESEP) sunmuştur. Genelleme stratejileri, öğretimde kullanılan yöntemin sürdürülmesini gerektirdiğinden anneye aynı zamanda doğrudan öğretim yönteminin basamakları öğretilmiş ve aynı şekilde uygulama pratiği yapılmıştır. Aile eğitimi sonrasında anne, uygulama oturumlarına başlamıştır. Anne, her oturumun başında yoklama oturumu gerçekleştirmiş daha sonra öğretim oturumuna geçmiştir. Bir oturumda 1 model olma ve 2 rehberli uygulama basamağı yapılmıştır. Öğrenci ölçütü karşılayıncaya dek anneye, yaptığı oturumun hemen ardından oturumdaki eksiklikler üzerine düzeltici geribildirim sunulmuştur.

Öğrenci, yapılan yoklama oturumlarında 1. davranışta 3 oturum art arda %100 başarı sergileyinceye kadar ilk davranışın öğretimine devam edilmiştir. Birinci davranışta ölçüt karşılandığında araştırmacı tarafından ilgili davranışa yönelik öğretimi yapılmamış ayrı bir araç setinin son test verisi alınmış ve 2. davranışa geçilmiştir. Aynı süreç 2. ve 3. davranışlarda

izlenmiştir. Tüm davranışlar için 3 oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye dek uygulamaya devam edilmiştir.

İzleme oturumları her bir davranış için ölçüt karşılandıktan bir hafta sonra birer oturum şeklinde bire bir öğretim oturumunda anne tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında doğru davranışlar pekiştirilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik ve bağımsız değişken güvenilirliği verileri tüm davranışlar için her bir evrenin (başlama düzeyi, uygulama ve izleme) %30'unda çekilen video kayıtları üzerinden toplanmıştır.

Programın tamamlanmasının ardından anneye 5 adet 3'lü likert tipi ve 3 adet açık uçlu olmak üzere toplam 8 sorudan oluşan sosyal geçerlik soru formu verilerek öznel değerlendirme ile görüşleri alınmıştır. Araştırmanın annenin özyeterlik algısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla eğitim programı uygulanmaya başlamadan önce ve uygulamadan sonra anneye Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır.

BULGULAR

Anneye yönelik bulgular. Katılımcı anne, genelleme stratejileri bilgi düzeyine yönelik yapılan öntest değerlendirme formunda soruların hiçbirini doğru cevaplayamazken aile eğitimi sonrası sontest değerlendirme formunda başarısı %80'e çıkmıştır.

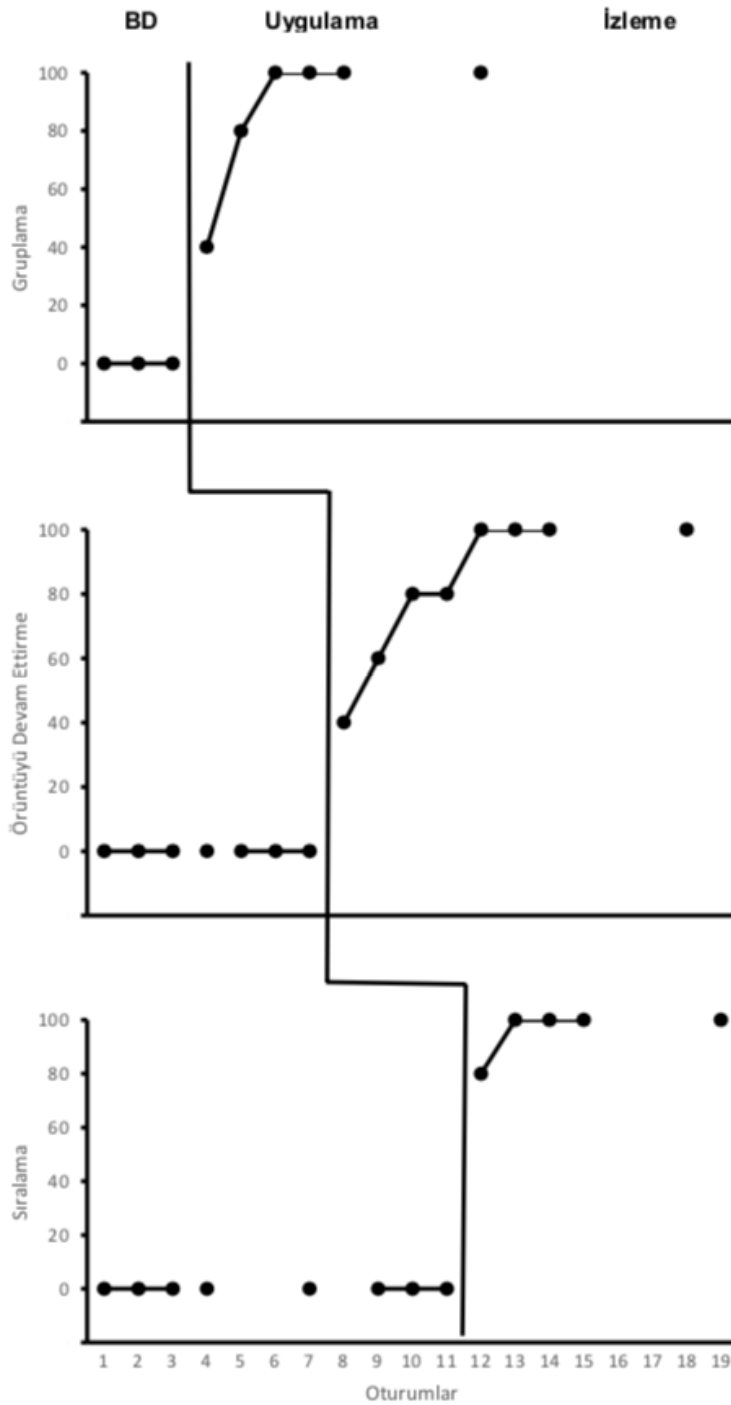
Annenin başlama düzeyinde genelleme stratejilerine yönelik sistematik doğru bir uygulaması bulunmamaktadır. Aile eğitimi sonrasında ise gruplama becerisinin öğretiminde ortalama performans düzeyi %74 (ranj= %40-%90); örüntüyü devam ettirme becerisinin öğretiminde ortalama performans düzeyi %80 (ranj= %30-%100); sıralama becerisinin ortalama performans düzeyi ise %87,5 (ranj= %80-%100) olmuştur.

Öğrenciye yönelik bulgular. Öğrenci hedef davranışların öğretiminin gerçekleştirildiği setler ile %100 başarı göstermiştir ancak genelleme setleriyle yapılan değerlendirmeler sonucunda tüm davranışlar için başlama düzeyi performansında hiçbir doğru davranış gösterememiştir.

Öğrenci, anne tarafından gerçekleştirilen öğretim uygulamaları sonucunda gruplama becerisi için 3. oturumda %100 başarı sergileyerek ölçütü karşılamıştır. İzleme oturumunda da %100 performans düzeyini korumuştur. Gruplama becerisinin sonlandırılması ile birlikte öğretimi gerçekleştirilmeyen set ile yapılan sontest oturumunda %100 başarı sergilemiştir.

2. davranış olan örüntüyü devam ettirme becerisinde 5. oturumda %100 başarı sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Öğrenci izleme oturumunda da %100 performans düzeyini korumuştur. Örüntüyü devam ettirme becerisinin sonlandırılması ile birlikte öğretimi gerçekleştirilmeyen set ile yapılan sontest oturumunda %100 başarı sergilemiştir.

Son davranış olan sıralama becerisinde 2. oturumda %100 başarı sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Öğrenci izleme oturumunda da %100 performans düzeyini korumuştur. Sıralama becerisinin sonlandırılması ile birlikte öğretimi gerçekleştirilmeyen set ile yapılan sonekst oturumunda %100 başarı sergilemiştir.



Şekil 1. Öğrencinin Gruplama, Örüntüyü Devam Ettirme ve Sıralama Davranışlarında Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Aşamalarındaki Doğru Davranış Yüzdesi

Sosyal geçerlik bulguları. Yapılan öznel değerlendirme sonucunda anne, çalışmaktan hoşlandığı, öğretilen becerilerin çocuğu ve kendisi için önemli olduğu, genelleme stratejilerinin kolay olduğu maddelerine tamamen katıldığını ifade etmiştir. Yanı sıra anne öğrendiği stratejileri başka beceriler için de kullanmaya devam etmeyi düşündüğünü, bundan sonra oğluna bir beceriyi öğretmek istediğinde plan yapabileceğini belirtmiştir.

Anneye yapılan Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği parametrik olmayan testlerden Wilcoxon ile analiz edilmiştir. Öntest puanı 91 iken sontestte 112 olmuştur. Aile eğitimi sonrası %23'lük bir gelişme olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada genelleme stratejileri aile eğitim programı sonucunda anne aracılığıyla sunulan öğretim uygulamasının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle yürütülen aile eğitiminin annenin bilgi ve beceri düzeyi üzerindeki etkisi, sonrasında ise yapılan uygulamanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Aile eğitimi sırasında yapılan değerlendirmelerde yüksek başarı göstermesine rağmen anne, uygulama evrelerinin başlangıcında düşük oranda başarı sergilemiştir. Böylesi bir düşüşün nedeni teorik oturumlardan pratik uygulamalara geçişte yaşanan zorluklar olabilir. Dolayısıyla bu geçiş ailenin başlangıçta ek destek almasını gerekli kılabilir. Bu nedenle düzeltici geri bildirimlerin aile eğitimi başarısını arttırdığı düşünülmektedir.

Öğretimin planlanması aşamasında anne gruplama ve sıralama becerilerinde çoklu örnekler ile öğretim, örüntüyü devam ettirme becerisi için ise sıralı uyarlamalar stratejisini kullanmayı tercih etmiştir. Annenin en çok beceri yönergesini tutarlı bir şekilde verme ve sistematik pekiştirme konularında düzeltici geri bildirim ihtiyacı olmuştur. Uygun genelleme stratejisi ile öğretim planı hazırlama, araç-gereçleri seçme konularında aile eğitimi sonrasındaki tüm oturumlarda yanlışsız performans göstermiştir.

Elde edilen veriler eşzamanlı olarak incelendiğinde anne henüz öğretimin tüm basamaklarında tam olarak uygulama yeterliğine ulaşmasa bile öğrencinin davranışlarda ölçüte ulaştığı görülmektedir. Bu veri alanyazındaki çalışmalarla uyumaktadır (Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011).

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma tek bir katılımcı (anne-çocuk çifti) ile gerçekleştirilmiştir. Daha farklı yaş grubu ve özellikte katılımcılar ile yinelenmesine ihtiyaç vardır. İzleme verisi öğretimden bir hafta sonra toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda aile eğitimi uygulamalarında geri bildirim yoğun ve seyrek sunulduğu düzenlemelerin karşılaştırıldığı parametre analizi yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Campbell, C. R., & Stemel-Campbell. K. (1982). Programming "loose training" as a strategy to facilitate language generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15* (2), 295-301.
- Cuvo, A. J., Leaf, R. B., & Borakove, L. S. (1978). Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11* (3), 345-355.
- Haring, T. G., & Kennedy, G. H. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Applied Behavior Analysis, 20* (1), 89-96.
- Harring, N., Kayser, J. E., & Billingsley, F. F. (1987). Investigating the problem of skill generalization: Literature review III. *Research in Education of the Severely Handicapped, 17-63*.
- Feldman, M. A., Case, L., & Rincover, A. (1989). Parent education Project III: Increasing affection and responsivity in developmentally handicapped mothers: Component analysis, generalization and effects on child language. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22* (2), 211-222.
- Johnston, J. M. (1979). On the relation between generalization and generality. *Behavior Analyst, 2* (2), 1-6.
- Kirby, K. C., & Bickel, W. K. (1988). Toward an explicit analysis of generalization: A stimulus control interpretation. *The Behavior Analyst, 11* (2), 115-129.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., & Reeve, K. F. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44* (2), 279-294.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Applied Behavior Analysis, 10* (2), 349-367.
- Stokes, T. F., & Osnes, P. G. (2016). An operant pursuit of generalization- Republished Article. *Behavior Therapy, 47*, 720-732.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O., & Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük uygulama güvenilirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (1), 363-381.

ÇOCUĞU KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ANNELERİN AİLE YAŞAM KALİTELERİNİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Deniz Ayşegül Söğüt*, MEB *sogut_deniz@hotmail.com*

Yahya Çıkkılı, Necmettin Erbakan Üniversitesi *ycikili@hotmail.com*

Özet

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara sahip anneler ile çocukları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime devam eden annelerin aile yaşam kalitelerini incelemektir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile çocuğu kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan annelerin arasında aile yaşam kalitesi değişkeni bağlamında karşılaştırma yapmak çalışmanın diğer amacıdır. Araştırmada betimsel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan 250 anne ve çocuğu normal gelişim gösteren 231 anne olmak üzere toplam 481 anne oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler Muğla ili genelinde toplanmıştır.

Araştırmada, veriler 'Sosyo-Demografik Bilgi Formu' ve Hoffman, Marquis, Poston, Summers ve Turnbull (2006) tarafından, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sahip ailelerin, aile yaşam kalitesini belirlemek amacıyla geliştirilen, Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Meral (2011) tarafından yapılan ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Meral ve Cavkaytar (2013) tarafından gerçekleştirilen 'Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) - [Beach Center Family Quality of Life Scale (BCFQOLS)]' ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kaliteleri puanlarının 'annelerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir, çocuk sayısı, yaşadıkları yer, eşlerinin yaşı, eşlerin eğitim durumu, eşlerin çalışma saati, çocuklarının eğitim kademesi, çocuklarının sınıf seviyesi' değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan annelerin ise kendi aralarında aile yaşam kalitesi puanları 'yaş, medeni durum, çocuklarının yaşı, çocuklarının cinsiyeti, çocuklarının eğitim kademesi' değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın 'annenin eğitim durumu, haneye giren aylık gelir, çocuk sayısı, yaşanan yer, çocuklarının yetersizlik türü, çocuklarının destek eğitim alması ve rehabilitasyon merkezine gitmesi' değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları, alanyazındaki bulgular dikkate alınarak aile yaşam kalitesi kapsamında, başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anne, Normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne, Aile yaşam kalitesi

* Sorumlu yazar: Deniz Ayşegül Söğüt, MEB *sogut_deniz@hotmail.com*

Önerilen Atıf Şekli:

Sögüt, D. A. ve Çıkılı, Y. (2018). Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitelerinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 127-147) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

ÇOCUĞU KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ANNELERİN AİLE YAŞAM KALİTELERİNİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Özel eğitim gerektiren birey, normal gelişim gösteren akranlarından beklenen düzeyde gelişimsel, sosyal, akademik vb. gibi alanlarda anlamlı şekilde farklılık gösteren bireydir. İhtiyaçları ve gereksinimleri çeşitlilik göstermektedir. Eripek (2005), farklı gereksinimleri bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan çocukların özel eğitime gereksinimi olan çocuklar olduğunu ve özel gereksinimi olan çocukların farklılıklarının zihinsel, duygusal, bedensel, duygusal ve sosyal ya da iletişim özelliklerinde ya da bunların herhangi bir bileşeninde olabileceğini belirtmektedir. Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012), özel eğitime ihtiyacı olan birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin çeşitli gereksinimlerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkarak doğmuştur. Her öğrencinin eğitim ve öğrenim hakkı vardır. Normal gelişim gösteren öğrenciler için belli bir müfredat programı ile yürütülen eğitim, özel gereksinimli öğrenciler için de bir haktır. Farklı olan özel eğitimde, genel bir müfredat yerine öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda, bağımsız yaşamayı öğretecek ve her öğrenci için çeşitlilik gösterebilecek bir program dâhilinde, bu işin uzmanları tarafından eğitim ve öğretim verilmesidir diye tanımlanabilir. Özel eğitim; Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (MEB, 2012) şu şekilde tanımlanmaktadır: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Uygun ortam ise; öğrencinin temel gereksinimlerinin karşılanabileceği şekilde düzenlemiş sadece fiziksel olarak değil öğretimsel uyarlamaların da yapılabileceği eğitim ortamları olmalıdır. Uygun eğitim ortamları öğrencinin bağımsız bir birey olarak hayatına devam edebileceği ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı yani öğrencinin performansını en iyi sergileyebileceği eğitim ortamları olmalıdır. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve ardından 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile engelli bireylerin uygun eğitim ortamları tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte en az kısıtlandırılmış eğitim ortamı kavramı kullanılmıştır. En az kısıtlayıcı ortam özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyebileceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). En az kısıtlanmış eğitim ortamlarından biri de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sunulan genel eğitim ortamlarıdır.

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile bir arada eğitim aldıkları eğitim ortamlarıdır. Kaynaştırma; gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Verimli kaynaştırma eğitimi sadece okulda yapılan düzenlemeler, hazırlanan programlar ve verilen destek eğitim hizmetleri ile gerçekleşmeyebilir. Özel gereksinimli öğrenci için hazırlanan ve uygulanan öğretimin etkili ve kalıcı olabilmesi; öğrenciyi tam bağımsız bir birey haline getirmesi, çocuğun tüm yaşantısında öğrendiklerini genelleyebilmesine bağlıdır. Bunun için okul dışında eğitim ve öğretimin devam ediyor olması gerekmektedir. Verilen eğitimin etkililiği için; arkadaşlarından okul personeline, anne-babadan topluma kadar her birey ve topluluğun görev ve sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerinin destek ve katılımları son derece önemlidir. Aile desteği olmadan verilen eğitimlerin yaşamda uygulanması, zor ve daha uzun zaman alacaktır.

Eğitimin ilk olarak ailede başladığı ve okulda devam ettiği unutulmamalıdır. Gerek normal gelişim gösteren gerek özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin eğitimde rolleri son derece büyüktür. Çocuğun potansiyelini en üst seviyede gerçekleştirebilmesi için uygun ortamı sağlayacak, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyecek, karşılaştığı problemlerin çözümünde yol gösterici olacak, ihtiyacı olan psikolojik desteği, sevgiyi, ilgiyi, alakayı verecek ve ona düzgün bir gelecek sunacak kurum öncelikle aile kurumudur. Ailenin bu fonksiyonları yerine getirmemesi sadece aile bireyleri için değil, toplum için de problem teşkil eder. Bu fonksiyonlar için ailenin de belli bir yaşam kalitesinin olması gereklidir. Ailenin yaşam kalitesinin yüksek olması, sağlıklı bireyler için güven, huzur ve denge unsurudur.

Bütünleştirilmiş okul ortamında tüm ailelerin (normal ve özel gereksinimli çocuğa sahip) ilgileri ve sorumlulukları arasında ailenin yaşam kalitesini yükseltmek vardır (Ataman, 2009). Aile yaşam kalitesi, ailenin bir grup olarak tüm üyelerinin kişisel ihtiyaçlarını memnuniyetle karşıladığı ve dolayısıyla ailenin toplumdaki; psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik fonksiyonlarını gerçekleştirdiği sürece var olduğu varsayılmaktadır (Foa, Converse, Tornblom ve Foa, 1993; akt. Aydınler-Boylu, 2007).

Aile yaşam kalitesi; aile etkileşimini, ebeveynliği, duygusal yeterliliği, finansal/fiziksel/materyal yeterliliği, yetersizliğe ilişkin desteği belirler. Genellikle normal gelişim gösteren ailelerin yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalara rastlanılmış, özel gereksinimli çocukların aileleri ile sınırlı sayıda aile yaşam kalitesi çalışıldığı görülmüştür (Özyurt, 2011; Şirin-Deveci, 2014). Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden annelerin ise yaşam kalitesinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Kaynaştırmanın etkili bir şekilde uygulanması ailelerin işbirliğini de gerekli kıldığından bu araştırma, kaynaştırma uygulamalarının aile ile ilgili olan kısmında yol gösterici olabilir.

Türkiye’de çocukla daha fazla etkileşimde bulunan, ihtiyaçlarını karşılayan, okul ve benzeri alanlarda çocuğunun her zaman yanında olan, eğitimini takip eden, zamanının çoğunu babadan ziyade annenin çocuğu ile paylaşmasından yola çıkarak annenin çocuk ile ilgilenme rolünün babaya göre daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmalar da bunu desteklemektedir. Alanyazında annelerin

çocuklarıyla daha fazla ilgilendiklerini (Meral, 2011), gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın babalara oranla annelerin yaşantıları üzerinde daha olumsuz etkilerinin olduğunu (Milgram ve Atzil, 1988; Rousey, Best ve Blacher, 1992; akt. Meral, 2011), annelerin öncelikli bakım sağlayıcı olduklarını (Meral, 2006) ortaya koymaktadır. Bu sebeplerden dolayı annelerin okullardan duydukları memnuniyet ve yaşam kalitelerinin belirlenmesinde babalara oranla daha fazla yol göstereceği düşünülmektedir. Çocukları kaynaştırmaya devam eden anneler ile çocukları normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitelerini belirlemek; gerek yasal düzenlemeler açısından gerek annelerin yüklerini hafifleterek çocuk ile etkileşimini artırmak açısından son derece önemlidir. Aile eğitimlerinin nasıl ve ne yönde olması gerektiği açısından da yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara sahip anneler ile çocukları özel gereksinimli olup kaynaştırma eğitimine devam eden annelerin aile yaşam kalitelerini incelemektir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan annelerin arasında aile yaşam kalitesi değişkeni bağlamında karşılaştırma yapmak çalışmanın diğer amacıdır. Bu çalışmada ifade edilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları kendi demografik değişkenlerine göre (yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma saati, aylık gelir, çocuk sayısı, yaşanan yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları eşlerinin demografik değişkenlerine göre (yaş, eğitim durumu, çalışma saati) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları çocuklarının demografik değişkenlerine göre (eğitim kademesi, sınıf) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ile yurtiçinde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. (Bayat, 2005; Canarşlan ve Ahmetoğlu, 2015; Kara, 2016; Meral, 2011; Meral ve Cavkaytar, 2013; Özmete, 2010; Özyurt, 2011; Şimşek-Aybar, 2014; Şirin-Deveci, 2014). Ancak çocukları kaynaştırmaya devam eden annelerin normal gelişim gösteren çocuklara sahip anneler ile birlikte aile yaşam kalitelerinin kıyaslandığı başka bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklara sahip ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin yaşam kalitelerini etkileyen değişkenler belirleneceği için bu değişkenleri düzenlemeye yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Belirlenmeye çalışılan değişkenler annelerin, babaların ve çocuklarının farklı ve birçok demografik değişkenleri olduğu için yapılacak diğer çalışmalara da ön koşul olabilecek niteliktedir. Ayrıca aile eğitimlerine de ışık tutması beklenmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın özellikle annelere yönelik projelerinde yol gösterici olması bakımından, yasal düzenlemeler açısından ve ailenin yükünü hafifletecek önlemler alınması açısından ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın, alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, çocukları kaynaştırma eğitimine devam eden ve normal gelişim gösteren annelerin yaşam kalitesini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele almasıdır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Bu araştırmaya, kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların anneleri ve çocuğu normal gelişim gösteren çocukların anneleri katılmıştır. Veri setini çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan 250 anne ve çocuğu normal gelişim gösteren 231 anne olmak üzere toplamda 481 anne doldurmuştur. Bu çalışmadaki veriler Muğla ili genelinde toplanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Değişkenler	Kaynaştırma Öğrencisi Olan Çocuk Aileleri (n:250)		Normal Gelişime Sahip Çocuk Aileleri (n:231)	
	Frekans (N)	Yüzde (%)	Frekans (N)	Yüzde (%)
Anne yaş				
35 ve altı	113	45,2	92	39,8
36 ve üstü	137	54,8	139	60,2
Toplam	250	100	231	100
Anne Eğitim Düzeyi				
İlkokul	129	51,6	109	47,2
Ortaokul	39	15,6	34	14,7
Lise	56	22,4	47	20,3
Üniversite	26	10,4	41	17,7
Toplam	250	100	231	100
Anne Meslek				
Ev hanımı	205	82	165	71,4
Memur	13	5,2	26	11,25
Özel sektör	32	12,8	40	17,35
Toplam	250	100	231	100
Çalışma Saati				
30 saat ve altı	5	13	21	32,8
31 saat ve üst	32	87	43	67,2
Toplam	37	100	64	100

Tablo 1 (devam)

Değişkenler	Kaynaştırma Öğrencisi Olan Çocuk Aileleri (n:250)		Normal Gelişime Sahip Çocuk Aileleri (n:231)	
	Frekans (N)	Yüzde (%)	Frekans (N)	Yüzde (%)
Aylık Gelir				
0-1500	135	54	95	41,1
1501-3000	72	28,8	77	33,3
3001-4500	24	9,6	38	16,5
4501-üst	19	7,6	21	9,1
Medeni Durum				
Evli	227	90,8	223	96,5
Dul	23	9,2	8	3,5
Baba Yaş				
40 ve alt	134	53,6	105	45,5
41 ve üst	116	46,4	126	54,5
Toplam	250	100	231	100
Baba Eğitim Düzeyi				
İlkokul	97	42,5	91	39,4
Ortaokul	40	17,5	40	17,3
Lise	54	23,7	45	19,5
Üniversite	37	16,2	55	23,8
Toplam	228	100	231	100
Baba Haf. Çalışma Saati				
40 saat ve alt	123	58,5	112	52,09
41 saat ve üst	87	41,5	103	47,91
Toplam	210	100	215	100
Çocuk Sayısı				
1 çocuk	50	20	29	12,6
2 çocuk	120	48	113	48,9
3 ve daha fazla çocuk	80	32	89	38,5
Toplam	250	100	231	100
Öğrenci yaş				
6-10	138	55,2	95	41,1
11-14	110	44	85	36,8
15-19	2	0,8	51	22,1
Öğrenci cinsiyet				
Kız	97	38,8	0	0
Erkek	153	61,2	0	0

Tablo 1 (devam)

Değişkenler	Kaynaştırma Öğrencisi Olan Çocuk Aileleri (n:250)		Normal Gelişime Sahip Çocuk Aileleri (n:231)	
	Frekans (N)	Yüzde (%)	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yetersizlik Türü				
Zihinsel engelli	46	18,4	0	0
İşitme engelli	35	14	0	0
Görme engelli	2	8	0	0
Otizmlı	34	13,6	0	0
DEHB	29	11,6	0	0
Öğrenme Güçlüğü	49	19,6	0	0
Diğer	55	22	0	0
Yaşanılan Yer				
Köy	92	36,8	62	26,8
İlçe	84	33,6	140	60,6
İl merkezi	74	29,6	29	12,6
Çocuk Okul				
İlkokul	146	58,4	95	41,1
Ortaokul	85	34	85	36,8
Lise	19	7,6	51	22,1
Destek eğitim alma				
Evet	130	52	0	0
Hayır	120	48	0	0
Rehabilitasyona gitme				
Evet	231	92,4	0	0
Hayır	19	7,6	0	0

