



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 19
Sayı : 2
Yıl : 2018

Ankara
2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2018

Cilt: 19

Sayı: 2

Nisan, Ağustos, Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanmaktadır.

Yayın Türü

Akademik-Bilimsel Dergi

Yayın Sahibi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör Yardımcısı

Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ
Araş. Gör. Dr. Şeyda DEMİR
Araş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Gamze ALAK
Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA
Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ

Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

Prof. Dr. Funda ACARLAR	Prof. Dr. Sema KANER
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE	Doç. Dr. Necdet KARASU
Prof. Dr. Füsün AKKÖK	Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR
Prof. Dr. Ayla AYSEV SOYKAN	Prof. Dr. Ahmet KONROD
Doç. Dr. Berrin BAYDIK	Prof. Dr. Paul MILLER
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR
Prof. Dr. Fiğen ÇOK	Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ	Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL	Prof. Dr. Jane SQUIRES
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK	Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ
Doç. Dr. Kimberly GILBERT	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU	Prof. Dr. Nihal VAROL ÖZYÜREK

Sürdürüm ve İletişim

Tel: 0 (312) 363 33 50/Dahili:3002-3008-3021-7114 Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta: ozelegitimdergisi@gmail.com

Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.
Tüm hakkı saklıdır. Bu derginin tamamı ya da dergide yer alan bilimsel çalışmaların bir kısmı ya da tamamı 5846 yasanın hükümlerine göre Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığının yazılı izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

Editörden

Araştırma

- Güzin KARASU*
Yıldız UZUNER İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Yazma Çalışmalarının İncelenmesi 199
- Mine KİZİR*
İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Çocuk Annelerinin Yaşadıkları Sorunların ve Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi 233
- Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ*
Eyüp Sabır ERBİÇER Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Kaygı Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi 257
- Sefa BULUT*
Hüseyin Buğra KARAMAN Engelli Bireylerin Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismarı 277
- İlhan İLTER* Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi 303
- Kerim LAÇINBAY*
Meliha YILMAZ Özel Yetenekli ve Zihin Yetersizliği Olan Ressam Muhammed Yalçın'a Yönelik Bir Araştırma 335
- Fatma ALTUN*
Hikmet YAZICI Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları 355

Derleme

- Yasemin ERGENEKON*
Özgül ALDEMİR FIRAT Uygulamacılar İçin Öğretimde Farklı Bir Bakış Açısı: Gömülü Öğretim 379

Kongre ve Sempozyum Duyuruları

Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları

Hakemler Kuruluna Teşekkür

İsteme Adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

06590 Cebeci-ANKARA

Tel: 0 (312) 363 33 50/3002-3008-3021-7114 **Faks:** 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Contents

From Editor

Research

- Güzin KARASU* Examination of Hearing-Impaired Collage Students' Writing Studies Based on Balanced
Yıldız UZUNER Literacy Instruction Approach..... 199
- Mine KİZİR* Determining the Problems and the Methods of Coping with the Problems of the Mothers
İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN of Children with Severe Disabilities 233
- Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ* Analysis of the Effect of the Group Psychological Counseling Program on Anxiety Levels
Eyüp Sabır ERBİÇER and Life Satisfaction Levels of Mothers with a Child with Special Needs 257
- Sefa BULUT* Sexual, Physical and Emotional Abuse of Individuals with Disabilities 277
Hüseyin Buğra KARAMAN
- İlhan İLTER* The Instructionon Identifying Main Ideas in Improving the Reading Comprehension of
Poor Readers 303
- Kerim LAÇİNBAŞ* An Investigation into Muhammed Yalcin Who is Talented and Mentally Disabled ... 335
Meliha YILMAZ
- Fatma ALTUN* Counseling and Guidance Needs of Gifted Students in Turkey..... 355
Hikmet YAZICI

Review

- Özgül ALDEMİR FIRAT* A Different Instructional Perspective in Special Education for Practitioners:
Yasemin ERGENEKON Embedded Instruction..... 379

Announcement for Conferences and Symposium

Notes for Contributors

Thanks to Editorial Board

Address: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

06590 Cebeci-ANKARA

Phone: 0 (312) 363 33 50/3002-3008-3021-7114 Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2018 Haziran, 19. cilt, 2. sayısıyla karşınızdayız. Öncelikle dergimizde katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak bundan öncesinde olduğu gibi, bundan sonraki süreçte de dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyeye taşıma gayretinde olduğumuzu sizlere bildirmekten gurur duyuyorum...

Dergimizin bu sayısında yedi araştırma ve bir derleme makalesine yer almaktadır. Bu çalışmaların kısa bir özetini aşağıda dikkatinize sunmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Güzin KARASU* ve *Yıldız UZUNER* tarafından yürütülen “*İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Yazma Çalışmalarının İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Araştırmada işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım dersleri incelenmiştir. Bir eylem araştırması olan çalışma Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden 7 Bilgisayar Operatörlüğü ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, öğrenci dosya/defterleri ile araştırmacı günlükleri oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yazma sürecinin planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarının alanyazın ile benzer ancak döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma sürecinin taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme aşamalarına aktif olarak katıldıkları ve yazılı ürünlerinin süreçte gerçekleştirilen stratejileri yansıttığı görülmüştür. Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde, stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel bir şekilde öğretildiği, model olma stratejisinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

“*Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Çocuk Annelerinin Yaşadıkları Sorunların ve Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi*” adlı ikinci araştırma makalesi *Mine KİZİR* ve *İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN* tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşamış oldukları sorunların ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgu bilim modelinde desenlenen araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. AÇYE olan çocuğa sahip beş anneyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bulgulara göre annelerin tanılama sonrasında eğitim, sağlık, ulaşım, çevre ve aile ilişkileri, maddi zorluklar ve gelecek kaygısı konularında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca bu sorunlarla baş etmede kendilerini yalnız ve güçsüz hisseden annelerin sorunlarla baş etme yöntemlerinin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma makalesi *Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ* ve *Eyüp Sabır ERBİÇER* tarafından yürütülen “*Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Kaygı Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelere uygulanan grupla psikolojik danışma programının, annelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında, yaşam doyumlarının ise artmasında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir rehabilitasyon merkezine devam eden 3-17 yaşları arasındaki özel gereksinimli çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol grubunda sekiz anne olmak üzere toplam 16 anne katılmıştır. Uygulama grubunda yer alan annelere sekiz oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Veriler Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Grupla psikolojik danışma uygulaması sonucunda deney grubundaki annelerin durumluk sürekli kaygı puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalma, yaşam doyumlarında ise anlamlı düzeyde artma olduğu gözlenmiştir.

Sefa BULUT ve *Hüseyin Buğra KARAMAN* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Engelli Bireylerin Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismarı*” adını taşımaktadır. Çalışmada engelli bireylere yönelik cinsel, fiziksel ve duygusal istismarın 2005 ile 2015 yılları arasında ulusal düzeyde yayın yapan basına yansıdığı şekliyle incelenmesi amaçlanmıştır. “Engelli bireylerin cinsel istismarı” “engelli bireylerin cinsel tacizi”, “engelli bireylere yönelik tecavüz” ve “engelli bireylerin fiziksel ve duygusal istismarı” sözcükleri kullanılarak ulusal düzeyde en çok satan 10 gazetenin arama motorlarından tarama yapılmıştır. Ayrıca araştırmacılar engelli bireylere yönelik cinsel, fiziksel ve duygusal istismar alanyazınını inceleyerek bu konuyla ilgili 13 soru belirlemişlerdir. Sorular istismarcı, istismar türü, istismarın olduğu yer ve olduğu bağlam şeklinde olmak üzere daha çok istismarın doğasını anlama ve açığa çıkarmaya yöneliktir. Tespit edilen vakalar oluşum sıklıkları açısından aylara ve yıllara göre sıralanarak bir “trend analizi” yapılmış ve daha geniş bir çerçeveden istismar olgusu incelenmiştir.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi*” adlı çalışma *İlhan İLTER* tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ana fikir belirleme becerisi ile ilgili verilen doğrudan öğretimin okuduğunu anlamada güçlük çeken üç dördüncü sınıf öğrencisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada,

yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmış ve elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların öğretim oturumlarında ve toplu yoklamalarda okuduğunu anlama performansı öyküleyici metinlerden oluşan kısa cevaplı sorular aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ana fikir ve ayrıntı belirleme becerilerinin kalıcılığı ise öğretim uygulaması sonunda üçüncü ve beşinci haftalarda incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, uygulanan programın etkilerinin niteliksel boyutlarını değerlendirmek amacıyla sosyal geçerlik verilerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları, ana fikir belirleme becerisi üzerine yapılan öğretimin ana fikir ve ayrıntıları belirleme becerilerini öğrenme ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını sürdürme konusunda her üç katılımcıya katkı sağladığını ve başlama düzeyi evresine kıyasla daha yüksek düzeyde bir okuduğunu anlama performansı elde edildiğini göstermiştir. Tüm sonuçlar, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan öğretim modeli kullanılarak yapılan ana fikir belirleme becerisi öğretiminin katılımcı öğrenciler için etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

“*Özel Yetenekli ve Zihin Yetersizliği Olan Ressam Muhammed Yalçın’a Yönelik Bir Araştırma*” adlı makale *Kerim LAÇINBAY* ve *Meliha YILMAZ* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada %70 çalışma gücü kaybı bulunan, 35-40 aralığında zeka bölümüne sahip olan ve görsel sanatlar alanında özel yetenekli olan Muhammed Yalçın’ın resimlerinin plastik değerler (tasarım ilke ve elemanları) açısından, sosyal gelişimine etkisi bakımından ve Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (vaka) araştırması kullanılmıştır. Gecekondu evini bir sanat eserine dönüştüren Muhammed Yalçın’ın kâğıt, tuval, zemin ve duvar resimlerinden örnekler toplanmıştır. Vasisiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Muhammed’in ürettiği görsellerin iletişim becerisine ve sosyal yaşantısına katkısı olup olmadığı incelenmiştir. Üretilen resimler, plastik değerler bakımından ve Bloom Taksonomisi’nden faydalanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada, Yalçın’ın çalışmalarının estetik değerlere ve özgün niteliklere sahip olduğu, özetle sanatsal nitelikler taşıdığı, ifade ve iletişim aracı olarak kullandığı bu çalışmaların, sosyal gelişimine ve duygusal olarak rahatlamasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Resimleri, Bloom Taksonomisi’ne göre incelendiğinde ise; bilişsel düzeyde ‘sentez’, duyuşsal düzeyde ‘örgütleme’ ve psikomotor düzeyde ‘yaratma’ basamaklarına uygun çalışmalar ortaya koyabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fatma ALTUN ve *Hikmet YAZICI* tarafından yürütülen “*Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları*” adlı çalışma bu sayımızdaki son araştırma makalesidir. Çalışmada üstün yetenekli tanısı olan öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında yaşadıkları sorunların ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarında çocuğun yaş ve cinsiyet etkileşiminin etkisi, ebeveynlerin cinsiyetleri ve eğitim durumlarına göre algılanan problem durumlarında farklılaşma olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma grubunu, Türkiye’nin 12 bölgesinde yer alan 24 Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı öğrencilerin ebeveynleri arasından seçilen 606 kişi (320 anne ve 286 baba) oluşturmuştur. Veriler Bilgi Formu ve Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri ile toplanmıştır. Bulgulara göre, ebeveynler çocuklarının kişisel özellikleri, okul yaşantıları ve aile ilişkileri alanlarında belirgin sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca öğrencilerin PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçların çocukların yaş ve cinsiyet etkileşimine bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Yine ihtiyaçların türü konusunda ebeveyn cinsiyetine bağlı anlamlı farka rastlanmamışken, eğitim düzeyine dayalı fark tespit edilmiştir.

Bu sayımızda yer alan tek derleme çalışması *Özgül ALDEMİR FIRAT* ve *Yasemin ERGENEKON* tarafından kaleme alınan “*Uygulamacılar İçin Özel Eğitimde Farklı Bir Bakış Açısı: Gömülü Öğretim*” adlı makaledir. Çalışmada doğal öğretim yaklaşımına ve doğal öğretim yaklaşımının ortaya çıkış felsefesine ilişkin genel bir bilgi verilerek, doğal öğretim yaklaşımından biri olan gömülü öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada gömülü öğretim sürecinin temel uygulama ilkeleri ve basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Makalede farklı uygulamacılar tarafından, farklı özellikteki çocuklara farklı davranışların öğretimine yönelik planlanan gömülü öğretim araştırmalarına ilişkin bilgi verilmiştir. Gömülü öğretim sürecinin gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocuklara, çocukların ailelerine ve öğretmenlerine sağladığı katkılar paylaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada gömülü öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin incelendiği alanyazın üzerinde durularak uygulamacılar için önerilere yer verilmiştir.

Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu’nda yer alan çalışma arkadaşlarım *Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Araş. Gör. Dr. Şeyda DEMİR*, *Araş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET* ile Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Gamze ALAK*, *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA* ve *Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ*’a sizlerin huzurunda çok teşekkür ediyorum. Sonsuz enerjileri ve sabırları ile en zor zamanlarda bile çalışmalarımızı keyifli ve heyecanlı kılıyorlar.

Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için bir kez daha teşekkür ediyorum ve süreçte de okur, yazar ve hakem olarak desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. Güzel haberlerle önümüzdeki sayılarda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

From Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's June 2018, volume 19, issue 2. Initially, I would like to thank those who contributed to our journal as authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I am proud to announce that as the Editorial Board, as we have always been, we will make an effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process...

In this issue of our journal there are seven research articles and one review article. I would like to present a brief summary of these studies below. The first research article which is published in our current issue is the study which was conducted by *Güzin KARASU* and *Yıldız UZUNER* namely "*Examination of Hearing-Impaired Collage Students' Writing Studies Based on Balanced Literacy Instruction Approach.*" In the study, the written expression courses which were planned for the effective development of the hearing-impaired youngsters' written expression skills were examined. This study, which was conducted as an action research, included seven sophomores who were studying Computer Operator Training at the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University. The data consisted of video records, course plans and assessments, student files/notebooks, and researcher journals. It was found that prewriting, drafting, revising/editing, and publishing stages of the students' writing process were similar to those described in the literature. Moreover, it was seen that the students were actively involved in drafting, revision/editing phases and written products reflected the strategies carried out in the process. When the writing processes of the texts were examined, it was observed/determined that the strategies were taught directly and metacognitively and the strategy of modelling was used extensively.

The second research study, namely "*Determining the Problems and the Methods of Coping with the Problems of the Mothers of Children with Severe Disabilities,*" was conducted by *Mine KIZIR* and *İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN*. In the study, the purpose was to determine the problems experienced by the mothers of children with severe and multiple disabilities (SMD) and to identify the means to cope with these problems. For this research which was designed in phenomenological model, the data were collected by semi-structured interviews. The data which were collected from interviews held with five mothers of children with SMD were analyzed via descriptive analysis. According to the results, mothers were experiencing problems related to diagnosis of the child, education, health, transportation, environment and family relations, financial difficulties, and future concerns. It was also identified that mothers felt lonely and weak and had very limited means in coping with the problems they experienced.

The third research article which was authored by *Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ* and *Eyüp Sabır ERBİÇER* has the title of "*Analysis of the Effect of the Group Psychological Counseling Program on Anxiety Levels and Life Satisfaction Levels of Mothers with a Child with Special Needs.*" In this study, the purpose was to examine the effects of a group psychological counseling program on mothers' state-trait anxiety and satisfaction with life. The study was carried out with mothers who had children with special needs between the ages of 3-17 and who attended a private rehabilitation center under the Ministry of National Education. There were eight mothers in either the experimental group or control group totaling 16 participants and the study was carried out as a pretest-posttest control group experimental model. Eight mothers in the experimental group received eight sessions of group psychological counseling program. The data were collected by the State-Trait Anxiety Inventory and the Satisfaction with Life Scale. Analysis of Covariance (ANCOVA) was used in analyzing the data. It was observed that, as a result of the group psychological counseling program, there was a significant decrease in the state-trait anxiety scores and an increase in the life satisfaction levels of the mothers in the experimental group.

The fourth research article which was composed by *Sefa BULUT* and *Hüseyin Buğra KARAMAN* is titled as "*Sexual, Physical and Emotional Abuse of Individuals with Disabilities.*" The purpose of the study was to examine the sexual, physical, and emotional abuse that individuals with disabilities experienced as they appeared in the Turkish media from 2005 to 2015. Ten most popular newspapers were chosen and screened for the study using the specific terms such as "sexual abuse," "sexual harassment," "rape," "physical and emotional abuse of individuals with disabilities" to locate similar events in search engines. Moreover, the researchers identified 13 questions by examining the literature of sexual, physical, and emotional abuse. Basically, the questions were geared towards factors such as the abuser, types of abuse, location, and context of abuse. A "trend analysis" was conducted by classifying the news according to years and months and the phenomenon of abuse was examined with a wider perspective.

The fifth research article namely "*The Instruction on Identifying Main Ideas in Improving the Reading Comprehension of Poor Readers*" was carried out by *İlhan İLTER*. In this study, the effects of the main ideas strategy instruction on the development of the reading comprehension of three fourth-grade students who had

difficulty in reading, were examined. A multiple-probe design across participants was used and the data were graphically analyzed. The participants' reading comprehension performance in the teaching sessions and in full probes was evaluated through the use of short answer reading comprehension questions that consisted narrative texts. The maintenance of the ability to identify the main ideas was probed at three and five weeks following the implementation of the main ideas instruction. In addition, social validity data were used to evaluate the qualitative dimensions of the effects of the instructional program. Findings of this study showed that the instruction on identifying main ideas contributed to all three participants in learning to identify the main ideas and key details, and in maintaining these learned skills and providing a higher-level of reading comprehension performance compared to the baseline probe sessions. All results indicate that the main ideas strategy instruction utilizing the direct instruction model can improve the reading comprehension scores of the participants, identified as poor readers.