Araştırma grubu 250 çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve 231 çocuğu normal gelişim gösteren anne toplam 481 katılımcıdan oluşmaktadır. *Kaynaştırma öğrencisi olan annelerin* % 45,2'si otuzbeş yaş ve alt grupta (113 kişi), % 54,8'i otuz altı ve üst grupta (137 kişi); %15,6'sı ilkokul (129 kişi), %39'u ortaokul (39kişi); %22,4'ü lise (56 kişi); %10,4'ü üniversite (26 kişi) mezunu; %82'si ev hanımı (205 kişi); %5,2'si memur (13 kişi); %12,8'i özel sektörde (32 kişi) çalışmakta; çalışan annelerin %13'ü 31 saatten daha az (5 kişi) ve %87'si 31 saatten daha fazla (32 kişi) saat çalışmakta; aylık gelir olarak %54'ü 0-1500 TL (135 kişi); %28,8'i 1501-3000 TL (72 kişi); %9,6'sı 3001-4500 TL (24 kişi); %7,6'sı 4501-üst (19 kişi); %90,8'i evli (227 kişi), %9,2'si dul (23 kişi); %20'si tek çocuklu (50 kişi); %48'i iki çocuklu (120 kişi); %32'si üç ve daha fazla çocuklu (80 kişi), %36,8'i köyde (92 kişi), %33,6'sı ilçede (84 kişi), %29,6'sı il merkezinde (74 kişi) yaşamakta olup; eşlerinin %53,6'sı 41 yaşından küçük (134 kişi), %46,4'ü 41 yaşından büyük (116 kişi); %42,5'i ilkokul (97 kişi), %17,5'i ortaokul (40 kişi), %23,7'si lise (54 kişi), %16,2'si üniversite (37 kişi) mezunu; %58,5'i haftalık 41 saatten daha az (123 kişi), %41,5'i 41 saatten daha fazla (87 kişi) saat çalışmakta olup, kaynaştırma öğrencisi çocuklarının %55,2'si 6-10 yaş arasında (138 kişi), %44'ü 11-14 yaş arsında (110 kişi), %0,8'i 15-19 yaşında (2 kişi); %38,8'i kız (97 kişi), %61,2'si erkektir (153 kişi); %18,4'ü zihinsel engelli (46 kişi), %14'ü işitme engelli (35 kişi), %8'i görme engelli (2

kişi), %13,6'sı otizmli (34 kişi), %11,6'sı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan (29 kişi), 19,6'sı öğrenme güçlüğü (49 kişi), %22'si birden fazla engelli (55 kişi); %58,4'ü ilkokul (146 kişi), %34'ü ortaokul (85 kişi), %7,6'sı lise (19 kişi) öğrencisi, %52'si destek eğitim odasından faydalanmakta (130 kişi), %48'i destek eğitim odasından faydalanmamakta, %92,4'ü rehabilitasyon merkezine gitmekte (231 kişi), %7,6'sı rehabilitasyon merkezine (19 kişi) gitmemektedir. *Çocuğu normal gelişim gösteren annelerin* % 39,8'i otuz altı yaşın altında (92 kişi), % 60,2'si otuz altı yaşın üstünde (139 kişi); %47,2'si ilkokul (109 kişi), %14,7'si ortaokul (34 kişi); %20,3'ü lise (47 kişi); %17,7'si üniversite (41 kişi) mezunu; %71,4'ü ev hanımı (165 kişi); %11,25'i memur (26 kişi); %17,35'i özel sektörde (40 kişi) çalışmakta; çalışan annelerin %32,8'i 31 saatten daha az (21 kişi) ve %67,2'si 31 saatten daha fazla (43 kişi) saat çalışmakta; aylık gelir olarak %41'i,1 0-1500 TL (95 kişi); %33,3'ü 1501-3000 TL (77 kişi); % 16,5'i 3001-4500 TL (38 kişi); %9,1'i 4501-üst (21 kişi) kazanmakta; %96,5'i evli (223 kişi), %3,5'i dul (8 kişi); %12,6'sı tek çocuk (29 kişi); %48,9'u iki çocuk (113 kişi); %38,5'i üç ve daha fazla çocuk (89 kişi) sahibi, %26,8'i köyde (62 kişi), %60,6'sı ilçede (140 kişi), %12,6'sı il merkezinde (51 kişi) yaşamakta olup; eşlerinin %45,5'i 41 yaşından küçük (105 kişi), %54,5'i 41 yaşından büyük (126 kişi); %39,4'ü ilkokul (91 kişi), %17,3'ü ortaokul (40 kişi), %19,5'i lise (45 kişi), %23,8'i üniversite (55 kişi) mezunu; %52,09'u haftalık 41 saatten daha az (112 kişi), %47,91'i 41 saatten daha fazla (103 kişi) saat çalışmakta olup, çocuklarının %41,1'i 6-10 yaş arasında (95 kişi), %36,8'i 11-14 yaş arasında (85 kişi), %22,1'i 15-19 yaşında (51 kişi); %41,1'i ilkokul (95 kişi), %36,8'i ortaokul (85 kişi), %22,1'i lise (51 kişi) öğrencisidir.

Ortam

Araştırmaya katılan anneler ile okul rehberlik servislerinde, rehabilitasyon merkezlerinde ve okullarda görüşülmüştür. Kartopu örneklemede araştırma grubuna ait biri ile temas kurma sonrasında temas kurulan kişinin yardımı ile ikinci bir kişiye, ikinci birinin yardımıyla üçüncü bir kişiye ulaşarak genişleyen örneklem türüdür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Annelerin demografik bilgileri 'Demografik Aile Bilgi Formu' ile çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan annelerin yaşam kalitesi algılarına dair verileri, Hoffman ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Meral ve Cavkaytar (2013) tarafından yapılan 'Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)-[Beach Center Family Quality of Life Scale (BCFQOLS)]' ile toplanmıştır. 'Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)-[Beach Center Family Quality of Life Scale (BCFQOLS)]' gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerinin yaşam kalitesinin belirlenmesi için 25 soru, 5 alt alan ve beşli derecelendirme tipi cevaplardan oluşan, aile yaşam kalitesinin bütünü (25 soru, Cronbach's alpha = .94) ve "Aile Etkileşimi (6 soru, Cronbach's alpha = .92)", "Ebeveynlik (6 soru, Cronbach's alpha = .88)", "Duygusal Yeterlik (4 soru, Cronbach's alpha = .80)", "Finansal/Fiziksel/Materyal Yeterliği (5 soru, Cronbach's alpha = .88)" ve "Yetersizliğe İlişkin Destek (4 soru, Cronbach's alpha = .92)" alt alanlarına ilişkin "memnuniyet" ve "önem" algısı temelinde bilgiler sunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel çözümlene aşamasında, Demografik Aile Bilgi Formu Bilgileri ile Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 22 (*Statistical Package for Social Sciences*) programına kayıt edilmiştir. Verilerin girişleri olmadan önce her ölçek bataryası numaralandırılmıştır. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılım, yüzdelik değerler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri sınamak amacıyla t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçların güvenilirliği açısından yüzde 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR

İlk olarak; çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları kendi demografik değişkenlerine göre (yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir, çocuk sayısı, yaşanan yer) anlamlı farklılık göstermekte midir sorusunun yanıtlarına cevap aranmıştır.

Tablo 2. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Yaş Değişkenine göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Aile Yaşam Kalitesi					
Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	15,053	1	15,053	28,583	,000
Yaş	,075	1	,075	,142	,707
KÖÇA ile NGÇA x yaş	1,870	1	1,870	3,551	,060
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
 $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucu; yaş ($F=.142$; $p > 0.05$); yaş ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=3,551$; $p > 0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=28.583$; $p < 0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak; yaş değişkeninin annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; yaş değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,7309 ve 4,1554 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama 36 ve üst yaş grubundaki normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; 35 ve alt yaş grubundaki kaynaştırma öğrencisine sahip annelerde görülmektedir. Bu durumda aile yaşam kalitesi en düşük olan grup kaynaştırma öğrencisine sahip 36 yaşından küçük anneler, en yüksek grup ise; normal gelişim gösteren çocuğa

sahip 36 yaşından büyük annelerdir. Her iki yaş değişkeni için 36 yaşından büyük annelerin aile yaşam kalitesi puanlarının, 35 yaşından küçük annelerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Medeni Durumlarına göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	,545	1	,545	1,043	,308
Medeni durum	4,111	1	4,111	7,873	,005
KÖÇA ile NGÇA x medeni durum	,765	1	,765	1,465	,227
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

KÖÇA ile NGÇA olma durumu (F=1.043; p>0.05); medeni durum ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu (F=1.465; p>0.05) kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına medeni durum (F=7.873; p<0.05) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, medeni durum değişkeninin annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; medeni durum değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 4,1776 ve 3,5655 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama evli normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; dul normal gelişim gösteren çocuk annelerinde görülmektedir. Aile yaşam kalitesi ortalaması toplam puanlar açısından, evli annelerin ortalaması, bekâr annelerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	11,238	1	11,238	22,388	,000
Eğitim durumu	12,914	3	4,305	8,576	,000
KÖÇA ile NGÇA x eğitim durumu	2,864	3	,955	1,902	,128
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

Eğitim durumu ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=1.902$; $p>0.05$) kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=22.388$; $p<0.05$); eğitim durumu ($F=8.576$; $p<0.05$) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu değişkeni ile aile yaşam kalitesi arasında kaynaştırma öğrencisine sahip anneler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip anneler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, eğitim durumu değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu bulunmuştur. Değişkenlere ait betimsel analiz değerlerine göre; eğitim durumu değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,5824 ve 4,3810 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama üniversite mezunu normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; ortaokul mezunu kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni eğitim durumu arttıkça aile yaşam kalitesi ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Toplam puanlar açısından en yüksek ortalama sırasıyla, üniversite mezunu annelerde, lise mezunu annelerde, ortaokul mezunu annelerde ve en düşük ortalama ilkokul mezunu annelerde bulunmuştur.

Tablo 5. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Aylık Gelir Durumuna göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	4,658	1	4,658	9,371	,002
Aylık gelir	15,917	3	5,306	10,673	,000
KÖÇA ile NGÇA x aylık gelir	1,686	3	,562	1,131	,336
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
 $p<0.05$

Aylık gelir ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=1.131$; $p>0.05$) kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=9.371$; $p<0.05$); aylık gelir ($F=10.673$; $p<0.05$) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, aylık durum değişkeninin annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu bulunmuştur. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; gelir değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,6087 ve 4,4943 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama aylık geliri 4501tl ve üst arasında olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; aylık geliri 0-1500tl arasında olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Haneye giren aylık gelirin artması ile aile yaşam kalitesinin de yükseldiği görülmektedir. Toplam puanlar incelendiğinde; en yüksek aile yaşam kalitesine sırayla aylık geliri 4501 ve üst olanlar, 3001-4500 TL olanlar, 1501-3000 TL olanlar ve son olarak 0-1500 TL olanlar şeklindedir.

Tablo 6. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Çocuk Sayısına göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	12,070	1	12,070	23,234	,000
Çocuk sayısı	6,158	2	3,079	5,927	,003
KÖÇA ile NGÇA x çocuk sayısı	,118	2	,059	,114	,892
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

Çocuk sayısı ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu (F=,114; p>0.05) kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu (F=23.234; p<0.05); çocuk sayısı (F=5.927; p<0.05) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, çocuk sayısı değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; çocuk sayısı değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,6935 ve 4,2638 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama 2 çocuk sahibi olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; 3 ve daha fazla çocuk sahibi olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından 2 çocuklu annelerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları, en düşük ortalama ise üç ve daha fazla çocuk sahibi annelerin sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Yaşadıkları Yere göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	8,706	1	8,706	16,812	,000
Yaşanılan yer	3,810	2	1,905	3,678	,026
KÖÇA ile NGÇA x yaşanılan yer	1,380	2	,690	1,333	,265
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

Yaşanılan yer ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=1.333$; $p>0.05$) kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=16.812$; $p<0.05$); yaşanılan yer ($F=3.678$; $p<0.05$) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak yaşanılan yer değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; yaşanılan yer değişkeni için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,6398 ve 4,1554 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama il merkezinde oturan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; köyde yaşayan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından aile yaşam kalitesi ortalamaları sırasıyla en yüksekten alçağa doğru ilçelerde yaşayan anneler, merkezde yaşayan anneler ve köylerde yaşayan anneler şeklindedir.

İkinci olarak; çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları eşlerinin demografik değişkenlerine göre (yaş, eğitim durumu, çalışma saati) anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Eşlerinin Yaşına göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	13,732	1	13,732	26,113	,000
Eşin yaşı	,131	1	,131	,250	,618
KÖÇA ile NGÇA*eşin yaşı	2,195	1	2,195	4,174	,042
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
 $p<0.05$

Eşin yaşı ($F=.250$; $p>0.05$) değişkeninin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=26.113$; $p<0.05$); eşin yaşı ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu kategorik ($F=4.174$; $p<0.05$) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak eşin yaş değişkeninin annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; eşin yaşı için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,7363 ve 4,2113 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama eşi 40 yaş ve altında olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; eşi 40 yaş ve altında olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından eşleri 41 ve üzerinde olan annelerin aile yaşam kalitesi, eşleri 40 ve altında olan annelerin ortalamasından daha yüksektir.

Tablo 9. Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Eşlerinin Eğitim Durumuna göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	9,132	1	9,132	19,541	,000
Eşin eğitim durumu	13,105	3	4,368	9,348	,000
KÖÇA ile NGÇA*eşineğitimidur.	,653	3	,218	,466	,756
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

Eşin eğitim durumu ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu kategorik (F=.466; p>0.05) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu (F=9.132; p<0.05); eşin eğitim durumu (F=9.348; p<0.05) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak eşin eğitim durumu değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; eşin eğitim durumu için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,6638 ve 4,3636 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama eşi üniversite mezunu olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; eşi ilkökul mezunu olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından annelerin aile yaşam kalite puanları sırasıyla en yüksek eşleri üniversite mezunu olanlar, eşleri lise mezunu olanlar, eşleri ortaokul mezunu olanlar ve en düşük eşleri ilkökul mezunu anneler şeklindedir.

Tablo 10. Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Eşlerinin Çalışma Saatine göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	9,209	1	9,209	19,985	,000
Eşin çalışma saati	4,438	1	4,438	,000	,000
KÖÇA ile NGÇA x çalışma saati	1,043	1	1,043	2,263	,992
Toplam	7071,519	425			

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
p<0.05

Eşin eğitim durumu ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu kategorik ($F=.2.263$; $p>0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=19.985$; $p<0.05$); eşin haftalık çalışma saati ($F=0.00$; $p=<0.05$) değişkenlerinin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak eşin çalışma saati değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; eşin çalışma saati için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,8223 ve 4,2190 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama eşi 40 saat ve altında çalışan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; eşi 40 saat ve altında çalışan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından eşi 41 saat ve üzerinde çalışan annelerin aile yaşam kalitelerinin, eşi 40 saat ve altında çalışan annelerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Üçüncü olarak; çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları çocuklarının demografik değişkenlerine göre (eğitim kademesi, sınıf) anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun bulgularına yer vermiştir.

Tablo 11. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Çocuklarının Eğitim Kademesine göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	7,169	1	7,169	13,624	,000
Eğitim kademesi	1,717	2	,859	1,632	,197
KÖÇA ile NGÇA x eğitim kad.	1,177	2	,588	1,118	,328
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
 $p<0.05$

Eğitim kademesi ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu kategorik ($F=1.118$; $p>0.05$) ve eğitim kademesi ($F=1.632$; $p>0.05$) değişkeninin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F=26.113$; $p<0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak çocuğun bulunduğu eğitim kademesi değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu bulunmuştur. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre; eğitim kademesi için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,8354 ve 4,2827 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama çocuğu ilkökul öğrencisi olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; çocuğu ortaokul öğrencisi olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından annelerin aile yaşam kalitesi puanları sırasıyla en yüksek çocuğu ilkökul kademesinde, sonra çocuğu lise kademesinde ve en düşük çocuğu ortaokul kademesinde olan annelerde bulunmuştur.

Tablo 12. *Kaynaştırma Öğrencisine Sahip ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Çocuklarının Sınıf Seviyelerine göre AYK Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi*

Varyansın kaynağı	Karelerin top.	sd	Karelerin ort.	F	p
KÖÇA ile NGÇA olma durumu	11,886	1	11,886	22,625	,000
Sınıf Seviyesi	8,394	11	,763	1,453	,146
KÖÇA ile NGÇA x sınıf sev.	2,230	11	,203	,386	,961
Toplam	7879,948	481	16,382		

KÖÇA: kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk anneleri, NGÇA: normal gelişim gösteren çocuk anneleri, AYK: aile yaşam kalitesi
 $p < 0.05$

Sınıf seviyesi ve KÖÇA ile NGÇA olma durumu kategorik ($F = .386$; $p > 0.05$); sınıf seviyesi ($F = 1.453$; $p > 0.05$) değişkeninin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. KÖÇA ile NGÇA olma durumu ($F = 22.625$; $p < 0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak çocuğun sınıf değişkeninin, annelerin aile yaşam kalitesini yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür. Değişkenlere ait betimsel analiz istatistik değerlerine göre sınıf seviyeleri için aile yaşam kaliteleri ortalamaları 3,3175 ve 4,3905 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama çocuğu 1. sınıf olan normal gelişim gösteren çocuk annelerinde, en düşük ortalama ise; çocuğu 12 sınıf olan kaynaştırma öğrencisine sahip çocuk annelerinde görülmektedir. Toplam puanlar açısından en yüksek ortalamaya sırasıyla çocuğu 11. sınıf, 7. sınıf, 3. sınıf, 6. sınıf, 1. sınıf, 10. sınıf, 2. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf, 8. sınıf, 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencisi olan anneler oluşturmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada ilk olarak kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin demografik değişkenlerine göre aile yaşam kaliteleri puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış ‘yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir, çocuk sayısı, yaşanılan yer’ değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu değişkenler ile ilgili çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Alanyazında Meral (2011) ve Şirin-Deveci (2014) yaş değişkeninin annenin aile yaşam kalitesi ve alt alan algısının önemli bir yordayıcısı olmadığını belirterek, bu araştırmanın sonucu ile paralellik gösterirken; araştırma sonucunun aksine Vanderkerken, Heyvaert, Onghena ve Maes (2017), yaş değişkeninin aile yaşam kalitesi için önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir.

Medeni durum değişkeni ile ilgili alanyazında aile yaşam kalitesini belirleyen önemli bir yordayıcı olmadığını belirten araştırmalar olduğu gibi (Şirin-Deveci, 2014); araştırma sonucunun aksine Orgiles ve Samper’in (2011) çalışmasına göre çocukların yaşam kalitesi algıları tek ebeveynli ailelerde tam ailelere göre daha düşük bulunmuş ve Vanderkerken ve arkadaşları (2017) medeni durumun önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir.

Eğitim durumu değişkeni ile ilgili Bayat (2005), çocuğun bakımı ile ilgilenen bireyin eğitim düzeyi değişkeninin aile yaşam kalitesinin önemli bir yordayıcısı olmadığını belirterek araştırma sonucu ile paralellik gösterirken; Özyurt (2011); Gine ve arkadaşları, (2015); Kara (2016) araştırmalarında eğitim durumu değişkeninin aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu araştırmada aylık gelirin aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Meral (2011), aylık gelir değişkeninin aile yaşam kalitesi üzerinde herhangi bir yordayıcı olmadığını bularak çalışmanın sonucu ile paralellik göstermiştir. Alanyazında bu sonucun aksine aile yaşam kalitesini etkileyen en önemli yordayıcının aylık gelirin olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Canarşlan ve Ahmetoğlu (2015); Cantrell (2007); Chia-Ling (2003); Gine ve arkadaşları (2015); Hu, Wang ve Fei (2011); Mas ve arkadaşları (2016); Özyurt (2011); Schlebusch, Dada, Samuels (2017); Seven (2016); Tien (2003); Wang ve arkadaşları (2004), araştırmalarında düşük gelirli ailelerin aile yaşam kalitelerinin de düşük olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu araştırmada çocuk sayısı değişkeni, aile yaşam kalitesi üzerinde yordayıcı bulunmamıştır. Alanyazında Erdoğanoğlu ve Kerem-Günel (2007), araştırmasında CP'li çocuklara sahip ailelerin sağlıkla ilgili yaşam kalitelerini incelemiş, çocuk sayısının yaşam kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç bizim araştırma sonucumuz ile paralellik göstermektedir. Araştırmada yaşanan yer değişkeni aile yaşam kalitesinin aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında Meral ve Cavkaytar (2013), yaşanan yer değişkeninin ailelerin aile yaşam kalitesi algısını yordama gücünün zayıf olduğunu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın aksine yaşanan yer açısından Hu ve arkadaşları (2011) kentte yaşayan ailelerin kırsalda yaşayanlara nazaran daha yüksek aile yaşam kalitesi puanlarına sahip olduğuna ulaşmışlardır.

İkinci olarak çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları eşlerinin demografik değişkenlerine göre (yaş, eğitim durumu, çalışma saati) anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve araştırmada 'babanın yaşının, eğitim durumunun ve çalışma saatinin' annelerin aile yaşam kaliteleri üzerinde önemli yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu değişkenler ile ilgili çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Alanyazında Meral (2011); Şirin-Deveci (2014); Seven (2016), araştırmalarında, yaş değişkeninin anne ve baba için aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığına ulaşarak bu araştırmanın sonucu ile benzer sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine Özmeye (2010), aile yaşam kalitesi dinamiklerinden aile etkileşimi ve ebeveynlik sorumlulukları alt alanlarında 37 ve üst yaş grubunda olan anne ve babaların diğer yaş gruplarına oranla daha fazla bu alt alanlara önem verdiklerini ve yaş değişkeninin önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim durumu değişkeni ile ilgili alanyazında Meral (2011) hane sosyo ekonomik statünün aile yaşam kalitesi algısını yordama gücünün oldukça zayıf olduğunu belirterek araştırma sonucu ile paralellik göstermiştir. Araştırma sonucunun aksine Aydıner-Boylu (2007) ve Şirin-Deveci (2014), sosyo ekonomik statünün aile yaşam kalitesinin tüm alanlarında anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada çalışma saatinin aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalar çalışma durumu değişkenine göre incelenmiştir.

Üçüncü olarak; çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan anneler ile çocuğu normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitesi puanları çocuklarının demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip gösterilmediğine bakılmış, çocukların eğitim kademesi ve sınıf değişkenlerinin aile yaşam kalitesi üzerinde önemli yordayıcı olmadığına ulaşılmıştır. Alanyazında çocukların eğitim kademesi ve sınıf değişkenlerine göre aile yaşam kalitesinin belirlendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan araştırmalar daha çok çocuğun yaş değişkenine bakılarak yapılmıştır. Alanyazında Özyurt (2011) araştırmasında annelerin algıladıkları aile işleyişlerinin çocukların yaşına göre anlamlı farklılık göstermediğini, Meral (2011), yetersizliğe sahip çocuklarının yaş değişkeninin annelerin aile yaşam kalitesi algısını yordama gücünün oldukça zayıf olduğunu belirtmiştir. Erdoğanoğlu ve Kerem-Günel (2007), CP'li çocukların ailelerin sağlıklı ilgili yaşam kalitelerini araştırmış çocuğun yaşının önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların sınıf ve eğitim kademesinin de çocuğun yaşına göre belirlendiği düşünüldüğünde araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir diye düşünülebilir. Yine çocuğun sınıf değişkeni yaş ile ilişkilendirildiğinde bu araştırma sonucunun aksine, Jokinen (2008), özellikle çocuğun yaşının aile yaşam kalitesi algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, Bayat (2005), çocuğun yaş ile aile yaşam kalitesi arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu, Park (2001), yaşça daha büyük gelişimsel yetersizliği olan ailelerin aile yaşam kalitelerinin daha iyi durumda olduğunu belirtmiştir.

KAYNAKÇA

- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydiner-Boylu, A. (2007). *Ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen bazı objektif ve subjektif göstergelerin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bayat, M., (2005). *How family members' perceptions of influences and causes of autism may predict assessment of their family quality of life* (Yayınlanmamış doktora tezi). Loyola University: Chicago.
- Beach Center on Disability at the University of Kansas, in partnership with families, service providers and researchers (2006). Family Quality of Life Survey. Beach Center: University of Kansas.
- Canarlan, H., & Ahmetoğlu E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelemesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 13-31.

- Cantrell, P. A. (2007). The anglican church of Rwanda: Domestic agendas and international linkages. *Journal of Modern African Studies*, 54 (3), 333-54.
- Chia-Ling, Y. (2003) Chinese Japanese artistic exchange and western art education in late nineteenth-century China. *Dian Cang*, 135, 78-85.
- Erdoğanoglu, Y., & Kerem-Günel, M. (2007). Serebral paralizili çocukların ailelerinin sağlıkla ilgili yaşam kalitelerinin araştırılması. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26 (3), 13-18.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gine, C., Gracia, M., Vilaseca, R., Salvador-Beltran, F., Balcells-Balcells, A., Montala, M., Adam-Alcocer, A. L., Pro, M. T., Simo-Pinatella, Mas-Mestre, J. M. (2015). Family quality of life for people with intellectual disabilities in Catalonia. *Journal of Police and Practice in Intellectual Disabilities*. 12 (4), 244-254. doi: 10.1111/jppi.12134
- Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68 (4), 1069-1083.
- Hu, X., Wang, M., & Fei, X. (2011). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 30-44. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01391.x
- Jokinen, N. S. M. (2008). *Family quality of life in the context of aging and intellectual disability*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Canada: Graduate Division of Educational Research Calgary: Alberta.
- Kara, D. Ö. (2016). *Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi, evlilik uyumu ve öznel iyi oluşlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*. 16 (86), 45-50.
- Mas, J., Baqués, N., Balcells, A., Dalmau, M., Giné, C., Gràcia, M., & Vilaseca, R. (2016). Family quality of life for families in early intervention in Spain. *Journal of Early Intervention*. 38 (1), 59-74 doi: 10.1177/1053815116636885

- Meral, B. F. (2006). *Babaların zihin engelli çocuklarının yetiştirilmesine yönelik katılım durumlarının belirlenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Meral, B. F., & Cavkaytar, A. (2013). Beach center aile yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 48-60.
- Milgram, N.A., & Atzil, M. (1988) Parenting stres in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 18, 415-424.
- MEB. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 21.07.2012 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- Orgiles, M., & Samper, M. A. (2011). Impact of divorce on quality of life in children aged 8-12 years in the province of Alicante (Spain). *Gaceta Sanitaria*, 25 (6), 490-94.
- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: Aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel materyal refahın algılanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 455-465.
- Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Park, J. (2001). *How to define and measure outcomes of early intervention: An examination of family quality of life* (Doktora tezi). University of Kansas, USA, UMI Number: 3018525.
- Schlebusch, L., Dada, S., & Samuels, A. E. (2017). Family quality of life of South African families raising children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (7), 1966-1977.
- Seven, Z. (2016). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitelerinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, KKTC.