“*An Investigation into Muhammed Yalcin Who is Talented and Mentally Disabled*” article, which is the fifth research article, was authored by *Kerim LAÇINBAY* and *Meliha YILMAZ*. The purpose of the study was to examine the paintings of Muhammed Yalçın, who has 70% capacity loss to work, IQ level in the range of 35-40, and who is particularly talented in the field of visual arts in terms of plastic values, the influence on his social development utilizing Bloom’s Taxonomy. In the study, case study, which is among the qualitative research methods, was used. Examples from Muhammed Yalçın's paintings on paper, canvas, floor and wall, in which he transformed the slum house into a work of art, were collected. A semi-structured interview form was used to interview with his parents. Whether or not the paintings produced by Muhammed contributed to his communication skills and social life was examined in his works. The paintings produced by him were analyzed descriptively using plastic values and Bloom’s Taxonomy. In the study, it was observed that his works have aesthetic values and original qualities, and they contribute to his social development and psychological comfort. Furthermore, it was understood that he uses these images as means of expression and communication. When the pictures were analyzed according to Bloom’s Taxonomy, it was seen that he could create works of art at 'synthesis' level in the cognitive domain, organization level in the affective domain, and affective level and origination level in psychomotor domain.

The last research article which was conducted by *Fatma ALTUN* and *Hikmet YAZICI* had the title of “*Counseling and Guidance Needs of Gifted Students in Turkey.*” The main aim of this study was to determine gifted students' counseling needs based on their parental views. In addition, it was examined whether the interaction age and gender of the gifted children, and parents’ educational level changed the perceived problem areas of parents. The research group comprised 606 persons (320 mothers and 286 fathers) selected among the parents of gifted students who were registered in 24 Science and Art Centers (SACs) located in 12 provinces of Turkey. The data of the study were collected by the Problem Detecting Inventory for Gifted and Information Form. According to findings; parents expressed that they had problems about their children's personal characteristics, school experiences, and family relationships. The counseling needs of the gifted students varied depending on age and gender interaction. While there was no significant difference in the type of needs based on parental gender, a difference was determined in terms of parents' educational level.

The only review study of this issue is an article which was authored by *Özgül ALDEMİR FIRAT* and *Yasemin ERGENEKON* namely “*A Different Instructional Perspective in Special Education for Practitioners: Embedded Instruction.*” The purpose of this study was to clarify the naturalistic instructional approach, to give an outline of the philosophy behind it, and to share the approach’s benefits with regard to preschool children with developmental disabilities and their families and teachers by explaining the basic principles and steps of the embedded instruction process. In this study, basic principles to implement the embedded instruction and its steps were explained in detail. Information about the research studies related to embedded instruction which were conducted by different implementers with children with different characteristics to teach different behaviors were provided. The contributions that the process of embedded instruction makes to preschooler with developmental disabilities, their families and teachers, were shared. In addition, the article examined the concept of embedded instruction in order to make suggestions for practitioners in the light of various research studies that emphasize the effectiveness and efficacy of the embedded instruction.

I would like to kindly thank my colleagues who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality: *Instructor Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Ph.D., Res. Assist. Şeyda DEMİR, Ph.D., Res. Assist. Zeynep BAHAP-KUDRET, Ph.D.;* and Technical Coordination Executives *Res. Assist. Gamze ALAK, Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA,* and *Res. Assist. Cebail KARADAŞ.* Their infinite energy and patience make our work exciting and enthusiastic even during the most difficult times.

I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process as readers, authors, and reviewers. With my warmest regards, I wish to be with you in the upcoming issues with good news...

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 199-232

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 03.07.17

Kabul Tarihi: 10.12.17

Erken Görünüm: 20.12.17

İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Yazma Çalışmalarının İncelenmesi*

Güzin Karasu **
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner ***
Anadolu Üniversitesi

Öz

İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki yetersizlik yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar yazma becerisinin okur/yazarlık gelişimi için önem taşıdığını, derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yapılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın genel amacı işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Çalışma 20014-2015 akademik yılında, güz ve bahar döneminde Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden 7 Bilgisayar Operatörlüğü ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini; video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, öğrenci dosya/defterleri ile araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma sürecinin planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarının alanyazın ile benzer ancak döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğrencilerin yazma sürecinin taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme aşamalarına aktif olarak katıldıkları ve yazılı ürünlerinin süreçte gerçekleştirilen stratejileri yansıttığı görülmüştür. Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel bir şekilde öğretildiği, model olma stratejisinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, yazma süreci, işitme engelli üniversite öğrencileri, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı.

Önerilen Atıf Şekli

Karasu, G., & Uzuner, Y (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

*Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu tarafından desteklenen 1505E440 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

***Sorumlu Yazar:* Dr. Öğrt. Üyesi, E-posta: guzinkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-4666-6062>

***Prof. Dr., E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Yazma duygu, düşünce, görüş ve olayların belli bir düzen içinde anlatıldığı dil çalışmalarınıdır. Yazılı anlatım dersleri, öğretmenin yazma sürecini düzenleyerek öğrencilere rehberlik etmesini gerektiren bir süreçtir (Fountas ve Pinnel, 1996; Marchisan, ve Alber, 2001; Richards ve Renandya, 2008). Araştırmalar yazma becerisinin, dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ve yazma çalışmalarının öğrencilerin dil düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Karasu, 2014; Yuknis, 2014).

İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılık akademik gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Farklı dil düzeyi ve iletişim yöntemlerine sahip olan işitme engelli öğrenciler için yazılı anlatım becerisinin gelişimi, meslek edinme ve günlük yaşamı sürdürme açısından önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin; işiten akranlarına göre daha kısa yazılar yazdıkları, daha basit metin yapıları kullandıkları, yazılarında daha sınırlı sayıda sözcük kullandıkları, daha çok sayıda sözdizimsel hatalar yaptıkları görülmektedir (Yoshinaga-Itano, Snyder ve Mayberry, 1996). Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin yaş, ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen dil çalışmalarından yarar sağladıkları görülmektedir (Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Paul, 1996; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Yazma Süreci

Yazma süreci; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır (Richards ve Renandya, 2008; Sharp, 2016; Tompkins, 2000, 2007). Yazma sürecinin ilk aşaması olan *planlama/hazırlık*, öğrencileri yazmaya hazırlamak, cesaretlendirmek ve motive etmek için sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikleri içermektedir. Öğretmenler bu aşamada, öğrencilerin yazının konusunu, amacını, türünü belirleme deneyimi kazanmalarına ortam hazırlamalıdır. Konu belirlendikten sonra, yazının kimler tarafından okunacağı ve hikâye, şiir veya rapor gibi yazılacak metnin türünün ne olacağı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrencileri yazı yazmaya hazır hale getirmek için; hikaye, bilgi verici yazı, şiir veya rapor okuma, beyin fırtınası, serbest konulu yazı yazma, görsel materyaller, grafiksel düzenlemeler ve tablolardan yararlanma gibi etkinlikler gerçekleştirilir (Richards ve Renandya, 2008).

Taslak yazma aşamasında ise öğrenciler, planlama/hazırlık aşamasında bilgilerini, geliştirdikleri duygu ve düşüncelerini denemeler yaparak yazmaya başlarlar. Bu aşamada konunun, yazı türünün ve metni kimlerin okuyacağını belirlenmesi yazının düzenlenmesinde yazara yardımcı olacaktır (Erdoğan, 2017). Gerçekleştirilen yazma çalışmaları öğrencilerin ilgilerine, yazma ve dil düzeylerine dayanmalıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen dersler öğrencilerin dikkatini yazmaya çekmektedir (Marchisan ve Alber, 2001).

Gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, öğrenci yazdığı metni önce kendi, daha sonra sınıf arkadaşları ve/veya doğrudan öğretmen ile inceleyebilir. Bu aşamada öncelikli amaç metindeki bilgileri, duygu ve düşünceleri belirginleştirmek ve netleştirmektir (McKensie ve Tompkins, 1984). Öğrenci arkadaşlarından ve öğretmenlerden gelen öneri ve yorumlarla birlikte metnin içeriğini tekrar gözden geçirerek düzenler (Tompkins, 2000). Bu süreç, nitelikli geri dönütler vermek kadar yazdıklarını gözden geçirme, karşılaştırma yapabilmesi için öğrencilere fırsatlar verir. Yazı içerikleri yeterli hale gelinceye kadar ‘taslak yazının gözden geçirilme döngüsü’ devam edebilir. İçerikten sonra; yazım kurallarına, söz dizimine, metin türünün özelliklerine, noktalama ve imla kurallarının uygunluğuna odaklanılır (Graham ve Sandmel, 2011). Bir metin üzerinde tüm sınıf veya öğrenci-öğretmen bireysel çalışarak düzeltmeler yapabilirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; McKensie ve Tompkins, 1984; Thangi ve Appanah, 2014).

Yazma sürecinin son aşaması olan *yayımlamada* ise öğrenciler, yazılı ürünlerini uygun okuyucu kitlesi ile paylaşırlar. Okuyucu kitlesini sınıf arkadaşları, öğretmeni, ailesi, okuldaki diğer öğrenciler ve öğretmenler oluşturabilir. Yazılı ürünler sınıf veya okul duvarında, okul gazetesi veya dergisinde yayınlanabilir. Yayımlanan veya paylaşılan yazılı ürünlerle, öğrenciler yazıyı hem bir iletişim aracı olarak görürler hem de yazmaya olan motivasyonları artar (Lehr, 1995). Yazma dersleri tüm sınıfın birlikte çalıştığı, küçük bir grupla derslerin yapıldığı veya bir öğrenci ile öğretmenin bireysel çalıştığı çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebilir. Öğrencilere bu ortamlarda, sınıf arkadaşlarıyla nasıl çalışacakları ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.

İşitme engelli öğrenciler de dili işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek öğrenmektedirler. Ancak dillerindeki sınırlılık nedeniyle, dil becerilerinin gelişiminde işiten akranlarına göre gecikmeler görülmektedir. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu çalışmada yazma dersleri Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY) ile gerçekleştirilmiştir.

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Instruction Approach)

DOYY işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama becerilerinin öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 2007; Uzuner, Girgin, Kaya, Karasu, Girgin, Erdiken, Cavkaytar ve Tanrıdiler, 2011). DOYY’da okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dil becerilerinin gelişimi aynı oranda önem taşıırken günlük ders programlarında okuma yazma çalışmalarına yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek vererek öğrencinin gelişimi desteklenmektedir. DOYY’da dersler üstbilişsel, model olunarak ve doğrudan öğretimle gerçekleştirilmektedir (Fountas ve Pinel, 1996; Pressley ve diğ., 2002). Bu yaklaşımda yazma çalışmaları ‘Paylaşılan Yazma’, ‘Etkileşimli Yazma’, ‘Rehberli Yazma’ ve ‘Bağımsız Yazma’ bileşenleriyle gerçekleştirilir. DOYY’un yazılı anlatım bileşenlerinde (bkz. Tablo 1) öğretmenin daha çok model olduğu Paylaşılan Yazma’dan Bağımsız Yazma’ya doğru öğrenci aşama kaydeder ve öğrencinin öğretmene olan bağımlılığı süreç içinde azalır (Asselin, 1999; Pressley, ve diğ. 2002; Tompkins, 2007).

Tablo 1

DOYY’un Yazılı Anlatım Bileşenleri (Tompkins, 2000)

	Nedir?	Kim tarafından yazılır?
Paylaşılan/Model Olunan Yazma (Shared Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. *Kalem öğretmenin elindedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. * Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen
Etkileşimli Yazma (Interactive Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. *Kalem zaman zaman öğretmede zaman zaman öğrencidedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. *Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen ve öğrenciler
Rehberli Yazma/Yazma Grup Çalışmaları (Guided Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğretmen metinler yazılırken öğrencileri kontrol eder ve destekler. *Öğretmen öğrencilere yazma sürecini, strateji ve becerileri öğretir. *Her öğrenci bir metin yazar.	Öğrenciler
Bağımsız Yazma (Independent Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğrencilerin genellikle kendi seçtikleri konularda metinlerini yazdıkları, metinlerin bağımsız olarak üretilmesine fırsat verilen yazma çalışmasıdır.	Öğrenciler

Araştırmalar DOYY ilkelerine göre gerçekleştirilen derslerde uygulanan strateji ve etkinliklerin, işitme ve işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Karasu ve diğ. 2012; Pressley ve diğ. 2002; Kaya, 2012; Schirmer, 2000; Uzuner, 2007; Uzuner ve diğ., 2011).

İşitme engellilerin yazma becerileri ile ilgili uluslararası ilk araştırmaların sözcük ve sözdizimine odaklandıkları görülmektedir (Albertini ve Schely, 2003). 1970’li yıllarda yazma öğretimine olan bakış açısının değiştiği görülmekte ve cümle düzeyinde dil ve yazı öğretiminin sınırlılıkları tartışılmaktadır (Krestchmer ve Kretschmer, 1978). Daha sonra öğretmenler, belli bir konuda yazmak yerine öğrencilerden yaşantılarıyla ilgili yazı ve günlük gibi yazılar istemeye başlamışlardır. Yazma sürecindeki etkileşimlerin, yazmada çekingen olan işitme engelli öğrencileri olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Graves, 1983; Truax, 1985). Son yıllarda ise sözdizimi ve anlama yönelik araştırmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar öğrencilerin yazılarının, akranları ile benzer nitelik ve düşünceleri aktardıklarını göstermektedir (Mayer, 2010; Yuknis, 2014).

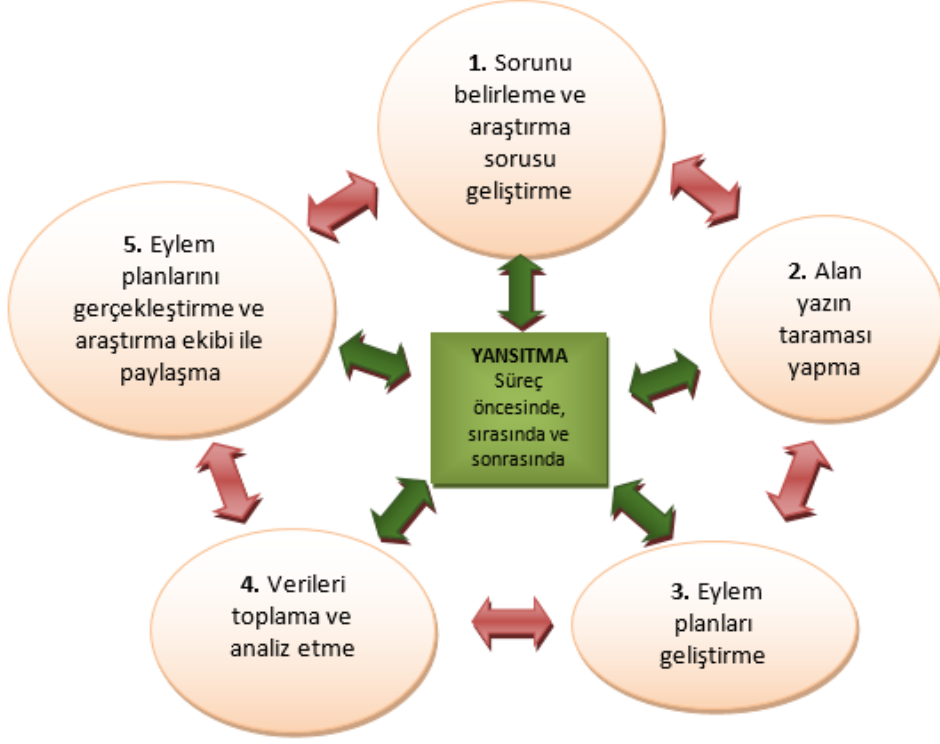
Ülkemizde işitme engellilerle yapılan araştırmalarda çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarındaki güçlü ve zayıf yönleri odaklanıldığı, normal ve işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırıldığı, yazma öncesi süreçte gerçekleştirilebilecek etkinlik türleri ve etkililiği ile ilgili araştırmalar olduğu görülmektedir (Erdiken, 1989, 1996; Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Tuncay, 1980). Türkiye’de işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilmiş, yazma sürecinin düzeltme aşamasına yönelik bir araştırma belirlenmiştir. Araştırma, işitme engelli öğrencilerin yazı düzeltme çalışmalarında ihtiyaç duydukları; düzeltmenin türünün, biriminin ve düzeltme şekillerinin incelendiği betimsel bir çalışmadır (Karasu, 2014). İşitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yazma sürecinin aşamalarının nasıl gerçekleştirildiğine yönelik nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Karasu, 2014; Yuknis, 2014).

Bu çalışmada, hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın, hazırlık verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçları paylaşılacaktır. Araştırmanın genel amacı işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bu makalede ‘İşitme engelli üniversite öğrencileri ile yazma süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?’ sorusu yanıtlanacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- a) Yazma sürecinin aşamaları nelerdir?
- b) Yazma süreci nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

Eylem araştırmaları; okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamalar hakkında bilgi almak, uygulama sürecine ilişkin sorunları ortaya çıkarmak ya da bir sorunu anlamak ve çözmek amacı ile verilerin döngüsel (bkz. Şekil 1) ve sistematik bir şekilde toplandığı ve analiz edildiği araştırmalardır (Cresswel, 2005; Gay ve Airasian, 2003; Johnson, 2002). Araştırma sürecinde; problem durum belirlenmiş, alanyazın taraması yapılmış, araştırma süreci planlanmış, veri toplama teknikleri tanımlanmış, veriler analiz edilip yorumlanmış ve problemle ilgili uygulanacak eylem planları geliştirilmiş ve uygulanmıştır.



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü (KNILT, 2011).

Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği Engelliler Entegre Yüksekokulu, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Yüksekokul'un temel amacı özel eğitime gereksinim duyan engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek toplumda üretken, başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Günümüzde Yüksekokul'da işitme engelli üniversite öğrencileri öğrenim görmektedir. Araştırmanın verileri Yüksekokul'un 214 no'lu dil sınıfında toplanmıştır. Sınıfın fiziksel özellikleri, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli donanıma sahiptir. Bu amaçla pencerelerinde perdeler bulunan dil dersliğinin duvarları ses izolasyon malzemesi ile, zemini ise halı kaplıdır. Sesin yankılanmaması için gerekli tedbirler alınmıştır (Girgin, 2003).