- Şimşek- Aybar, Ş. S. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde tedavi edilen çocukların anne ve babalarının depresyon ve yaşam kalitesinin analizi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Şirin-Deveci, H. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 31-46.
- Tien, J. M. (2003). Toward a decision informatics paradigm: A real-time references information-based approach to decision making. *IEEE Transactions On Systems, Man, and Cybernetics-Part C: Applications and Reviews*, 33 (1), 102-112.
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2017). *Quality of life in Flemish families with a child with an intellectual disability: A multilevel study on opinions of family members and the impact of family member and family characteristics*. This study was orally presented at the 15th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD; Melbourne, August 2016). *Applied Research in Quality of Life*, 1-24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-017-9558-z>
- Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., Mannan, H., & Turnbull, R. (2004). Severity of disability and income as predictors of parents' satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (2), 82-94.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

İŞİTME ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER VE TÜRK İŞARET DİLİ KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Pelin Piştav Akmeşe, Ege Üniversitesi pekinakmese@gmail.com

Nilay Kayhan*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi nilaykayhan@gmail.com

Özet

Eğitim-öğretim her birey için temel bir hak olup, bu süreçte bireyin performansını temel alan nitelikli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Doğuştan veya sonradan oluşan işitme kaybına bağlı olarak işitme engelli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla erken çocukluk, ilköğretim, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademesinde gerçekleşen uygulamaların niteliği önem arz etmektedir. İşitme engelli bireylerin eğitimlerinde öğretim programları, fiziksel düzenlemeler, materyaller, aile katılım düzeyi gibi birçok özelliğin yanı sıra öğretmenlerin işitme engelli bireylere etkili bir öğretim sunabilme becerileri ve mesleki yeterlikleri öne çıkmaktadır. Betimsel desende gerçekleşen bu çalışmada, işitme engelli bireylerin devam ettiği bir okulda görev yapan branş öğretmenlerinin, işitme engelli öğrencileriyle iletişim kurma biçimleri, işaret dili kullanımları ile öğretimsel düzenlemeleri gerçekleştirme becerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan verilerin analizi betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Görüşler, "Erken müdahale, okul öncesi eğitim ve aile katılımı", "Yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri-işbirliği", "Mesleki uygulamalar izleme çalışmaları ve nitelik" ve son olarak "Öğretmen eğitiminde mesleki yeterlik ve kanıt temelli uygulamalar" olmak üzere dört ana temada betimlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunlukla erken müdahale ve erken eğitime vurgu yaptıkları, özellikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi derslerinde işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini nasıl destekleyecekleri konusunda yöntem, teknik ve etkili uygulama örneklerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ortaokul, Eğitim-öğretim, İşitme engelliler, Türk İşaret Dili (TİD), İşaret dili kullanımı

Önerilen Atıf Şekli:

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2018). İşitme engelli bireylerin eğitiminde öğretimsel düzenlemeler ve Türk işaret dili kullanımı hakkında öğretmen görüşleri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 148-156) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Nilay Kayhan, Hasan Kalyoncu Üniversitesi nilaykayhan@gmail.com

İŞİTME ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELER VE TÜRK İŞARET DİLİ KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

GİRİŞ

Bir ülkenin eğitim öğretim uygulamalarının niteliği ile gelişmişlik düzeyi arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Nitekim üretken, sağlıklı nesiller yetiştirmek için günümüzde birçok ülkede öğretim programlarının özellikleri, öğretmen eğitimine dair düzenlemeler ile erişilebilirlik ve tam katılım ilkesi tartışılmaktadır (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018; Picard, 2004; United Nations Children's Funds [UNICEF], 2014). Ancak tüm bunların temelinde erken çocukluk ve okul öncesi dönemde çocukların eğitim ortamlarına katılması ve nitelikli uygulamalar yoluyla desteklenmesi yer almaktadır (OECD, 2018; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Dolayısıyla akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimli bireyler için "*erken tanı*" ve "*erken müdahale*" oldukça önemli olup, bu bireylerin nitelikli öğretimsel düzenlemeler yoluyla eğitim ortamlarına tam katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Öte yandan nitelikli eğitim özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamına yerleştirilmesi ile biten bir süreç değildir. Aynı zamanda dil gelişimi, sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarında desteklenmelerini sağlamak amacıyla bir takım öğretimsel düzenlemeler yapılması zorunludur. Ancak bu düzenlemelerin başarıya ulaşması ile çocuklarla doğrudan iletişim kuran ve öğretimin birincil sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin mesleki becerileri arasında doğrudan bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Kayhan, 2016; MEB, 2017; OECD, 2018; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016; Salend ve Duhaney, 1999; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018).

İşitme engeli çocukların ev ortamındaki dil girdilerinin eksikliği, uzun vadede bilişsel ve dil gelişimi yönünden olumsuz bir etki oluşturmaktadır (Göl-Güven, 2016). Bir bakıma doğuştan veya sonradan oluşan işitme kaybına bağlı olarak işitme engelli bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve iletişim becerileri açısından destek gereksinimleri bulunmaktadır. Dolayısıyla işitme kaybı, öğrencilerin iletişim ve etkileşim süreçlerini doğrudan etkilediğinden, öğretmenlerin işitme engelli bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemleri bilmesi ve etkili öğretim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016). İşitme engeli olan bireylerin iletişim kurmak amacıyla kullandığı yöntemlerden biri olan işaret dili, tam ve kapsayıcı bir dildir. Dolayısıyla işitme engelli bireylerin eğitimlerinde görevli öğretmenlerin işaret dilini biliyor ve öğretimde kullanıyor olmaları, derslerin akademik erişilebilirliği ve öğrencilerin katılımı açısından önem taşımaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2018).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi, katılımcıların özellikleri ile verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Amaç

Araştırmanın genel amacı işitme engelli öğrencilerin devam ettiği bir ortaokulda görevli öğretmenlerin, eğitim öğretim uygulamalarında işaret dili kullanımı ile ilgili süreçte yaptıkları

öğretimsel düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, şu sorulara cevap aranmıştır:

İşitme engelliler ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin,

- a) öğretimi planlama
- b) öğretimi uygulama ve
- c) öğretimi, işitme engelli öğrenciyi ve kendisini öğretimsel düzenlemeler, dersin sunumu açısından değerlendirmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma betimsel desenlenmiş, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Çalışmaya katılan 8 branş öğretmenin demografik bilgilerine Tablo1'de yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan 8 branş öğretmenin demografik bilgileri incelendiğinde yaş ortalaması 37.5, 6'sı kadın, 2'si Türkçe ve 2'si fen bilgisi diğerlerinin görsel sanatlar, matematik bilişim teknolojileri, sanat alanına yönelik ders öğretmeni oldukları, tümünün lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. İşaret dilini nasıl öğrendikleri incelendiğinde 8 öğretmenden 1 aydan az süreli 40 saat kurs alan 2 kişi, 1 ay süreli 80 saatlik hizmet içi eğitim alan 1 kişi, 1 ay süreli 80 saatlik kursu halk eğitim merkezinden alan 1 kişi ve 1-2 ay arası sürede 120 saatlik halk eğitim kursu alan 4 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmeni (12 yıl) ve fen bilgisi (8 yıl) öğretmenlerinin uzun süredir işaret dili ile öğretim yaptıkları dikkati çekerken, tüm öğretmenlerin sanat, spor etkinliklerini, materyal kullanımında somut örnekleri, internette mobil uygulamaların kullanımında yeterlik sahibi olduğu, ayrıca işitme engelliler ve eğitimlerine yönelik akademik makale ve bilimsel çalışmaları oldukça yakından takip ettikleri belirlenmiştir.

Ortam

Çalışma, işitme engelli öğrencilerin devam ettiği İzmir ili Bornova ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara aynı sıra ile yöneltilmiş, katılımcıların o soruya ilişkin görüş ve önerileri birinci araştırmacı tarafından yazılı ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Yüz yüze görüşmeler sırasında veri toplama aracı olarak uzman görüşüne dayalı hazırlanan 9 demografik bilgi, 15 açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın her iki yazarı da özel eğitim alanında doktora derecesine sahip, yükseköğretim kurumunda akademisyen olarak çalışmaktadır. İki yazar da Türk İşaret Dili eğitimi almış olup, bu alanda lisans düzeyinde dersler yürütmektedirler.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Ortalama±SS	MinMaks.
Yaş ortalaması	37.50±7.80	25-49
Cinsiyet	F	%
Kadın	6	75
Erkek	2	25
Eğitim Durumu		
Lisans	8	100
Branş		
Türkçe	2	25
Fen Bilgisi	2	25
Görsel Sanatlar	1	12.5
Bilişim Teknolojileri	1	12.5
Teknoloji ve Tasarım	1	12.5
Matematik	1	12.5
İşaret dili eğitimini nerede ve kaç saat kursa alma durumu		
1 aydan az 40 saat	2	25
1 ay Hizmet İçi Eğitim (MEB) 80 saat	1	12.5
1 ay Halk Eğitim Kursu 80 saat	1	12.5
1-2 ay arası Halk Eğitim Kursu 120 saat	4	50
Kaç yıldır işaret dili ile öğretim uygulaması yapma durumu		
1yıl	2	25
2 yıl	2	25
3-5 yıl arası	2	25
5-10 yıl arası	1	12.5
10 yıl ve üzeri	1	12.5
İşitme engelli öğrencilerinizin eğitiminde en sık başvurduğunuz etkinlik alanı		
Yaratıcı drama, sanat etkinlikleri	7	87.5
Müzik ve spor etkinlikleri resim, heykel, oyunlar vb.	8	100
Mesleki uygulamalarda en çok başvurulan kaynaklar		
Akıllı tahta	8	100
İnternet (EBA, uzmanların hazırladığı siteler, işaret dili kullanımına yönelik mobil uygulamalar)	8	100
Müzik enstrümanları, oyun materyalleri, ders araç gereçleri vb.	8	100
Yazılı ve basımı yapılan akademik makaleler, okuma materyalleri	8	100

Odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı olan ilk araştırmacı, işitme engelli bireylerde tanılama, rehabilitasyon süreci, işitme engelli bireylerin eğitimleri ve işaret dili alanında uygulamalı çalışmalar ve klinik çalışmalar yürütmekte, ikinci araştırmacı ise özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, birlikte öğretime dayalı uygulamalar, genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği süreçleri, öğretimsel düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim

programlarının hazırlanması konularında uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. Görüşme formunun hazırlanmasında genel eğitim okullarında sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan, özel eğitim doktora derecesine sahip, işitme engeli olan okuyucuların okuma becerileri, işitme engelli bireylerin okuma süreçlerinde Türkçenin ve Türk İşaret Dilinin biçim-sözdizim özellikleri, okul öncesi ve ilkokul döneminde BEP, öğretimsel düzenlemeler alanında çalışan TİD eğitimi almış bir uzman ile özel eğitim alanında doktora derecesine sahip, özel eğitim bölümünde görev yapan yaklaşık 10 yıldır öğretmenlik uygulama derslerini yürüten, lisans ve lisansüstü dersler veren uzmanın görüşleri alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yazarlar tarafından 2017-2018 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş olup, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilir, yönlendirici olmaması, farklı türde olması ve belirli bir mantık çerçevesinde düzenlenmesi ilkelerine dikkat edilmiştir (Ergenekon, 2007). Araştırmacılar görüşme sırasında yansız davranma ve süreci kontrol etme ilkelerini dikkate almışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okulda idareci olan bir öğretmenin bireysel kullandığı, iki masanın, iki evrak dolabının ve bilgisayarın bulunduğu odada yapılan görüşmeler süresince, ders arası ve diğer zamanlarda rahatsız edilmemesi amacıyla idare görüşme gün ve saatleri konusunda bilgilendirilmiştir. Görüşmeler sessiz ve fiziki koşulları uygun bir ortamda, ortalama 30-45 dakika aralığında sürmüştür. Öğretmenler görüşme öncesinde bilgilendirilmişler ve izin veren 5 öğretmenin ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

İşitme engelliler ortaokulunda görev yapan 8 öğretmenin işitme engelli bireylerin eğitimi, eğitim öğretim uygulamalarında materyal, öğretim programı, akademik ve sosyal uyarlamalar, öğretmenlerin TİD kullanımı, işaret dili ile öğretim yaparken yaşadıkları sorunlar, çözüm önerileri, öğretmenlik mesleğini tercih eden personelin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim döneminde işitme engelli öğrencilerle çalışma yeterliklerinin desteklenmesi ile ilgili görüşlerinin bütünsel bir biçimde analiz edilmesi amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014). Görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı görüşme formu üzerinde her katılımcı öğretmene Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ... Ö8 şeklinde harf kodu ile numara verildikten sonra betimsel indeks, betimsel veriler, görüşmeci yorumu ve sayfa bölümlerine işlenmiş, yazılı biçime dönüştürülmüştür (Bogdan ve Biklen, 2007). Ardından bu yazılı kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak, kodlama ve analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden oluşan çalışmanın bulguları "*Erken müdahale, okul öncesi eğitim ve aile katılımı*"; "*Yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri-işbirliği*", "*Mesleki uygulamalar izleme çalışmaları ve nitelik*" son olarak "*Öğretmen eğitiminde mesleki yeterlik ve kanıt temelli uygulamalar*" olmak üzere dört ana tema ve 9 alt temada betimlenmiştir.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ana ve Alt Temalar

	F	%
1. Erken müdahale, okul öncesi eğitim ve aile katılımına yönelik ilişkin görüşler		
1.1. Ailenin fark etmesi ve tıbbi desteğin niteliği ile ilgili görüşler	8	100
1.2. RAM'dan gelen raporlar ve yerleştirmeye ilişkin görüşler	7	87.5
2. Yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri-işbirliğine ilişkin görüşler		
2.1. Erken tanı, cihazlandırma, değerlendirme ve yerleştirme sürecinde izleme çalışmaları	8	100
2.2. Tıbbi ve eğitsel süreçte görevli personelin alan bilgisini paylaşımlarına yönelik sistem önerisi	5	62.5
3. Mesleki uygulamalar, izleme çalışmaları ve niteliğe ilişkin görüşler		
3.1. Okulda ve okul dışı öğrenme süreçlerinin niteliğine ilişkin görüşler	6	75
3.2. Öğretim programı, etkili müdahale yaklaşımları ve öğretmen eğitimlerinin niteliği ile ilgili görüşler	8	100
4. Öğretmen eğitiminde mesleki yeterlik ve kanıt temelli uygulamalara ilişkin görüşler		
4.1. Özel eğitim alanında nitelik sorunu ve meslektaş işbirliğine ilişkin görüşler	8	100
4.2. İşitme engelli bireylerin eğitiminde hesap verilebilirlik ve personel eğitimindeki eksiklerin uygulamalara etkisi	6	87.5
4.3. Meslek öncesi ve iş başında öğretmen eğitimlerinin, gereksinim temelli planlanmasına ilişkin görüşler	8	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin işitme engelli çocuklarla çalışırken yoğun olarak erken müdahale, aile katılımı, doğru tanı ve yerleştirme süreci ile etkili uygulamalara yönelik dikkat çektikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden **Ö1 (Türkçe)** "Öncelikle ailelerin çocuklarının tanılama ve yerleştirme süreçlerindeki bilgi ve farkındalık düzeyi önemli ve **Ö3 (Fen Bilgisi)** İşitme engelli öğrencilerin doğru tanı ve yerleştirme süreçleri ne kadar nitelikli olursa olsun, izleme, değerlendirme ve bireyin gereksinimine yönelik etkili öğretim öne çıkıyor. Örneğin, işaret dili kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler yeterli değil, materyaller eksik ve biz genelde işaret dili eğitimlerini bireysel olarak kursa gidip destekledik" şeklinde görüş bildirmişler, mesleki uygulamaların niteliği ile izleme çalışmalarına değinmişlerdir.

Öğretmen eğitimi ile ilişkili olarak planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerine de dikkat çeken öğretmenler, uygulamaların okulda ve okul dışı ortamlarda nitelikli bir biçimde yapılması ile ilgili teknoloji kullanımına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerden **Ö7 (Fen Bilgisi)** "İşaret dili ile teknoloji kullanımı işitme engelli bireylerin eğitiminde oldukça önemli. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler ve günümüzdeki bilimsel gelişmeleri izlemeleri oldukça önemli. Ayrıca BEP ve öğretimsel düzenleme konusunda öğrenci doğru değerlendirme performans alımının önemli olduğunu düşünüyorum." şeklinde görüş bildirerek, teknolojinin okul dışı öğrenme ortamlarının niteliği üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer öne çıkan bulgusu ise öğretmenlerin programdaki içeriği, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlama becerileri ile ilişkilidir.

Ö2 (Matematik) *“Matematik ve fen dersi için sadeleştirme ve programı, alan öğretmenleri ile birlikte ama çocuğun gereksinimi ve düzeyine göre gözden geçirme çalışmalarını yapıyorum. Bu daha verimli bir öğretim süreci oluşmasına imkan tanıyor.”* şeklinde görüş belirten matematik öğretmenin, özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliğine vurgu yaptığı dikkati çekmektedir.

Çoğunlukla ailenin fark etmesi, tıbbi ve eğitsel değerlendirmenin niteliği, izleme ve değerlendirme çalışmalarında işbirliği, meslek öncesi eğitimler ve iş başında eğitimlerin niteliğine değinen öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan bir diğer bulgu ise, işaret dilini öğretim amaçlı kullanım yeterliklerinin mesleki uygulama sürecinde geliştiği, bu nedenle öğretmenlerin işaret dili eğitimlerini alırken süre, katılımcılar, uygulama örnekleri yanı sıra özel eğitim alan uzmanlarınca işitme engelli bireylerin eğitim öğretimi konusunda deneyimi olan kişilerce verilmesi yönünde görüşleridir.

TARTIŞMA

Akranlarına göre farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler için eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciye sağlanan destek hizmetlerin niteliği ile etkili öğretim uygulamaları önem taşımaktadır. Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesinde öğretmenlerin lisans eğitim programlarında aldıkları dersler ve bu derslere dair kazandıkları beceriler önem taşımaktadır (Kayhan, 2016; OECD, 2018; Picard, 2004). Mesleğe geçiş öncesi alan bilgisi açısından özellikle uygulama ağırlıklı ve etkili örnekleri görerek mezun olan adayların, mesleğe başladıklarında derslerini planladıkları, içerikleri erişilebilir bir biçimde öğretim tasarımları oluşturdukları, sınıflarındaki öğrencilerin var olan performanslarını gerçekçi bir biçimde belirleyebildikleri, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlandıkları ifade edilmektedir (Aydın ve Acat, 2014). Benzer şekilde bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin de öğretimi planlama ve uygulama ile TİD kullanımına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde eğitim gereksinimleri olduğu, işaret dilini öğretimde uzun süredir kullanan öğretmenlerin mesleki yeterlik duyularının daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe, matematik, fen bilgisi branş öğretmenleri bu tür derslerde daha zorlanıldığını, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım derslerinde ise somut örneklerin var olması, görsel uyarıların yoğunluğuna bağlı olarak işitme engelli öğrencilerle daha kolay iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer çarpıcı bulgusu, lisans eğitim süresince alınan derslerin okul ve okul dışı öğrenmeye katkısı yönündeki öğretmen görüşleridir. Okullarda TİD kullanımını özellikle materyal ve web tabanlı uygulamalar konusunda yetersiz olduğunu dile getiren öğretmenler, lisans dönemlerinde öğretime yönelik temel ve işitme engelli çocukların öğretiminde kullanılarak uygulamalı biçimde işaret dili eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Atama koşullarında işaret dili yeterliği olan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin devam ettiği okullarda görevlendirilmesinin önemine dikkat çeken katılımcılar, TİD'i etkin kullanan öğretmenlerin

mesleğe başladıklarında işitme engelli öğrenciler ile etkili iletişim kurabileceklerini belirtmiş, öğretimsel düzenleme ve BEP hazırlama konusunda yeterli olabileceklerine vurgu yapmışlardır. Mevcut durumda eğitim fakültelerinde 2015-2016 yılı itibariyle özel eğitim öğretmenliği lisans programında 3. dönemde 2 kredi 4 AKTS'lik Türk İşaret Dili dersi okutulmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından bir takım değişiklikler yapılarak 2018-2019 yılından geçerli olan mevcut özel eğitim öğretmenliği lisans programında ise Türk İşaret Dili dersi, aynı şekilde Alan Eğitimi dersi olarak ancak 2 kredi 3 AKTS şeklinde yer almaktadır (YÖK, 2018).

İşitme engelli bireylerle çalışan öğretmenler ve işaret dili eğitimlerine katılan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde özel eğitim, dil gelişimi, BEP hazırlama, etkili öğretim becerileri konusunda eğitim gereksinimleri olduğunu dile getiren katılımcılar, işitme engelliler okullarında materyal eksikliğine dikkati çekmişler, aile ve öğretmenlere uygulamalı olarak eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İşitme engelli çocuklarda geç tanılama ve geç cihazlanmaya bağlı olarak, dil gelişimi açısından kritik dönem becerilerindeki eksiklerin giderilmesi açısından TİD'in öğretim amaçlı kullanımı ile ilgili, öğretimsel düzenleme örneklerinin yer aldığı öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2 (2), 43-68.
- Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2018). Türk işaret dili dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre okul öncesi dönemde işaret dili öğretimi, *2nd International Congress on Early Childhood Intervention (ICECI2018)*, 29 mart- 1 Nisan 2018, Antalya.
- Aydın, H., & Acat, B. (2014). Etkili öğretmen. B. Acat, (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.2-33) (Sekizinci Basım) içinde. Ankara: Nobel Yayınevi
- Bogdan, C. R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: MA: Allyn ve Bacon.
- Ergenekon, Y. (2007). *Nitel araştırmalarda görüşme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Semineri Sunumu, Ankara.
- Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak Türk işaret dili araştırmaları* içinde (ss. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*

- (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Picard, C. (2004). *Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education*. Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf> adresinden elde edildi.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Opinions of the teachers about the communication modes/approaches used in the education period of the hearing impaired children who are educated at pre-school level. *Ege Journal of Education*, 17 (2), 296-332.
- Salend, J. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114 – 126.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- UNICEF. (2014). *Access to school and the learning environment II-Universal design for learning*. http://education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_11pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek. H. (2008), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. & Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102 (5), 1161-1171.
- YÖK. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. 7.10.2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI 24-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AİLELERİNE UYGULANAN ANNE BABA EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLERİ

Öznur Tuş Avcı*, Erken Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi & Arel Üniversitesi
oznurtus@hotmail.com

Şebnem Gümüştü Tuş, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi Güven Hastanesi Çayyolu
Kampüsü sebnem.tus@kstu.edu.tr

Özet

Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara yönelik anne baba eğitim programlarından Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) gibi programlar ile hem çocukların ve anne babaların gelişimini desteklemek hem de bilgi ve beceri edinmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Alan yazında anne babaların güçlendirilmeleri ya da uzmanlarla işbirliği yapmaları için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarını hedefleyen sınırlı sayıda programa rastlanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda ailelere uygulanan aile eğitim programı ile hem ailelere bir beceriyi nasıl öğretecekleri konusunda teorik ve uygulamalı çalışmalar yapmak hem de çocuklara bu eğitim programının evde de anne baba ile devam edeceğini göstermek amaçlanmıştır. Aile eğitim programına katılan aileler ile planlanan bu araştırmanın amacı; erken özel eğitim programlarına devam eden otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 24-72 aylık çocuklara sahip ailelerin teorik ve uygulamalı olarak yürütülen aile eğitimi çalışmalarından ne düzeyde yararlandıklarını belirlemektir. Aynı zamanda çocuklarının kurumdaki eğitimi takip etme ve evde de devam ettirme yönünde farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan, 24-72 aylık otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğa sahip 4 baba ve 6 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilerek, veri analiz sonuçları temalar ve alt temalar halinde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Aile eğitimi

Önerilen Atıf Şekli:

Tuş Avcı, Ö. ve Gümüştü Tuş, Ş. (2018). Otizm spektrum bozukluğu tanılı 24-72 aylık çocukların ailelerine uygulanan anne baba eğitim programının etkileri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 157-165) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Öznur Tuş Avcı, Erken Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi & Arel Üniversitesi
oznurtus@hotmail.com

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI 24-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AİLELERİNE UYGULANAN ANNE BABA EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLERİ

GİRİŞ

Türkiye’de aile eğitimi yasal bir zorunluluktur ve 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre ailelerin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve eğitimin her aşamasına katılımları sağlanmalıdır. Bu noktada otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelere yönelik aile eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması son derece önemlidir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun eğitiminin etkili olabilmesinde, ailenin eğitime tam katılımı en önemli faktörlerden biridir (Cavkaytar, 2016) . Çocuğundaki farklılıkları ilk fark eden, onlarla en fazla vakit geçiren ve onları en iyi tanıyan kişiler şüphesiz ailelerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip olan ailelerin yaşamlarına yetersizliği olan bir bireyin girmesiyle birlikte sosyal ve duygusal durumları, yaşam döngüleri doğrudan etkilenmekte ve bu durum kendilerini ebeveynlik becerilerinde yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte, ortaya çıkan durumla ilgili nasıl bir yol izleyecekleri, nereden, nasıl ve kimlerden eğitim alacakları, ne tür hizmetlere ulaşabilecekleri konularında zorluk yaşamaktadırlar (Cavkaytar, Çelik, Bozkuş, Bozkurt ve Tomris, 2014). Ailelere yönelik eğitim programlarının hazırlanabilmesi için, öncelikle ailelerin temel gereksinimlerinin belirlenmesi gerekir. Türkiye’de ailelerle ilgili yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde; ailelerin gereksinimlerinin çeşitlilik göstermesine rağmen büyük bir kısmının bilgi gereksinimlerinin olduğu belirtilmektedir (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2012; Evcimen, 1996; Sucuoğlu, 1995). Bu bilgi gereksinimlerinin ailelerin çocuklarının özellikleri, davranış problemleri, yasal haklar, sosyal destek, psikolojik danışmanlık ve rehberlik vb. konularda yoğunlaştığı vurgulanmaktadır (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2012). Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik aile eğitim programlarının düzenlenmesi tüm dünyada giderek üzerinde durulan önemli bir nokta haline gelmiştir.

Ailenin katılımı ile kurulacak işbirliğinde temel amaç; aile bireylerinin duygusal yönden desteklenmeleri, program planlama ve uygulamaya katılımlarının sağlanması, aile çocuk arasında olumlu etkileşim yollarının öğretilmesi ve ailenin çocuğun yeterli ve yetersiz olduğu yönlerini tanıyarak gerekli olan eğitimsel katkılarda bulunması olmalıdır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa verilecek eğitimin etkili ve başarılı olması, okul-ev gibi farklı iki ortamdaki yaklaşım ve davranışlar arasındaki tutarlılıklarla yakından ilgilidir. Okuldaki eğitim ilkelerinin ev yaşantısı ile bağdaştırılması, eğitimcinin anne babadan, anne-babanın da eğitimciden yararlanması şeklinde kurulan işbirliği, otistik çocuğun eğitiminin sadece okulda ya da herhangi bir eğitim merkezinde değil, evde ve sosyal yaşantıda da süreklilik kazanmasına neden olacaktır. Belirlenen ortak amaçlar doğrultusunda; doğal ortamdaki etkileşimler temel alınarak hazırlanacak olan eğitim programları çocuk üzerinde daha etkili olacaktır (Gümüscü ve Pişkin, 1992).

Anne baba eğitim programlarına bakıldığında, Başarıya İlk Adım Programı (BİA) ve İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı (İYABEP) gibi ev ve okul modülleri olan, anne baba eğitim programlarını içeren paket programlar bulunmaktadır. Bu programların dışında anne-çocuk

etkileşiminin niteliğini artırmayı amaçlayan programlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan gelişimsel ve ilişkileri temel alan Floortime (Greenspan ve Wieder, 1997) anne babaları otizmlili çocukları tarafından verilen ipuçlarını gözlemleme, çocuğun liderliğini izleme ve Floortime tekniklerini kullanmayla ilgili olarak desteklemektedir. Anne-çocuk etkileşimini artırmayı amaçlayan bir diğer eğitim programı Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)'dır. Bu programda gelişimsel geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında programa katılan otizmlili çocuklar daha fazla gelişim göstermişlerdir (Mahoney ve Perales, 2005). Türkiye'de uygulanan bir diğer erken müdahale programı da Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)'dir. Gönül Kırcaali İftar tarafından 2006 yılında yoğun bir davranışsal erken eğitim programı olarak geliştirilmiştir. En az üç eğitmen ve bir danışmandan oluşan bir ekip tarafından ev ya da kurum temelli olarak uygulanmaktadır.