Katılımcılar

Öğrenciler. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı, güz ve bahar dönemlerinde Bilgisayar Operatörlüğü 2. sınıfa devam eden 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır. Makalede öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Öğrencilerle 'Tüm İletişim' ile iletişim kurulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı duyu-sinirsel işitme engellidir ve her iki kulağında işitme kaybı bulunmaktadır. İşitme engelli bireylerin dil düzeylerini belirleyen diğer özellikler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğrenci Özellikleri

	Yaşı Cinsiyeti	Saf Ses Ortalaması (İyi İşiten Kulak)	İşitme Engelli Olma Yaşı	Teşhis Yaşı	İşitme Cihazı Kullanmaya Başlama Yaşı	Ortaöğretim Eğitim Ortamı
Zeynep	21/K	88 dB HL	Doğuştan	1	6	
Emel	20/K	110 dB HL	Doğuştan	2	7	
Duru	20/K	106 dB HL	Doğuştan	2	6	
Gamze	21/K	95 dB HL	2	2	5	Özel Eğitim Meslek Lisesi
Ahmet	21/E	118 dB HL	Doğuştan	2	-	
İsmail	20/E	93 dB HL	Doğuştan	1	3	
Mehmet	20/E	115 dB HL	Doğuştan	1	19	

Araştırmacı ve danışman. Araştırma verileri “Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III ve IV” derslerini yürüten makalenin birinci yazarı tarafından toplanmıştır. İşitme engelliler öğretmenliği alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olan araştırmacının işitme engellilerin eğitiminde 21 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca nitel araştırmalarla ilgili dersler almış, konferanslara katılmış ve projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmanın danışmanı, işitme engellilerin eğitiminde ve nitel araştırmalarda 29 yıl deneyimlidir. Alanda lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri vermeye devam etmektedir. Araştırma süreci, verileri ve uygulamanın niteliği danışman tarafından denetlenerek geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2005).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanması ve analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; video kayıtları (onaltı saat, 8 dakika), ders planları ve yansıtılmalı değerlendirmeler (onaltı adet) araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri (dosya/deFTERler), öğrenci bilgileri ve odyogramlarından oluşmaktadır (Creswell, 2005). Toplanan veriler, elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir.

Araştırma Süreci

Çalışma güz döneminde ‘Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III’ dersinde 09.12.2014 ile 30.12.2014 tarihleri arasında, bahar döneminde ise ‘Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV’ dersinde 03.03.2015 ile 21.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hazırlıklarına, güz döneminde başlanmıştır. Araştırma verileri toplanırken alan yazın taramasına devam edilmiştir. Öğrencilerin sözlü izinleri 09.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Hazırlık çalışmasında 5 farklı konuda yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Metinlerin konuları ve tarihleri aşağıdaki listede aktarılmaktadır.

1. Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi (9-23 Aralık 2014)
2. ‘Günüşiğine Yolculuk’ kitabının eleştirisi (30 Aralık 2014)
3. Okul gazetesinin içerik incelemesi (3 Mart 2015)
4. Adnan Binyazar’la buluşma ve İstanbul gezisi (10-17 Mart 2015)
5. Okul gazetesine haber yazma (31 Mart-24 Nisan 2015)

Konular arasından yer alan Adnan Binyazar, ‘Günüşiğine Yolculuk’ isimli kitabın yazarıdır. Kitap dönem içerisinde öğrencilerle birlikte okunmuş ve yazar ile İstanbul’da görüşme gerçekleştirilmiştir. Yazar ve yazarın kitabı hakkında farklı yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

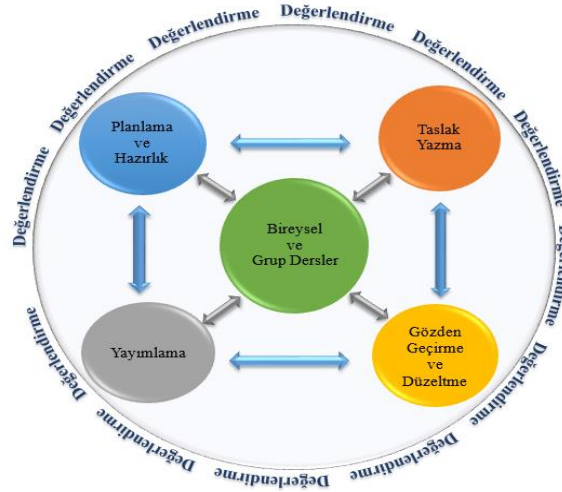
Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini belirleme amacıyla “Tatilde Neler Yaptık?”, “Okul Gazetesinin Son Sayısı ile İlgili Duygu ve Düşünceler”, “Okunan Gazete Haberinin 5N1K ile Anlatımı” ve “Okul Gazetesine Haber Yazma” konularında yazılı örnekler alınmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde Erdiken’in (1989) hazırladığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı-YABDA” kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda bir öğrenci hariç, öğrencilerin yazılarında başlık kullanmadıkları; giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan yazının bölümleri bilgisinin; yazıların içeriklerinin, sözdizimi ve sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca imla ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgilerinde de sınırlılıklar belirlenmiştir. Bu verilerin ışığında, öncelikle öğrencilerin yazının biçim, içerik ve sözdiziminin düzeltilmesine ağırlık verilmesi planlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Dersler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda projenin danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve alanyazın ile planlanarak uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, araştırma sorularının sırasıyla ve iki başlık altında sunulacaktır. Günlük, yansıtılmalı değerlendirmeler ve ders akışlarından yapılan alıntılar italik olarak gösterilmiştir.

Yazma Sürecinin Aşamaları Nelerdir ve Nasıl Gerçekleşmiştir?

Araştırmada yazma süreci alanyazına paralel bir şekilde; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarında gerçekleşmiştir (Graves, 1983; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000). Ancak, süreç doğrusal değil döngüsel olarak gerçekleşmiştir (bkz. Şekil 2). Her bir metnin yazılma sürecinde, yazılı anlatımın aşamalarına dönüşler ve tekrarlar yapılmıştır (Richards ve Reynandya, 2008; Günlük, 19.12.2014, s.6). Araştırmacı tekrarlar ve dönüşlere, dersler sırasında ve ders sonrası yaptığı değerlendirmelerle öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleyerek karar vermiştir. İşitme engelli üniversite öğrencilerinin dillerindeki sınırlılık, yoğun tekrarlara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley, Blair ve Nichols, 2009; Schirmer, 2000).



Şekil 2. Yazma süreci döngüsü.

Dersler, bireysel ve grup dil dersleriyle gerçekleşmiştir. Grup dil derslerinin sonunda, “birebir öğrenci-öğretmen” etkileşimi ile gerçekleştirilen “Bireysel Dersler”e yer verilmiştir. Bireysel derslerin uzunluğu 13 ile 27 dakika arasındadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte Yükseköğretim programında bireysel dil derslerinin olmaması ve gözden geçirme/düzeltilme çalışmalarının uzun zaman gerektirmesi nedeniyle, bireysel derslerin bir kısmı ders saatlerinde bir kısmı ise derslerden sonra uygun uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Yazma süreci aşamalarının

sürelerinin belirlenmesinde ve yazma süreci döngüsünün şekillenmesinde, öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek düzeyleri belirleyici olmuştur (Paul, 1996; Schirmer, 2000). Diğer bir ifade ile her bir metnin yazma süreci döngüsü birbirinden farklılık göstermiştir. Metinlerin planlama ve hazırlık aşamalarının tamamı grup dil dersi ile gerçekleştirilmiştir. Taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltilme aşamaları ise öğrencilerin ihtiyaç ve dil düzeylerine göre grup veya bireysel dersler olarak gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3).

Metinlerin tamamlanma sürelerinde farklılıklar belirlenmiştir. Tamamlanması 2 veya 3 hafta süren metinlerde, öğrencilerin özellikle planlama/hazırlık aşamasında tekrarlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Metinlerin gözden geçirme/düzeltilme aşaması da, yine uzun zamana ihtiyaç duyulan yazma süreci aşaması olmuştur. Araştırmacının derslerde sorduğu sorular ve yaptığı değerlendirmeler, tekrarlar ve konuya ayrılacak zamanla ilgili ipuçları sağlamıştır. Metinlerin yazılmasında, DOYY'ın bileşenlerinden etkileşimli yazma 1 kez rehberli yazma 4 kez, paylaşılan yazma ve etkileşimli yazmanın özelliklerini taşıyan yazma çalışması ise 1 kez yapılmıştır. Metin 3'te paylaşılan yazmanın özelliği nedeniyle metindeki hataların düzeltilmesi, metin yazılırken öğrencilerle birlikte öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu nedenle, yazma ve gözden geçirme/düzeltilme süreçleri aynı anda gerçekleşmiştir.

Tablo 3

Metinlerin Yazma Süreci Aşamaları: Derslerin Özellikleri ve Süreleri

	Planlama ve Hazırlık	Taslak Yazma	Gözden Geçirme/ Düzeltme
Metin 1 9-23 Aralık 2014 A. Binyazar ve İstanbul Gezisi	3 kez/Grup	2 Rehberli Yazma 1 Etkileşimli Yazma	2 Bireysel 1 Grup
Süre	102'	97'	122'
Metin 2 30 Aralık 2014 "Günışığına Yolculuk" kitabı eleştirisi	1 kez/Grup	1 Rehberli Yazma	1 Bireysel
Süre	50'	50'	21'(3 öğrenci ile)
Metin 3 3 Mart 2015 Okul gazetesinin içeriği	1 kez/Grup	1 Etkileşimli Yazma/Paylaşılan Yazma (Birlikte)	-
Süre	56'	36'	-
Metin 4 10-17 Mart 2015 A. Binyazar'la buluşma ve İstanbul gezisi	2 kez/Grup	2 Rehberli Yazma	1 Grup 1 Bireysel
Süre	56'	40'	134'
Metin 5 31 Mart-14 Nisan 2015 Okul gazetesine haber yazma	1 kez/Grup	1 Rehberli Yazma	Bireysel
Süre	96'	12'	136'

Her bir metin tamamlandığında yazma süreci değerlendirilmiş, bir sonraki metnin yazılma süreci planlanmıştır. Dersler sırasında ve sonrasında yapılan değerlendirmeler ve danışman ile gerçekleştirilen görüşmelerle araştırmacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek sonraki dersini planlamıştır (Richards ve Renandya, 2008; Scott-Weich ve Yaden, 2017).

Aşağıdaki örnek araştırmacının dersini planlamasına yönelik yaptığı değerlendirmeden alınmıştır.

"16 Aralık'ta grup ile yazı düzeltme yapacağız. Düzeltmeler içerik ve biçime yönelik olacak. Her öğrencinin yazısı için yapılacak. Daha sonra yazılarını tekrar yazmalarını isteyeceğim. ... Bir öğrencinin yazısını grup olarak dilbilgisel açıdan düzeltelim. En hazır olan, en uygun olan öğrencilerden biri ile olmalı. Zeynep veya Duru olabilir." (Günlük, 12.12.2014, s. 4)

Araştırmacı, verilerini toplarken araştırmanın amacı doğrultusunda sürekli olarak etkili öğretimi nasıl gerçekleştireceğine yönelik ders planlarında ve günlüğünde üstbilişsel değerlendirmelere yer vermiştir. Böylelikle kendi bilgilerini değerlendirmiş ve kendi bilişsel sürecini gözden geçirmiştir (Joseph, 2006).

Aşağıdaki örnek, araştırmacının derslerine yönelik üstbilişsel bakışını aktarmaya yöneliktir.

“Öğrencilerin sınavlarından, derslerdeki değerlendirmelerden yola çıkarak ihtiyaçlarına göre önce büyük-küçük harf kuralları, durum ekleri, çoğul eki, kişi eklerini, isim tamlamasını veriyorum. Sonra yazı düzeltmeler sırasında bunlarla ilgili yeri geldikçe tekrar yapıyoruz. İçerik kontrolünü sürekli olarak yapıyorum.” (Günlük, 19.12.2014, s.9)

Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; yazma süreçlerinin döngüsel olduğu, yoğun tekrarlara yer verildiği, etkinliklerin grup ve bireysel derslerle gerçekleştirildiği, sürecin tüm aşamalarında değerlendirmelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu özelliklerin nasıl gerçekleştiği önem taşımaktadır. Araştırmanın “Yazma süreci nasıl gerçekleşmiştir?” sorusunu yanıtlamak amacı ile bir metnin yazılma süreci aşağıda aktarılmaktadır.

Metinlerin Yazılma Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir?

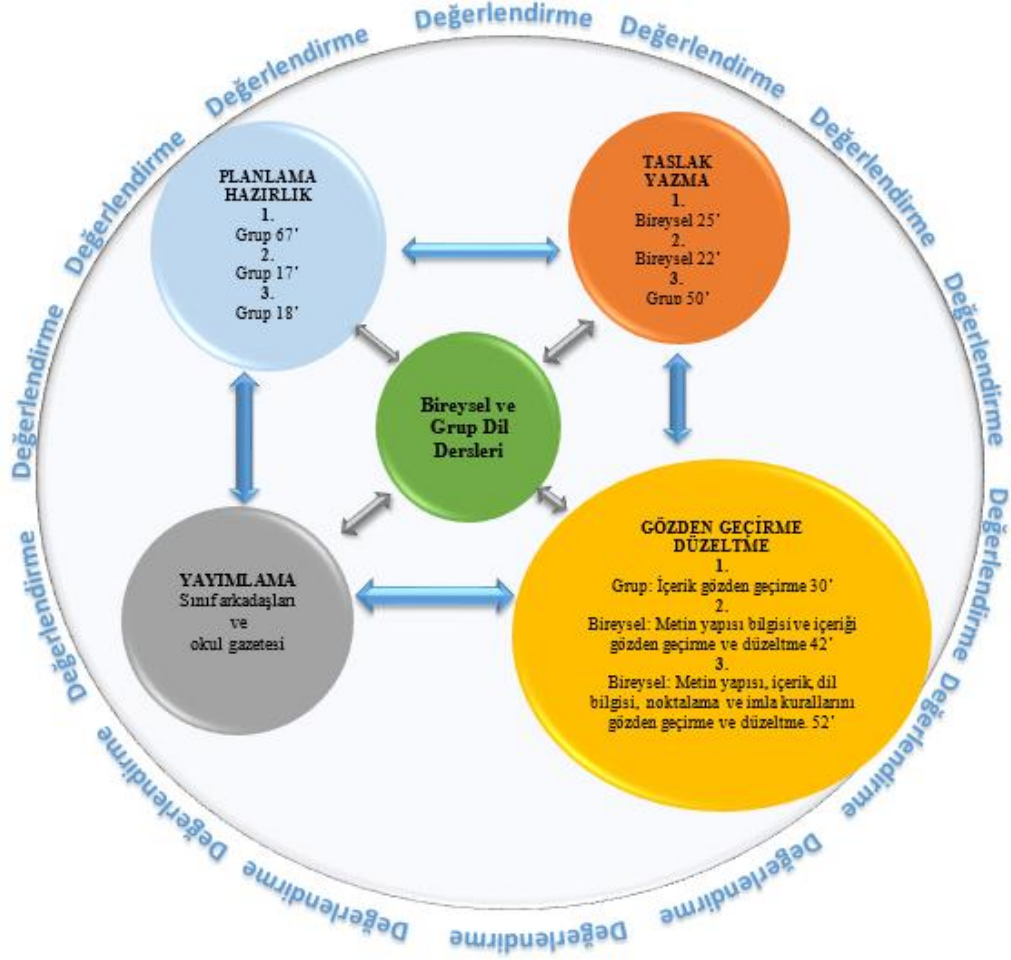
Bu bölümde ‘Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi’ konulu metinlerin yazma süreçleri aktarılmaktadır. Süreçte iki kez rehberli yazma ve bir etkileşimli yazma ile toplam üç metin yazılmıştır. Metinlerin yazılma süreçlerinin, yazmanın tipik özelliklerini taşıması nedeni ile makalede bu örneğe yer verilmiştir. Metinlerin yazılma süreci 9-23 Aralık 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili her öğrenci rehberli yazma ile iki metin yazmıştır. Etkileşimli yazma ile ortak bir metin yazılmıştır. Metinlerin yazılma süreci üç haftada gerçekleştirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Metinlerin Yazılma Süreçleri

Tarihler	Yazma Süreci Aşamaları
1. Metin 9.12.2014	Planlama/Hazırlık (1. Kez): Grup dil dersi Taslak Yazma (1. Kez): Rehberli yazma Gözden Geçirme/Düzelme (1. Kez): Grup dil dersi; içerik düzeltme Yayımlama: Sınıf arkadaşları
2. Metin 16.12.2014	Planlama/Hazırlık (2. Kez): Grup dil dersi Gözden Geçirme ve Düzeltme (2. Kez): Tüm sınıf; içerik ve metin yapısı düzeltme. Taslak Yazma (2. Kez): Rehberli yazma Gözden Geçirme/Düzelme (2. Kez): Bireysel dil dersi; içerik, metin yapısı ve dil bilgisi düzeltme
3. Metin 23.12.2014	Planlama/Hazırlık (3. Kez): Grup dil dersi Taslak Yazma (3. Kez) ve Gözden Geçirme ve Düzeltme (3. Kez) <i>Etkileşimli yazma ile aynı anda</i> Yayımlama: Sınıf arkadaşları, okul gazetesi

Metinlerin yazılma süreçleri döngüsel bir şekilde gerçekleşmiştir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Örnek dersin yazılma süreci döngüsü.

Metinlerin yazılma süreci 1., 2. ve 3. hafta başlıkları altında, yazma sürecinin aşamalarının sırası ile aktarılacaktır. Planlama/hazırlık, taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltilme aşamaları oluş sırasına göre numaralandırılmıştır.

1. Hafta/9.12.2014. Yazılı anlatım sürecinin ilk aşaması olan ‘planlama/hazırlık’ ile başlayan dersin betimlemesi aşağıdaki gibidir.

Planlama/Hazırlık (1. Kez). “Bu gün Adnan Binyazar ile ilgili bir yazı yazacağımızı söyleyerek derse başlıyorum. Yazma sürecinin aşamalarının yazılı olduğu, sınıf duvarında asılı olan posterini kullanarak; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarının isimlerini okuyup her aşamada neler yapıldığını tekrarlıyoruz. Daha sonra yazımızın planlama/hazırlık aşamasına geçiyoruz.

Adnan Binyazar ile ilgili olarak şimdiye kadar neler yaptığımızı soruyorum ve öğrencilerden gelen yanıtları tahtaya yazıp okuyoruz. Araştırmacı ve öğrencilerin elinde satın aldığımız Adnan Binyazar’ın “Gün Işığında Yolculuk” isimli kitabı var. Kitabın ön yüzünde ve arka yüzünde neler olduğunu; İstanbul gezisi ile ilgili ayrıntıları, kimlerin geziye katılacağını, gezinin amacını konuşuyoruz. Önemli olduğunu düşündüğüm sözcük veya cümleleri tahtaya yazıyorum. Konuyla ilgili metinde bulunması gereken bilgilerle ilgili sorular soruyorum. Yeni

gelen bilgileri de tahtaya yazıyorum ve okuyoruz. Konuyla ilgili yapılanları tekrarladıktan sonra öğrencilerden tahtadaki notları defterlerine yazmalarını istiyorum.

Yazıyı 5NİK ile yazacağız. 5NİK'nin açılımı olan; Ne, Nerede, Ne zaman, Neden, Nasıl ve Kim sorularının yanıtını soruyorum. Gelen yanıtların dilini düzelterek tahtaya yazıyorum. En son İstanbul gezisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini sorup tahtaya yazıyorum. Tüm sorular yanıtlandıktan sonra öğrencilerden tahtaya yazdıklarımızı defterlerine yazmalarını istiyorum (9.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 38'55" ve II. Video: 38'15")

Araştırmacı ders sırasında, öğrencilerden gelen dili ve kendisinin yaptığı katkıları sözlü ve yazılı olarak düzelterek öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler sözcük ve cümleler söylemişler, bunları dinlemişler, yazmışlardır.

Öğrenciler yazıları defterlerine geçirdikten sonra tahtayı siliyorum. Öğrencilerden; Adnan Binyazar ve İstanbul gezisi ile ilgili bir yazı yazmalarını istediğimi söylüyor ve yönergeyi tahtaya yazıyorum. Yazarlarken 5NİK ile yazmalarını ve en son duygu ve düşüncelerini yazmalarını istediğimi söylüyorum ve bu yönergeyi de tahtaya yazıyorum. (9.12.2014 Video Kaydı: I. Video: 38'55")

Planlama/hazırlık aşamasında, öğrencilerin önce yazma süreci ve aşamaları konusundaki bilgileri tekrarlanmıştır. Daha sonra yazılacak metnin içeriğine yönelik bilgiler paylaşarak düşünceler oluşturulmuş ve 5NİK ile yazılarak metnin nasıl organize edileceği bilgileri verilmiştir (Tompkins, 2000). Yazılacak metinle ilgili olarak önceki derslerde yapılan çalışmalar tekrarlanmış, "Günüşiğına Yolculuk" isimli kitap kullanılarak etkinlik gerçekleştirilmiştir (Marchisan, ve Alber, 2001; Richards ve Renandya, 2008). Süreç öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bu şekilde gerçekleşmiştir. Farklı özellikteki öğrencilerle, farklı bir şekilde planlanabilir.

Taslak Yazma (1. Kez). 9 Aralık 2014 tarihli derste, *planlama/hazırlık(1)* aşamasından sonra 'rehberli yazma' ile öğrencilere ilk *taslak yazıları (1)* yazdırılmıştır. Rehberli yazma sırasında, öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak yazılarını gözden geçirmiş, o anda bireysel dönütlerle düzeltmeler yapmıştır. Bu süreç ayrıca, iyi geri dönütler vermek kadar, yaptıklarını yeniden gözden geçirmesi, daha önce yapılanlarla karşılaştırma yapılabilmesi için öğrencilere fırsatlar vermektedir (Fountas ve Pinnel, 1996).

Tüm öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra her bir öğrencinin yazısı grup olarak *gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir (1)*. Bu aşamada içerik düzeltmesi yalnızca sözlü olarak yapılmıştır. (9.12.2014 Ders Planı) Grup olarak sözlü gerçekleştirilen, 1 *gözden geçirme/düzeltilme*" aşamasının betimi aşağıda aktarılmaktadır.

Gözden Geçirme/Düzeltilme (1. Kez). *Öğrencilerin hepsi yazılarını tamamladılar. 'Düzeltilme aşamasına geldik. Önce "Yazılarınızda hata var mı, yok mu kontrol edin." diyorum. Kendi yazılarını okuyorlar. Tek tek yazıları ile ilgili ne yaptıklarını soruyorum. Duru eklemek istediği bir şey olduğunu söylüyor, bunu yapabileceğini bu çalışmanın taslak olduğunu söylüyorum. Yaptıkları değişikliklerin neler olduğunu tek tek soruyorum. İsmail'e neyi düzelttiğini soruyorum, "kitap isimlerinin gösterimini düzelttiğini" söylüyor. Ben de o cümlesini okuyup çoğul eki ekliyorum. Gamze bir şey değiştirmemiş. Zeynep "İster misin?" yazmış. Bunu "İster misiniz?" diye değiştirmiş. Emel, 'almak' sözcüğünü 'atmak' diye değiştirmiş. (9.12.2014 Video Kaydı: II. Video, 38'15")*

Daha sonra öğrencilerden tek tek yazılarını okumalarını ve/veya işaret dili ile anlatmalarını, birbirlerini çok iyi dinlemelerini/izlemelerini, kendilerinin ve arkadaşlarının yazdıkları metinlerde varsa eksiklerin neler olduğunu belirlemelerini söylüyorum ve bu ifadeleri tahtaya yazıyorum. Öğrencileri içerik düzeltmesi yaptığımız konusunda bilgilendiriyorum. Yazdıkları metinleri hem okuyup hem de işaret ile anlatıyorlar. Duru okuyup anlatıyor. "Duru'nun okuduğunda eksik var mı?" diye soruyorum. "Yok." diyorlar. Zeynep okuyor. "Eksik var mı?" diye soruyorum ve bunun "düzeltilme aşaması" olduğunu tekrarlıyorum.

Tüm öğrencilerin yazılarının içerikleri düzeltildikten sonra 'Yazıda neler düzeltilir?' diye sorup, nelerin düzeltileceğini tahtaya listeliyorum. Sözlü ve yazılı olarak açıklamalar yapıyorum: 1. İçerik, 2. Söz dizimi (cümle doğru mu?), 3. Biçim ve imla (giriş, gelişme, sonuç, başlık) yazıyorum. İçerik düzeltmesi yaptığımızı, haftaya diğer düzeltmeleri yapacağımızı söylüyorum. (9.12.2014 Video Kaydı: II. Video: 38'15")

9 Aralık 2014 tarihli derste, metinlerin gözden geçirilmesi/düzeltilmesi aşamasında, öğrencilerin önce kendi metinlerini okuyup düzeltmeler yapmaları daha sonra ise birbirlerinin yazılarını dinlemeleri ve düzeltmeleri istenmiştir (McKensie ve Tomkins, 1984). Öğrencilerin yazılarındaki hataların çok azını düzelttikleri gözlenmiştir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Öğrencilerin metinleri yazmaları, okumaları, dinlemeleri ve metinler üzerinde konuşmaları sağlanmıştır. Gerçekleştirilen yazma çalışması ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik deneyimler sağlanmıştır (9.12.2014 Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 3-4).

Süreçte yazdıklarının “taslak yazı olduğu, düzeltme yapılabileceği” sıklıkla vurgulanarak yazma sürecinin aşamalarının, öğrenciler tarafından üstbilişsel bir şekilde kavranması amaçlanmıştır. Ayrıca, bir yazıda içeriğe ilişkin ne tür düzeltmeler yapılacağı bilgisini vermek de, öğretmen tarafından amaçlı bir şekilde gerçekleştirilen bir diğer üstbilişsel uygulamadır (De La Paz ve diğ. 2016; Strassman, 1997).

2. Hafta/16.12.2014. Derse geçen hafta yapılanlar tekrarlanarak başlanmıştır. Önceki derste öğrenciler yazılarını sözlü ve işaret dili ile arkadaşları ile paylaşmışlardı. Bu derste ise aynı metinler projeksiyon ile yansıtılmıştır. Yazıda giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının olduğu bilgisi, başlık yazma ve yazının içeriğine yönelik tekrarlarla ikinci kez *düzeltilme çalışması* gerçekleştirilmiştir. Bunun planlaması, araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerle yapılmıştır (9.12.2014 Tarihli Araştırmacı Günlüğü Sayfa 4).

Grup Olarak Gözden Geçirme/Düzeltilme (2. Kez). *Derse yazma sürecinin aşamalarını ve geçen hafta yazılan metnin içeriğinde olan bilgileri listelerek tekrarla başlıyoruz. Yazma sürecinin planlama/hazırlık ve taslak yazma aşamalarını tamamladık diyorum. Geçen hafta yazdıkları yazılarını gösteriyorum “Bu yazılar bitti mi?” diye soruyorum. “Bitmedi” diyorlar, tahtaya taranmış olan öğrenci yazılarını yansıtıyorum. Şimdi gözden geçirme ve düzeltme aşamasında olduğumuzu tekrarlıyorum. Geçen haftaki derste, yazdıkları metinlerin içerikleri ile ilgili çalıştığımızı hatırlatıyorum. Yazıları tek tek düzelteceğimizi söylüyorum. (16.12.2014 Video Kaydı: I. Video: 47’00”)*

Yazmanın hangi aşamasında olduğumuz, tüm süreçte olduğu gibi yine tekrarlanmıştır. Öğrencilerin neyi, neden öğrendiklerinden haberdar edilmelerinin derse olan motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir (Joseph, 2006). Bu şekilde derslerin üstbilişsel bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Zeynep isimli öğrencinin yazısının grup olarak düzeltilmesinin transkripti aşağıda aktarılmaktadır.

Zeynep’in yazısını projeksiyon ile yansıtıktan sonra “Biçim ve içeriğe bakıyoruz.” deyip devam ediyorum. “Bütüne, hepsine bakalım. Başlık var mı?” diye soruyorum. Yanıt gelmeyince, “Başlık yok, paragraf yapmış.” diyorum. Tahtaya “Paragraf” yazıyorum. Metin üzerinde konuşuyorum ve model oluyorum. “Giriş ve gelişme beraber yazılmış, sonuç paragrafı var.” diyorum.

Projeksiyona yansımış yazıyı, elimle okuduğum yeri de göstererek sesli okuyorum. Zeynep’in yazısının içeriği ile tahtadaki “yazıda olacak bilgiler” listesini karşılaştırıyoruz. Bilgiler tam, biçim ile ilgili düzeltmelere ihtiyaç var. Zeynep’e bireysel olarak “Giriş paragrafı yaptıktan sonra bu bilgileri yazabiliriz. Giriş paragrafında bu yazının ne hakkında olduğunu yazabiliriz.” diyorum. Zeynep’in dil düzeyi bu tür bir düzeltmeye uygun. Ondan giriş paragrafı ile ilgili söylediklerimi tekrar etmesini istiyorum. Tekrarlıyorum.

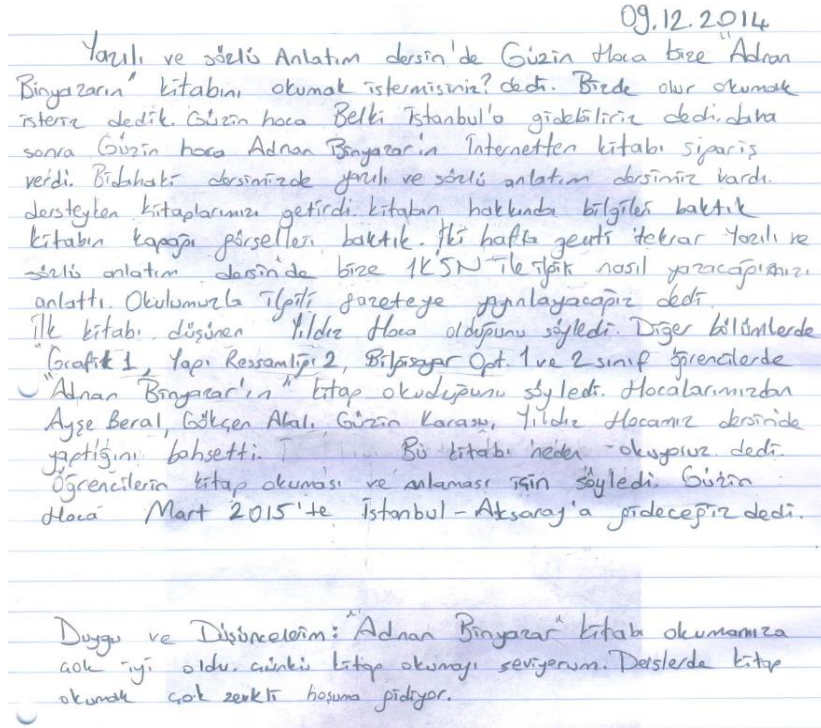
Öğrencilere öncelikle, biçim ve içeriğe yönelik düzeltme yaptığımız belirtilmiştir. Daha sonra sözdizimi ve imlaya yönelik düzeltmeler yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır. (16.12.2014 Ders Planı) Bu şekilde öğrencilerin ders sürecini izlemeleri amaçlanmıştır.

Tüm öğrencilerin metinlerini yansıda tek tek düzeltiyoruz. Daha sonra öğrencilerden Adnan Binyazar’ın kitabı ve İstanbul gezisi ile ilgili yazıyı tekrar yazmalarını istiyorum. Rehberli yazma ile ikinci taslak metinlerini yazıyorlar. (16.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 47’00”; II. Video: 50’31”)

Araştırmacı öğrencilerin dil düzeylerini göz önünde bulundurarak düzeltmeleri, öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde gerçekleştirmiştir (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Öğretmenler, öğrencilerin metinlerinin tek tek veya grup olarak düzeltilmesi kararını ders öncesinde veya ders sırasında verebilmektedirler.

Araştırmacı ayrıca, metinlerin düzeltilmesi sırasında metnin biçimi ve metindeki içeriği nasıl kontrol edecekleri ile ilgili olarak öğrencilerine model olmuştur (Joseph, 2006; Gambrell, Morrow ve Presley, 2007; Raphael, 1986).

Bu çalışmalar ikinci taslak yazının *planlama/hazırlık (2. Kez)* aşamasını oluşturmuştur. Metinler ikinci kez yazıldıktan sonra her bir öğrencinin yazısı *bireysel olarak gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir (2. Kez)* (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirilmesi). Tüm öğrencilerin bireysel yazı düzeltmeleri toplam bir saat, 22 dakika sürmüştür (16.12.2014 Video Kayıtları: II. Video: 50'31" ve III. Video: 43'08"). Bir öğrenci tarafından yazılan örnek metin Fotoğraf 1'de aktarılmaktadır.



Fotoğraf 1. Bireysel yazı ile düzeltilen metin örneği.

Bireysel düzeltmeler; içerik, metin yapısı, dil bilgisi ve imla kurallarına yönelik yapılmıştır (16.12.2014 Tarihli Ders Planı ve Değerlendirmesi). Bireysel yazı düzeltmenin betimlemesi aşağıda aktarılmıştır. Yapılan betimlemede, birbirini tekrarlayan "düzeltme şekilleri" tekrarlanmamış (4. ve 6. cümleler), gerçekleşen her bir düzeltme şekli ile ilgili bir örneğe yer verilmiştir. Öğrencinin yazdığı sözcükler/cümleler ile düzeltilmiş olanlar altı çizili olarak gösterilmiştir.

Bireysel Gözden Geçirme/Düzeltilme (2. Kez). Çalışma sırasında; düzeltilen metin, silgi ve kalem kullanılmıştır. Düzeltmeler öğrencinin yazısının bulunduğu kağıt üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, metin üzerinde yaptığı düzeltmeleri daha sonra değerlendirmelerde kullanmak amacıyla parantez içinde belirtmiştir. Parantez içinde yer alan bilgilerde, düzeltmelerin nasıl yapıldığına yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Başlık ile başlıyoruz. Öğrenci başlık olarak "Kitabın ne güzel" yazmış. Okuyorum, "Ne demek?" diyorum. Yanıt vermiyor. "Kitabın dersek senin olur." diyorum. Anladı "Silelim." diyor. "Kitap ne güzel" diye düzeltti. Ben "Kitap Okumak Ne Güzel" diye öğrenciden gelen dili genişleterek yazıyorum. Kalem benim elimde, hatalı yazılan cümleyi ve birlikte düzelttiğimiz halini kağıda yazıyorum.

Yapılan düzeltmelerde sorun yaşanan dilbilgisi kuralının doğrudan öğretimine yer verilmemiştir. Gerçekleştirilen bu tür düzeltmelerin öğrencinin beceriyi edinmesinde kalıcı olamadığı ve anlamlı olmadığı düşünülmektedir. Bunun yerine kuralın cümlede ne tür bir düzenleme gerektirdiği ve bu düzenlemenin anlamı nasıl etkilendiği vurgulanmıştır. (Karasu, 2014).

İlk cümleyi okuyor. “Yazılı anlatım dersinde başladık.” yazmış Emel’den düzeltmesini bekliyorum. Her hangi bir düzeltme yapmıyor. Ben okuyorum ve soru sorarak hatalı yeri bulmasını istiyorum. “Neye başladık?” diyorum ve soruyu yazıyorum. Yanıt gelmeyince hatalı yeri gösteriyorum. “Neye” sözcüğündeki –e ekini gösteriyorum. Yanıt gelmiyor. Ben “dersine” diyorum. Hatalı yazılan sözcük yazımını ve düzelttiğim halini kağıda yazıyorum.

İkinci cümleyi okuyor ve hatasını fark etmiyor. “Güzin Hoca bir önemli söyledi.” diğer cümleye geçiyor. Durdurup “Önemli söyledi, önemli ne söyledi?”, diye soruyorum. “Kitap önemli söyledi.” diyor. Doğrudan cümlelerin doğrusunu söylüyorum. “Önemli bir şey söyledi.” “Önemli bir şey” diye düzeltip bunun kalıp olduğunu söylüyorum, “Hep hep böyle.” diyorum. Okutuyorum, okuyorum, tekrar okutuyorum.