Ülkemizde anne babalara psikolojik destek vermeyi amaçlayan programlar da bulunmaktadır. Otizmlili çocuğu olan anne babalarla yürütülen bu programlardan birinde Ardıç (2013) anne babalara psiko-eğitsel grup eğitimi uygularken bir diğer çalışmada Vardarcı (2011) grup danışmanlığı yapmıştır. Bu programlar sonucunda annelerin algıladığı sosyal destekte ve bu desteğe ilişkin duydukları memnuniyet düzeylerinde (Ardıç, 2013), evlilik uyumlarında, aile içi iletişimlerinde ve problem çözme becerilerinde artma olmuştur (Vardarcı, 2011). Bu programların uygulanması otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerinin eğitime katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Çünkü çocuklarının yetersizliklerini daha fazla görme eğiliminde olan anne babalar için eğitime başlamadan önce verilen psikolojik destek, ailelerin, güçlü yönlerini fark etmelerine ve eğitime katılım için motivasyon kazanmalarına neden olmaktadır. Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 24-72 aylık çocukların ailelerine uygulanan anne baba eğitim programının etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Programın amacı;

- a) Anne babanın çocuklarının problem durumu hakkında bilgilenmesini sağlamak,
- b) Çocukları için uygun hedefler belirleyebilmek,
- c) Çocukları ile uygun iletişim kurmayı, oyun oynamayı ve bir beceriyi nasıl öğreteceklerini öğrenmek,
- d) Çocuklarının problem davranışlarını azaltma/yok etme yöntemleri ile ilgili bilgi almaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizi tekniği kullanılmıştır (Ergün, 2005).

Katılımcılar

Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 24-72 aylık 10 çocuğun anne babaları katılmıştır. Katılımcılardan altı tanesi anne, dört tanesi de baba olup özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

ANNE BABA EĞİTİM PROGRAMINA KATILAN AİLE BİRLİKLERİ	AD	YAŞ	EĞİTİM DÜZEYİ	MESLEK	PROGRAMA KATILAN ANNE BABALARIN OSMANLI İLİMİŞ ÇOCUKLARI	AD	YAŞ	CİNSİYET
	1. ANNE	32	ÜNİVERSİTE	ÖĞRETMEN		1. ÇOCUK	51 AY	ERKEK
	2. ANNE	35	YÜKSEK LİSANS	EV HANIMI		2. ÇOCUK	36 AY	ERKEK
	3. ANNE	46	ORTAOKUL	EV HANIMI		3. ÇOCUK	41 AY	ERKEK
	4. ANNE	33	LİSE	EV HANIMI		4. ÇOCUK	64 AY	ERKEK
	5. ANNE	39	LİSE	EV HANIMI		5. ÇOCUK	40 AY	ERKEK
	6. ANNE	38	ÜNİVERSİTE	EV HANIMI		6. ÇOCUK	43 AY	ERKEK
	1. BABA	43	ÜNİVERSİTE	LOJİSTİK		7. ÇOCUK	45 AY	ERKEK
	2. BABA	35	LİSE	TEKNİSYEN		8. ÇOCUK	28 AY	KIZ
	3. BABA	35	LİSE	SERBEST		9. ÇOCUK	38 AY	ERKEK
4. BABA	34	LİSE	GÜVENLİK GÖREVLİSİ	10. ÇOCUK	35 AY	ERKEK		

Ortam

Araştırma İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların eğitim ortamı bu merkez olup, ailelere verilen eğitim de bu merkezde yürütülmüştür. Araştırmanın görüşmeleri de bu merkezde yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Araştırmada geliştirilen aile eğitim programının ilkeleri ve uygulama basamakları anne babalara sırasıyla uygulanmıştır. Aile eğitim programının basamakları; aileden çocuk hakkında bilgi alma, aile ile teorik eğitim; otizm hakkında bilgilendirme, çocuk ile etkili iletişim, uyaran kullanımı, uygun yönergeler verme, materyal seçimi, oyun becerilerinin kullanımı, davranış problemleri ile baş etme, öz-bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi, çocuk için hazırlanan eğitim programının hedefleri ve uygulama basamakları ve tüm bu bilgilerin yazılı materyallere dönüştürülerek aileye verilmesi, ailenin monitörden çocuğun eğitimini izlemesi (öğretmen-çocuk/yaklaşık 3-4 seans), ailenin sınıf ortamına girerek pasif izlemesi (1-2 seans), ailenin aktif olarak uygulamaya katılması, aile tarafından evde yapılan uygulamaların video kaydı, eğitim programının yazılı olarak aileye anlatılarak verilmesi ve her yeni program ile ilgili aynı sürecin tekrar edilmesi şeklinde uygulanmıştır. Uygulanan bu eğitim programının anne babalar üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ailelere daha önceden hazırlanmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme soruları programın genel amaçlarına uygun olarak, anne babaların hem kendilerini hem de çocukları ile etkileşimlerini değerlendirmeye yönelik ve program içeriğine katkıda bulunacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliği doktora düzeyinde üç alan uzmanı tarafından sağlanmıştır. Yapılan yönlendirmeler ile eksik ya da çıkarılması gereken durumlar tespit edilerek sorular son şeklini almıştır.

Verilerin Analizi

Veriler tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarım analizi tekniği, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtlarının yazıya döküm işlemi gerçekleştirilmiştir. Dökümler tamamlandıktan sonra bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme

formuna veriler yüklenmiş ve yazılan her bir satıra numara verilmiştir. Verilerin tümü bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra alandan iki uzman, rastgele seçilen iki kaydı dinleyerek, dökümün kontrolünü gerçekleştirmiştir. Her bir forma sayfa numaraları verilerek görüşme sorularına paralel olarak kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Başlıklar araştırmanın temalarını alt başlıklar da alt temalarını oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenen tema ve alt temalar belirlendikten sonra, araştırmacılar ile diğer alan uzmanının belirlediği veriler karşılaştırılarak, görüş birliğine varılan tema ve alt temalar olduğu şekliyle kabul edilirken, ayrılıkların olduğu temalar üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

BULGULAR

Bulgularda ailelerin bazı görüşme sorularına birden fazla görüş bildirmesi nedeniyle frekans toplamı katılımcı sayısından fazladır. Bulgular görüşme sorularına paralel olarak temalar ve alt temalar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Anne Babaların Aile Eğitim Programına Katılmadan Önceki Gereksinimleri

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim gereksinimi 1. İletişim becerilerine yönelik eğitim gereksinimi 2. Öz bakım becerilerine yönelik eğitim gereksinimi 3. Oyun becerilerine yönelik eğitim gereksinimi 4. Davranış kontrolüne yönelik eğitim gereksinimi 	9	%90
<ul style="list-style-type: none"> • Psikolojik destek gereksinimi 1. Çocuğu kabullenmeye yönelik psikolojik destek gereksinimi 2. Kardeşlere yönelik destek gereksinimi 	5	%50

Ailelerin eğitim programına katılmadan önceki gereksinimleri iki alanda gruplanmıştır. Ailelerden 9'u eğitim gereksinimi ile ilişkili görüş bildirirken 5'i psikolojik destek gereksinimleri ile ilgili görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Anne Babaların Eğitim Programından Sağladığı Kazanımlar

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa karşı tutumlarda değişiklik 1. Tutarlı davranma 2. Çocuğun tercihine bırakmama 	6	%60
<ul style="list-style-type: none"> • İletişim becerilerindeki kazanımlar 1. Göz kontağı süresi 2. Sözcük kullanımında artış 	4	%40
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeye hazırlık becerilerindeki kazanımlar 1. Bekleme süresinde artış 2. Yönergelere uymada artış 	3	%30
<ul style="list-style-type: none"> • Davranış değiştirme yöntemleri ile ilgili kazanımlar 	2	%20

Anne babalar aile eğitim programı ile ilgili dört farklı alanda kazanım elde ettiklerini açıklamışlardır. Ailelerin en çok kazanım elde ettikleri alanı çocuklarına karşı tutumlarındaki

değişiklikler alırken, bunu sırasıyla iletişim, öğrenmeye hazırlık ve davranış değiştirme becerileri takip etmiştir.

Tablo 4. Anne Babaların Eğitim Programında Uygulamada Zorluk Yaşadığı Alanlar

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • İletişim becerileri ile ilgili zorluklar 1. Dil ve konuşma becerileri ile ilgili zorluklar 	5	%50
<ul style="list-style-type: none"> • Öz bakım becerileri ile ilgili zorluklar 1. Tuvalet eğitimi ile ilgili zorluklar 2. Yemek yeme becerileri ile ilgili zorluklar 	2	%20
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeye hazırlık becerilerine yönelik zorluklar 1. Yönergelere uyma becerileri ile ilgili zorluklar 2. Aktivite sırasında bekleme becerilerine yönelik zorluklar 	3	%30
<ul style="list-style-type: none"> • Davranış değiştirmeyöntemleri ile ilgili zorluklar 	2	%20

Anne babalar katıldıkları uygulamalı eğitimlerde en çok zorluk yaşadıkları alanı iletişim becerileri olarak ifade ederken, bu becerileri öz bakım, öğrenmeye hazırlık ve davranış değiştirme takip etmiştir.

Tablo 5. Anne Babaların Eğitim Programında Kolay Uyum Sağladığı Alanlar

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal ortam uygulamaları 1. Birlikte vakit geçirmek 2. Akran yaşantısı edindirmek 	7	%70
<ul style="list-style-type: none"> • Materyalli çalışmalar 	3	%30

Anne babalar katıldıkları uygulamalı eğitimlerde en kolay uyum sağladıkları alanı, sosyal ortam uygulamaları olarak ifade ederken, materyalli çalışmalarda da uyum sağladığını belirten görüşlere rastlanmıştır.

Tablo 6. Anne Babaların Eğitim Programının Günlük Yaşantı Üzerindeki Etkileri

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Ailenin çocuk üzerindeki etkililiğinin artması 	6	%60
<ul style="list-style-type: none"> • Kardeş ilişkisinde gelişme 	3	%30
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa yönelik kabulde artış 	2	%20
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun annenin yanı sıra baba modelini fark etmesi 	2	%20

Anne babalar eğitim programına dahil oldukları süreçte çocukları üzerindeki etkilerinin arttığını ifade ederken, kardeş ilişkileri, kabul ve baba modelinin fark edilmesi gibi farklı görüşlere de yer vermişlerdir.

Tablo 7. Anne Babaların Eğitim Programında Diğer Aile Üyeleri İle İşbirliği

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Olumlu destek 1. Eş desteği 2. Kardeş desteği 3. Akraba desteği 	6	%60
<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz yaşantılar 	4	%40

Anne babalar eğitim programı süresince eş, kardeş ve akrabalarından olumlu destek aldıklarını belirtirken, destek konusunda olumsuz görüş bildiren ailelere de rastlanmıştır.

Tablo 8. Anne Babaların Eğitim Programının Yoğunluğu İle İlgili Görüşleri

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Yeterli yönünde görüşler 	6	%60
<ul style="list-style-type: none"> • Yetersiz yönünde görüşler 	4	%40

Anne babaların eğitim programının yoğunluğunun yeterli olduğu yönünde çoğunluk görüşleri olmasına rağmen, program yoğunluğunun artmasını ifade eden ailelere de rastlanmıştır.

Tablo 9. Anne Babaların Eğitim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri

Ana temalar	Frekans	Yüzde
<ul style="list-style-type: none"> • Yeterli olduğu yönünde görüşler 	6	%60
<ul style="list-style-type: none"> • Yetersiz olduğu yönünde görüşler 1. Psikolojik destek ihtiyacı 2. Süreklilik ihtiyacı 	4	%40

Anne babaların çoğunluğu eğitim programının yeterli olduğu yönünde görüşler bildirirken, psikolojik destek ve süreklilik konusundaki talepleri de araştırma bulgularında yer almaktadır.

TARTIŞMA

Tablo 2’de belirtildiği gibi, alan yazında yapılan araştırmalarda da ailelerin eğitim gereksinimine yönelik paralel görüşler tespit edilmiştir. Ailelerin özel gereksinimi olan çocuklarının dünyaya gelmesinden bu yana en temel gereksinimlerinin eğitim, maddi ve sağlık gereksinimleri olduğu görülmektedir (Cavkaytar, Çelik, Bozkuş, Bozkurt, ve Tomris, 2014). Ayrıca yapılan araştırmalarda ailelerin psikolojik destek gereksinimi ile ilgili benzer araştırma bulguları yer almaktadır. Ailelerin çocuklarının özellikleri, davranış problemleri, yasal haklar ve sosyal destek konularında da gereksinimleri olduğu vurgulanmaktadır (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2012). Diğer taraftan otizm spektrum bozukluğu tanısı almış kardeşlerle yapılan bir araştırmada, bu araştırma bulgularına paralel olarak kardeşlerin psikolojik destek ihtiyacı saptanmıştır. Kardeşlerin yaşadığı psikolojik süreçler ile beraber hayal kırıklığı, endişe gibi destek gerektiren duygularla baş etmeye çalıştıkları vurgulanmıştır (Tuş Avcı ve Tekinarslan, 2013). Tablo 3’te, ailelerin programdaki kazanımlar ile ilgili çocuğa karşı tutumlardaki değişiklikleri ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla iletişim becerileri, öğrenmeye hazırlık becerileri ve davranış değiştirme yöntemlerindeki kazanımlar takip etmektedir. Buna paralel olarak Vardarcı (2011) tarafından yapılan çalışmadaki

bulgular da aile eğitim programının, otizmlili çocuğa sahip annelerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, anne babaların çocuklarının eğitim programı içerisinde en çok zorlandıkları becerilerin dil ve konuşma becerileri olduğu bunu yönergelere uyma ve beklemeğe yönelik becerilerin takip ettiği görülmüştür. Anne babaların dil ve konuşma becerilerinde yaşadığı güçlükler ile ilişkili olarak, Paavola (2006)'nın yaptığı çalışmada da çocukların dil gelişimindeki bireysel farklılıkların, annelerin dil becerilerini geliştirmeye olan etkisini önemli ölçüde zorlaştıracaklarını belirtmiştir.

Tablo 6'da anne babaların eğitim programının günlük yaşantı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Alan yazında otizmlili çocuğa sahip olmanın, ebeveynlerin günlük etkinlikler ve sosyal yaşamları üzerinde etkileri olduğu, aile içi ve sosyal ilişkilerinin değiştiği, otizmlili çocuklarına ve kendi geleceklerine ilişkin birçok kaygılarının olduğu belirtilmektedir (Töret, Özdemir, Gürel Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Diğer bir taraftan, araştırma bulgularında, uygulanan aile eğitim programı ile birlikte ailelerin çocuklarına karşı geliştirdiği kabul ve tutumlarda artış görülmüştür. Aileler böylece hem kendilerine hem de çevrelerindeki ailelere yardımcı olduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 7'de, anne babaların eğitim programında diğer aile üyeleri ile işbirliğine bakılmıştır. Araştırma bulgularında aile bireyleri arasında en çok annelerin çocuğun eğitim programı ile yakından ilişkili olduğu, sınırlı oranda eş, kardeş ya da akraba desteği alabildiği görülmüştür. Anneler bu zor durum karşısında çabaladıklarında ve çocuklarından beklentileri daha gerçekçi olduğunda eğitimlerden olumlu sonuç alacaklarını düşünmektedirler (Aslan, Cihan ve Altın, 2014). Tablo 9'da anne babaların eğitim programının içeriğine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Ailelerin çoğu programın içeriğinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken bir bölümü de psikolojik destek ve süreklilik ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da buna paralel veriler görülmektedir. Cavkaytar ve arkadaşları (2014) yaptığı aile eğitim programında, aileler programın ortam, materyal, süre ve kullanılan dilin uygunluğu konularında yeterli bulurken, programın devamlılığının olmasını ve programa tüm aile üyelerinin ve yakın çevrenin katılımını istediklerini de belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aslan, Y. G, Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 96-111.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O., Uysal, H., & Garan, Ö. (2012). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin eğitim ve destek ihtiyaçlarının araştırılması. *Türkiye Online Nitel Sorgu Dergisi*, 3 (4), 79-99.

- Cavkaytar, A., Çelik, S., Bozkuş, G., Bozkurt, S., & Tomris, G. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerle gerçekleştirilen 'ailelerle el ele' aile eğitim programı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*. Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2016). *Otizm spektrum bozuklukları aile bilgilendirme rehberi*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Ergün, M. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma*, <http://www.eğitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>
- Evcimen, E. (1996). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141.
- Gümüşcü, Ş., & Pişkin, Ü. (1992). *Otistik bir çocuk ve ailesinin kısa süreli eğitim programlarından sağladıkları yarar*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 (2), 77-85.
- Paavola, L. (2006). *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Oulu University Press, Oulu.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 2 (1), 10-18.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmlili Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Görüşleri: Otizm Tanımlamaları ve Otizmin Nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (1), 1-14.
- Tuş Avcı, Ö., & Çifçi-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının, aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA ERKEN DÖNEM BELİRTİLERİ: ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ceyhun Servi*, İnönü Üniversitesi *ceyhunservi@gmail.com*

Yunus Emre Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa *emre.bastug@istanbul.edu.tr*

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ilk kez Kanner (1943) tarafından tanımlanmasından itibaren henüz etiyojisi tam olarak belirlenmemiş olsa da; belirtileri yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden, sosyal etkileşim ve iletişim alanında belirgin gecikme, sapmalar ve kısıtlayıcı ilgi alanları ile karakterize edilmiş karmaşık nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. OSB'nin dil ve iletişim becerilerinde sınırlılık, ortak dikkat eksikliği, sınırlı göz kontağı, jest ve mimiklerin kullanımında güçlük gibi bir takım erken belirtilerinin olduğu belirtilmektedir. OSB olan çocukların tanılanma yaşı dünyada ortalama 3 yaş civarındayken, Türkiye'de OSB olan çocukların çoğunlukla 3 yaşından daha geç bir yaşta tanılandığı belirtilmektedir.

OSB olan çocuklar için erken tanı ve müdahalenin hayati önem taşıdığı bilinmekle beraber erken tanılama ile OSB'li birey için olumlu katkıların olduğu çalışmalar mevcuttur. Annelerin OSB olan çocuklarında gözlemledikleri belirtilerin Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı tanı ölçütleri el kitabında (DSM-IV) yer alan tanı ölçütleriyle büyük oranda uyumluluk gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Otizm, Anne görüşleri, Otizmin Erken dönem belirtileri

Önerilen Atıf Şekli:

Servi, C. ve Baştuğ, Y. E. (2018). Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 166-179) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Ceyhun Servi, İnönü Üniversitesi *ceyhunservi@gmail.com*

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA ERKEN DÖNEM BELİRTİLERİ: ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Son yıllarda otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili çalışmalar oldukça artmış ve bu konuda alanyazındaki bilgi birikimi de doğal olarak artmıştır (Barbaro ve Dissanayake, 2009). Fakat OSB'nin nöro-gelişimsel bir bozukluk olması, bozukluğun nedeninin tam olarak belirlenememiş olması gibi faktörlerden ötürü OSB olan çocukların tanılanması gecikme göstermektedir (Aslan ve Şahin, 2015). OSB'de tanılama yaşının erken dönemde yapılamıyor olması da OSB olan bireylerin yetersizliklerine uygun eğitimi alamamasına ve dolayısıyla akranlarının gelişim düzeylerine ulaşamamasına neden olabilir.

Yeni doğan bir çocuk ailenin tüm düzen ve dinamiğini değiştirebilir. OSB'li olan bir çocuğun kendine özgü farklılıkları ve OSB'nin karakteristiği göz önünde bulundurulacak olursa ailelerin OSB olan bir çocuğa alışması normal gelişim gösteren bireylerin ailelerine göre daha da zorlu olabilir. Özellikle annelerin OSB olan bir çocuğa sahip olmaktan ötürü gelişen stres ve depresyon düzeyleri, babalara göre daha şiddetli olmaktadır (Hastings ve ark., 2005).

OSB genellikle yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan sosyal etkileşim ve iletişim ile sınırlı/yineleyici davranışlarla karakterize edilmiş karmaşık nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB tanılı birey sayısı yıllar geçtikçe artan bir ivme göstermektedir (Knapp, Romeo ve Beecham, 2007). 2000'li yılların başında OSB'nin görülme sıklığı 150'de bir kişi iken son yıllarda yapılan araştırmalar OSB'nin görülme sıklığını 59'da bir kişi olarak belirtmektedir (Richards, Jones, Groves, Moss ve Oliver, 2015).

OSB'nin en belirgin ayırt edici özelliği; günlük rutinlere aşırı bağlılık, sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik, kendini tekrarlayıcı ve uyarıcı davranışlar olarak sıralanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007; Maestro ve ark., 2005). OSB'nin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artış gösterdiği bilinmektedir. Artan OSB olan birey sayısı ile birlikte OSB'ye olan farkındalık da gün geçtikçe artmaktadır (Er-Sabuncuoğlu, 2016). OSB'de erken tanılama ve erken müdahalenin çok önemli olduğu bilinmektedir. Erken dönemde tanılanan bireylerin uygun eğitim imkanı sunulduğunda kayda değer bir gelişim gösterdikleri yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Dawson ve ark., 2010; McConachie ve Diggle, 2007; Smith, Groen ve Wynn, 2000). Buna karşın OSB'nin 24 aydan önce tanılanması için geliştirilmiş bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır (Mitchell ve ark., 2016).

Erken müdahale bireyin gereksinimlerini 0-6 yaş döneminde (Fuchs ve Fuchs, 2006) belirleyip uygun müdahale programı ile bireyin var olan gelişimini desteklemek ve eğitim, sağlık ve sosyal açıdan gereksinimlerinin belirlenip yeniden düzenlenmesi sağlamaktır (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) özel gereksinimli bireye tanısına uygun bir eğitim programı sunmak hayatının geri kalanı için olumlu yönde etkisi olacak olan bir durumdur (Diken, Sipal, Sucuoglu, Ceber-Bakkaloglu ve Kara, 2012). Erken çocukluk döneminde özel gereksinimi olan

bireylere uygun eğitim programı sağlayamamak da doğal olarak bireyin yaşantısı için olumsuz çıktılarına neden olabilecektir. Özel gereksinimli bireyler için erken dönemde müdahale programının hazırlanıp işe koşulması, insan yaşamında kritik dönemler diye ifade edilen 0-6 yaş döneminde tüm gelişim alanlarını desteklemek için olmazsa olmazdır. Bireyin gereksinimine uygun eğitim programının hazırlanması için de mümkün olduğunca bireyin en erken yaşta tanılanması gerekmektedir (Özdemir, 2007). OSB gibi ayırt edici özellikleri arasında fiziksel özellikler gibi keskin belirtileri olmayan yetersizlikler için tanılama yaşı diğer yetersizlik guruplarına nazaran daha ileriki yaşlarda olmaktadır (Er-Sabuncuoğlu, 2016).

OSB'nin doğru tanılanması için, OSB'nin belirtilerine en az orta derecede duyarlı ölçme araçlarının olması gerektiği gibi bireyin aile görüşleri, gelişimsel öyküsü gibi informal kayıtlarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Tekin-İftar,2012). İnfomal diye nitelendirilen kayıtlar çocuğun/bireyin birincil bakıcısından elde edilebilir. Çocuğun birincil bakıcısı olarak ebeveynleri düşünüldüğünde, doğumdan tanı almaya kadar olan süreçte gözlemlenebilir davranışlarında var olan farklılıkların belirlenmesi için aile görüşlerinin alınması OSB'nin erken tanılanabilmesinde oldukça önemli olabilir (Cavkaytar, Özkan, Ergenekon, Çolak ve Kaya, 2016). Erken dönemde tanı konulması erken eğitim ve müdahalenin önünü açacak ve bireyin normal gelişim gösteren akranlarını tüm gelişim alanlarında yakalayabilmesi için hayati önem taşımaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006).

Tüm bu bilgiler düşünüldüğünde OSB'nin erken dönem belirtileri araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur. Bu çalışmada OSB'nin erken dönem belirtilerine yönelik sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular OSB olan bireylerin annelerine yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Önem

OSB olan çocukların sayısı her geçen gün hızla artmaktadır (Baijo ve diğ., 2018). Öte yandan otizmin bilinen bir tıbbi tedavisi bulunmamakla birlikte otizmin etkileriyle başa çıkmada bilimsel olarak etkililiği ispatlanmış tek yöntemin erken dönemde başlanan, nitelikli ve yoğun özel eğitim olduğu belirtilmektedir. Ancak OSB olan bireylerin tanılanma yaşlarının dünya ortalamasının 52 ay olduğu öne sürülmektedir (Baijo ve ark., 2018). Dolayısıyla otizmin erken dönemde fark edilmesi, tanılanması ve özel eğitime başlanması son derece önemlidir. Bu nedenle otizmin erken dönem belirtilerini konu alan sayısız çalışma bulunmaktadır. Erken dönemde doğum öncesi ya da doğumdan sonraki ilk aylarda ortaya çıkabilen ve otizmle ilişkilendirilebilecek bazı özelliklerin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle biri OSB tanısı almış, diğeri normal gelişim gösteren ikiz çocuğa sahip annelerin çocuklarının anne karnında, doğum sırası ve sonrasında gözlemlerini incelemek, görüşlerini almak otizme işaret edebilecek bazı özellikleri ortaya koyabilmek açısından çok önemlidir.

OSB tanısına dair erken dönemde ortaya çıkabilecek belirtilerin annelerin görüşlerinden yararlanılarak belirlenmesi, OSB'nin erken tanılanması açısından önemli olacağı gibi ilgili alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada biri OSB tanılı diğeri normal gelişim gösteren ikiz çocuk sahibi annelerin, iki çocuğu arasındaki tanıyla ilişkili olabileceğini düşündüğü özelliklerin incelenmesi hedeflenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, biri OSB tanısı almış diğeri normal gelişim gösteren ikiz çocuğa sahip annelerin, otizmin erken dönemde ortaya çıkan belirtilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Biri OSB olan diğeri normal gelişim gösteren çocuklarınız arasında fiziksel gelişim açısından bir fark var mıdır?
2. Biri OSB olan diğeri normal gelişim gösteren çocuklarınız arasında sosyal gelişim açısından bir fark var mıdır?
3. Biri OSB olan diğeri normal gelişim gösteren çocuklarınız arasında bilişsel gelişim açısından bir fark var mıdır?
4. Biri OSB olan diğeri normal gelişim gösteren çocuklarınızı düşündüğünüzde ikisi arasındaki değişimi ilk olarak ne zaman fark ettiniz?

YÖNTEM

Bu çalışmada biri normal gelişim gösteren diğeri OSB tanısı almış ikiz çocuğa sahip annelerin OSB'nin erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli olarak belirlenmiştir. Bu amaçla betimsel olarak planlanan bu çalışmada nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından bu ölçütler oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu amaçla araştırmanın katılımcıları seçilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

1. Annenin ikiz çocuğunun olması ve bu çocuklardan birinin normal gelişim gösteriyor, diğeri ise OSB tanısı olmuş olması gerekmektedir.
2. OSB olan çocuğun beraberinde başka bir tanısının olmaması gerekmektedir.