Üçüncü cümlede, “Sınıfta öğrencileri almak istiyor musunuz?” yazmış. Kişiler tarafından söylenenler “turnak” içinde yazılır diyorum. Cümleyi tekrar okuyup “Hangi kitap, kimin kitabı anlamadım.” diye soruyorum. Kalem elimden alıp “Kitaplar almak istiyor musunuz?” yazıyor. Kabul edip, -lar ekini siliyorum “Kitap okumak istiyor musunuz?” diye düzeltiyorum. Kabul ediyor. Cümleyi okutuyorum.

Beşinci cümlede öğrencinin yazdığı “Kitabın adı Günışığına Yolculuk.” cümlesinde bir hata yok. “Cümle doğru, güzel.” diyorum. Bu şekilde öğrencinin motivasyonun artırmayı, kendi başarısını görmesini amaçlıyorum.

Yedinci cümlede, “Güzin Hocalıyız kitabı alması, sonradan bize öğrencilere kitapları verdik.” yazmış. “Güzin Hocalıyız” ı okuyup “Anlamadım.” diyorum. Yanıt gelmeyince ne demek istediğini soruyorum. “Bizim” demek istediğini söylüyor. “Güzin Hocamız” diye düzeltiyoruz. “-mız” ekinin altını çiziyorum, dikkatini çekiyorum.

“Güzin Hocamız kitabı alması” nı gösteriyorum. ‘Kim aldı? O aldı. Nasıl söyleyeceğiz?’ diye soruyorum. “Aldık” biz demek diyorum. “Kim aldı?” diyorum tekrar. “Sen.” diyor. “O aldı diye söylüyoruz” diyorum. “Güzin Hocamız kitabı aldı, diyoruz.” diyorum. Cümlelerin sonundaki “verdik” ifadesini gösteriyorum, hemen kendi düzeltiyor “verdi” yazıyor. Alkışlıyorum. “kitapları” yerine “kitapları” diye yine kendi düzeltiyor. (16.12.2014 Video Kayıtları: II. Video: 27’11”-44’38”)

Öğretmenle birebir yapılan düzeltmenin ardından öğrenci metni yapılan düzeltmelere göre tekrar yazmış ve öğretmene yaptığı düzeltmeleri kontrol ettirmiştir. Bireysel yazı düzeltme sürecinde öğretmen önce öğrenciye okutmuş, öğrenciden hatasını bulmasını istemiş, bulamaması durumunda yönlendirici sorular sormuştur. Sorulara yanıt gelmemesi durumunda öğretmen doğru yanıtı vererek cümlelerin düzeltme sürecini tamamlamıştır (Tompkins, 2000). Süreç içinde sözel veya yazılı ipuçları vererek model olmuştur. İşitme engelli öğrenciler yazdıkları metinlerdeki hatalarının çok azını kendileri düzeltebilmektedirler (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Bu nedenle düzeltmelerde öncelikle, öğrencinin hatasını kendisinin görmesi ve düzeltmesi amaçlanmıştır (Karasu, 2014), yapamaması durumunda düzeltme öğretmen tarafından yapılmıştır.

Alanyazında belirtildiği gibi (Asselin, 1999; Fountas ve Pintel, 1996; Pressley ve diğ. 2002; Tompkins, 2007) öğretmen düzeltmeler sırasında öğrencinin hem düzeltme sırasındaki performansını hem de öğrencinin dil düzeyi konusunda sahip olduğu bilgileri kullanarak öğrenciye vereceği desteği belirlemiştir (16.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Bu aşamada öğretmen ve öğrencinin birlikte yazıyı düzeltmeleri, öğrencinin ihtiyacı olan becerilerin gelişimine rehberlik etmektedir. Gerçekleşen rehberlikle yapılan uygulamalarda, sorumluluğun uygun bir şekilde sistemli olarak öğrenciye geçmesi planlanmalıdır (Tompkins, 2007).

Düzeltilmeler, dilbilgisi terimleri kullanılmadan yapılmıştır. Örneğin; ‘-lıyız’ ekini ‘-mız’ olarak düzeltirken, ‘Buraya iyelik zamiri 1. çoğul şahıs eki gelecek, bizim eki, -miz yazman gerekirdi.’ gibi bir düzeltme yapılmamıştır. Bunun yerine öğrenciye daha anlamlı gelmesi ve kalıcı olması nedeniyle ‘Bizim demek istiyorsak ‘hocamız’ diyeceğiz.’ deyin –mız ekinin altını çizerek öğrencinin dikkati çekilmiştir.

Araştırmada, ‘Adnan Binyazar ve İstanbul Gezisi’ konusunda öğrenciler tarafından yazılan iki metin karşılaştırıldığında öğrencilerin metin yapısı ve içerik yazma konusunda ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. İlk yazılarında altı öğrencide başlık ve/veya giriş-gelişme-sonuç paragraflarından herhangi biri bulunmazken (9.12.2014 Öğrenci Yazıları), ikinci yazılarında beş öğrencide bu özellikler ve yazıların içeriklerinin zenginleştiği görülmüştür (16 Aralık 2014 Öğrenci Yazıları; 16 Aralık 2014 Ders Planı Değerlendirmesi).

3. Hafta/23.12.2014. Dersin başında bir önceki hafta yapılanlar tekrar edilerek gerçekleştirilecek etkileşimli yazmanın *planlama/hazırlık (3. Kez)* aşaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, önceki iki haftada yazılan metinler ve grup/bireysel düzeltmeleri de bu çalışmanın *planlama ve hazırlık (3. Kez)* aşamasına katkı sağlamıştır. Etkileşimli yazmada, öğrenciler ve araştırmacıdan gelen ortak dil ile Şekil 3’de görülen metin yazılmıştır (23.12.2014 Ders Planı).

Adnan Binyazar’dan Günışığına Yolculuk

Bilgisayar 2. sınıf öğrencileri ile Yazılı ve Sözlü Anlatım dersinde kitap okuyoruz.

Güzin Hoca, bize ‘Kitap okumak ister misiniz?’ diye sordu. Bizim sınıf kabul ettik. Güzin Hoca internetten sipariş verdi. Kitaplar geldi. Okumaya başladık. Ön kapak ve arka kapağın özelliklerine baktık. Adnan Binyazar’ın hayatını okuduk. Kitabı beğendik. Okumaya devam ediyoruz.

Güzin Hoca bize İstanbul’a gideceğimizi söyledi. Adnan Binyazar ile tanışmaya gideceğiz. Bilgisayar 1. ve 2. sınıf, Yapı Ressamlığı 2. sınıf, Grafik 1. sınıf, Seramik 1. sınıf beraber gideceğiz. Bu düşünce Y. Hoca’nın. Geziye Y. Hoca, A. B., G. ve N. Hoca gelecek. Gezi Mart 2015’te yapılacak. İstanbul Aksaray’da Anadolu Üniversitesi misafirhanesinde buluşacağız, sohbet edeceğiz ve kitap imzalatacağız.

Kitap hoşumuza gitti. İstanbul’a gidip Adnan Binyazar ile tanışacağız. Heyecanlıyız, mutluyuz. Gitmeye sabırsızlanıyoruz. Ne güzel, gideceğiz inşallah.

Şekil 4. Etkileşimli yazma ile yazılan metin.

Etkileşimli yazma, araştırmacının dil ve içeriğe yönelik kontrolü ve düzeltmeleri ile gerçekleştiği için yazma (3. Kez) ve düzeltme aşaması (3. Kez) aynı anda gerçekleşmiştir (23.12.2014 Ders Planı ve Değerlendirmesi). Aşağıda, giriş paragrafı ile birinci gelişme paragrafının yazılma süreci ve ikinci paragrafta geçiş süreci betimlemelerine yer verilmiştir.

Yazma (3. Kez) ve Gözden Geçirme/Düzeltilme (3. Kez). Geçen hafta derste yaptıklarımızı tekrarlayarak derse başlıyoruz. ‘Geçen hafta yazılarımızı tek tek yazdık, şimdi birlikte yazacağız.’ diyerek derse devam ediyorum. Giriş paragrafı ile yazmaya başladığımızı söyleyip, tahtanın diğer kısmına ‘Giriş’ yazıp girişte hangi bilgilerin olabileceğini söylüyorum. Model oluyorum ve giriş paragrafını yazmaya başlıyorum. Hem yazıp hem söylüyorum ve öğrencilerden bana yardım etmelerini istiyorum. Yazdığım giriş paragrafı üzerinde ‘kim, ne, hangi kitabın okunduğu’ ile ilgili bilgileri gösterip bunun giriş paragrafı olduğunu tekrarlıyorum ve diğer yaptıklarımızı gelişme paragrafında yapacağımızı söylüyorum.

Araştırmacı giriş paragrafını doğrudan yazarak model olmuştur. Giriş paragrafının nasıl yazılacağını, hangi bilgilerin bulunabileceğini öğrencilerle tekrarlamıştır. Model olma öğrencilerin becerileri edinebilmeleri için öğretmenin kullanması gereken önemli stratejilerden birini oluşturmaktadır (Gambrell ve diğ. 2007; Joseph, 2006; Raphael, 1986; Scott-Weich ve Yaden, 2017). Bununla birlikte, yazılan metin araştırma sürecinde birlikte yazılan ilk metindir. Araştırmacı öğrencilerin bilgi, dil düzeyleri ve ihtiyaçlarını gözönünde bulundurarak giriş paragrafının yazılmasında daha aktif rol oynamıştır (Scott-Weich ve Yaden, 2017). Öğrencilerin yazma deneyimleri ve bilgileri arttıkça öğretmenin model olma düzeyi öğrenciyi bağımsız yazar haline getirecek şekilde dengelenmelidir (Asselin, 1999; Tompkins, 2000).

“Gelişme bölümünde sırasıyla yaptıklarımızı anlatacağız. Ne yazalım?” diyorum. Zeynep “Güzin Hoca, bize ‘Kitap okumak ister misiniz?’ dedi.” diyor. Kabul edip yazıyorum. Zeynep’in dil düzeyi arkadaşlarına göre iyi, arkadaşlarına model oluyor. Duru, Zeynep’in söylediği cümlelerin sonu için; “Sonunda soru işareti var. Sordu diyelim” diyor. Duru’nun söylediğini arkadaşları ile paylaşıyorum. “diye sordu” diye cümlelerin sonunu değiştiriyoruz.

“Sonra ne yaptık?” diye soruyorum. Emel, işaret ile arkadaşlarını gösterip, kitap işareti yapıyor ve “... aldık.” diyor. Söyledikleri çok iyi anlaşılıyor. Söylediklerinden anladığımı tahtaya “Bizim sınıf kabul ettik.” olarak yazıyorum. Kabul ediliyor. “Sonra ne yaptık?” diye soruyorum. Mehmet, internet ve aldık işaretlerini yapıyor. “İnernetten sipariş verdik.” diyorum. Gamze “Hoca” yazalım diyor. Tamam deyip kabul ediyorum. “Güzin Hoca internetten sipariş” yazıp yarım bırakıyorum. Gamze’ye ne yazacağımı soruyorum. Tamamlayamıyor. Ben “etti” diyorum, Mehmet “verdi” diyor. Mehmet’in söylediğini kabul ediyoruz. Sonra doğrudan, öğrencilere sormadan “Kitaplar geldi.” diye yazıyorum.

Sonrasında Emel’e ne yaptık diye soruyorum. Amacım, Emel’i derse katmak. Emel’in söylediğini anlamaya çalışıyorum. O sırada Gamze “Parasını verdik.” diyor. Parasını verdik diye yazalım mı diye tartışıyoruz. Yazmamaya karar veriyoruz. Emel’e “Sen ne söyledin?” diyorum. “Hepi kitap oku baş, çok güzel.” diyor. “Emel, okumaya başladık diyor.” diyorum. Mehmet kitabın ön ve arka yüzünü gösteriyor. “Önce Emel’in söylediğini yazalım. Kitaplar geldi, okumaya başladık.” diyorum. Olayları sırasıyla anlattığımızı vurguluyorum.

Mehmet “Ön, ön” diyor ve kitabın ön yüzünü gösteriyor. “Ön kapak” yazıyorum tahtaya, söylüyorum ve Mehmet’den okumasını istiyorum. Okuyor. Sonra Zeynep’e soruyorum “Ön ve arka kapak” diyor. Güzel deyip Duru’ya “Ne yaptık?” diye soruyorum. Cümleyi birlikte oluşturuyoruz. Duru, “Özelliklerine baktık.” diyor. “Aferin çok güzel.” diyorum. Tahtaya “Ön kapak ve arka kapağın özelliklerine baktık.” yazıyorum. Mehmet, Zeynep ve Duru’dan gelen katkılarla cümleyi tamamlıyoruz.

“Sonra?” diyorum. Duru “Adnan Binyazar’ın hayatı” diyor. “Çok güzel. Siz söyleyin, ben cümleyi yazayım.” diyorum. Tahtaya “Adnan Binyazar’ın” yazıp bekliyorum. Duru “hayatını” diyor, eki vurgulayarak söylüyor. Doğru söylediğini biliyor. Kendinden emin. “Çok güzel.” diyorum. “okuduk” diye Duru tamamlıyor. Emel “beğendik” diyor. Söylediğini kabul edip “Kitabı beğendik.” yazıyorum diyorum. Öğrencilerden onay bekliyorum. Kabul ediyorlar. İlk giriş paragrafının sonuna “Okumaya devam ediyoruz.” cümlesini yazıp bu paragrafı bitiriyorum.

Emel, Adnan Binyazar ile ilgili bir cümle söylüyor. Yeni bir konu olduğu için yeni bir paragrafa geçmemiz gerekiyor. Bu nedenle öğrencilere beni dikkatle dinlemelerini ve önemli bir şey söyleyeceğimi belirtiyorum. “Emel, Adnan Binyazar’ı söyledi. Yeni bir konu.” diyorum. “Konuyu değiştiriyoruz.” deyince Gamze “Paragraf.” diyor. “Evet yeni bir paraf yapacağım.” diyorum. Tahtaya birinci paragrafın yanına konusunu “Kitabı aldık.” olarak yazıyorum. “Yeni konuya geçiyorum. Gelişme devam ediyor.” diyorum. İstanbul’la ilgili bu paragrafa ne yazalım diye sorarak gelişme bölümünün ikinci paragrafını yazmaya başlıyor. Metin tamamlandıktan sonra hep birlikte yazının başlığını belirliyorsunuz. Metni sesli olarak okuyup defterlerine geçiriyorlar (23.12.2014 Video Kayıtları: I. Video: 17’35” ve II. Video: 50’02”).

Yazma sırasında araştırmacı, metnin biçimi ve içeriğine yönelik sorular sormuştur. Öğrencilerden gelen görüş, bilgi ve dili kabul etmiş, gerektiği durumlarda ise sözlü ve yazılı olarak düzeltmeler yapmıştır. Gelen yanıtları sorularla açıp, düzeltilmesi gerekiyor ise düzeltilmiş ve öğrencilerin de görüşünü olarak yazılacak cümlelere karar vermiştir (Asselin, 1999; Gambrell ve diğ. 2007; Raphael, 1986; Tompkins, 2007) (18.12.2014 Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 5; 16.12.2014 Ders Değerlendirmesi).

Yayımlama. Bu konunun yayımlama aşamasında bireysel ve grupta yazılan yazılar iki şekilde yayımlanmıştır. İlkinde öğrenciler tarafından sesli okunarak sınıfta arkadaşları ile paylaşılmıştır. Daha sonra ise, “Adnan Binyazar’dan Gün Işığına Yolculuk” isimli birlikte yazılan metin Engelliler Entegre Yüksekokulu’nun dönemlik, Entegre Haber isimli okul gazetesinin, Güz Dönemi 14. sayısında yayımlanmıştır (bkz. Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2. ‘Biz de Güneşiği Yolcusuyuz’ isimli yazının okul gazetesinde yayımlanması.

Yazılarının okul gazetesinde yayımlanmasının, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca yazıyı bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamada yararlılığı olduğu düşünülmektedir (Lehr, 1995).

Tartışma

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma çalışmalarının incelendiği araştırmada, yazma sürecinin aşamalarının alan yazın ile aynı ve döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir (Lehr, 1995, Marchisan ve Alber, 2001; McKensie ve Tompkins, 1984; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000,2007; White ve Arndt, 1991). Her bir metnin yazılması tamamlandıktan sonra, yeni metnin yazılma süreci başlamıştır.

Araştırmada iki tür “tekrara” yer verildiği belirlenmiştir. Birincisi; yazma sürecinin aşamalarının tekrarlarıdır. Planlama/hazırlık aşaması, taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltilmeler birden fazla gerçekleşmiştir. Bunun nedenleri; yazma sürecini doğasının doğrusal değil döngüsel olması (White ve Arndt, 1991), öğrencilerin yazma ile ilgili sınırlı deneyimleri, metin yapısı hakkındaki bilgi düzeyleri ve dillerindeki sınırlılıktır. Araştırmacılar, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak her bir metnin yazılma sürecinde kararlar alarak derslerini yönlendirmiştir (Blair, Rupley ve Nichols, 2007). Yazılan metinlerin her birinde farklı bir yazma süreci olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yazma sürecinin metinlere göre farklılaşmasına yönelik araştırmaya rastlanamamıştır (Karasu; 2014; Yuknis, 2014).

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen diğer tekrarlar konulara ve kavramlara yönelik yapılan tekrarlardır. Alan yazın işitme engelli öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimi için derslerde daha fazla tekrar ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Karasu ve diğ., 2012; Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley ve diğ. 2009; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanırken öğrencilerin tekrarlara ihtiyaç duyduğu konular ve kavramların belirlenmesi önem taşımaktadır (Scott-Weich ve Yaden, 2017; Thangi ve Appanah, 2014).

Araştırma sürecinde yapılan değerlendirmeler öğrencilerin metin bölümleri olan giriş, gelişme ve sonuç yazma ve bu bölümlere uygun içerik yazma konusunda dilbilgisi ve imla kurallarına göre daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Dilbilgisi ve imla kurallarının gelişimi açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerde bu becerilerin gelişimi uzun bir süreci gerektirmektedir. (Paul, 1996; Yoshinaga-Itano ve diğ., 1996) Bu süreç içinde öğrencilerin zengin, yoğun ve sistematik çalışmalara, tekrarlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Paul, 1996).