Yukarıdaki ölçütleri sağlayan, İstanbul ve Malatya'da yaşayan toplam yedi anneye ulaşılmış ve annelerin hepsi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, toplamda yedi anneden oluşmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 40.2 olarak bulunmuş, en genç anne 32, en yaşlı anne ise 60 yaşındadır. Eğitim düzeyleri en az ortaokul (8 yıl), en fazla ise yüksek lisans (17 yıl) olmak üzere ortalama 11.7 yıl olarak belirlenmiştir. Annelerin ikisi sosyo-ekonomik düzeylerini alt sosyo-ekonomik düzey (SED), beşi ise orta SED olarak tanımlamıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Anne Yaş	Anne Eğitim	SED	OSB olan çocuk Cinsiyet	Tanılanma yaşı (ay)	CARS Puanı	DSM göre Otizm Düzeyi	V'e Çocuk yaş	İkizinin Cinsiyeti
A1	60	Ortaokul	Orta	Erkek	30 ay	30	Desteği gerektirir	13	Erkek
A2	33	Lise	Orta	Erkek	30 ay	32	Desteği gerektirir	4	Erkek
A3	42	YL	Orta	Erkek	26 ay	32	Desteği gerektirir	5 yaş 6 ay	Erkek
A4	44	Lise	Orta	Erkek	24 ay	35	Desteği gerektirir	11	Kız
A5	39	Lise	Alt	Erkek	36 ay	38	Desteği gerektirir	3	Kız
A6	32	Önlisans	Alt	Erkek	30 ay	29	Desteği gerektirir	6	Erkek
A7	32	Lise	Orta	Erkek	24 ay	30	Desteği gerektirir	9	Kız

OSB tanısı olan çocukların en küçüğü üç, en büyüğü ise 13 yaşında olmak üzere, çocukların ortalama yaşı 7 yaş 4 ay olarak hesaplanmıştır. OSB olan çocukların tanılanma yaşı ise en erken 18 ay, en geç 36 ay olmak üzere ortalama 32 ay olarak belirlenmiştir. OSB tanısı olan çocukların hepsinin cinsiyeti erkektir. Ailelerden elde edilen bilgiye dayanarak OSB olan çocukların Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (CARS) puanları ortalaması 32.2 olarak hesaplanmış ve DSM V'e göre "desteği gerektirir" olarak tanılandıkları ifade edilmiştir. Normal gelişim gösteren ikiz kardeşlerin ise üçü kız, dördü erkektir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaşları, mezuniyet dereceleri, dâhil olduklarını düşündükleri sosyo-ekonomik düzey, OSB tanısı olan çocuklarının yaşı, tanılanma yaşı, cinsiyeti ve ikizinin cinsiyeti gibi bilgiler yer almaktadır

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise araştırmanın amacına ulaşmak için kullanılan görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme soruları oluşturulurken sorular araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra çocuk psikiyatrisi ve özel eğitim alanlarından iki uzmana danışılmış ve son halini almıştır. Buna göre araştırmada aşağıdaki sorular yer almaktadır.

1. OSB olan çocuğunuz ile normal gelişim gösteren çocuğunuzun doğum öncesi ve sonrasındaki fiziksel özelliklerini karşılaştırarak anlatır mısınız? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?

2. OSB olan çocuğunuz ile normal gelişim gösteren çocuğunuzun doğum öncesi ve sonrasındaki sosyal özelliklerini karşılaştırarak anlatır mısınız? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
3. OSB olan çocuğunuz ile normal gelişim gösteren çocuğunuzun doğum öncesi ve sonrasındaki bilişsel özelliklerini karşılaştırarak anlatır mısınız? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdi?
4. Otizm tanısı alan çocuğunuzun ikizinden farklı olduğunu ilk olarak ne zaman ve nasıl fark ettiniz?

Görüşmeler katılımcıların takvimine uygun olacak şekilde, katılımcıların belirledikleri yer ve saatte yapılmıştır. En kısa görüşme 6 dakika 53 saniye, en uzun görüşme ise 18 dakika 45 saniye sürmüştür.

Verilerin analizi

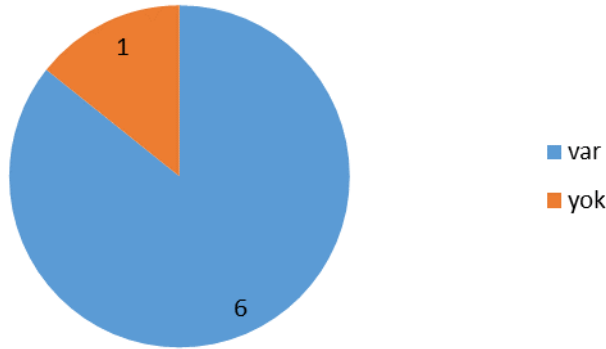
Araştırmanın verilerini oluşturan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından kâğıda dökülmüştür. Patton (1990) tümevarım biçimindeki analizlerde tüm metinlerin ilgili kategori ve temalar altına yerleştirilerek bir analiz yapılmasını öngörmektedir. Bu nedenle araştırmacılar verileri ayrı ayrı kodlayarak, ana tema ve alt temalara ulaşmaya çalışmışlardır. Ayrıca görüşmelerin kâğıda geçirilmesinde her hangi bir hata yapıp yapılmadığını belirlemek amacıyla seçkisiz olarak seçilmiş bir ses kaydı ve yazılı metin arasında karşılaştırma yapılmıştır. Hem görüşmelerin yazılı hale dönüştürülmesinde hem de analizlerde $[P = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır. Görüşmelerin yazılı hale dönüştürülmesinde %100 bir performans sağlanmıştır. Kodlamalarda, tema ve alt temaların oluşturulmasında ise üç araştırmacı kendi arasında seçkisiz olarak seçilmiş iki dosya üzerinden benzer formülle güvenilirlik hesaplanmış, gözlemciler arası güvenilirliğin %85 çıktığı görülmüştür.

BULGULAR

Fiziksel Gelişime İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan annelerin hemen hepsi çocuklarının fiziksel görüntülerinde herhangi bir farkın olmadığını ifade etmiş daha sonra yedi katılımcıdan altısı çocuklarının fiziksel gelişimlerdeki farklılığı aktarmıştır. Katılımcılardan biri OSB tanısı almış çocuğunun başını çok geç tutabildiğini, üçü OSB olan çocuğunun emmeye karşı isteksiz olduğunu, biri çocuğunun çok hareketli olduğunu ve uykusunun problemlili olduğunu ifade etmiştir. İkiz çocuklarından biri erkek diğeri kız olan annelerden biri ise OSB olarak tanılanan oğlunun anne karnında da ikizine göre fiziksel açıdan farklı olduğunu ifade etmiştir. ***“Anne karnında A. hep daha yavaş ve hareketsiz bir bebektir. Kızım farklı farklı görünüyordu. A. hep aynı pozisyonda duruyordu. Kardeşine göre A. daha ağırdu, kiloluydu ama yine de kızım bir yukarı bir aşağı hareket ederken o hep aynı duruyordu (A7).*** Aynı anne bebeklik döneminde de fiziksel gelişim açısından bir fark olmadığını ama OSB olan çocuğunun uykusuz ve huzursuz bir bebek olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı annelerden biri ***“K. biraz daha zor emiyordu. K.’yı uyutmakta zorlanıyordum (A2).”*** şeklinde ifadelerini kullanırken

başka bir anne ise **“Otizmlili olan oğlum daha düşük kiloyla doğdu. Boyu vardı. Sonrasında hiç istemiyordu emmeyi, çok isteksizdi, tembeldi (A6).”** biçiminde ifadeler kullanmıştır.



Grafik 1. Annelerin İki Çocuğunun Fiziksel Gelişimdeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Sadece bir anne fiziksel özelliklerinde ikizinden herhangi bir farkı olmadığını belirtmiştir. **“Bir fark yoktu, bir şey söylemediler. Oğlum kızıma göre daha kiloluydu, daha iyiydi yani (A5)** sözleriyle de iki çocuğunun arasında fiziksel gelişimde bir fark olmadığını ifade etmiştir.

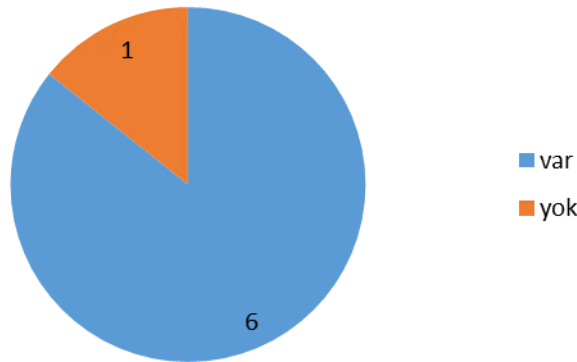
Sosyal Gelişime İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan annelerin tamamı biri normal gelişim gösteren diğeri OSB tanısı almış iki çocuğun arasındaki en temel farkın sosyal gelişimde olduğunu ifade etmiştir. Anneler çocuklarının sosyal etkileşimdeki sınırlılıklarını şu ifadelerle anlatmışlardır. Tüm annelerin erken dönemde fark ettikleri ve tanılandıkadar artarak devam eden özelliğın sosyal etkileşimdeki sınırlılık olduğu belirtilmektedir. Örneğın bir anne **“Diğeri oyun yapardı. Beni sevin yapardı ama o robot gibiydi. Beni sevin şeyleri hiç yoktu. Duymaz gibi davranıyorlar ya öyle yapardı. Kendisinin oyun yapma özellikleri yoktu (A6).”** Başka bir anne bir üç yaşında OSB tanısı almış olan erkek çocuğunun bir yaşındaki sosyal gelişimsel özelliklerini şu ifadelerle tanımlamaktadır: **“K. tepki vermiyordu. Bir yaşından sonra artık ben baktım sadece oyuncaklarla ilgileniyor. Kız kardeşiyle, bizle ilgilenmiyor. E.N. (kız kardeş) beni takip ediyordu ama o takip etmiyordu. Mesela ikizi (kız kardeşi) gibi sarılma selamlaşma yoktu (A5).”** İki çocuklarından kız olanın normal gelişim gösterdiği başka bir anne ise iki çocuğunun sosyal gelişimsel özellikleri arasındaki farkı anlatırken şu cümleleri kullanmıştır: **“Kızıma ismiyle hitap ettiğimde o dönüp bakıyordu. Ama oğlum dönüp baksa da sanki isminin A. olduğunu bilmiyor gibiydi (A4).** Diğeri bir anne, **“Hep bir buçuk yaşına kadar her şey B. ikiziyle eş gitti. On beş - on altı aylardan ikinci yaş gününe kadar. O yaş gününde B. gayet uyumsuzdu. Hastalık nasıl başladı, nasıl ilerledi bilmiyorum ama B o kafede durmak istemiyor, kalabalıktan hoşlanmıyor, dışarı çıkmak için ağlayan bir çocuk oldu. İki palyaçıyla oynuyor, arkadaşlarıyla oynuyor, ona buna öpücük dağıtıyor ama o devamlı dışarı çıkmaya çalışıyor (A3).”** şeklinde çocuğunun sosyal gelişimsel özelliklerindeki belirgin gerilemeyi aktarmaya çalışmıştır. Bir diğeri anne **“K. biraz daha kopuk. Ben bir yere gitmek için çıktığımda ikizi ağlarken, K.’nın umurunda olmayabiliyor (A2).”** şeklinde otizmlili çocuğunun etkileşimsel sınırlılığından söz etmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden bir anne ise çocuğunun sosyal etkileşimdeki sınırlılığını **“Birisinde hiç yok, diğeri iyiydi. Asıl**

sorun bunlardı. Otizmi olan kucağıma bile ters oturuyordu (A1)” şeklindeki ifadeleriyle anlatmaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan diğer bir anne ise OSB olan oğlu ve normal gelişim gösteren kızının sosyal etkileşimlerini şu şekilde aktarmaktadır: **“A. oynuyordu ama E. gibi değil. Adına tepki veriyordu ama üç kere sorsanız ikisinde bakar birinde bakmazdı (A7).**

Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan annelere iki çocukları arasında bilişsel gelişime ilişkin bir fark olup olmadığı sorulmuş, annelerin altısı bir farkın olduğunu, biri ise herhangi bir fark görmediklerini ifade etmişlerdir. Otizimli olan çocuğunun bilişsel gelişiminin normal gelişim gösteren ikizinden farklı olduğunu öne süren bir anne normal gelişim gösteren çocuğunu işaret ederek **“Kıza tuvaleti bir kere gösterdim hemen öğrendi, ama bu hala bilmiyor (A5).”** biçiminde öğrenme hızları arasındaki farkı vurgulamıştır. Özellikle anneler nesne işlevinde sınırlılığa ilişkin örnekleri vermişlerdir. Örneğin bir anne çocuğunun bilişsel gelişimindeki farkı **“İki yönergeyi birden alamıyordu. İlk algıladığını yapıp diğerini yapamıyordu (A4).”** Başka bir anne **“Fakat 2 yaş civarında otizimli olan çocuğum daha önceden yapabildiği davranışları örneğin nesneyi gösterip onu isteme gibi yapamamaya başladı (A3).”** İkizleri arasındaki bilişsel farkı aktarmaya çalışan katılımcı annelerden bir tanesi ise **“İkizi her zaman öndeydi. Oğlum bir oyunu anlayana kadar kızım oyunu bitiriyordu. A. hiç yapamazken E. birçok şeyi yapabiliyordu (A7).**



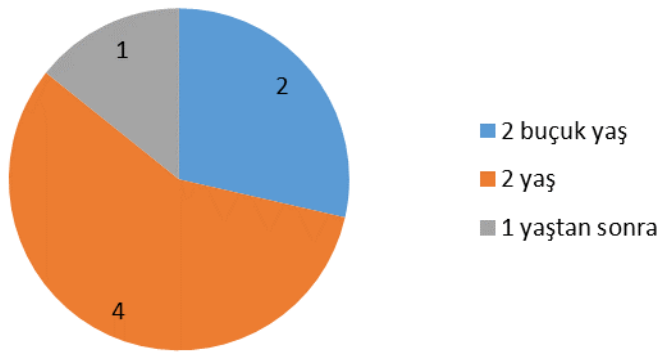
Grafik 2. Annelerin İki Çocuğunun Bilişsel Gelişimdeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

İlk Farkına Varma

Araştırmada cevabı aranan son soru ise annelerin çocuklarındaki farklılığı ne zaman ve nasıl fark ettikleri sorusudur. Annelerin dördü iki yaşında, ikisi iki buçuk yaşında biri ise bir yaştan sonra çocuklarının farklı geliştiğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. **“İki buçuk yaşta doktora götürdüğümüz zaman fark olduğunu fark ettik, doktora götürdük. Otizmi orada öğrendik (A1).”** **“Arabaya bindiğimizde hep aynı şarkıyı istiyordu. İlk adım ayakkabısını değiştirme vakti geldiğinde çok ağlamıştı. Eşyalara takıntısı, bağlılığı vardı. İlk zaten öyle fark ettik. İki buçuk yaşta regresyon oldu. Hiç cevap vermedi, sosyal tepkileri azaldı. İki yaşta şüphelenmeye başladık ama farklı geliyor dediğimiz zaman iki buçuk yaşta (A7).”** sözleriyle iki anne çocuklarının tanılanma öykülerini ve zamanlarını aktarmışlardır.

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu (dört anne) iki çocuk arasındaki farkın belirgin olduğu zaman aralığını iki yaş olarak belirtmişler ve **“İki yaşında ikizinin ayağı kırılınca ben onu boşladım. O zaman bana karşı ilgisinin azaldığını gördüm. Daha sonra da doktora gittik zaten. Otizmi doktora duyduk (A1).”, “İlk olarak 2 yaş doğum gününde iki çocuğum arasındaki farkı net gördüm. Öncesinde böyle bir fark yoktu. Otizmin ne olduğunu da bilmiyorduk, hiç duymamıştık. Babamın zoruyla doktora götürdük. Doktora gidene kadar iki çocuk arasında fark olduğunu düşünmüyorduk (A3)”, “İlk fark etme 2 yaş. İkizi de geç konuştu, onun konuşması artmaya başlayıp diğeri bir kelime bile söylemeyince şüphelendik ve doktora götürdük (A6)”** sözleriyle yaşadıklarını paylaşmışlardır.

Bir anne **“1 yaşına kadar her şey normaldi. Belki de normal değildi biz fark etmedik. 1 yaştan sonra göz teması kurmadı, ismine bakmadı (A5)”** ifadeleriyle çocuğundaki gelişimsel farkı erken dönemde fark ettiğini öne sürmektedir.



Grafik 3. İkiz Çocuklardan Birinin Farklı Geliştiğinin İlk Farkına Varılma Zamanı

Katılımcılar çocuklarını doktora götürme nedenlerini yaşlılarıyla ya da anne-babayla sınırlı etkileşim, çok hareketli olma, isme tepki vermeme, konuşmada gecikme gibi nedenler olarak sıralamışlardır. Örneğin bir katılımcı **“Bir tanı alana kadar ikisi arasında fark olduğunu düşünmedik. Fark vardı ama bunu babasına çekmiş, daha geriden geliyor gibi şeylerle geçiştiriyorduk (A5)”** biçimindeki ifadeleriyle hekime başvurmaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Daha sonra konuşma gecikmesi ile doktora gitmeye karar verdiklerini söylemiştir. Katılımcıların altısı doktora gidene kadar otizm ile ilgili herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını o nedenle OSB’yi doktora öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir katılımcının büyük oğlunda da daha önceden otizmle ilişkilendirilebilecek belirtiler olduğu ancak daha sonra geçtiği için otizmi bildiklerini, kardeşinin de benzer bir gelişimsel seyir izleyeceğini düşündüklerini **“Abisinde de bu tür özellikler vardı ve düzeldi, bu da düzeldi diye bekledik (A5)”** şeklinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada biri normal gelişim gösteren diğeri OSB tanısı almış ikiz çocuğa sahip annelerin otizmin erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak annelerden çocuklarının fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim özelliklerini karşılaştırmaları olarak anlatmaları istenmiştir. Son olarak da OSB tanısı olan çocuklarındaki farklılığı ilk olarak ne zaman ve nasıl fark ettikleri sorulmuş ve yanıtları incelenmiştir.

Annelerin yanıtları incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocukları ile OSB tanısı olan çocukları arasında fiziksel görünüm açısından bir fark olmadığından ancak, bir anne dışında tüm anneler OSB olan çocuklarının huzursuz olduğundan, uyku ve emme problemi yaşadığından, çok yavaş ya da tam tersi çok hareketli olduğundan söz etmiştir. Bir anne bu yönde ifadelerde bulunmamıştır. Fiziksel farklılıklar OSB olan bireylerin tanınmasında birincil belirti olmamakla birlikte annelerin çocuklarının tembel ve/veya yavaş hareket ediyor olmaları ya da tam tersi biçimde çok hareketli olmaları alanyazında yer alan diğer çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Guinchat ve arkadaşlarının (2012) geniş bir katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında OSB olan çocukların anneleri ile geriye yönelik bir tarama çalışması gerçekleştirmişler, annelerle yarı yapılandırılmış görüşme, eski görüntülerin izlenmesi, ölçek kullanımı gibi çok yönlü veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarında erken dönemde ailelerin kaygılandırıcı özellikler arasında davranışsal güçlükler ve motor gelişimde görülen farklılıklar olduğu öne sürülmüştür. Aileler çocukların inatlaşma, ağlama krizleri, aşırı yavaşlık ya da aşırı hareketlilik durumlarından şikâyetçi olmuşlardır. Motor gelişimdeki farklılıklarda ise motor gelişimde gecikme, farklı duruş postürleri olduğunu söylemişlerdir. Zwaigenbaum (2010) OSB olan çocukların özelliklerini sınıflandırırken dil, motor, oyun becerileri ve bilişsel problemlerin de görüldüğünü belirtmiştir.

Bu çalışmada annelerin en sık söz ettikleri sorun sosyal gelişimle ilgilidir. Annelerin tamamı çocuklarının kardeşleriyle, ebeveynlerle ya da başkalarıyla ilgilenmediğini, çoğunlukla ismine tepki vermediğini, göz temasında sınırlılık olduğunu ya da baksa da bakışlarının boş olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Guinchat ve arkadaşlarının (2012) çalışma sonuçları da bu çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermiş ve çalışmaya katılan ailelilerin en sık karşılıklı sosyal etkileşimde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal etkileşimde sınırlılık otizmin en temel ve ortak özelliğidir. Farklı destek gereksinimlerinde olsa bile OSB tanısı almış bireylerin ortak sorunu sosyal olarak etkileşime girmede güçlük yaşamalarıdır (APA, 2013).

Bilişsel özellikleri incelendiğinde OSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren ikiz kardeşleri arasında fark olduğu anneler tarafından ifade edilmiştir. Anneler parmakla gösterme, nesnelere amacına uygun kullanma, sözel olmayan iletişim becerileri, sözel iletişim becerileri gibi gelişimsel özelliklerin geciktiğini ya da ortaya çıkmadığını söylemişlerdir. Guinchat ve arkadaşlarının (2012) çalışmalarında en sık ikinci güçlüğün gecikmiş ya da henüz kazanılmamış dil olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın son sorusu annelerin çocuklarındaki farklılığı ne zaman ve nasıl fark ettiklerine ilişkin bir sorudur. Annelerin biri bir yaştan sonra çocuğundaki farklılıktan söze ederken, dördü iki yaştan

sonra, ikisi ise iki buçuk yaştan sonra çocuğunun gelişiminde fark olduğunu anladığını ifade etmiştir. Fransa'da yapılan bir çalışmada da elde edilen sonuç annelerin ilk şüphelendikleri zamanı 19 ay, ilk hekime gidilen zamanında 27 ay olarak göstermektedir (Guinchat ve ark., 2012). OSB olan çocukların tanılanma zamanının dünya ortalamasının ise 52 ay olduğu iddia edilmektedir (Baijo ve ark., 2018). Bu çalışmadan elde edilen zamanların diğer çalışmalarla paralel olduğu görülmektedir ancak ailelerin ilk fark ettikleri zaman ile tanı alma zamanı arasında yaklaşık bir yıl olması erken müdahalenin önemi düşünüldüğünde kayıp zaman olarak görülebilir. Erken tanılama ve müdahale ile OSB olan çocukların varolan potansiyellerini en üst düzeyde kullanabildikleri görülmektedir (Unal ve Pehlivan Türk, 2004). Davranışçı yaklaşımı temel alan ve erken dönemde başlayan yoğun ve nitelikli özel eğitim uygulamalarının OSB olan çocukların gelişimindeki olumlu değişimin bilimsel olarak kanıtlandığı bilinmektedir (Lovaas, 1987; Schreibman, Charlop ve Kurtz, 1992; Sheinkopf ve Seigel, 1998; Sucuoğlu ve Aksaz, 1992). Bu nedenle ailelerin erken dönemde farkına vardıkları gelişimsel farklılıkları özellikle konunun uzmanı hekimlere danışmaları gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak OSB olan çocukların erken dönemde otizmle ilişkilendirilebilecek bazı özellikleri olduğu görülmektedir. Sadece otizmde olmayan ancak OSB tanısı almış olan bireylerde de bulunan bu özelliklerin erken dönemde fark edilmesi durumunda uzman bir hekime başvurulması, vakit kaybedilmeden mümkün olan en erken dönemde yoğun ve nitelikli özel eğitim hizmetlerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu çalışmaya katılan annelerin ortak özellikleri bir farklılıktan şüphelenmiş olmalarına rağmen değişen sürelerde de olsa beklemeyi tercih etmiş olmalarıdır. Dolayısıyla;

- Anne ve babalara otizmin özelliklerinin anlatılması gerekmektedir.
- Ailelerin karşılaşma sıklıkları daha fazla olan aile hekimlerine otizmin özelliklerinin anlatılması gerekmektedir.
- Bu çalışmanın daha geniş bir katılımcı sayısı ile yeniden yapılması elde edilen sonuçların güvenilirliği açısından önemlidir.
- Annelerin unutmış olabilecekleri ve sohbet esnasında hatırlamalarına olanak sağlayabilmesi nedeniyle aynı çalışma benzer sayıda katılımcıyla odak grup çalışması olarak yeniden düzenlenebilir.
- Elde edilen veriler, retrospektif olarak yazılı ya da görsel kayıtlarla desteklenebilir.
- Farklı uzmanlıklardaki hekimler ile özel eğitim uzmanları periyodik buluşmalarla anne-baba olacak bireyleri bilgilendirip, riskli durumlarda disiplinler arası bir takip sağlanabilir.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma sadece yedi katılımcının ifadeleri ile sınırlıdır.
- Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aslan, K., & Şahin, S. (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 1-18.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *J Dev Behav Pediatr*, 30, 447-459.
- Baijo J., Wiggins, L., Christensen D. L. et al. (2018) Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ* 67 (6), 1-23. DOI:http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1.
- Burton, J., Washington, K., & Samms-Vaughan, M. (2018). Parent Report of Communication Skills of Jamaican Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Hammill Institute on Disabilities*, 1-13.
- Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., & Kaya, Ö. (2016). *Aile*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125 (1), 17-23.
- Diken, I. H., Sipal, R. F., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25 (4), 346-353.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi [Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı]*, 460-473.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-52.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93-99.

- Guinchat, V., Chamak, B., Bonniau, B., Bodeau, N., Perisse, D., Cohen, D., & Danion, A. (2012). Very early signs of autism reported by parents include many concerns not specific to autism criteria. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (2), 589-601.
- Hastings, R., Kovshof, H., Ward, N., Espinosa, F., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5 (35), 635-644.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Knapp, M. R., Romeo, R., & Beecham, J. (2007). *The economic consequences of autism in the UK*. London: Mental Health Foundation.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (1), 3-9.
- Maestro, S., Muratori, F., Cesari, A., Cavallaro, M. C., Paziente, A., Pecini, C., & Sommaro, C. (2005). Course of autism signs in the first year of life. *Psychopathology*, 38 (1), 26-31.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13 (1), 120-129.
- Mitchell, S., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2016). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 69-78.
- Özdemir, S. (2007). A paradigm shift in early intervention services: From child-centeredness to family centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 13-25.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Richards, C., Jones, C., Groves, L., Moss, J., & Oliver, C. (2015). Prevalence of autism spectrum disorder phenomenology in genetic disorders: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 2 (10), 909-916.
- Schreibman, L., Charlop, M. H., & Kurtz, F. P. (1992). Behavioral treatment for children with autism. *Handbook of Clinical Behavioral Therapy İçinde (2. baskı)*.
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (1), 15-23.

- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105 (4), 269-285.
- Sucuoğlu, B., & Aksaz, N. (1992). Otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması. *Psikoloji Dergisi*, 27 (7), 15-26.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Unal, F., & Pehlivantürk, B. (2004). Comorbid psychiatric disorders in 201 cases of encopresis. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 46 (4), 350-353.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zwaigenbaum, L. (2010). Advances in the early detection of autism. *Current Opinion in Neurology*, 23 (2), 97-102.

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÇARPMA İŞLEMİNDE GÖSTERDİKLERİ PERFORMANS DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Kudret İspir*, Lefke Avrupa Üniversitesi *kudretispir@gmail.com*

Oğuz Gürsel, Lefke Avrupa Üniversitesi *gurselogz@gmail.com*

Özet

Matematik öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin beceri ve kavramlara ilişkin performans düzeylerini belirlemenin pek çok yararı bulunmaktadır. Öğretim öncesinde performans düzeyinin belirlenmesi matematik öğretim planların hazırlanmasında, öğretim anında performans düzeyinin bilinmesi öğrencilerin yaptıkları hataların türünü ve nedenlerini belirlemede ve tam öğrenmeyi gerçekleştirmede öğretmene yol gösterici olmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı öğrenme güçlüğü olan 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çarpma işlemlerindeki gösterdikleri yazılı ve sözlü performans düzeylerini belirlemektir. Çarpma işlemi ile ilişkili kolay çarpma, eldeli çarpma, çarpmanın özellikleri, sözlü çarpma işlemi ve problem çözme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri hata türlerini tespit etmektir. Öğretmen görüşleri ile öğrencinin performansının arasındaki tutarlılık düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın yöntemi tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden 15 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan 'Çarpma İşlemi Değerlendirme Formu' ve 'Öğretmen Görüşme Formu' araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde hata analizi yöntemi ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular frekans tabloları oluşturulup yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok ve en az zorlandıkları soru tipleri belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yaptıkları hata türleri ve sıklıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri ve öğrenci performansı arasındaki tutarlılık düzeyi belirlenmiştir.

Anahtar Kelime: Öğrenme güçlüğü, Matematik öğrenme güçlüğü, Çarpma işlemi

Önerilen Atıf Şekli:

İspir, K. ve Gürsel, O. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işleminde gösterdikleri performans düzeylerinin incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 180-189) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar: Kudret İspir, Lefke Avrupa Üniversitesi *kudretispir@gmail.com*

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÇARPMA İŞLEMİNDE GÖSTERDİKLERİ PERFORMANS DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitimde en büyük kategoriye oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50.5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak tespit edilmiştir (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Okul çağındaki öğrencilerin %5.5'i öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Öğrenme güçlüğü daha çok akademik performansta yaşanan başarısızlık olarak kendini göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve bilişsel yetenekleri arasında önemli bir fark vardır. Bu fark çocuğun herhangi bir yetersizliği olmamasına ve uygun öğrenme deneyimleri sağlanmasına rağmen devam etmektedir (Bateman, 1992; Lerner, 2000; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2007). Matematik, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarısız olduğu akademik alanlardan biridir. Matematik alanında yaşadıkları başarısızlıklar öğrencilerin yaşam kalitelerini etkilemektedir (Doğmaz, 2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik alanlarda yaşadığı güçlüklerle yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak, çalışmaların genellikle okuma ve yazma alanlarında yoğunlaştığı, matematik alanında yaşanan sorunlara ilişkin çalışmaların sayısının ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Jitendra ve ark., 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğrenme güçlüğü olan 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çarpma işlemlerindeki gösterdikleri yazılı ve sözlü performans düzeylerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işlemine ilişkin değerlendirme sorularını yapabilme düzeyleri nelerdir?
 - a) Öğrenme güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerin çarpma işlemine ilişkin değerlendirme sorularını yapabilme düzeyleri nelerdir?
 - b) Öğrenme güçlüğü olan 4. sınıf öğrencilerin çarpma işlemine ilişkin değerlendirme sorularını yapabilme düzeyleri nelerdir?
 - c) Öğrenme güçlüğü olan 5. sınıf öğrencilerin çarpma işlemine ilişkin değerlendirme sorularını yapabilme düzeyleri nelerdir?
2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı çarpma işlemlerinde gösterdikleri hatalı davranış türleri nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözlü çarpma işlemlerinde gösterdikleri hatalı davranış türleri nelerdir?
4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kolay çarpım işlemi gerektiren sorularda gösterdikleri hatalar nelerdir?
5. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işleminin değişmezlik özelliğini içeren sorularda gösterdikleri hatalar nelerdir?
6. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözme davranışları nelerdir?

7. Öğrenme gücü olan öğrencilerin performansları ile öğretmenlerin performansları algılayışı arasında bir tutarlılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrenme gücü olan öğrencilerin matematik işlem performanslarını değerlendirmek var olan performans eksikliklerini bulmak uygun müdahale programlarının hazırlanması için gereklidir. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, öğrenme gücü olan öğrencilerin matematik becerilerini değerlendiren çalışmalar oldukça yetersizdir. Bu bağlamda, bu çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazına katkıda bulunacağı, öğrenme gücü olan öğrencilerin matematiksel performansları hakkında bilgi sağlayacağı, öğretimlerinin planlanması sürecini desteklemesi ve alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı için bu çalışma önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğrenme gücü olan 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin var olan çarpma işleminde gösterdikleri davranışların olduğu bir biçimde ortaya koymak amacıyla, tarama modelinde, betimsel bir araştırma yapılmıştır (Karasar, 2004). Araştırma verileri sorulan soruların esnek bir yapıda olabilmesi için görüşme tekniğinden olan, yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır (Merriam, 2013).

Katılımcılar

Araştırma, KKTC'de Lefkoşa, Gazimağusa ve İskele bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretime bağlı okullardan, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıfa devam eden öğrenme gücü olan öğrenciler ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Ortamı

Öğrenciler ile çalışılırken boş bir sınıf, kütüphane ve kaynak odada gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Oluşturma Süreci

Bu çalışmada öğrencilerin çarpma işlemi performanslarını incelemek için informal bir araç hazırlanmıştır. Öğrencilerin matematik becerileri ve çarpma işlemi performansı hakkında öğretmenlerle görüşmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Değerlendirme aracını geliştirme sürecinde öncelikle yurtdışında ve alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonrasında ilkokul 3., 4., ve 5. sınıf matematik müfredatı incelenmiştir. Yapılan bu incelemelerin sonucunda uygun yazılı işlem, sözel işlem, problem çözme, çarpmanın değişmezlik özelliğini içeren sorular ve kolay çarpım işlemleri hazırlanmıştır. Her sınıfın düzeyine uygun ve kolaydan zora şeklinde sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların uygunluğu hakkında uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ile hazırlanan sorular tekrar düzenlenip çalışmaya hazır hale getirilmiştir. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında Talim Terbiye Kurulundan soruların ilkokul müfredatına ve öğrenme gücü olan öğrencilere uygulanabilirliği için onay alınmıştır.

Veri toplama süreci

Değerlendirme aracı tamamlandıktan sonra ölçme aracındaki soruların çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerle birebir çalışılarak toplanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerle tanışılarak kısa süre sohbet edilmiş, öğrencilerin araştırmacıya ve ortama alışmaları sağlanmıştır. Öğrenci ile çalışılırken her hatalı cevabında 'nasıl yaptın?' sorusu sorulup öğrencinin soruyu nasıl ve hangi aşamada hata yaptığını öğrenmeye çalışılmıştır. Öğretmen ile görüşme soruları sohbet havası içinde kayda alınmıştır.

Veri analizi

Araştırmada veri analizi iki kısımdan oluşmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan informal değerlendirme aracının analizi hata analizi ile yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi betimsel analiz ile yapılmıştır.

BULGULAR

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Çarpma İşlemine İlişkin Değerlendirme Sorularını Yapabilme Düzeyleri

Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü olan 3. Sınıf Öğrencilerin Çarpma İşlemine İlişkin Değerlendirme Sorularını Yapabilme Düzeyleri

Öğrenciler	Eldesiz işlem		Eldeli işlem		İki bas. işlem		Üç bas. işlem		Problem çözme		Kolay çarpım		Değişmezlik özelliği	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
1	1	1	0	3	0	3	0	3	0	4	8	0	2	3
2	0	3	0	3	0	3	0	3	0	4	0	8	0	5
3	0	3	0	3	0	3	1	2	0	4	4	4	0	5
4	2	1	1	2	0	3	1	2	1	3	0	8	5	0
5	1	2	0	3	0	3	0	3	0	4	3	5	3	2
6	3	0	3	0	0	3	0	3	0	4	2	6	2	3
TOPLAM	6	10	4	14	0	18	2	16	1	23	17	31	12	18

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan 3. sınıf 6 öğrencinin çarpma işlemi ile ilgili sorulara verdikleri doğru ve yanlış tepki düzeyleri görülmektedir. Bu öğrencilerin soruları yapabilme düzeylerine bakıldığında, en çok zorlandığı soru tipi iki basamaklı çarpma işlemleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü olan 4. Sınıf Öğrencilerin Çarpma İşlemine İlişkin Değerlendirme Sorularını Yapabilme Düzeyleri

Öğrenciler	Eldesiz işlem		Eldeli İşlem		İki bas. İşlem		Üç bas. İşlem		Dört bas. işlem		Problem çözme		Kolay çarpım		Değişmezlik özelliği	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
7	2	0	2	0	1	3	1	3	1	3	0	4	3	5	4	1
8	1	1	0	2	0	4	1	3	1	3	0	4	5	3	5	0
9	2	0	2	0	0	4	1	3	0	4	0	4	8	0	5	0
10	2	0	0	2	4	0	3	1	2	2	1	3	2	6	1	4
TOPLAM	7	1	4	4	5	11	6	10	4	12	1	15	18	14	15	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan 4. sınıf 4 öğrencinin çarpma işlemi ile ilgili sorulara verdikleri doğru ve yanlış tepki düzeyleri görülmektedir. Bu öğrencilerin en çok zorlandığı soru tipi ise problem çözme olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü olan 5. Sınıf Öğrencilerin Çarpma İşlemine İlişkin Değerlendirme Sorularını Yapabilme Düzeyleri

Öğrenciler	Eldesiz işlem		Eldeli İşlem		İki bas. İşlem		Üç bas. İşlem		Dört bas. işlem		Problem çözme		Kolay çarpım		Değişmezlik özelliği	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
11	0	1	0	1	0	2	2	6	1	3	0	4	5	3	5	0
12	1	0	1	0	2	0	5	3	4	0	2	2	2	6	4	1
13	1	0	1	0	0	2	0	8	0	4	0	4	8	0	5	0
14	1	0	1	0	2	2	7	1	4	0	2	2	1	7	5	0
15	1	0	0	1	0	2	0	8	0	4	0	4	0	8	0	5
TOPLAM	4	1	3	2	4	6	14	26	9	11	4	16	16	24	19	6

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan 5. sınıf 5 öğrencinin çarpma işlemi ile ilgili sorulara verdikleri doğru ve yanlış tepki düzeyleri görülmektedir. Bu öğrencilerin en çok zorlandığı soru tipi ise problem çözme olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı çarpma işlemlerinde gösterdikleri hata türleri

Öğrencilerin yaptığı 17 farklı hata türü tespit edilmişti. En çok yapılan hata türü 15 öğrenciden 10'u öğrenci birler basamağıyla birler basamağının çarpılması, onlar basamağıyla onlar basamağının çarpılması ve işlemi tek satırda bitirmesidir. En çok yapılan hata türleri sırasıyla işlemin tek satırda ve eksik bitirilmesi, işlem sırasının bilinmemesinden kaynaklı, 0 etkisinin bilinmemesinden kaynaklı hatalar, çarpmayıp atladığı sayı, çarpım tablosunun bilinmemesinden kaynaklı, elde taşıyamama, çarpım tablosunun bilinmemesinden kaynaklı, yanlış sayının elde olarak eklenmesi,

çarpım tablosunu yanlış bilmesinden kaynaklı, birler basamağı ile birler basamağını, onlar basamağı ile onlar basamağını çarpması, yüzler basamağını cevaba yazması ve işlemi tek satırda bitirmesi, basamak kaydırma hatası, birler basamağı ile birler basamağını, onlar basamağı ile onlar basamağını, yüzler basamağını ve yüzler basamağını çarpması ve işlemi tek satırda bitirmesi, çarpma yerine toplanma yapılması, eldenin onlar basamağıyla çarpılması olarak kendini göstermektedir.

Öğrencilerin yapmış olduğu 4 hata türü tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla yapmış oldukları hata türü ise satır çizgisine dağınık yazmadır. Sırasıyla en çok yapılan hata türleri; rakamı farklı yazma, basamak ekleme ve sayıları soldan hizalama davranışları tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözel çarpma işlemlerinde gösterdikleri davranışlar

Öğrencilerin yapmış olduğu 4 hata türü tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla yapmış oldukları hata türü ise satır çizgisine dağınık yazmadır. Sırasıyla en çok yapılan hata türleri; rakamı farklı yazma, basamak ekleme ve sayıları soldan hizalama davranışları tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kolay çarpım yaparken sergilediği davranışlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kolay çarpım yaparken sergilediği 6 hata türüne rastlanmıştır. Öğrencilerin kolay çarpım yaparken en çok yaptığı hata türü çarpma işlemi yerine toplama işleminin yapılmasıdır. Sırasıyla yaptıkları hata türleri ise rastgele cevap, 0'ları yok sayıp diğer rakamların çarpılması, uzun yoldan yapma, tekrarlı toplama yapma ve sayıları tek tek çarpmadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpmanın değişmezlik özelliğine ilişkin sorularında sergiledikleri davranışlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işleminin değişmezlik özelliğine ilişkin sorularda sergiledikleri 3 hata türü bulunmaktadır. Öğrencilerin en çok sergilediği hata türü sorulara rastgele cevap vermektir. Daha sonra sayıları çarpıp, uygun cevabı koymama ve sayıları çarpıp, toplama yapması gibi davranışlar sergilemektedirler.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde sergilediği davranışlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözme işleminin aşamalarına göre sergilediği 8 hata türü tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok hata türü bulunan problem çözme aşaması ise problemin planlanmasıdır. Bu aşamada çarpma yerine farklı bir işlem yapması, tekrarlı toplama ve 2 aşamalı problem çözümünde 1. aşamada kalma davranışı sergilemişlerdir. Sırasıyla en çok hata türü bulunan aşamalar ise problemi okuma-anlama, problemi çözme ve elde edilen sonuçların kontrol edilmesidir. Öğrencilerin en çok sergilediği hata ise 2 aşamalı problem çözümünde 1. aşamada kalmadır. Daha sonra sırasıyla sergilediği hatalar ise; ilgisiz sayıları çarpma, çarpma işlemi yerine toplama işlemi yapılması, çarpma işlemi yerine çıkarma işlemi yapılması, bütün sayıları çarpma, çarpma işlemi yerine bölme işlemi yapılması, tekrarlı toplama işlemi yapması ve sorudan sayı alıp yazmadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri çarpma işlemi hata türleri ile öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılması

Tablo 4. Öğretmen Görüşleri ile Öğrencinin Çarpma İşlemi Hatalarının Karşılaştırılması

Çarpma Hata Türleri	Öğretmen Frekans	Öğrenci Frekans
Çarpma İşlemi Yerine Toplama İşlemi Yapılması	13	3
Eldeden Kaynaklı Hata	12	8
Çarpım Tablosunu Yanlış Bilmesinden Kaynaklı	2	8
Çarpım Tablosunun Bilinmemesinden Kaynaklı	2	4
0'nın Etkisinin Bilinmemesinden Kaynaklı	9	6
Basamak Kaydırma Hatası	5	2
İşlemi Tek Satırda Bitirmesi	11	4
İşlem Sırasının Bilinmemesinden Kaynaklı	-	4
Çarpmayı Atladığı Sayı	11	5
Birler Basamağı İle Birler Basamağın Çarpılması, Onlar Basamağının Aynen Cevaba Yazılması	-	2
Birler Basamağı İle Biler Basamağını, Onlar Basamağı İle Onlar Basamağını Çarpıp, İşlemi Tek Satırda Bitirmesi	-	8
Birler Basamağı İle Birler Basamağını Çarpması, Onlar Basamağı İle Onlar Basamağı Çarpması, Yüzler Basamağının Cevaba Yazması ve İşlemi Tek Satırda Bitirmesi	-	3
Birler Basamağı İle Birler Basamağını, Onlar Basamağı İle Onlar Basamağı, Yüzler Basamağı ve Yüzler Basamağını Çarpması ve İşlemi Tek Satırda Bitirmesi	-	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleriyle öğrencinin yaptığı hatalar frekans değerlerine göre bakıldığında basamak kaydırma hatası, 0'ın etkisinin bilinmemesinden kaynaklı, eldeden kaynaklı hata ve çarpım tablosunun bilinmemesinden kaynaklı hatalar birbirleriyle tutarlılık içindedir. Diğer hata türleri içinde bir tutarlılık yoktur

Öğretmenlerin görüşleri ile öğrencinin sergilediği sözel işlemlerdeki yazı hata türleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerden 8'i satır çizgisine dağınık yazması tespit edilirken, öğretmenlerin görüşüne göre öğrencilerden 2 tanesi satır çizgisine dağınık yazdığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i basamak ekleme, 5'i farklı sayı yazma ve 1'de sayıları soldan hizalama hatası yapmıştır. Öğretmenler görüşlerinde bu yazı hata türlerinden bahsetmemiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin 3'ü rakamları ters yazma, 4'ü gördüğü sayıları deftere kopyalama, 9'ü çok basamaklı sayıları okumakta yazmada sorun yaşadığını ve 1 öğrencide duyduğu sayıları yazmada hata yaptığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin performansına bakıldığında bu hata türlerine rastlanmamıştır.

Öğretmen görüşlerinin ve öğrencilerin kolay çarpım yaparken sergiledikleri davranışlardan olan çarpma işlemi uzun yoldan yapma davranışı tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin kolay çarpım

yaparken gösterdikleri diğer davranışlar ise çarpma işlemi yerine toplama işlemi yapması, 0'ları yok sayıp, diğer rakamları toplama, tekrarlı toplama, sayıları tek tek çarpma ve rastgele cevap olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde bu bulgulara rastlanmamıştır.

Çarpmanın değişmezlik özelliğini içeren sorulara ilişkin davranışların karşılaştırılmasında, öğretmen görüşleri ve öğrencinin davranışları arasındaki tutarlılık yoktur. Öğrencilerin çarpma işleminin değişmezlik özelliğini içeren sorulardaki davranışları çarpma sayıları çarpıp, sonra toplama yapması, sayıları çarpıp, uygun cevabı koyamama ve rastgele cevaptır. Öğretmenlerin görüşleri ise öğrenci uygulamaz, uygular ve kavram olarak bilmediğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin görüşlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 13'ünün çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde sergilediği davranış olarak çarpma işlemi yapması gerekirken farklı bir işlem yapmış oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu davranışına öğretmenlerin görüşü ise 3 öğrencinin sergilediğine dairedir. Öğrencilerin 15'i çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde 2 aşamalı problem çözümünde 1. aşamada kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler ise 3 öğrencinin geçemediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde tekrarlı toplama yapma, ilgisiz sayıları çarpma, sorudan sayı alıp, cevaba yazma ve bütün sayıları koyup çarpma davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise bu davranışlar hakkında görüş bildirmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde verilenleri gruplama ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar yaşadığı ifade ettikleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Sınıflar düzeyleri artıkça eldesiz ve eldeli çarpma işlemlerinde öğrenciler daha iyi performans sergilediklerinin gözlemlenmesine rağmen, iki ve üç basamaklı çarpma işlemlerinde ve çarpma problemlerinde öğrencilerin doğru tepkilerine göre yanlış tepkilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Sergilenen hata türlerinde; çarpma işlemi yerine toplama işlemi yapma, çarpım tablosunun eksik veya yanlış bilinmesinden kaynaklı hata yapma, 0'ın etkisinin bilinmemesinden kaynaklı hata yapma, basamak kaydırma, işlemi tek basamakta bitirme işlemleri vardır. Bunlara ek olarak; çarpma işlemi esnasında sayı atlama, elde taşıyamama ve birler basamağı ile birler basamağını çarpma, onlar basamağını aynen cevaba yazma, elde ile onlar basamağını çarpma, yanlış sayıyı elde olarak ekleme işlemleri de mevcuttur ve tüm bu hatalar yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Ashlock, 1994; Doğan, 2002; Greaber ve Wallece, 1977; Gürsel, 2000; Harris, 2001; Killian, Cahill, Ryan, Sutherland ve Taccette, 1980; Üçüncü, 2010). Yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak bulunan hata türleri ise birler basamağı ile birler basamağını, onlar basamağı ile onlar basamağını çarpıp, işlemi tek satırda bitirmesi, birler basamağı ile birler basamağını, onlar basamağı ile onlar basamağını, yüzler basamağı ve yüzler basamağını çarpması ve işlemi tek satırda bitirmesi, birler basamağı ile birler basamağının, onlar basamağı ile onlar basamağının çarpılması,

yüzler basamağına cevabın yazılması ve işlemin tek satırda bitirilmesi ve işlem sırasının bilinmemesinden kaynaklı hata türleridir.

Öğrencilerin sergilediği yazı hata türlerinden; satır çizgisine dağınık yazma, rakamı farklı yazma, basamak ekleme ve sayıları soldan hizalama davranışları Altındağ-Kumaş'ın (2014) yaptığı çalışmayla örtüşür niteliktedir.

Öğrencilerin hata türlerinden kolay çarpımın uzun yoldan yapılması Üçüncü'nün (2010) yaptığı çalışmasıyla örtüşür niteliktedir. Diğer çalışmalarda rastlanmayan davranışlar ise çarpma yapması gerekirken toplama işlemi yapılması, rastgele cevap, 0'ları yok sayıp diğer rakamların çarpılması, uzun yoldan yapma, tekrarlı toplama yapma ve sayıları tek tek çarpmadır.

Yapılan hata türlerinden çarpma işlemi gerektiren problem çözümünde çarpma işlemi yerine farklı işlem yapması Üçüncü (2010) ve Kubanç (2012)'in yaptıkları çalışmaların bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performansları ile öğretmenlerin performansları algılayışı arasında genel olarak bir tutarlılık yoktur. Bulunan bulgu Altındağ-Kumaş (2012) yaptığı çalışmasıyla örtüşür niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Altındağ Kumaş, Ö. (2014). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ashlock, R. B. (1994) *Error patterns in computation (Sixth Edition)*. Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bateman, B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Doğan, A. (2002). *Doğal sayılarla ilgili dört işlemde ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin yaptıkları hata türleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğmaz, S. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram yöntemi kullanımının etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Greaber, A. O., & Wallace, L. (1977). *Identification of systematic errors: Final report*. National Inst. of Education (DHEW). Washington.

- Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla zihin özürü öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 127-143.
- Harris, A. (2001). Multiplication & Division. <http://www.mathematicshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/md.pdf>
- Jitendra A. K., Griffin C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A., & Kaduvettoor, A. A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 99, 115-127.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kilian, L., Cahill, E., Ryan, C., Sutherland, D., & Taccette, D. (1980). Errors that are common in multiplication. *The Arithmetic Teacher*, 27, 22-25.
- Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton & Mifflin Company.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2007). Dyslexia and specific reading disabilities. In R. Kliegman, R. Behrman, H. Jenson, & B. Stanton (Eds.), *Nelson testbook of pediatrics* (18th edition) (pp. 125- 127). New York: Saunders.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed). Ohio: Merril Pernticwe Hall.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Üçüncü, K. (2010) *İlköğretim (2-5. sınıf) öğretmenlerinin çarpma işlemi öğretimine ilişkin görüşleri ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN İSTİHDAMINA AVRUPA PENCERESİNDEN BİR BAKIŞ

Özge Sakarya Çınkı, Simav Özel Eğitim Meslek Okulu *ozge_sakarya@hotmail.com*

Özet

Özel gereksinimli bireyleri tüketici konumdan üretici konuma çıkarmanın, başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarının yolu onları eğitmek ve bir meslek sahibi yapmaktır. Bu bireylerin meslek sahibi olmalarında sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar, özel gereksinimli bireylerin üretici kimliklerini ortaya çıkarmada yetersiz kalınması, işe yerleşme koşulları ve iş yerlerindeki önyargı içeren tutumlardan kaynaklanabilmektedir. Bu amaçla, bu bireylerin aldıkları mesleki eğitim sonrasında istihdam edilmelerinin ve toplum içinde üretken kimliklerini ön plana çıkarmanın Avrupa uygulamalarına göre incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle desenlenen çalışmada literatürden ve Avrupa'da gidilen ülkelerdeki 8 kurum yetkilisiyle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin istihdamında yaşanan sorunlar ve uygulamalardaki eksiklikler tartışılarak ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda bu bireylerin üretici kimliklerini ortaya çıkarmak için mesleki eğitim kurumlarının işlerliğini artırmanın, istihdam için gerekli sağlık raporu uygulamalarında düzenlemeye gidilmesinin, mesleki eğitim kurumlarının bu bireylerin istihdamına kaynaklık etmesinin istihdamın önündeki engelleri kaldırmak açısından önemi vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel gereksinimli birey, İstihdam, Mesleki eğitim, Avrupa uygulamaları

Önerilen Atıf Şekli:

Sakarya Çınkı, Ö. (2018). Özel gereksinimli bireylerin istihdamına Avrupa penceresinden bir bakış. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 190-199) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN İSTİHDAMINA AVRUPA PENCERESİNDEN BİR BAKIŞ

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmanın, başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sağlamanın en önemli yolu onları eğitmek ve bir iş sahibi yapmaktan geçmektedir (Cavkaytar, 2000). Akçamete (1989)'da koşulları ne olursa olsun bir meslek sahibi olmayan kimselerin sosyal ve ekonomik yönden dezavantajlı bir yaşam sürdüreceklarını, bu yüzden özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin özgüvenlerini geliştirmeleri ve bağımsız bir hayat sürdürebilmeleri için onlara bir meslek öğretmenin ya da bir iş sahibi yapmanın gerekliliğini savunmaktadır.

İstihdama yönelik düzenlemeler, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2005), 4857 Sayılı İş Kanunu (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2003) ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda (Başbakanlık, 1965) yer almaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim alabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim iş uygulama merkezleri ve özel eğitim mesleki eğitim merkezleri açarak onların istihdamı için alt yapı oluşturmaktadır.

Hayat boyu öğrenme programları kapsamında açılan mesleki kurslar, Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından iki yılda bir yapılan EKPSS ve kura ile memuriyet, İŞKUR alımlarında özel gereksinimli bireylere tanınan öncelikli alımlar da özel gereksinimli bireylerin mesleki hayata geçişine imkân tanımaktadır. Türkiye'de son yıllarda ağırlık verilen bu uygulamalar özel gereksinimli bireylerin istihdamına hizmet etmektedir.

Avrupa ülkelerinde ise özel gereksinimli bireyleri, toplumda pasif konumda, yardıma ihtiyaç duyan, sürekli tüketici konumda görmenin aksine, toplumun üretim hareketliliğine katkı sağlayan, diğer bireylerle eşit konuma sahip bireyler olarak kabul etmeleri; ekonomik ve toplumsal çalışmalar kapsamındaki çalışmaların tümünü özel gereksinimli bireylerin varlığını da göz önünde bulundurarak yapılandırılmaları bu konuda çalışma yapmaya itmiştir. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları mesleki eğitim sonrasında istihdam edilebilirliklerine, onların toplum içinde üretken kimliklerini korumalarına ve onların eğitimi için yapılan yatırımların toplumun faydası için kullanılabilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma iki boyutlu olarak yapılmıştır. Birinci boyutunda kaynak taramasına dayalı olarak oluşturulmuştur. Kuramsal araştırmalar taranmış, irdelenmiş ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilerek araştırmaya yön verecek olan başlıklar belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen kaynaklar nispetinde ve başlıklar çerçevesinde olması gereken bazı nitelikler, olumlu ve olumsuz durumlar ile çözüm önerileri, araştırmacının bakış açısı ile sıralanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutunda ise, Avrupa ve Türkiye'deki uygulamalar konusunda karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada hem tarama modeli kullanılmış hem de görüş alınmasına dayanan nitel bir çalışmadır. Karşılaştırma yoluyla nitel olarak bilgi toplanan bu çalışmada bilgi toplamak amacı ile araştırma konusuna hizmet edecek şartları taşıyan bir form oluşturulmuştur. Ülkemizdeki uygulamalar gerek literatür taramasından gerekse uygulamaların içinde yer almamızdan dolayı bilinmektedir. Bu sebeple hazırlanmış olan görüşme formu çerçevesinde Avrupa'da gidilen iki ülkedeki ziyaret edilen kurum yetkililerine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak gerekli bilgiler toplanmış ve nitel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca ziyaret edilen kurumlarla ilişkin yapılan gözlemler de edinilen bilgilere dayanak oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmamıza katılarak görüşlerini aldığımız katılımcılarımız, Çek Cumhuriyeti ve Almanya'da mesleki eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan 8 kurum yetkilisinden oluşmaktadır.