Araştırma sürecinde DOYY’un yazma bileşenlerinden paylaşılan yazma, rehberli yazma ve etkileşimli yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Öğretmenin çok yoğun bir şekilde model olduğu paylaşılan yazmadan, rehberli yazmaya, etkileşimli yazmaya ve bağımsız yazmaya doğru öğrenciye yapılan destek azalmaktadır. Araştırma sürecinde etkileşimli yazmanın daha etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Bu durum aynı zamanda, öğrencilerin dil düzeyleri ile ilgili olarak bilgi vermektedir. Farklı dil özelliklerine sahip işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek yazma çalışmalarında, yazmanın farklı bir bileşenin daha etkili olması beklenmelidir. Yine araştırmanın bu bulgusu ile ilgili olarak, öğretmenin öğrencilerle birlikte cümlelere karar vererek metni yazması, model olması, ortak tek bir metin yazılması, metnin yazılması sırasında öğretmenin sorularla dersi yönlendirmesi, öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul ederek, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapması gibi özellikler taşıması nedeniyle öğretmen ve öğrencinin birlikte yazar olarak çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Truax’ın (1985) çalışması ile uyumludur. Truax çalışmasında, bir okuldaki öğretmenler, öğretim elemanları ve idareciler ile birlikte yazma sürecinin uygulandığı “yazma stüdyosu” adını verdiği bir çalışmayı işitme engelli lise öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaşlarına bakmaksızın öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yazar olarak çalıştığı ortamlarda öğrencilerin yarar sağladığı sonucuna varmıştır. Yazma sürecindeki etkileşimlerin, yazma konusunda çekingen olan öğrencileri yazma konusunda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Erdoğan, 2017; Graves, 1983; Truax, 1985).

Çalışmada, öğrencilere ihtiyaçları kadar destek olunduğu ve tüm öğrencilerin katılımlarını sağlayarak derslerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Raphael (1986), öğretmenin eğitimini etkileyen faktörleri; doğrudan öğretim, model olma, gerekli desteği sağlama, kolaylaştırma ve katılımcı olma olarak sıralamıştır. Bu faktörlerin kullanımına göre araştırmacının kontrolü azalmış ve öğrencinin aktifliği artmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre desteklerinin, kontrollerinin miktarını ve öğrencinin etkin olma derecesini belirlemelidirler

(Gambrell ve diğ., 2007; Scott-Weich ve Yaden, 2017). Araştırmada dersler, öğrencilerin düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde bireysel veya grup olarak planlanmış ve uygulanmıştır (Gambrell ve diğ. 2007; Fountas ve Pinnell, 1996; Schirmer, 2000; Thangi ve Appanah, 2014; Tompkins, 2000).

Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde; stratejilerin doğrudan öğretildiği ve öğrencilerin hangi bilgiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağı bilgisinin verildiği, diğer bir ifade ile üstbilişsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Metinlerin yazılma süreçleri incelendiğinde stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel bir şekilde öğretildiği, belirlenmiştir. Soru sorma ve model olma araştırmada en fazla kullanılan iki strateji olmuştur. Yazma sürecinde öğretmen, öğrencilerine model olurken uygun olan durumlarda dili iyi olan öğrencilerin arkadaşlarına model olmasını sağlamıştır (De La Paz ve diğ., 2016; Raphael, 1986; Joseph, 2006).

Bireysel yazı düzeltmelerde, öğrencilerden yazılarını öncelikle kendilerinin düzeltmesi istenmiştir. Ancak öğrencilerin yaptıkları düzeltmelere bakıldığında, metinlerinde var olan hatalara göre oldukça sınırlı bir şekilde sözcük ve/veya cümle düzeyinde düzeltmeler yapabildikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Gormley ve Sarachan-Deily'in (1987) ileri ve çok ileri derece yirmi işitme engelli yüksekökol öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin model olunan ve yoğun bir şekilde gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmalarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Öğrencilerden taslak yazma ve grup ile yapılan düzeltmelerde öncelikle içerik ve metnin akışına dikkat etmeleri istenmiştir. Bu şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve dilin dilbilgisel özelliklerine katkı sağladığı düşünülmektedir (McKensie ve Tompkins, 1984; Tompkins, 2000). Kluwin ve Kelly (1992) gerçekleştirdikleri yazma sürecinin uygulandığı araştırmalarında, işitme engelli öğrencilerin dikkatini içerik ve metnin akışına yönlendirmişlerdir. Araştırmacıların bu şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin genel olarak yazdıklarının niteliğinin gelişiminin yanı sıra cümlelerinde karmaşık yapıların da gelişimine olanak sağladığını ifade etmeleri araştırmanın bulgusu ile paralellik taşımaktadır. Sunulan araştırmada öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları metinlerde özellikle biçime yönelik gelişmeler sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular Cambra (1994)'nın çalışması ile uyumludur. Cambra (1994), çalışmasında işitme engelli öğrencilere öykü yapısı ve bazı yazma stratejilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin yazılarının metin yapısında ilerlemeler olduğu ve çoğu öğrencinin öykü yapısını kavradığı görülmüştür.

Öğrencilerin araştırma sürecinde yazılı anlatım becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir (Öğrenci yazıları, 9-23 Aralık 2014 ve 31 Mart-24 Nisan 2015 tarihli yazılar). Öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları metinlerde özellikle biçime yönelik önemli gelişmeler gösterdikleri, öğrencilerin yazılarına başlık koydukları; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına yer verdikleri ve bu paragrafları özelliklerine uygun şekilde yazmak için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Yazılı anlatımın diğer öğelerinin gelişimi için daha uzun bir süreye, yoğun tekrarlara, anlamlı bağlamlarda yapılan uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dersler işitme engelli öğrencilerin dil düzeylerine ne kadar uygun ve öğretim ne kadar etkili yapılırsa öğrenmeleri de o oranda gerçekleşmektedir. Marschark, Lang ve Albertini (2002), işitme engellilerin işiten akranlarına göre her hangi bir konuyu daha az hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerle yapılan derslerde öğrenmeyi belli düzeyde sürdürmek, tekrarlara yer vermek önem taşımaktadır.

Bu araştırma işitme engellilere yükseköğretim eğitimi veren Yüksekökol'a devam eden yedi işitme engelli üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri doğrultusunda işitme engelli öğrencilerle yazma dersleri planlanabilir. Tüm yaş gruplarındaki işitme engelliler öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında etkili yazma süreci öğretimine yönelik eğitimler verilebilir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacı ile araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcı ve araştırmacılar tarafından yinelenabilir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yarı deneysel, deneysel ve tekdenekli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In Marschark, M. & Spencer, E. P. (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York: Oxford University Press.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1), 69-70.
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the 'what' and 'how' of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432-438. doi: 10.1598/RT.60.5.3
- Bowe, F. (1998). Language development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 73-77.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96(3), 237-246.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Upper Saddle River.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Arbor, A., Felton, M., Croninger, R., & Jackson, C., et. al. (2016). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31-52. doi:10.1002/rrq.147
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi [The description of written expression skills of 13-14 year old hearing impaired students who continue to Eskişehir Hearing Impaired Middle School and Anadolu University in ICEM]* (Unpublished master thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey). Retrieved form <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 8901)
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması [Comparison of cooperative-observation method in the development of written expression skills of the hearing-impaired students at Anadolu University ICEM high school level]* (Unpublished doktarate thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey). Retrieved form <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 51390)
- Erdoğan, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. [Classroom teachers' opinions on the usage of writing strategies.] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading, good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York, London: The Guildford Press.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime giriş [Introduction to education for hearing impaired children]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.153.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146-156.

- Gormley, K., & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *The Volta Review*, 89(3), 157-170.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Johnson, P. A. (2002). *A short guide to action research*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *The NERA Journal*, 42(1), 33-39.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan "tanımlama yapma" stratejisinin incelenmesi [An examination of defining strategy applied to hearing impaired college students]. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 2(1),19-41.
- Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi [Assessment of Writing Skills of Hearing Impaired Students Who Attend Mainstream Classes]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi [Determination of hearing-impaired students' requirements for editing and revision of written texts]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109. doi: 10.12738/estp.2014.3.1728
- Kaya, Z. (2012). *İşitme engelli yükseköğretim öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: Eylem araştırması* [An examination of instruction to hearing impaired college students: an action research] (Unpublished doktarate thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 312593)
- Kluwin, T. N., & Kelly, A. B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children*, 59(1), 41-53.
- KNILT HOME (2011). *The knowledge network for innovations in learning and teaching*. Retrieved from http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit_1:_What_is_and_why_use_action_research
- Kretchmer, R. R., & Kretchmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Lehr, F. (1995). *Revision in the writing process*. Retrived from <https://www.ericdigests.org/1996-1/writing.htm>
- Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1),38-67.
- Marchisan, M. L., & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School ve Clinic*, 36(3), 154-162.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, C. (2010). The Oxford handbook of deaf studies, language, and education. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The demands of writing and the deaf writer* (pp. 144-155). New York: Oxford University Press.
- McKensie, L., & Tomkins, G. E. (1984). Evaluating students' writing: A process approach. *The Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.

- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 3-15.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationship, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2008). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The rule of direct/explicit teaching. *Reading ve Writing Quarterly*, 25, 125-138. doi:10.1080/10573560802683523
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Scott-Weicha, B., & Yaden, D. B. (2017). Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: A case study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 418-435. doi: 10.1080/03004430.2016.1246446
- Sharp, A. L. (2016). Acts of writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*, 9(2), 77-90. doi: 10.12973/iji.2016.926a
- Strassman, B. K. (1997) Metacognition and reading in children who are deaf a review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.
- Thangi, M., & Appanah, N. H. (2014). Using scaffolded self-editing to improve the writing of signing adolescent deaf students. *American Annals of the Deaf*, 159(3), 269-283.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice-Hall.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in pre-kindergarten through grade 4*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87(5), 155-169.
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürlü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri [Written expression competences of hearing-impaired children]* (Unpublished doktarate thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved form <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Uzuner, Y. (2007). The impact of strategies used in the Blanced Literacy Approach on story grammar acquisition of three Turkish students with hearing loss: An action study. *Deafness and Education International*, 9(1), 4-44. doi 10.1002/dei.208
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B. vd. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi [An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2111-2134.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. (Longman Handbooks for Language Teachers). London: Langman.

- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98(1), 97-144.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder L., & Mayberry R. (1996). Examining written-language assessment and intervention links to literacy: Can lexical/semantic skills differentiate deaf or hard-of-hearing readers and nonreaders? *Volta Review*, 98(1), 39-61.
- Yuknis, C. (2014). A grounded theory of text revision processes used by young adolescents who are deaf. *Council for Exceptional Children*, 80(3), 307-322. doi: 10.1177/0014402914522426



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 199-232

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

RESEARCH


Received Date: 03.07.17

Accepted Date: 10.12.17

OnlineFirst: 20.12.17

Examination of Hearing-Impaired Collage Students' Writing Studies Based on Balanced Literacy Instruction Approach*

Güzin Karasu **
Anadolu University

Yıldız Uzuner ***
Anadolu University

Abstract

The linguistic limitations of students with hearing impairment negatively affect their writing skills. Studies demonstrated that writing skills are important for literacy development and that they should be developed in accordance with the needs of students. The general goal of this research is to examine the written expression courses which have been planned for the effective development of the hearing-impaired youngsters' written expression skills. The methodology of the study is action research. Data was collected from seven hearing-impaired students attending the second year of the program in Computer Operator Training at the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University in the fall and spring semesters of the 2014-2015 academic year. Collecting archival data were video records, writing lesson plans and reflections, examining the students' portfolios and notebooks, and research journal. It was found that prewriting, drafting, revising/editing, and publishing stages of the students' writing process were similar to those described in the literature, but they took place in a cyclical manner. At the end of the research, the students were actively involved in drafting, revision/editing phases and written products reflect the strategies carried out in the process. When the writing processes of the texts were examined, it was observed/determined that the strategies were taught directly and metacognitively and the strategy of modelling was used extensively.

Keywords: Writing, writing process, college students with hearing impairment, Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA)

Recommended Citation

*This study was supported by Scientific Studies Research Projects, Anadolu University (Project number: 1505E440).

****Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: guzinkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-4666-6062>

***Prof., E-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Karasu, G., & Uzuner, Y. (2018). Examination of hearing-impaired collage students' writing studies based on Balanced Literacy Instruction Approach. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 199-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350

Students with hearing impairment experience problems in the development of their language skills because of linguistic limitations. The insufficient development of writing skills negatively affect the development of other linguistic skills, as well as academic, social and cultural development. Studies demonstrated that writing skills are important for literacy development and that they should be developed in accordance with the needs and language levels of students. And a review of the literature shows that further studies are needed on effective teaching for developing writing skills.

The researches have pointed to the fact that, lingual levels and needs of the students should be taken into consideration while teaching how to write. Teachers in writing courses must ensure that this is a process which affects the writing performances of students positively by guiding their students on the writing process and organizing the writing process. The writing process consists of the planning/preparation, drafting, revision/editing, and publishing phases.

The linguistic limitations of students with hearing impairment negatively affect their academic developments. Students with hearing impairment are observed to write shorter texts, to use easier text structures, to use more limited number of words in their texts, to make more syntactic mistakes than their normally hearing peers. Nevertheless, students with hearing impairment are also known to benefit from writing exercises which are applied according to their ages, interests, needs and levels. The language-teaching approach to be implemented is important in terms of the development of students' with hearing impairment language skills.

There are several approaches to develop students' literacy skills. Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA) provides students functional, purposeful, and meaningful activities for literacy development. Various activities and strategies fostering literacy development could be designed based on the principles of the BLIA.

BLIA reading and writing exercises modelled by the teacher and other skills gained by teacher support aim to make the child an independent reader and writer with a little guidance. In BLIA, writing courses are carried out as 'Shared Writing,' 'Interactive Writing,' 'Guided Writing,' and 'Independent Writing.' The fact that strategies and activities implemented in courses which are carried out according to the principles of BLIA contribute to the literacy skills of children with normal hearing and student with hearing impairment has been determined in various studies.

Most of the research on writing had determined the cause and effect relationships and research on the development of the process of writing was limited. However, there is a need for more research in writing process of individuals with hearing impairment. The general goal of this study is to examine the writing courses which have been planned for the effective development of the youngsters' with hearing impairment writing skills. In line with this objective, this paper will answer the question, "How has the writing process been for university students with hearing impairments?"

Research Process

The data of the study's implementation process which was carried out in the 2014-2015 fall and spring academic year was collected between 09-30 December 2014 in the fall semester, and between 03 March 2015 and 21 April 2015 in the spring semester. Five writing activities were conducted during this period. These writing activities names and dates were: 1. Adnan Binyazar project (9-23 December 2014), 2. Criticizing the book titled as 'Günışığına Yolculuk' (30 December 2014), 3. Examining the content of school newspaper (3 March 2015), 4. Meeting with Adnan Binyazar in Istanbul (10-17 March 2015), 5. Writing the news in the school newspaper (31 March - 24 April 2015). In the courses, group language courses and individual courses were carried out. The dates and durations of the group and individual language courses are presented in Table 1.

Table 1.
Types and Durations of the Courses Carried Out in the Pilot Study

Pilot Study	Fall Term (November/December 2014)	4 Group Lessons (5' 56'') Individual (2' 25'')
	Spring Term (March/April 2015)	7 Group Lessons (11'38'') Individual (2' 1'')

The courses were implemented by being planned with the meetings held with the project advisor and the literature in line with the language levels and needs of the students upon the evaluations made before and during the research. Writing courses were carried out with the planning/preparation, drafting, revision/editing, and publishing phases of the writing process.

Method

The methodology of the study is action research. Action research is the systematic collection of data with the purpose of obtaining information about applications with a person or a group, who is within those applications in any kind of environment such as school or organization, revealing the problems related to the implementation process or understanding and solving an existing problem. It is claimed to provide improvements in quality of life of others through critical reflection and inquiry. Action research shows a cyclical character, which is continuous and interrelated (Figure 1).



Figure 1. The action research cycle (KNILT, 2011).

Setting and Participants

The study was conducted at the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University, Eskisehir, Turkey. The school is the first and the only higher education institution that gives vocational education to students with hearing impairment in Turkey.

The study was conducted with seven students at the 2nd Grade of the Department of Computer Use who took the 'Writing and Speaking Skills for Computer Operator Training III' and 'Writing and Speaking Skills for Computer Operator Training IV' courses in the fall and spring semesters of the 2014-2015 academic year. While communicating with the students, four of which were women and three of which were men, visual and written materials were used as well as verbal communication and translation support was received from the students with good knowledge of sign language when necessary. The students who participated in the study were hearing impairment in both of their ears and all of them were sensory-neuritic hearing impaired. They all voluntarily participated in the study.

The researchers have a 20 year professional experience in the teaching of persons having impaired hearing. They have also experience in action research and participated in action research projects, and doctorate studies.

Data Collection Techniques and Analysis

Qualitative and quantitative data collection methods and techniques were used for the study. The data have been analyzed qualitatively during and after the data collection. Data for the study consisted of video recording of the actual classroom interactions, writing lesson plans and reflections, pretest and posttest results, conducting various interviews, examining the students' portfolios and notebooks, Facebook group chats and posts, class observations, and student opinions and archival data.

Findings

Research findings will be introduced under two subtitles; first, with a general overview of the writing stages of texts and then how these stages are being realized.

Writing Process

It has been determined in the research that the writing process phases occurred in the same phases with the literature and in a cyclical manner (Lehr, 1995, Marchisan and Alber, 2001; McKensie and Tompkins, 1984; Richards ve Renandya, 2008; Tompkins, 2000,2007; White and Arndt, 1991). It has been observed that repetitions were made by returning to the planning/preparation, draft-writing, revision/editing, and publishing phases (Figure 2).



Figure 2. Writing process cycle.

If the data of the conducted courses are examined in terms of the repetitions made, it is observed that two types of 'repetitions' occurred. The first of these is the repetition of the writing process phases. The reason behind this is the fact that the nature of the writing process is cyclical and not linear (White and Arndt, 1991). Due to the nature of writing and the limitedness of the students with hearing impairments' language, planning/preparation, draft-writing, and revision/editing occurred more than once. Other repetitions made in the research process are the ones made towards the subjects and concepts due to the limitedness of the students with hearing impairments language. The existing literature emphasizes that more repetitions and activities must be included in the courses for the development of the students with hearing impairments' literacy skills (Karasu, Girgin, Uzuner and Kaya, 2012; Luckner and Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley, Blair and Nichols, 2009; Schirmer, 20009). Therefore, the determination of the subjects and concepts in which students need repetition is of utmost importance in the courses, and the evaluations to be conducted with students with hearing impairments and while preparing the courses in line with the needs of the students.

After the completion of the writing of each text at a cycle, the writing process of a new text began (Figure 3). It has been determined that a different writing cycle was formed in each of the written texts. It is thought that language levels, the knowledge level on subject of the text, and text structure of the students have been effective in this (Richards and Renandya, 2008).

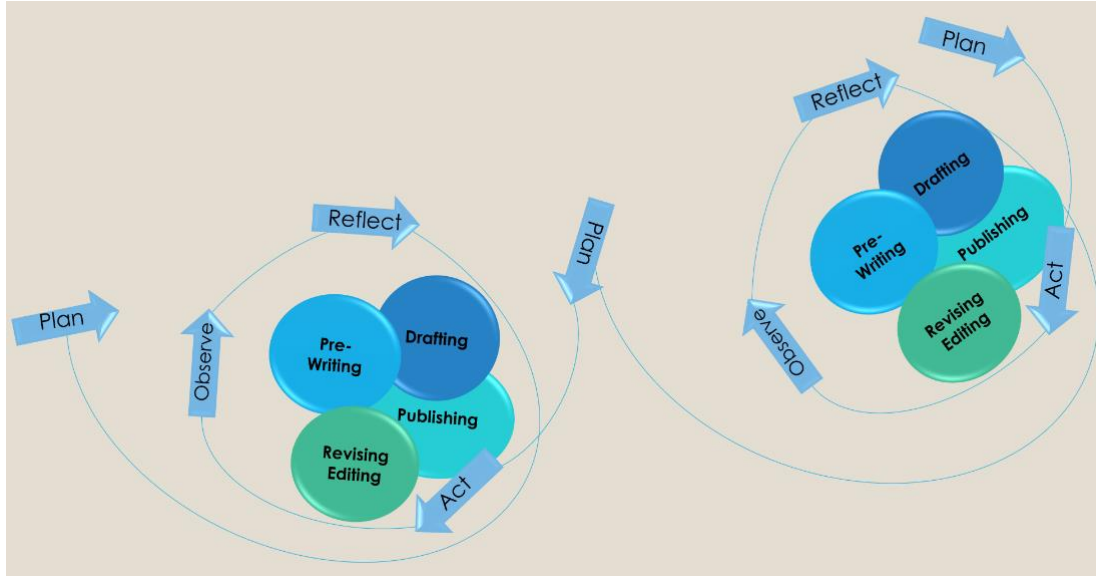


Figure 3. The cycles of completion of the writing lessons.

Courses were carried out in accordance with the characteristics and components of BLIA. While including reading, writing, speaking, and listening skills intensively in the courses, a balanced distribution of these skills was tried to be achieved. It is believed that the inclusion of language skills in a balanced manner positively affects the written expression skills of students indirectly. Positive developments have been observed in the written expression skills of students during the research process.

Shared writing, guided writing and interactive writing of the BLIA components have been included during the research process. The support given to the student decreases from the shared writing in which the teacher became a model to guided writing, interactive writing and independent writing. Interactive writing is thought to be more effective in the research process. The motivations, course participations of the students have been observed to increase during interactive writing. The interest and motivations of the students in the interactive writing inform us also of their language levels. The activities in which teacher and student work collaboratively are believed to be effective as the teacher writes texts with students after deciding on sentences together, serves as a model, writes a single mutual text, directs the course by asking questions during the writing of the texts, makes verbal and written corrections when necessary by accepting the comments, information and language coming from the students. The interactions in the writing process have been determined to affect normally hearing and students with hearing impairments, who are shy about writing, positively on the issue of writing.

Teachers working together with students as writers is an efficient method, as they can mutually decide on sentences, and teachers can serve as a role model to their students, creating a single text through cooperation, leading the class with questions while the text is being written and making oral or written edits after receiving feedback from their students. The results of this study showed that students with hearing impairments, irrespective of age, benefit from settings in which the teachers and students work on writing a text together. It is noted that the interactions that take place while writing positively impact the writing process of students with or without hearing impairments, who are shy about writing (Erdoğan, 2017; Graves, 1983; Truax, 1985).

Students were firstly asked to edit their texts themselves during the editing of the texts. However, when the edits made by the students were examined, it has been observed that they could only make very limited

corrections on word and/or sentence level compared to the mistakes in the texts (Gormley and Sarachan-Deily, 1987).

Students were asked to pay attention to the content and text flow during draft-writing and editing with the group. The writing exercises which are conducted in such a manner are believed to affect the attitudes of the students towards writing positively and contribute to the grammatical characteristics of the language. In the presented research, students have been observed to have achieved improvements particularly on style in the texts they wrote during the process (Cambra, 1994).

The courses were carried out in groups or individually by taking the needs and levels of the students into consideration. Following the group language classes, “one-to-one” classes with instructors were made at a private lesson. The private lessons lasted for 13 to 27 minutes. Variations were observed in the time length it took to complete a text. It was noted that the students needed recaps, especially in the planning/preparation stages for the completion of texts that took a week (3x45’). Questions addressed by the researcher at this stage and at other stages provided some tips regarding the quality of the recaps. Adjustments were made regarding the in-class evaluations and recaps, as well as for the duration of the lessons. While writing the texts within the scope of BLIA, interactive writing activities were applied once and guided writing activities were applied four times. Also, a writing activity that has the qualities of both shared and interactive writing was applied once (Table 2). At the proofreading and editing stages, each student in a class collaborated on the text, while at some stages one-on-one studies took place during which the instructor worked with a student.

Table 2

Stages of Writing Process of the Texts: Courses and Duration

		Prewriting	Drafting	Reviewing and Editing
Text 1 9-23 December 2014 <i>Adnan Binyazar project</i>		3 Text/Group Instruction	2 Guided Writing 1 Interactive Writing	2 Individual 1 Group Instruction
	Time	102’	97’	122’
Text 2 30 December 2014 <i>Criticizing the book titled as ‘Gunsigina Yolculuk’</i>		1 Text/Group Instruction	1 Guided Writing	1 Individual Instruction
	Time	50’	50’	21’ (With 3 students)
Text 3 3 March 2015 <i>Examining the content of school newspaper</i>		1 Text/Group Instruction	1 Interactive/Shared Writing	-
	Time	56’	36’	-
Text 4 10-17 March 2015 <i>Meeting with Adnan Binyazar in Istanbul</i>		2 Text/Group Instruction	2 Guided Writing	1 Group 1 Individual
	Time	56’	40’	134’
Text 5 31 March-14 April 2015 <i>Writing the news in the school newspaper</i>		1 Text/Group Instruction	1 Guided Writing	Individual Instruction
	Time	96’	12’	136’

Throughout the data-collection process, the researcher continuously incorporated metacognitive evaluations regarding how to accomplish efficient teaching in his curriculum and in his diary. As a result, the instructor assessed his/her own knowledge and reviewed his cognitive procedures (Joseph, 2006). Moreover, the result of these assessments showed that the students demonstrated much more progress in terms of grammar and

orthographic rules when writing the introduction, in the development and the concluding parts of the text. Students with hearing impairments need a long time to develop their grammar and orthographic skills (De Villers and Pomeratz, 1992; Paul, 1996; Yoshinaga-Itano, Snyder and Mayberry, 1996). From this it can be concluded that throughout this process students require rich, intensive and systematic studies, as well as recaps (Paul, 1996).

The Writing Process for a Text

This section will introduce the writing process for the initial text that is being written. The writing process of a text will be given as an example because it shows the typical characteristics of writing. Daily, reflective assessments and quotations provided by the class sessions are shown in italics.

The subject matter of the first written text was a review of a lesson about Adnan Binyazar and a trip to Istanbul to visit the author. Three writing sessions were made on this topic and the activity lasted for three weeks (Table 3).

Table 3

How did the Writing Process Occur? 'Adnan Binyazar Project'

Dates	Stages of the Writing Process
Week 1 12.9.2014	Prewriting: Group lesson. Drafting: Guided writing. Reviewing/Editing: Group lesson; context editing. Publishing: Classmate.
Week 2 12.16.2014	Prewriting: Group lesson. Reviewing/Editing: Group lesson; contest and text structure editing. Drafting: Guided writing. Reviewing/Editing: Individual lesson; contest, text structure, syntax and punctuation revising and editing.
Week 3 12.23.2014	Prewriting: Group and lesson. Drafting: Interactive Writing and Reviewing/Editing: Group lesson (concurrently). Publishing: Classmate and school newspaper.

The writing process for the texts took place between December 9 and December 23, 2014. Each student wrote two guided texts on this topic and one text using the interactive writing method. The writing process for the texts was carried out cyclically (Figure 4).

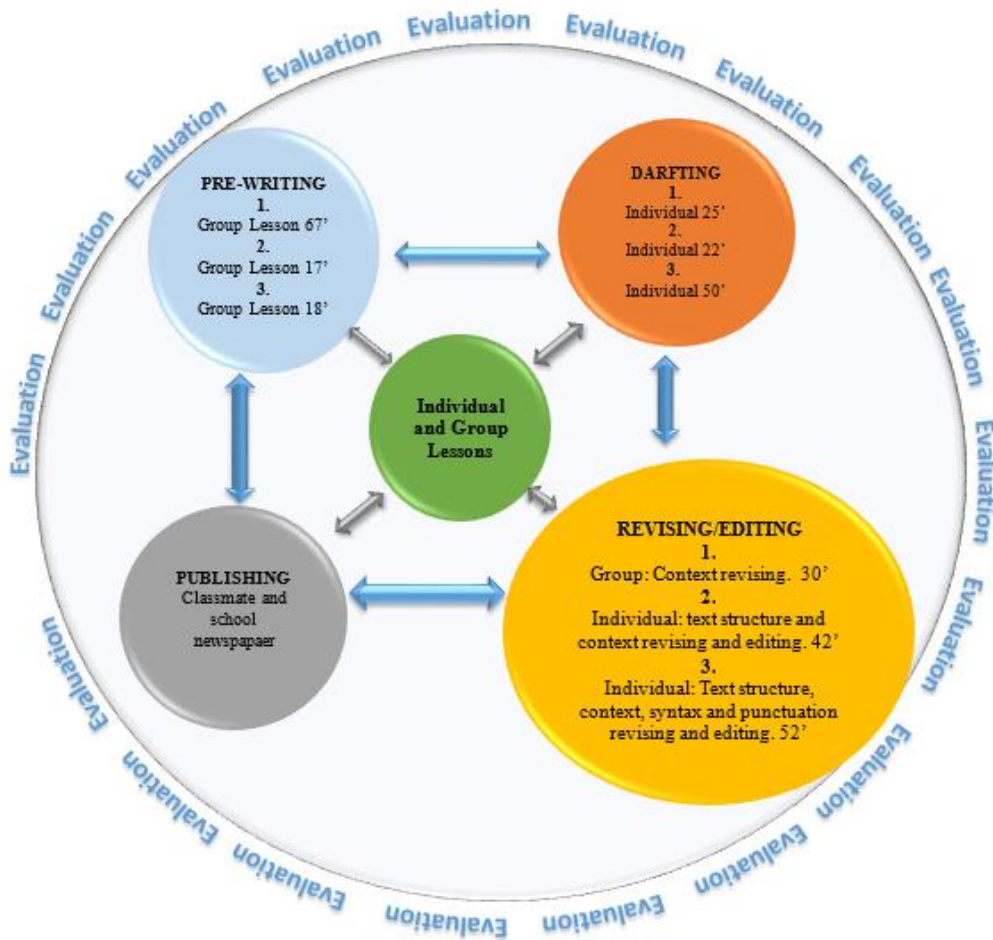


Figure 4. The cycle of writing process of sample lesson

In the first group lesson, I start the class by stating that the topic of the day is about Adnan Binyazar. We repeat the stages of the writing process and what we do in these stages by using the “Stages of a Writing Process” poster, which is displayed on the wall. I ask the students to speak about the studies we have previously done in class. I put down the important keywords and sentences on the board.

We will write the text using the 5W1H method. I ask the questions for 5W1H, which are: “who, what, when, where, why and how.” I put down the answers by correcting the language. Finally, I ask them about their feelings and opinions on the upcoming trip to Istanbul and our visit to Adnan Binyazar; then, I put down some clues on the board (Video recording, December 9, 2014: Video I: 38’55’’ and Video II 38’ 15’’).

During the lessons, the researcher shared the corrections he/she made regarding the language of the students and the contribution he/she has made in written and oral forms. The students expressed words and sentences; they listened and wrote them down.

I ask the students to write a text on Adnan Binyazar and the trip to Istanbul; then, I put the instructions on the board (Video recording, December 9, 2014: Video I, Duration; 38’55’’).

During the planning/preparation stage, first, the knowledge of students regarding the writing process and its stages were repeated. Afterwards, ideas were formed by sharing information with regard to the content of the text to be written and instructions were given on how to organize the text using the 5W1H questions (Tompkins, 2000). The activities were conducted by referring to previous lessons and by using the book "Journey towards Daylight" (Richards and Renandya, 2008).

Then, students wrote the first drafts under the guidance of the teacher. During the guided writing stage, the teacher reviewed the drafts by walking among the students and provided them with feedback, one by one. This stage also enabled the students to review their previous work and make comparisons, while also providing effective feedback (Fountas and Pinnel, 1996).

After each student finished their drafts, all of them were reviewed and edited as a group. Content editing has only been done orally at this stage (Course Schedule of December 9, 2014).

Later, I ask students to read out or explain in sign language what they have written one by one, to carefully listen/watch each other and decide what, if anything, is missing in their peers' drafts. I tell the students that we are editing content.

After editing the content of the texts, I ask the question, "What can be edited in a text?" and list the answers on the board. I provide explanations both orally and in written form; I put down the following: content, syntax, spelling, format (introduction, development, conclusion, title). I tell them that we are doing content editing at the moment and let them know that we will continue with other edits next week (Video recording, December 9, 2014: Video II 38' 15").

During the proofreading/editing stage, students were first asked to review and edit their own drafts and then to listen each other's and make edits (McKensie and Tomkins, 1984) (Course Schedule of December 9, 2012). The students were told to write, read, and listen to the texts and make comments on them. With the writing exercises, the students had the experience of developing their language skills (Researcher diary dated December 9, 2014, page 3-4).

The intention was for the students to comprehend the stages of writing in a metacognitive way by frequently highlighting that their texts are "drafts that can be edited" in this process. Also, by purposefully describing what type of edits could be made regarding the content was another metacognitive practice made by the teacher (Strassman, 1997).

Conclusion and Results

It was found that planning/preparation, outlining, review/correction, and publication stages of the students' writing process were similar to those described in the literature, but they took place in a cyclical manner. Students were observed to actively participate in the outlining and review/correction stages, and their written products reflected the strategies used in the process.

When the writing processes of the texts are examined, it is observed that courses were carried out in line with direct teaching, metacognition of the courses, being a model, giving sufficient support when necessary and the levels of the students, and by ensuring the participation of all students. Teachers must determine the amount of their support and control according to their perception of the students' needs, and the efficiency degree of the students.

Throughout the research, shared writing, guided writing and interactive writing activities, which are components of BLI, have been applied. The guiding levels decreased, starting with shared writing, which is a model where the teacher is intensively involved, towards guided writing, interactive writing and finally independent writing. Throughout the research period, it has been established that interactive writing activities are the most efficient ones. It has been observed that the students were more motivated during interactive writing. The attention and motivation of the students regarding interactive writing has also provided us with some clues

regarding their language levels. It should be expected that another component of writing would also be effective in a different study group with different language qualities that consists of students with hearing impairments.

Progress in written expression skills has been observed among the students throughout the research. It has also been observed that over time the students developed their formatting skills and they provided titles for their texts. Also, they created introduction, development and conclusion sections of the texts and have put effort into writing these properly. Longer procedures, intensive recaps and practices, in line with meaningful contexts, are required for the development of written expression and language skills. The more proficiently the lessons are taught and carried out in accordance with the language levels of the students with hearing impairments, the better the students learn.

As a result of this research, lessons can be planned in which writing sessions and stages are carried out with students with hearing impairments. Furthermore, in order to be able to generalize its findings, this research could be applied in different educational settings with different participants and researchers. In order to determine cause-effect relationships between the variables, regarding the development of writing skills, semi-scientific, scientific and single subject research methods could be applied.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 233-256

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.321683

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 15.06.17

Kabul Tarihi: 16.12.17

Erken Görünüm: 18.12.17

Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Çocuk Annelerinin Yaşadıkları Sorunların ve Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi*

Mine Kizir **
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İlknur Çifci Tekinarslan ***
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireyler, bağımsız yaşam becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle aile üyelerinden yardım ve destek almaya gereksinim duymaktadırlar. Söz konusu gereksinimlerinin karşılanmasında da en büyük sorumluluk ebeveynlerine düşmektedir. Busüreçte zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarıyla birlikte geçiren ebeveynlerin, özellikle birincil bakıcı durumunda olan annelerin, yaşamış oldukları sorunları belirlemek, AÇYE olan bireylere yönelik verilecek hizmetlerin düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, AÇYE olan çocuk annelerinin yaşamış oldukları sorunların ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi esas alınarak olgu bilim modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. AÇYE olan çocuğa sahip beş anneyle yapılan görüşmelerle elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelerin tanılama sonrasında eğitim, sağlık, ulaşım, çevre ve aile ilişkileri, maddi zorluklar ve gelecek kaygısı konularında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunlarla baş etmede kendilerini yalnız ve güçsüz hisseden annelerin sorunlarla baş etme yöntemlerinin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Ağır ve çoklu yetersizlik, anne görüşleri, sorun, baş etme yöntemleri.