Ortam

Araştırmanın birinci boyutunu oluşturan kaynak taramasında arama motoru ve ulusal tez merkezi veri tabanı kullanılmıştır. İkinci boyutunda ise, yüzyüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulandığı Çek Cumhuriyeti ve Almanya'da mesleki eğitim veren 8 özel eğitim kurumunda gerçekleşmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Araştırma bulgularına hizmet etmesi için hem literatür taramasından hem de oluşturulan 7 soruluk görüşme formundan yararlanılmıştır. Literatür taraması internet üzerinden arama motoru kullanılarak, konuyla ilgili sayfalar taranarak yapılmıştır. Formlar ise, kurum yetkilileriyle birebir görüşme esnasında soru cevap şeklinde doldurulmuştur.

Görüşme formunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kurumunuzun özellikleri nelerdir?
2. Kurumunuzda eğitim verilen meslek alanları nelerdir?
3. Kurumunuzun çalışma sistemi ve eğitim alan bireylerin taşıdığı özellikler nasıldır?
4. Mezun olan öğrencilerinizin istihdamına yönelik kurumunuzun benimsediği politika nedir?
5. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine devletin katkısı ne ölçüdedir?
6. Özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik ülke politikası nasıldır?
7. Kurum kapsamında mesleki eğitim ortamlarında iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin alınan önlemler nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili akademik yayınlar Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'ün Ulusal Tez Merkezinde arama motoru üzerinden taranmış olup Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), T.C. Devlet Planlama Teşkilat Başkanlığı, Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR), Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi'nin yayın ve raporları elektronik ortamda incelenmiştir.

Kurum yetkililerinden görüş alınarak elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmaların analizinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler biraraya getirilerek yorumlanmaktadır. Çalışmada ilk olarak kurum yetkililerinin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve bu form üzerinden analiz işlemi yapılmıştır. Kurum yetkililerinin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar oluşturulmuş ve belirli başlıklara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonuçları iki başlık altında değerlendirilmektedir:

- 1) Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim ve istihdam durumlarına ilişkin uygulamalar ve yaşanan sıkıntılar,
- 2) Avrupa’da özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim ve istihdam durumlarına ilişkin uygulamalar, yetkili görüşleri ve yaşanan sıkıntılar olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim ve istihdam durumlarına ilişkin uygulamalar

Özel gereksinimli bireylerin mesleki gelişimlerini çerçevesi kanun ve yönetmeliklerle belirlenen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açılan özel eğitim iş uygulama merkezleri ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde sürdürmektedir.

Ayrıca Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı (EKPS) ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yapılan EKPS ve kura imkânı sağlık kurulu raporu yetersizlik durumu %40’ın üzerinde olan özel gereksinimli bireylerin istihdamına hizmet etmektedir. T.C. Devlet Planlama Teşkilat Başkanlığı’nın Mart 2018 verilerine göre kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam edilen özel gereksinimli memurlara ilişkin genel dağılım Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 1. Kamu Kurum ve Kuruluşlarında İstihdam Edilen Özel Gereksinimli Bireylerin Genel Dağılımı

	Sayı
Kapsamdaki Mevcut Memur Kadro Sayısı	2.051.578
Özel Gereksinimli Birey Kontenjanı % 3 (5)	61.728
Kontenjan Kapsamında Çalışan Özel Gereksinimli Birey	50.410
Kontenjan Fazlası Çalışan Özel Gereksinimli Memur	1.404
Toplam Çalışan Özel Gereksinimli Memur Sayısı	51.814
Özel Gereksinimli Birey Kontenjan Açığı (**)	11.317

Bu tablodan hareketle söyleyebiliriz ki; yapılan atamalar yönetmelik hükümlerince de esas alınan tüm kadronun yaklaşık %3’lük kısmını karşılamaktadır. Mevcut kontenjan açığı ile ilgili gerekli duyuru ve kamuoyunu bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması yararlı olacaktır. Çünkü hala özel gereksinimli bireylerin memur olabileceğine ilişkin bilgisi olmayan özel gereksinimli bireyler ve aileler mevcuttur.

Özel gereksinimli bireylerin istihdamını artırmak için devletin cezalar ve teşvikler olarak iki temel politika aracı bulunmaktadır. Birinci aracın temel stratejisi özel gereksinimli bireyleri istihdam etmeyi yükümlülük (zorunluluk) haline getirmek ve bu bireyleri istihdam etmeyenleri cezalandırmaktır. İkinci aracın temel stratejisi ise özel gereksinimli bireyleri istihdam eden işyerleri ve kurumları ödüllendirmektir (ASPB, 2014).

Engelli istihdamında önemli rol oynayan bir kurum da İŞKUR'dur. İŞKUR, özellikle iş yerlerinin özel gereksinimli birey çalıştırma zorunluluğu gereği bunun takibini yaparak işe alımlarda sağlık kurulu raporunda %40'ın üstü yetersizlik koşulunu sağlayan bireylerin yetersizlik türüne uygun olarak işe yerleştirilmelerini sağlamaktadır. Kamu kurumlarında ve özel sektörde özel gereksinimli birey kotasından başvuru yapan ve istihdam edilen işçilerin yıllara göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İŞKUR Tarafından İstihdam Edilen Özel Gereksinimli Bireylerin Son Üç Yıla Göre Dağılımı

YILLAR	BAŞVURU	İŞE YERLEŞTİRME		
		KAMU	ÖZEL	TOPLAM
2016	79312	236	14.795	15.031
2015	65255	258	20197	20455
2014	77632	232	26118	26350

Hayat boyu öğrenme perspektifinden özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkı incelendiğinde birçok mevzuat belgesinde yaygın ve mesleki eğitime erişimin de güvence altına alındığı görülmekte ve bu kapsamda meslek kursları açılmaktadır.

2011 yılında başlatılan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi"nin en önemli bileşenlerden biri de özel gereksinimli bireylerin iş ve mesleki eğitimlerinin kalitesini iyileştirmektir (Şahsuvaroğlu, 2014). Bu proje kapsamında mesleki eğitim veren özel eğitim kurumlarındaki atölyelerin donanımları yenilenmiş ve imkânlar artırılmıştır.

Bu çalışmalar bize gösteriyor ki, devlet finansmanlığını üstlenerek özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı için gerekli olanakları sağlamaktadır. Bu bulgu, Akyıldız (2017)'nin çalışmasında belirttiği "Devlet, çeşitli nedenlerle korunmaya muhtaç hale gelmiş kişilere, bireylerden hiçbir katkı beklemeden, huzur ve refah ortamı oluşturarak çevreyle uyumlarını sağlayabilmeleri ve asgari bir hayat düzeyinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için finansmanını devlet bütçesinden sağladığı sosyal veya ekonomik tazmin, yardım, teşvik veya bakım hizmetler sunmaktadır." sonucunu desteklemektedir.

Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamında Yaşanan Sıkıntılar

TÜİK verilerine göre, 6 yaş ve üstü özel gereksinimli bireylerin sadece % 7.7'si lise ve daha üstü bir eğitime sahiptir (TÜİK, 2011). Bu bireylerin düşük eğitim düzeyi, işgücüne katılımlarına, işsizlik oranlarına, çalışacakları işlerin niteliğine ve çalışma koşullarına doğrudan olumsuz etki yapmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler yalnızca çalıştırma yükümlülüğü çerçevesinde açılan iş pozisyonlarına yönlendirilmektedir. Bu bireylerin ana akım iş pozisyonlarına da kabul edilebilmeleri gerekmektedir.

Toplumun özel gereksinimli bireylerle birlikte yaşama konusundaki bilgi ve beceri eksikliği, dışlayıcı kültürü de birlikte getirmektedir. Bunun sonucu olarak çalışma ortamındaki davranışlarda, performans değerlendirmesi ve terfi gibi süreçlerde de ayrımcılık yaşanmaktadır. Mesleki eğitim sürecinde yaşanan en büyük sıkıntılardan biri işyerlerinin özel gereksinimli öğrencilerin işyerinde sorun çıkaracağı, verimli olamayacağı yönündeki önyargılarından dolayı staja kabul etmemesidir.

Özel gereksinimli bireylerin kamuya atanmasında ya da İŞKUR kanalıyla işe yerleşmesine sağlık kurulu raporlarında %40 ve üzeri yetersizlik şartı olması, bu şartı taşımayan bireylerin arada kalmasına neden olmaktadır. Bu bireyler kuraya başvuramamakta, EKPS's'ye girememekte, üniversite eğitimine devam edememekte ve işe yerleşememektedirler.

Avrupa'da Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Eğitim ve İstihdam Durumlarına İlişkin Uygulamalar

Avrupa ülkeleri özel gereksinimli bireyleri, toplumda pasif konumda, yardıma ihtiyaç duyan, sürekli tüketici konumda görmenin aksine, toplumun üretim hareketliliğine katkı sağlayan, diğer bireylerle eşit konuma sahip bireyler olarak kabul etmektedir. Bu kapsamda ekonomik ve toplumsal çalışmalar kapsamındaki çalışmaların tümünü bu bireylerin varlığını da göz önünde bulundurarak yapılandırmaktadır.

“Avrupa Birliği Engelli Eylem Planının” odaklandığı ilk bölüm, özel gereksinimli bireylerin iş gücü piyasasına ve iş edinme ile ilgili olan eğitim, bilgi teknolojileri, binalar gibi olanaklara ulaşım ulaşamadıkları olmuştur. Bunun sonucu olarak bir takım süreçlerden geçilerek Avrupa genelinde önlemler alınmıştır (Çınarlı, 2008).

Avrupa İstihdam Stratejisi kapsamında istihdam edilebilirlik, girişimcilik, uyum, uyarılma ve fırsat eşitliği olmak üzere dört boyut ele alınmakta ve bu çerçevede özel gereksinimli bireylerin işgücü piyasasına dâhil olmaları yönünde gerekli teşvik edici tedbirlerin alınması gerektiği yer almaktadır. Avrupa Komisyonu 12 Mayıs 2000 tarihinde “Engelli Bireyler İçin Engelsiz bir Avrupa'ya Doğru” başlıklı bir tebliğ yayımlamıştır. Bu tebliğ ile meslek edinme, eğitim, mesleki eğitim, ulaşım, iç piyasa, bilgi toplumu ve yeni teknolojilerle ilgili olarak Avrupa düzeyinde bir sinerji yaratılmaya çalışılmıştır.

Avrupa Birliği'nde özel gereksinimli bireylere yönelik olarak başvurulabilecek finansman araçları ise şunlardır: Avrupa Sosyal Fonu, Topluluk İstihdam Girişimi (Employment Community Initiative-EQUAL), Sokrates Programı ve Mesleki eğitim programları içeren Leonardo da Vinci Programıdır.

Ayrıca, Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Hakkında yasa düzenleyici belgelerle bu bireylerin mesleki eğitim almaları, işe yönlendirilme ve yerleştirilme süreçleri ve işte devamlılığı konuları güvence altına alınmıştır (Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi, 2013).

Tüm bu yasal dayanaklar çerçevesinde, Erasmus+ Mesleki Eğitimde Hareketlilik “Engelime Meslek Arıyorum” projesi kapsamında 14'er gün staj faaliyetinde bulunduğumuz Çek Cumhuriyeti ve

Almanya'daki mesleki eğitim veren toplam 8 özel eğitim kurumundan kullandığımız görüşme formuna verilen yanıtlara göre edindiğimiz bilgiler şöyledir:

Kurum yetkilisinin kurumun özellikleri hakkındaki görüşleri: Araştırmaya katılan 8 kurum yetkilisinden alınan cevaplar "Hem özel eğitim alanında temel eğitim ve meslek dersleri veriyoruz.", "Yaş sınırı gözetmeden her bireyin ihtiyacına yönelik eğitim veriyoruz.", "Üretken bireyler yetiştirmek amacımız bu konuda özel gereksinimli kişilere üretim alanı oluşturmaya çalışıyoruz." cümleleri etrafında şekillenmektedir. Ayrıca 7 yetkili üretim amaçlı çalışma yapılan atölyelerin mevcut olduğu ve bu atölyelerde uzman gözetiminde engelli bireylerin çalıştığını belirtmiştir.

Kurum yetkilisinin kurumda eğitim verilen meslek alanları hakkındaki görüşleri: Bu soruya en çok el sanatları atölyesi olduğu vurgu yapılmıştır. Bunun dışında seramik, çamaşırhane hizmetleri, mutfak hizmetleri, mobilya, dikim, makine, tarım ve bahçecilik alanlarında hem eğitim verildiği hem de üretimde bulunduğu bilgisi alınmıştır.

Kurumun çalışma sistemi ve eğitim alan bireyler ile ilgili görüşler: 6 yetkili, eğitime okul öncesi dönemden itibaren başladıkları ve lise eğitimi bitene kadar devam ettiklerini belirtmiştir. Bu kurumlarda öğrenciler liseye kadar engel türlerine bağlı özel eğitim hizmeti almakta lise kademesinde özel eğitimin yanında ağırlıklı olarak mesleki eğitim almaktadırlar. Mesleki eğitimini bitiren bireylerden istihdam edilemeyenler kendi istekleri doğrultusunda atölyelerde ücret karşılığında çalışmaya devam etmektedirler. Başka bir yetkili, 6-20 yaş arasına eğitim vermekte olduklarını hem pedagojik hem de sosyal hizmet ağırlıklı bir sistemleri olduğunu, okul bittikten sonra kendi hayatlarını sürdürebilmeleri için mesleki yönlendirmelerde bulduklarını belirtti. Diğer yetkili ise, kurumlarının belediyece desteklenen bir vakıf olduğunu, her yaştan ve her engel türünden özel gereksinimli bireylere bünyelerinde hem özel eğitim hem de mesleki eğitim verdiklerini, atölyelerde yapılan ürünleri ise sergi, kermes, parti düzenleyerek herkesin satışına sunduklarını ve böyle hem kurumun hem de bireylerin kazanç sağladığını belirtti.

Kurumdan mezun olan öğrencilerin istihdamına yönelik benimsenen politikaya ilişkin görüşler: Araştırmaya katılan 8 kurum yetkilisi bu soruya yanıt olarak, çalışabilecek yeterliliğe sahip özel gereksinimli bireyleri çevredeki iş yerlerine yerleştirme konusunda referans olduklarını, herhangi bir işe yerleşemeyen bireylerin ise ya atölyelerde çalışan olarak devam ettiklerini ya da eğitimlerini sürdürdüklerini belirtti.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine devletin katkısına dair görüşler: Araştırmaya katılan 8 kurum yetkilisi bu soruda, devletin özel gereksinimli bireylere bir kurumda eğitim alması karşılığında her ay yaşına ve engeline bağlı olarak ücret ödediğini, bireylerin bu ücretin belli bir kısmını eğitim aldıkları kurumlara vermek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, özel gereksinimli bireyler için açılan kurumların öğrencilerden alınan ücretler, sponsorlardan alınan bağışlar, atölyelerden elde edilen kazançlar ve kiliselerin yardımıyla faaliyetlerine devam ettiklerini belirttiler.

Özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik ülke politikasına ilişkin alınan görüşler: Araştırmaya katılan 8 kurum yetkilisinden bu soruya yanıt olarak, iş yerlerinde çalışan işçilerden belli bir

oranının özel gereksinimli bireylerden oluşma zorunluluğu olduğu, çalışanların engel durumunun yüzdeler değeri konusunda herhangi bir engel bulunmadığının, kamu kurumlarında da engellilere ayrılan kadrolar bulunduğunun, işçi alımında özel gereksinimli bireylere öncelik tanındığının, 20'den fazla işçi çalıştıran kurullarda %5'inin özel gereksinimli bireylerden oluşması gerektiğinin, özel gereksinimli birey çalıştırmayan işyerlerinden alınan cezaların ise işyerlerinin rehabilitasyonu ve korumalı işyerleri için kullanıldığı bilgisi alındı.

Kurum kapsamında mesleki eğitim ortamlarında alınan iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin görüşler: Araştırmaya katılan 8 kurum yetkilisi bu soruyu, kurumlarında iş kazalarına yönelik standartlaştırılmış düzenlemeler olmadığını, bireylerin kendinden sorumlu olduğunu sadece kurum içinde ve atölyelerde belli kurallar olduğunu şeklinde yanıtlamışlardır. Gözlemlerimiz bu söylemleri doğrulamaktadır. Çünkü basit uyarı levhaları dışında herhangi önlem niteliğinde düzenleme gözlenmemiştir.

Avrupa'da Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamında Yaşanan Sorunlar

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi'nin 2013 yılında yayınladığı rapora göre, özel gereksinimli bireylerin çalışma hayatına uyum sorunu, yetersizlik durumlarına uygun iş analizlerinin yapılmasında yaşanan aksaklıklar, genel olarak vasıfsız işlerde çalıştırılması, vasıflı işlerde çalışma imkânlarının kısıtlı olması, korumalı işyeri yasaının çıkarılmamış olması, özel gereksinimli birey çalıştırmada kota oranının düşük olması, çalışma ortamlarının engellilere uygun halde olmaması, özel gereksinimli memurların adaylık eğitimi ve sınavlarında sorunlar yaşaması Avrupa'da özel gereksinimli bireylerin istihdamı konusunda yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir. Bu rapor bizim Avrupa'daki saha izlenimlerimizi doğrulamaktadır

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye ve Avrupa uygulamalarına baktığımızda özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik verilen temel ve mesleki eğitimin gereken öneme sahip olduğunu görmekteyiz.

Araştırma sonucunda Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki eğitimden, sadece merkezi hükümetin değil aynı zamanda yerel otoriteler, özel kurum, kuruluşlar, dini kurumlar ve okul yönetimlerinin de sorumlu olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise kurumlarımızın her türlü ihtiyacı büyük ölçüde devlet tarafından karşılanmaktadır, sponsor desteği kısıtlıdır. Bu konuda çeşitli kurum ve kuruluşlarının destek oluşturmasına zemin hazırlayacak düzenlemeler yapılması devletin de yükünü hafifletecektir.

Ülkemizde bu derece önem verilen ve gittikçe daha da gelişen mesleki eğitim ortamlarının en büyük eksikliğinin öğrencilerin istihdamına da hizmet etmesi gerektiğidir. Avrupa'daki mezun olan ve istihdamı sağlanamayan öğrencilerin kurum içinde çalışan pozisyona getirilmesine dayalı uygulamanın Türkiye'ye de entegre edilmesi kurumlarımızın işe yararlığını artıracaktır. Bu durum sağlık kurulu raporu %40'ın altında olup istihdamda sorun yaşayan bireylere bir fırsat sağlayacaktır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, özel eğitim mesleki eğitim okullarında ve iş okullarındaki atölyelere çok ciddi yatırımlar yapmaktadır. Yapılan bu yatırımların tüketim eğitimi değil üretim içinde eğitime hizmet etmesi hem devletimizin hem o kurumun hem de öğrencinin yararına olacaktır. Ürettiği üründen kazanç sağlayan öğrencinin iş sahibi olabilmesi konusundaki özgüveni yükselecektir. Söz konusu kurumlarda bu uygulama sadece döner sermaye uygulamasıyla mümkündür. Kurumlarda döner sermaye açabilme şartları özel eğitim kurumlarının kapasitesinin üzerinde olmasından dolayı bu konuda yapılacak iyileştirmeler kurumlarımızın yararına olacaktır.

Türkiye'deki kamu ve İŞKUR kanallı işe yerleştirmelerde özel gereksinimli bireylerin sağlık kurulu raporlarında aranan %40 ve üzeri engellilik şartı, bu şartı taşımayan pek çok bireyi sıkıntıya sokmaktadır. Bu bireylerin istihdam edilebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmak için önemli bir bulgu özel gereksinimli bireylerin üretici kimliklerine dikkat çekmektir. Mesleki eğitim sürecinde üretime sağladıkları katkılar konusunda toplum genelinde daha fazla farkındalık çalışması yapılması, bu konudaki ve staja kabuldeki önyargıyı kıracaktır.

Çalışma ortamında karşılaşılan ayrımcılık ile ilgili sorunların çözümü için, işyeri uyumlaştırma programları ve destekleyici teknolojiler sağlanmalı; işe yerleştirilen engelli çalışanların durumu izlenmeli ve değerlendirilmeli; ayrımcılıkla mücadelede 'farkındalık' yaratma çalışmaları yapılmalıdır. İşverenlerin ve işe alım süreçlerinde çalışanların ayrımcılığa karşı bilinçlendirilmesi, üniversite öğrencisi engelli bireylere ilgili sektörlerde staj olanaklarının sağlanması, iyi örneklerin kamuoyunda paylaşılması sorunların çözümünde önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanması. *Çağdaş Eğitim*, 14 (143), 25-31.
- Akyıldız, N. A. (2017). Avrupa birliğinde engelli politikası. *TİDSAD Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (13), 48-59.
- ASPB. (2005). *5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun*. T.C Resmi Gazete, 25868, 07 Mayıs 2005.
- ASPB. (2014). *Engelli bireylere ilişkin istatistikî bilgiler*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma Geliştirme ve Proje Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi. (2013). *Avrupa birliği ülkelerinde kamu sektöründe engelli personel istihdamı*, Temmuz 2013.

Başbakanlık. (1965). *657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu*. (1965). T.C Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965.

Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel yetersizliği olanların eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.

Çınarlı, S. (2008). *Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde engelli hakları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ÇSGB. (2003). *4857 Sayılı İş Kanunu*. T.C Resmi Gazete, 25134, 22 Mayıs 2003.

Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 318-324.

TÜİK. (2011). *Özürülülerin Sorunları ve Beklentileri Araştırması 2010*. Yayın No: 3636, Ankara. ISBN: 978-975-19-5240-0.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN ÇOK BOYUTLU OLARAK İNCELENMESİ

Aylin Bayraktar, Milli Eğitim Bakanlığı aylinbayraktar@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de özel eğitim alanında problem davranışlarla ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alanı Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) tez arşivinden elde edilen, problem davranışları konu alan, özel eğitimle ilgili ve erişime açık olan 20 lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Ulaşılan tez çalışmaları konularına göre kategorilere ayrılmış, her bir kategorideki tez çalışmalarına ilişkin bilgi verilmiş ve aynı kategorideki tez çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ulaşılan tez çalışmaları konularına göre altı kategoride analiz edilmiştir. Problem davranışlar ve başa çıkma yollarının belirlendiği araştırmalar kategorisinde dört, çeşitli strateji ve uygulamaların problem davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar kategorisinde altı, problem davranışlar ile ilişkili değişkenlerin belirlendiği araştırmalar kategorisinde dört, ailelere problem davranışlar ile başa çıkma stratejilerinin kazandırıldığı araştırmalar kategorisinde bir, ölçek uyarlama araştırmaları kategorisinde bir, normal gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar kategorisinde dört tez çalışması karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Problem davranış, Lisansüstü eğitim, Doküman incelemesi

Önerilen Atıf Şekli:

Bayraktar, A. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında problem davranışlarla ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 200-210) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN ÇOK BOYUTLU OLARAK İNCELENMESİ

GİRİŞ

Problem davranışlar, toplum tarafından kabul edilebilir davranışların aksine ev, okul, mahalle gibi ortamlarda tutarlı bir şekilde gösterilen olumsuz/zarar verici/saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Walker, Colvin ve Ramsey, 1995). Carr ve Durand (1985), problem davranışı bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin /akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlamışlardır. Bir davranışın problem davranış

olarak adlandırılabilmesi için dört temel ölçütü karşılaması beklenir. Bu ölçütler davranışın (a) çocuğun kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini etkilemesi, (b) çocuğun kendisinin, arkadaşlarının, aile bireylerinin ya da çevresindeki diğer kişilerin güvenliğini tehlikeye sokması, (c) çocuğun çevresindeki araç-gereçlere ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, (d) çocuğun diğer çocuklarla sosyalleşmesini ve akranları tarafından kabul görmesini engellemesi olarak sıralanabilir (Erbaş, 2002; Kaya, 2002). Bu davranışlar, duruma ya da ortama uygun olmayan, eğitimsel etkinlikleri engelleme amacı güden ve öğretmenler tarafından müdahale edilmesi gereken davranışlardır (Pala, 2005; Sönmez ve Diken, 2010). Problem davranışlar öğrencilerin yaşamlarını farklı biçimlerde olumsuz olarak etkilemektedir. Bu davranışlar, öğrencilerin süregelen eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımlarını engellediği için problem davranış gösteren öğrenciler eğitim ve öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanamamaktadırlar (Chandler ve Dahlquist, 2002). Problem davranışlar her zaman her yerde karşımıza çıkabilir; fakat çocukların çokça vakit geçirdiği okullarda ve sınıflarda da çoğunlukla karşımıza çıkar. Problem davranışlar üç biçimde kendini gösterir: Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi, gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması ya da öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranış bulunmaması. Uygun olmayan her davranış için ayrı bir davranış düzenleme stratejisi bulunmaktadır. Ana hatlarıyla bu davranış stratejileri böylece belirlenebilir (Gallagher, 1988).

Öğretmenler problem davranışlarla ile başa çıkmada farklı yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanmaktadır. Problem davranışlarla başa çıkmak için öncelikle problem davranışın işlevsel değerlendirilmesi yapılmalıdır. İşlevsel değerlendirmenin yapılması problem davranışla başa çıkmada kullanılacak tekniğin şekillenmesi açısından önem taşır (Alberto ve Troutman, 2014). Problem davranışlarla başa çıkmanın bir yolu öğrencilere uygun ve yeni davranışlar kazandırmaktır. Bu amaçla pekiştirme, sosyal beceri öğretimi, sözleşme, ipucu, şekil verme ve zincirleme teknikleri kullanılır. Problem davranışlarla başa çıkmanın bir diğer yolu problem davranışın ortaya çıkmasını engellemektir. Problem davranışın ortaya çıkmasını engellemede olumlu davranış desteği, farklılaştırılmış öğretim ve etkili sınıf yönetimi, kuralların geliştirilmesi ve uygulanması, etkili öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması kullanılabilir. Var olan problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılacak yöntem ve teknikler ise ayrımlı pekiştirme, sönme, hoş giden uyarının çekilmesi ve hoş gitmeyen uyarının sunulmasıdır (Alberto ve Troutman, 2014; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Olçay-Gül, 2017; Scheuermann ve Hall, 2011; Vuran, 2013).

Araştırma bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dâhilinde yapılan çalışmalardır (Arıkan, 1995, s. 9). Yapılan araştırmaların en kapsamlısı alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleridir. Lisansüstü çalışma yapmanın anlamı; süresi içinde tek başına geniş bir araştırma yaparak yetenekleri geliştirmek, geniş rapor hazırlama becerisini iletme (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlarken doktora programı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016). Tezlerle yönelik farklı alanlarda farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar bibliyometrik analizler,

tezlerin içerik analizi ve konu dağılımları, en sık atıf yapılan kaynaklar, kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama teknikleri gibi özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Al ve Tonta, 2004, s. 24).

İncelenen literatür içerisinde, konu problem davranış, istenmeyen davranış, uygun olmayan davranış, davranış sorunu, olarak farklı başlıklarla ele alınmıştır. Problem davranışlarla ilgili yapılan özel eğitim kapsamındaki tez çalışmalarını belirlemek üzere YÖK Tez Merkezi'nin internet sitesine anahtar sözcük olarak 'problem davranış', 'uygun olmayan davranış', 'istenmeyen davranış', 'davranış sorunu' yazılıp tarama yapılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır: (1) tezin eğitim-öğretim alanında olması, (2) özel eğitimle ilgili olması ve (3) çalışmaların yüksek lisans ya da doktora tezi olması. 'İstenmeyen davranış' anahtar kelimesiyle arama yapıldığında ulaşılan tezler belirlenen kriterleri sağlamadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Yapılan kaynak taraması sonucunda, özel eğitim alanında problem davranışları konu alan toplam 20 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tezler konularına göre kategorilere ayrılmış, her bir kategoride hangi tezlerin yer aldığı belirtilerek analiz yapılmıştır. Çalışmadaki tüm tezlere ilişkin bilgi verilmiş, benzer özellik taşıyan araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tez çalışmalarına ilişkin önemli olduğu düşünülen özellikler tablolarla belirtilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın amacı, Türkiye'de problem davranışlarla ilgili lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye'de problem davranışlarla ilgili olarak yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin;

- Türlerine göre dağılımı nedir?
- Tezlerin amacına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?
- Uygulama yapılan örneklem grubuna göre dağılımı nedir?
- Bulgulara göre dağılım nasıldır?
- Konularına göre dağılım nasıldır?

Bu çalışmada problem davranışlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek ortaya konulması amaçlanmıştır. Problem davranışlar alanında pek çok araştırma yapılmasına rağmen, yapılan alanyazın incelemesi sonucunda ülkemizde bu alanda gerçekleştirilen araştırmaların karşılaştırmalı bir biçimde bir incelemesinin yapıldığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu bakımdan araştırma bütüncül bir bakış açısı belirlemesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma bu yönü ile hem literatüre zenginlik katacak hem de bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel bir doküman analizidir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016), doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Doküman incelemesi tekniği ile yapılan çalışmalar bibliyografik araştırmalar şeklinde de adlandırılmaktadır.

Çalışma alanı

Problem davranışlarla ilgili yapılan özel eğitim kapsamındaki tez çalışmalarını belirlemek üzere YÖK Tez Merkezi'nin internet sitesine anahtar sözcük olarak 'problem davranış', 'uygun olmayan davranış', 'istenmeyen davranış', 'davranış sorunu' yazılıp tarama yapılmıştır. Çalışma alanı belirlenirken birtakım ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütlerden ilkinde göre, çalışmalar eğitim-öğretim alanında olan çalışmalardır. Ayrıca özel eğitimle ilgili olması ikinci ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüte ek olarak çalışmalar yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu ölçütleri karşılayan Türkiye'de yapılmış ve erişime açık 20 çalışmaya ulaşılabilmektedir. 'İstenmeyen davranış' anahtar kelimesiyle arama yapıldığında ulaşılan tezler belirlenen ölçütleri sağlamadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması

Bu araştırmada elde edilen veriler 2018 yılı Nisan ayında, YÖK Tez Merkezi web sayfasından (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>) yararlanılarak toplanmıştır. Bunun için "Basit Tarama" seçeneği seçilmiş ve anahtar kelime olarak "problem davranış", "uygun olmayan davranış", "istenmeyen davranış", "davranış sorunu" yazılmıştır. Bu doğrultuda çıkan 20 adet lisansüstü eğitim-öğretim tezi PDF formatında bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Araştırmada, Türkiye'de problem davranışlarla ilgili yapılan tezlerden doküman inceleme yöntemi ile elde edilen verilerin çeşitli özellikleri özetlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada lisansüstü eğitim tezleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki uzman görüşünün alındığı 6 maddelik tez analiz formu ile değerlendirilmiştir. Bu formdaki maddeler tezlerin; konularına göre dağılımını ortaya koymaktadır. Uzmanlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmakta ve aynı zamanda temel eğitim alanında yüksek lisans mezunudur. Bir diğer uzman ise bir üniversitede Özel Eğitim Anabilim dalında öğretim üyesidir. Uzmanlar kategorileri birbirinden bağımsız olarak belirlemişlerdir. Her kategori ile ilgili veriler, oluşturulan tabloya işlenerek kısa analiz oluşturulmuştur. Tabloda, her kategoriyle ilgili bilgilerin yer alacağı 7 sütun yer almıştır. Araştırmacılar araştırmaları birbirlerinden bağımsız olarak okuyarak, oluşan kategorilere göre ayrıntılı notlar almışlar ve ilgili kategoriye ilişkin yorumlar yapmışlardır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994, s. 64)'ın formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 kullanılarak hesaplanmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyumun .83 olduğu görülmüştür. Uzmanlar bir araya gelerek tüm kategorilerde elde edilen verileri görüş birliğine varana dek tartışmışlardır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ulaşılan tez çalışmaları konularına göre altı kategoride analiz edilmiştir.

Problem Davranış ve Başa Çıkma Yollarının Belirlendiği Araştırmalar

Problem davranış ve başa çıkma yollarının belirlendiği araştırmaları konu alan tez çalışmaları bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride toplam dört tez çalışması bulunmaktadır (Acar, 2000; Ceylan, 2015; Güneş, 2008; Tomris, 2012). Çalışmaların tamamı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu amaçla yürütülen çalışmalarda 22 özel eğitim öğretmeni, 2 özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almış olan öğretmen, 11 okul öncesi öğretmeni ve 25 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 60 öğretmen, 330 zihin yetersizliği olan çocuk, 11 veli ve 6 program rehberi olmak üzere toplam 407 katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışmaların 3'ü nitel araştırma iken (Acar, 2000; Ceylan, 2015; Tomris, 2012) 1'i nicel özelliindedir (Güneş, 2008). Nitel çalışmaların tümünde yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılırken nicel çalışmada ise Çocuk Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu ve Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında Acar (2000) ve Ceylan (2015) problem davranışlarla başa çıkma konusunda öğretmenlerden görüş almaları yönünde benzerlik gösteren çalışmalardır. Tomris (2012), çalışmasının bulgularında Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Program Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)'nin problem davranışlarla baş etmede etkili olduğunu ortaya koyarken, Güneş (2008) farklı değişkenlerle problem davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Çeşitli Strateji ve Uygulamaların Problem Davranışlar Üzerindeki Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

Çeşitli strateji ve uygulamaların problem davranışlar üzerindeki etkililiğini konu alan tez çalışmaları bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride toplam altı tez çalışması bulunmaktadır. (Alp, 2014; Çelik, 2012; Çitil, 2016; Doğanay-Bilgi, 2002; Timuçin, 2008; Yaşarsoy, 2006). Çalışmaların yarısı yüksek lisans tezi iken diğer yarısı doktora tez çalışmasıdır. Bu amaçla yürütülen çalışmalarda 14 otizmli, 4 üstün yetenekli, 5 öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanılı, 14 zihin yetersizliği olan ve 22 normal gelişim gösteren anaokulu öğrencisi olmak üzere toplam 59 çocuk katılımcı ile çalışılmıştır. Ayrıca 34 öğretmen, 11 öğrenci velisi, 6 program rehberi de katılımcılar arasındadır. Çalışmaların 4'ü tek denekli deneysel araştırma iken (Alp, 2014; Doğanay-Bilgi, 2002; Timuçin, 2008; Yaşarsoy, 2006), 1'i nitel (Çelik, 2012) ve 1'i de karma özelliindedir (Çitil, 2016). Çalışmaların her birinde veri toplama araçları çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında tüm çalışmalarda uygulanan strateji ya da uygulamaların problem davranışlar üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Alp, 2014; Çelik, 2012; Çitil, 2016; Doğanay-Bilgi, 2002; Timuçin, 2008; Yaşarsoy, 2006).

Problem Davranışlar İle İlişkili Değişkenlerin Belirlendiği Araştırmalar

Problem davranışlar ile ilişkili değişkenlerin belirlendiği araştırmalar bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride toplam dört tez çalışması bulunmaktadır (Aykir, 2010; Çorbacı-Serin, 2012;

Hocaoğlu, 2009; Hocaoğlu, 2016). Çalışmaların tamamı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu amaçla yürütülen çalışmalarda toplam 417 zihin yetersizliği olan çocuk, 90 normal gelişen çocuk, 282 veli katılımcı ile çalışılmıştır. Yaş aralıklarına zihin engelli grubun dağılımı ise şu şekildedir: 4-6 yaş aralığında 60, 7-12 yaş aralığında 97, 11-21 yaş aralığında 161, 13-20 yaş arasındaki 99'dur. Çalışmaların tamamı nicel özellik göstermektedir ve veri toplama aracı olarak ölçeklerden yararlanılmıştır (Aykir, 2010; Çorbacı-Serin, 2012; Hocaoğlu, 2009; Hocaoğlu, 2016).

Araştırmaların bulgularına bakıldığında Çorbacı-Serin (2012) ve Hocaoğlu (2016) ebeveynler ile ilgi değişkenlerin problem davranış üzerindeki etkisini incelemeleri bu iki araştırmanın ortak özelliğidir.

Problem Davranışlarla Başa Çıkma Stratejilerinin Kazandırıldığı Araştırmalar

Problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin kazandırıldığı araştırmalar bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride bir tez çalışması bulunmaktadır (Berbercan, 2010). Çalışma yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu amaçla yürütülen çalışmada 4 zihin yetersizliği olan çocuğun babasıyla çalışılmıştır. Çalışma tek denekli deneysel özelliktedir.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programının, kavramların kazanılmasında ve işlem süreçlerinin kazanılmasında etkili olduğu, uygulama açısından güvenilir ve sosyal açıdan geçerli bir program olduğu belirlenmiştir.

Ölçek Uyarlama Araştırmaları

Ölçek uyarlamalarının yapıldığı araştırmalar bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride bir tez çalışması bulunmaktadır (Çam, 1997). Çalışma yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu amaçla yürütülen çalışmada yaşları 6-18 arasında değişen 210 zihin yetersizliği olan çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma nicel özellikte bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen problem tarama listesi ve ölçek kullanılmıştır.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında ölçeğin Türkçe formunun 6-18 yaş, kız erkek eğitilebilir öğretilebilir zihin yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının kaynaklarını belirlemek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Normal Gelişen ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Problem Davranışlarını İnceleyen Araştırmalar

Normal gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını inceleyen araştırmalar bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride toplam dört çalışma bulunmaktadır (Kıyak, 2016; Orhan, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Yoşumaz, 2013). Çalışmaların tamamı yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Bu amaçla yürütülen çalışmalarda 60 işitme yetersizliği olan, 47 zihin yetersizliği olan, 903 normal gelişim gösteren ve 128 kaynaştırma öğrencisi ile çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcı sayısı da 57'dir. Çalışmaların tamamı nicel özelliktedir (Kıyak, 2016; Orhan, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Yoşumaz, 2013).

Araştırmaların bulgularına bakıldığında çalışmaların ortak özelliği olarak özel gereksinimli öğrencilerin belirlenen değişkenler içerisinde normal gelişim gösteren gruba oranla daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir. Yoşumaz (2013), çalışmasında diğer çalışmaların aksine normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara göre daha çok problem davranış sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkiye’de problem davranışa ilişkin 3’ü doktora, 17’si yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 20 tez çalışmasına ulaşılmış, bu tezler konularına göre 6 kategoride toplanmıştır. Bu tez çalışmalarında 1017’si zihin engeli, 60’i işitme engeli, 14’ü otizm tanısı bulunan 4’ü üstün yetenekli, 128’i kaynaştırma öğrencisi, 1015’i normal gelişim gösteren toplam 2234 çocuk ile çalışılmıştır. Ayrıca 394 ebeveyn ve 126 öğretmenden katılımcıdan da veri toplanmıştır.

Çalışmaların 11’i nicel araştırma (Aykır, 2016; Çam, 1997; Çelik, 2012; Çorbacı-Serin, 2012; Güneş, 2008; Hocaoğlu, 2009; Hocaoğlu, 2016; Kıyak, 2016; Orhan, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Yoşumaz, 2013), 3’ü nitel araştırma (Acar, 2000; Ceylan, 2015; Tomris; 2012), 1’i hem nitel hem nicel araştırma, 5’i tek denekli araştırma (Alp, 2014; Berbercan, 2010; Doğanay-Bilgi, 2002; Timuçin, 2008; Yaşarsoy, 2006) özelliği taşımaktadır. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amaç ve özelliklerine göre çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Genellikle çalışmalarda ortak olarak demografik bilgi formunun kullanıldığı görülmüştür (Alp, 2014; Aykır, 2010; Çorbacı-Serin, 2012; Güneş, 2008; Hocaoğlu, 2009; Hocaoğlu, 2016; Kıyak, 2016; Orhan, 2010; Poyraz-Tüy, 1999; Yoşumaz, 2013).

Coşkun, DüNDAR ve Parlak’ın (2014) çalışmalarında en çok yüksek lisans tezinin olduğu ve çalışma grubu olarak en çok zihin engellilerle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaların çoğunun nicel araştırmaya göre desenlendiği belirlenmiştir. Bu çalışma, araştırmaya benzer çalışma olarak ele alındığında, elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin kazandırıldığı tek denekli bir araştırmanın ve bir ölçek uyarlaması çalışmasının dağılım içerisinde payının az olması bu araştırma yöntemlerinin zahmetli oluşundan kaynaklandığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak bugüne kadar yapılmış tez çalışmalarının, problem davranışlara ilişkin farklı konu ve boyutları ele alan, farklı örneklem gruplarıyla yürütülen, farklı araştırmalar ile desteklenmesi ve bu araştırmaların bütüncül olarak sunulmasının hem araştırmacılara hem de ailelere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al, U., & Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5 (1), 19-47.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2014). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson: Boston.
- Alp, H. (2014). *Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Arıkan, R. (1995). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Tutubay Matbaacılık Ltd. Şti.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bakioğlu, A., & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1). S. 9-18.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programının babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2), 111-126.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behaviors in school settings*. Columbus Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Cooper, J. O., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus OH: Pearson.

- Coşkun, İ., Dünder, Ş., & Parlak, C . (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396. DOI: 10.12984/eed.49993
- Çam, S. (1997). *6-18 yaş zihinsel özürllülerde okuldaki problem davranışların kaynaklarını belirleyen bir ölçek (motivation assesment scale-mas) uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çorbacı-Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğanay-Bilgi, A. (2002). *Uygun olmayan davranışı, uygun davranışı ödüllendirmenin işareti olarak kullanan öğretim materyalinin öğretmen ödülleri arttırılmasına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 41-50.
- Gallagher, P. A. (1988). *Behavior disorders*. New York: LowePublish Com.
- Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hocaoğlu, Ö. H. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olçay-Gül, S. (2017). 6-12 yaş ergenlik öncesi olası davranış sorunlarının yönetimi. S. Vuran, (Ed.), *6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik olmayan alanlarda destek* (s. 122-144) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Scheuermann, K. B., & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom*. New York, NY: Pearson Higher Education.
- Sönmez, M., Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 1-16.
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Anti social behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yoşumaz, K. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

YÖK. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. 4 Eylül 2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu:

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23688337/lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6knetmeliği.pdf/8451c3e1-7975-40f1-bc81-3ca01cb288c8 adresinden alınmıştır.

INTRODUCING AND REFLECTING ON TRANSITION SERVICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN TAIWAN

Chen-chen Cheng*, National Kaohsiung Normal University, Taiwan *chenchen@mail.nknu.edu.tw*

Yun-ju Huang, National Taichung University of Education, Taiwan *apt0126@gmail.com*

Abstract

As a special education construct, transition services for children and students with disabilities have been included in Taiwan's Special Education Act since 1997. For the past 20 years, by law, education, labor, health care, and social welfare agencies have been involved in supporting students with disabilities moving on in the school system and from school to community (Ministry of Education, 1997). In addition to introducing how transition is being implemented in Taiwan, it is about time to reflect on what has been done and what we can do more or differently in terms of providing transition services for students with disabilities at various levels of the school system.

To provide a general idea of how transition services are implemented in Taiwan, we will start with a discussion of laws that define transition and stipulate what is to be done to fulfill legal requirements for transition. We will then move on to describe how teachers practically carried out tasks related to and their concerns about transition. After that, to bring in parents' perspectives about transition services, we want to introduce research on parents' views about transition of their children with disabilities in Taiwan at different stages of their lives. The last part of this article is a reflection on what has been done and what we can do differently when providing transition services in Taiwan.

Keywords: transition services, students with disabilities, Taiwan

Önerilen Atıf Şekli/Recommended Citation:

Cheng, C-C., & Huang, Y-J. (2018). Introducing and reflecting on transition services for students with disabilities in Taiwan. In M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. National Special Education Congress Conference Proceedings* (pp. 211-217). Eskisehir, Turkey. ISBN: 978-605-80966-0-8

* Sorumlu yazar/Corresponding author: Chen-chen Cheng, National Kaohsiung Normal University, Taiwan
chenchen@mail.nknu.edu.tw

INTRODUCING AND REFLECTING ON TRANSITION SERVICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN TAIWAN

HISTORICAL BACKGROUND OF TAIWAN'S SPECIAL EDUCATION LAWS

Speaking of transition, we have to start with a very brief history lesson. Like many new political entities formed after World War II in formal colonial territories, Taiwan has been heavily influenced by the United States (US) and/or United Nation (UN)-led global development of political thoughts and rights language for minority groups, including people with disabilities. Special education scholars returning from the US and parent groups who researched advanced practices in special education borrowed special education theories and concepts from the “developed worlds” and learned from their laws and practices in serving people with disabilities (Chang, 2007; Cheng, 2012).

On top of that, even though Taiwan is not a UN member, it has wanted to show the world that it can be and is a responsible global citizen by following the UN conventions. The Special Education Act (Ministry of Education, 2013a) is one such example. It follows Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in the US in many ways and shares with the IDEA these following core concepts: Individualized Education Program (IEP), free and appropriate public education, least restrictive environment, appropriate evaluation, parent participation and transition services (Kuo, 2015). IEP has become a standard term in our special education services and least restrictive environment has morphed into “zero rejection” which means schools cannot reject a child on the ground of his or her disability. Transition of course started out as a legal concept borrowed from the US and the practice of transition also followed the US model stipulated in IDEA.

INTRODUCING TAIWAN'S SPECIAL EDUCATION REGULATIONS

In Taiwan, the laws and regulations related to transition in the education system include the following: Special Education Act (Ministry of Education, 2013a), Enforcement Rules for the Special Education Act (Ministry of Education, 2013b), and Regulations for Implementing Transition Services for Students with Disabilities in All Education Levels (Ministry of Education, 2010). The Special Education Act governs education for students with disabilities. It defines what disability is, categories of disability, responsibilities of schools and parents, and how special education is to be implemented. Enforcement Rules for the Special Education Act provide more details and steps of special education implementation, identification, evaluation, and placement of students. Regulations for Implementing Transition Services for Students with Disabilities in K-12 Schools state the procedure, steps, and people involved in transition services. The following are some examples.

Article 24 of the Special Education Act calls for an interdisciplinary approach to special education. It states;

“Institutions at all levels shall undertake the assessment, teaching, and counseling of special needs students on the basis of an interdisciplinary team approach, and if required may combine the services of professionals in the fields of health and medical

treatment, education, social work, independent living, and vocational rehabilitation to provide assistance in the form of guidance and services encompassing learning, living, psychological, rehabilitation training, occupational guidance, assessment, and transitions.”

Article 31 of the Special Education Act indicates schools are in charge of the transition services and states “for easy transition of service needs by students with disabilities, schools should offer complete and continuous transition counseling services, with the measures set by the Ministry of Education.”

The Enforcement Rules for the Special Education Act are intended to give more specific instructions as to how the Special Education Act is supposed to be carried out. Article 9 of the Enforcement Rules specifies types of transition services to be provided by the school. It includes student’s transition counseling and services delivered in academic, daily living, career, psychological, welfare and other related professional services.

Regulations for Implementing Transition Services for Students with Disabilities in All Education Levels offer some concrete steps and tasks. For example,

“Children with developmental delays should be reported to and placed in preschools or early childhood centers by local government agencies upon receiving information from the reporting and referral center for children with developmental delays. The reporting and referral center for children with developmental delays shall hold transition meetings attended by preschool personnel and parents a month before the child reports to preschool. The information of the children and meeting minutes will be entered into Special Education Transmit Net (SET), a government-run online reporting network. Once the placement is determined, the child’s information will be sent to the preschool or early childhood centers in 2 weeks of time. After the child reports to the school, IEP meeting shall be convened within 1 month of time.”

This long quote demonstrates that the transition process has been regulated to the minimalist detail. Special education teachers might have to scramble to prepare for these meetings and materials and upload information onto the SET, which will be discussed in detail in the next section. Transition has become a set of tasks that need to be completed by a certain deadline. For elementary and junior high schools, same steps are followed as the ones for transition to preschool from home. As elementary and junior high schools are compulsory education, students who fail to report to school two weeks after school starts will be followed up by local government’s educational offices. Again, the steps for transition are the same from junior high to senior high school.

SPECIAL EDUCATION TRANSMIT NET (SET)

All through the school years, the Ministry of Education requires schools at all levels to enter student information into the SET. It plays a very important role in transition services in Taiwan.

It is a nation-wide reporting and notification system officially started in 1998 and has been collecting and accumulating data about students in special education system for the past 20 years. As a special education database, it allows the Ministry of Education to track the statistical information of students in special education and their placements. The information is used as a basis for future planning of new special education classes, hiring of special education teachers, transition management, and appropriate placement for the students (Ministry of Education, 2018).

It is an essential step in transition and the task of entering information online is often regarded as a major part of transition task. How do teachers think of this task? In 2018, the second author of this article Yun-ju Huang informally interviewed with three teachers who were required to enter student information into the SET. They expressed some common issues.

First, when completing the form, the teachers were not sure to what extent the information needed to be entered. For example, when asking to fill in level of severity of the student's disability, teachers wondered if mild, moderate, or severe would do, or they needed to explain more? And how much more? Second, the content of information needed by SET appeared to be understood differently from teacher to teacher. For instance, when entering information under a category called current state of learning, teachers were not sure what it meant exactly and entered information they thought might match the term of "current state of learning." Third, the auditing agencies such as government education offices wanted to ensure the required information has been present in the system. However, the accuracy, content, and quality of the information were not necessarily important to these people who monitored the SET.

Maintaining a special education data base is extremely beneficial to transition and pitfalls should be addressed through training and communication. However, transition should not only be about entering student data. Other aspects of transition services such as laws and regulations, school responsibilities, teacher tasks and meeting schedules deserve some more of our critical attention and reflection so students and their families can benefit from what transition services are meant to be.

TRANSITION FROM SCHOOL TO COMMUNITY

For students navigating the structured education system, transition appears to be focused on moving the students up to the next level of schools. It is about transmitting and communicating information about the student from one school to the other. However, transition receives the most attention when the students are graduating from high schools. High school students have the following options after graduation: enter post-secondary education institutions, stay at home or enter institutions, or find employment opportunities. Transition at this point is no longer solely school's responsibility. Many coordination efforts need to be put in by educational, health care, labor, and social welfare sectors.

By law, what the school needs to do for high school students include:

“High schools should conduct occupational evaluation for the first-year students. Two years before graduation, schools should work with government agencies in charge of labor affairs on developing vocational education curriculum, employment skills, and work site practicum.

If in the last year in school, students are not able to find an employment interest and a place to work after examining their learning outcomes, behavioral observation, and employment consultations, schools should refer the students to labor affairs agency to continue employment training and consultation” (Ministry of Education, 2010).

REFLECTION ON THE CURRENT STATE OF TRANSITION

We want to start from reflecting on our special education laws and regulations. Borrowing laws from the US has its own advantages. Taiwan is a global citizen and we are eager to do our part as a law abiding citizen would and the laws are clearly advocating the services for people with disabilities. Most people appreciated these humanitarian ideas and concepts of special education and transition when they were introduced to us. The laws also are an expedient way for Taiwan’s special education sector to develop and build necessary infrastructure for the special education system to grow. The laws also provide a wakeup call that raises people’s awareness in realizing there is a lot yet to be done. However, these laws are ideas not born out of debates and deliberation of philosophical underpinnings and current situations in Taiwan. Often teachers felt they were the passive followers of laws and regulations, rather than initiators of something they advocated for.

The debates and interrogations we propose we can do as lawmakers are deliberating in the Legislation Yuan (Taiwan’s parliament) should be focused on Taiwan’s cultural and social contexts, such as: What is education for? Teachers’ roles? Parents’ roles? And most importantly, the relationships between individual and family and society need to be further examined to reflect Taiwan’s uniqueness and areas that the current legal and rights languages were inadequate of covering (Cheng, 2012). Individual’s relationships with family and community in Taiwan need to be understood and possibly transformed to make transition from school to community successful as the current participation of people with disabilities in Taiwan continued to be limited by their age, severity of disability, and a lack of supportive social environment (Hwang et al., 2015).

Missing Parents’ Voice in Transition Process

As schools are in charge of transition but might reduce it to meetings and completing the information on the SET and regard transition more seriously only in high school, usually the last year of high school, students’ parents and families appeared less influential in the transition process. Yun-ju Huang interviewed four parents in 2018. Parents interviewed told her that within the education system, transition process did help ease children’s entering a new environment but it was not enough just to have a transition meeting and nothing else. Moreover, in the transition meeting, parents, on one hand, were not sure if they should tell teachers everything about their children as they were afraid that teachers might form a negative impression of their children. On the other hand, parents also thought if they did not share all the information about their children,

their children might not benefit from this transition meeting. These concerns made parents felt awkward and uneasy about attending the transition meetings.

In terms of IEP which transition is part of, parents were not sure the information included in the IEP about their children's strengths and learning needs were really what their children needed, reflecting limited participation in the IEP planning on the parent's part.

Research on parents' views on transition showed parents' concerns about transition within the education system and over transition from school to community. Wu and Sun (2014) surveyed 173 parents with children entering first grade in Taichung, Taiwan. Parents expressed worries about their own lack of ability and skills to teach their children and were not sure if teachers in the elementary schools would accept their children with disabilities, reflecting a common fear of Taiwan's not so friendly social views towards people with disability.

For transition from special education school to community, Hsu and Chiu (2010) interviewed parents about their children's transition experiences. They found it was parents who decided their children's placement. Many parents did not pay attention to transition until the last year of school when school held transition related activities or after their children graduated from school when their children stayed at home. Only then did parents go back to schools to seek related information and resources about transition.

Taiwanese parents have their own concerns for their children with disabilities. The interviews and studies about parents' views on transition urged us special education practitioners and researchers to listen to what parents have in mind regarding their children's future. Besides completing the legally required transition tasks, taking the initiatives to encourage parents to be part of the planning process and finding out what they think of their children's future should be equally, if not more important when we try to do a good job in transition.

REFERENCES

- Chang, H-H. (2007). Social change and the disability rights movement in Taiwan: 1980-2002. *The Review of Disability Studies: An International Journal*, 3 (1&2), 3-19.
- Cheng, C-C. (2012). Reconstructing transition knowledge in Taiwan. *International Journal of Special Education*, 27, 93-103.
- Hsu, F., & Chiu, M. (2010). The study of exploring perspectives on transition of youth with intellectual disabilities: Voices of parents. *Rehabilitation Counseling*, 4, 49-71. doi:10.30123/RC.201012.0005

- Hwang A-W, Yen C-F, Liou T-H, Simeonsson RJ, Chi W-C, Lollar DJ, et al. (2015). Participation of children with disabilities in Taiwan: The gap between independence and frequency. *PLoS ONE*, 10 (5), e0126693. doi:10.1371/journal.pone.0126693
- Kuo, M. (2015). Special education laws in the United States. *Journal of Special Education Development*, 59, 45-56.
- Ministry of Education. (1997) *Special Education Act*.
- Ministry of Education (2010). *Regulations for Implementing Transition Services for Students with Disabilities in All Education Levels*.
- Ministry of Education. (2013a) *Special Education Act*.
- Ministry of Education. (2013b). *Enforcement Rules for the Special Education Act*.
- Ministry of Education (2018). *About SET*. Retrieved from <https://www.set.edu.tw>
- Wu, Y., & Sun, S. (2014). Parent participation in preschool transition services for children with special needs in Taichung city. *Journal of Special Education*, 39, 1-30.

ISBN 978-605-80966-0-8



9 786058 096608