Önerilen Atıf Şekli

Kizir, M., & Çifci Tekinarslan, İ. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.321683

*II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu 03-07 Mayıs 2017 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Öğretim Görevlisi, E-posta: minekizir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

***Doçent Doktor, E-posta: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin homojen bir dağılıma sahip olmaması (Bruce, 2011; Giangreco, 2006) nedeniyle ağır düzeyde veya çoklu yetersizlik kavramı (AÇYE), farklı kişiler ve kurumlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin; ileri derecede yetersizlik durumunu, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli düzeyde yetersizlik gösterme olarak tanımlayan Sarı (2013), çoklu yetersizlik durumunu iki ya da daha fazla yetersizliğin bireyi neredeyse aynı oranda etkileme durumu olarak açıklamıştır. AÇYE olan bireyler, genel öğrenme alanlarında, kişisel, sosyal becerilerde ya da duyuşsal ve fiziksel gelişimde önemli derecede geriliği olan, başka bir deyişle tipik gelişimsel yeterlilik alanlarının şiddetli bir şekilde olumsuz etkilendiği bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013; Westling ve Fox, 2009). Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen (2010) ise ortalamanın üç standart sapma altında görülen fiziksel, duyuşsal, zihinsel ve/veya sosyal (örn, kişilerarası) performans yetersizliklerini içeren bozuklukların genel bir sınıflamasını AÇYE olarak adlandırmışlardır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012), ağır düzey veya çoklu yetersizlik adı altında bir grup olmamakla birlikte, ağır düzeyde yetersizlik kavramı sadece zihinsel yetersizliğin bir alt dalı şeklinde ele alınmaktadır (Eldeniz-Çetin, 2013).

AÇYE olan bireylerin özelliklerini bilmek onları tanımak, gereksinimlerini karşılamak ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Sarı, 2013). Homojen bir grup olmayan AÇYE olan bireylerin birbirinden farklı özellikleri olduğu gibi, ortak özellikleri de bulunmaktadır (Seligman ve Darling, 2007; Şafak, 2013). Bu ortak özelliklerin başında genel işlevde bulunma durumları gelmektedir (Kowalski, 2007). Öğrenme, kişisel, sosyal ve fiziksel alanlardaki özellikleri benzerlik taşımaktadır. AÇYE olan bireylerin öğrenme özellikleri ele alındığında, çevresel özelliklere dikkati yöneltme, gözleyerek öğrenme, bellek, becerileri sentezleme ve edindikleri becerileri genellemede önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009). İleri derecede iletişim sorunları bulunan bu bireyler (Çuhadar, 2013; Şafak, 2013), diğer bireylerle kurdukları kişisel ve sosyal ilişkilerde de sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Hardman, Drew ve Egan, 2017). Fiziksel sağlıkları genellikle iyi olmayan AÇYE olan bireylerde obezite, tansiyon, depresyon ve genel yorgunluk durumlarıyla sık karşılaşmaktadır (Westling ve Fox, 2009). Ayrıca, motor gelişimlerinde önemli gerilikler bulunmakta, kasları çok gevşek veya şiddetli kasılmalar içerisinde olmakta; var olan kas özellikleri nedeniyle bazı günlük temel işlevleri yerine getirmede zorluklar yaşamaktadırlar (Cavkaytar ve Diken, 2006; Şafak, 2013). Bu bireylerin yaklaşık olarak %99'u hayatlarını yatağa bağımlı olarak geçirmekte ve toplumun diğer üyeleri gibi ve mutlu bir hayata sahip olabilmek için desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Westling ve Fox, 2009). Sonuç olarak AÇYE olan bireylerin genel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, hemen hemen her beceri alanında sınırlılık yaşadıkları görülmektedir (Westling ve Fox, 2009).

Günlük yaşamda, bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli becerileri gösterebilmek yetenekleri sınırlı olduğu için bu bireylerin sürekli olarak aile üyelerinden, öğretmenlerinden ve diğer uzmanlardan yardım ve destek almaları gerekmektedir (Westling ve Fox, 2009). Bu süreçte zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarıyla birlikte geçiren ebeveynlerin, özellikle birincil bakıcı durumunda olan annelerin, duygu ve düşüncelerini anlamak, yaşamış oldukları sorunlara yönelik olarak baş etme yöntemlerini belirlemek oldukça önemlidir. Baş etme, bireyin olumsuz durumlar veya zorluklara neden olan etkenleri tolere edebilme, bu durumları kontrol altına alma, etkilerini azaltma veya kabullenebilmeyi öğrenme çabası olarak tanımlanmaktadır (Hill, 2015). Bireyler, karşılaştıkları sorunlar veya zorluklar karşısında, sorunun kaynağını belirleme ve kontrol altına almayı hedefleyen eylemleri içeren "problem odaklı" veya duyguları kontrol altına almayı içeren "duygu odaklı" stratejiler kullanabilmektedirler (Lazarus, 1993). AÇYE olan çocuğa sahip annelerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemlerini belirlemek, annelere verilecek hizmetlerin planlanmasını kolaylaştıracaktır. İlgili alanyazında AÇYE olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükleri (Graungaard ve Skov, 2007; Karadağ, 2009; Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2014), bu ailelerin gereksinimlerini (Redmond ve Richardson, 2003; Sloper ve Turner, 1992) ve ailelerin çeşitli konulardaki düşüncelerini (Bahçivanoğlu-Yazıcı ve Akçin, 2014; McIntyre, Kraemer, Blacher ve Simmerman, 2004) tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar bulunmakla birlikte AÇYE olan çocuğa sahip annelerin baş etme yöntemlerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da alanyazındaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Uluslararası alanyazında AÇYE olan çocuk anneleri ile yapılmış olan çalışmalar (Redmond ve Richardson, 2003; Sterbova ve Kdlacek, 2014; Wang ve Michaels, 2010) bu annelerin, özel gereksinimli çocuğu olan diğer annelerle benzer sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. AÇYE olan çocuk annelerinin destek ihtiyaçlarını ve çocuklarının bakımıyla ilgili yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada (Redmond ve Richardson, 2003), annelerin destek alım sürecinde bürokratik engellerle karşılaştıkları, finansal konularla ve çocuklarının sürekli devam eden günlük bakımlarıyla ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Anneler, kendilerinde strese yol açan bu sorunların çözümüne ilişkin olarak ise yasal haklarının korunması, düzenli özel eğitim desteği ve finansal destek sağlanması ile gün içerisinde kendilerine nefes aldırabilecek bakım desteğinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Redmond ve Richardson, 2003). Sterbova ve Kdlacek (2014), kör sağır (göremeyen ve işitemeyen) çocuğu olan anneler ile çocuklarının boş zaman etkinliklerini ve yetersizlikle baş etme durumlarına ilişkin gereksinimleri incelemişler ve annelerin yaşamı düzenleme, birlikte katılım, mutluluk ve iyi olma, iletişim kurabilme, uygun destek ve servis hizmeti konularına ilişkin sorun yaşadıklarını ve bu alanlarda desteğe gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. Ağır düzeyde yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini ve destek ihtiyaçlarını inceleyen başka bir araştırmada (Wang ve Michaels, 2010) ise etiketlenmeye ve soyutlanmaya maruz kaldıklarını dile getiren annelerin, çocuklarının yetersizliği ve gelişimi gibi konularda bilgi gereksinimi; sosyal destek, finansal, çocuğun bakımı, uzman desteği ve toplumsal hizmetler gibi alanlarda ise destek gereksinimi içinde oldukları görülmüştür.

AÇYE olan bireylere ve ailelerine ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu Türkiye’de de AÇYE çocuğu olan ebeveynlerin (Bahçıvanoğlu-Yazıcı ve Akçin, 2014; Karadağ, 2009; Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2014) özel gereksinimli çocuğu olan diğer ebeveynlerle (Altuğ-Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006; Kurt, Tekin, Koçak, Özpulat ve Önat, 2008; Lafçı, Öztunç ve Alparslan, 2014; Şen, 2004) benzer sorunlar yaşadıkları, bu sorunların genel olarak; bilgi yetersizliği, çocuğun bakımı, maddi sorunlar, gelecek kaygısı, aile içi ilişkiler, çevrenin olumsuz tutumu ve sosyal desteğe ilişkin olduğu belirlenmiştir. Hem zihinsel hem de fiziksel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin yaşadıkları güçlüklerin incelendiği bir çalışmada (Karadağ, 2009), toplumun bakış açısından rahatsızlık duyan annelerin çevreleri ile iletişim kurmakta güçlük çektikleri, çocuklarının geleceğine ilişkin kaygı duydukları, çocuklarındaki yetersizlik durumu nedeniyle suçluluk duygusu yaşadıkları, çocuklarının tedavi sürecinde zorlandıkları ve çevrelerinden sosyal destek görmedikleri ortaya çıkmıştır. Sardohan-Yıldırım ve Akçamete (2014), çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinden yararlanma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi ve ortaya çıkan sonuçlara ilişkin çözüm önerileri üretmeyi amaçladıkları çalışmalarında, tanı sürecinde çok yaşayan annelerin kendi annelerinden destek aldıklarını, çevreleri tarafından olumsuz tutumlarla karşılaştıklarını, yasaları bilmediklerini ve kaynaştırma ortamlarında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bahçıvanoğlu-Yazıcı ve Akçin (2014), tanılama sürecinde hastane personelinin AÇYE olan bireylere ilişkin yetersiz bilgiye sahip olmalarından dolayı tanılamamanın geç yapıldığını, çocukların sıklıkla sağlık sorunları yaşadığını ve eğitim durumlarının olumsuz yönde etkilendiğini, aile eğitimine ihtiyaç duyan ebeveynlerin çocuklarının özbakım ve iletişim becerileriyle ilgili bilgilerin geliştirilmesine de gereksinim duydukları belirlemişlerdir.

Özetle, AÇYE olan bireylerin sürekli ve kapsamlı desteklere gereksinim duymaları, bu bireylerin aileleri açısından çok sayıda sorunu da beraberinde getirmektedir. Özel gereksinimli çocuğun bakımı ve gereksinimleriyle çoğunlukla annenin ilgilendiği (Şen, 2004) düşünüldüğünde, annelerin yaşadığı sorunları ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerini belirlemek, annelerin gereksinim duydukları destek hizmetlerin sağlanması ve dolayısıyla AÇYE olan çocuklarının gereksinimlerinin karşılanması açısından oldukça önem taşımaktadır. Ulusal alanyazında AÇYE olan bireylerin anneleriyle çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmekle birlikte, yaşadıkları sorunları ve baş etme yöntemlerini birlikte belirlemeyi amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimden yola çıkarak bu araştırmanın amacını AÇYE olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, verilerin toplanmasına, verilerin analizine, geçerlik (inandırıcılık, aktarılabirlik) ve güvenilirlik (teyit edilebilirlik, kodlayıcılar arası güvenilirlik) bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada AÇYE olan çocuk annelerinin yaşamış oldukları sorunları ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve “bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 79) olanak sağlaması nedeniyle “olgubilim” deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan vearaştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş olan ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) “ölçüt örnekleme” yöntemine başvurulmuştur. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde annelerin AÇYE olan çocuğa sahip olmaları ve AÇYE olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları şeklinde iki ölçüt aranmıştır.

Araştırma kapsamına dâhil edilecek olan katılımcılara ulaşabilmek için öncelikle AÇYE çocuğa sahip ebeveynlerin oluşturduğu sosyal medya hesaplarına araştırma ile ilgili bir davet mesajı gönderilmiştir. Ancak hiçbir cevap alınamamıştır. Bunun üzerine yine sosyal medya aracılığı ile (Facebook) özel eğitim öğretmenlerinin üye olduğu bir başka gruba mesaj gönderilmiştir. Öğretmenlerden ölçütleri karşılayan anneler ile görüşerek araştırmayla ilgili olarak bilgi vermeleri istenmiştir. AÇYE olan çocuklar nadir rastlanan bir yetersizlik grubu olmalarından dolayı (Hardman ve diğ., 2017; Sarı, 2013; Seligman ve Darling, 2007), oldukça sınırlı sayıda anneye ulaşılabilmiştir. Öğretmenler aracılığıyla ulaşılabilen sekiz anneyle telefonla yapılan ön görüşmelerde araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek, görüşmelerin kayıt altına alınacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Üç annenin araştırmaya katılmak istemediklerini ifade etmeleri üzerine çalışmaya AÇYE olan çocuğa sahip beş anne ile devam edilmiştir. Sınırlı sayıda anneye ulaşılma ile birlikte, araştırmanın amacına yönelik yeterli bilgi toplanabilmiştir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili kesin bir sayı ölçütünün olmadığı nitel araştırmalarda (Hackett ve Schwarzenbach, 2016) örneklem büyüklüğü yerine, örneklemin araştırmacının gereksinim duyduğu bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığı üzerinde durulmaktadır (Türüklü, 2000). Ayrıca araştırmacıların, katılımcı sayısını belirlerken zaman, maliyet, kaynağa erişebilme durumlarını dikkate almaları da gerekmektedir (Hackett ve Schwarzenbach, 2016). Araştırmacılar tarafından söz konusu durumların yanı sıra AÇYE olan bireylerin sayısı da dikkate alınmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların AÇYE gibi ender rastlanan bir yetersizlik durumuna (Hardman ve diğ., 2017; Sarı, 2013; Seligman ve Darling, 2007) sahip çocuğu olan annelerden oluşması nedeniyle katılımcı sayısı sınırlı olmakla birlikte, araştırmanın amacına yönelik bilgi elde etmeyi sağlayacak yeterlikte olduğu söylenebilir.

Katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmuşlardır ve araştırma için gerekli olan onayları görüşme öncesinde sözlü olarak alınmış ve (ses) kayda geçirilmiştir. Araştırmanın gizliliği kapsamında her katılımcıya bir kod isim verilmiştir. Araştırmaya katılan AÇYE çocuğa sahip annelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir. Bunun yanı sıra çocuklara ilişkin bilgilere de Tablo 2’de yer verilmiştir. Katılımcılardan K2 yaşadığı şehrin belirtilmesini istemediği için bu katılımcının yaşadığı şehir Tablo 1’de belirtilmemiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Olan Annelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	İkamet Edilen Şehir	Mezuniyet Durumu
K1	45	Muğla	İlkokul
K2	27	-	Lise
K3	41	Muğla	Lise
K4	29	İstanbul	Lise
K5	39	Şanlıurfa	Ortaokul

Tablo 2

Araştırmaya Dahil Olan Çocuklara İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Çocuğun Tanısı	Yaş	Cinsiyet	Ö.E. Alma	Ö.E. Alma Süresi	Kardeş Sayısı
K1	Dandy Walker Hidrocefali	23	E	Evet	21.5 yıl	-
K2	Sanfilippo Sendromu (MPS III)	4	E	Evet	1 yıl	-
K3	Total görme yetersizliği Ağır düzeyde Z.Y. Bedensel engel	15	K	Evet	13 yıl	1
K4	Konuşma bozukluğu Ağır düzeyde Z.Y. İleri düzeyde İ.Y. Trakeostomi	11	K	Evet	6 yıl	-
K5	Diyabet Kalp hastalığı Serebral Palsi Ağır düzeyde Z.Y.	14	K	Evet	13 yıl	2

Z.Y.: Zihinsel yetersizlik, İ.Y.: İşitme yetersizliği, Ö.E.: Özel Eğitim, E: Erkek, K: Kadın

Verilerin Toplanması

AÇYE olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla baş etme yollarının belirlenmesi amacıyla ele alınan konuya ilişkin derinlemesine bilgi vermesive araştırmacıya esneklik sağlaması (Glesne, 2014; Walsh ve Wiggins, 2003) nedeniyle katılımcı annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması için araştırmanın amacına uygun olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularına son halini verebilmek amacıyla alanda çalışan iki uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme soruları annenin tanı sürecinde yaşadıkları, aile içinde ve çevre ile yaşanan sorunlar alınan hizmetler, çocuğun günlük bakımı ile ilgili sorunlar, çocuğun yetersizliğinin aile bütçesine etkisi, gelecekle ilgili düşünceleri ve sorunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik toplam sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan annelerin farklı şehirlerde yaşıyor olmalarından dolayı görüşmeler telefon yoluyla yapılmıştır. Katılımcılarla telefon yoluyla yapılan görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler kadar etkili olmakta, bunun yanı sıra zaman, ulaşım ve maliyet açısından araştırmacıya rahatlık ve verimlilik sağlamaktadır (Sturges ve Hanrahan, 2004). İlk yazar tarafından gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır. On dört dakika ile 39 dakika arasında süren görüşmelerin toplam süresi 124 dakika olmuştur.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin, araştırma sorularından oluşturulan çerçeve ile başka bir deyişle önceden belirlenen temalara göre sistemli bir şekilde özetlenip yorumlanmasıdır. Amaç, ulaşılan verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır

(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analiz edilmesi sürecinde, yapılan görüşmeler telefon görüşmelerinin bir dosya içerisine kaydedilmesini sağlayan bir yazılım programı olan “Another Call Recorder-ACR” programı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları Word programında yazıya dökülmüş ve görüşme kayıt cetveline aktarılmıştır. Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce kayıt işlemine ilişkin bilgi verilmiş ve sözlü onayları alınmıştır. Veri analizi sürecinde görüşme sorularından yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Temalar altında, okunan veriler sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. Böylece her bir tema için kodlar oluşturulması sağlanmıştır. Daha sonra ortak olan kodlar birleştirilmiştir. Bu kodlar kategori anahtarında yer almış, bir uzmandan görüş alınmış, bulgular bu anahtara göre düzenlenmiştir. Bulguların sunumunda görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Geçerlik (İnanırcılık, Aktarılabirlik) ve Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Nitel araştırmaların kendine özgü yapısı nedeniyle “geçerlik” kavramı yerine “inanırcılık” ve “aktarılabirlik”, “güvenirlik” kavramı yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla burada sözkonusu kavramlar birlikte kullanılmıştır. Araştırmada “teyit edilebilirliğin” sağlanabilmesi için “teyit incelemesine” (değerlendiriciler arası güvenirlige) bakılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan ve aynı zamanda doktora öğrencisi olan bir uzman araştırmacı ile birlikte, tüm görüşme dökümlerinden temaların oluşturulmasında aynı soru için araştırmacı ve uzmanın “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” sayılmış ve değerlendiriciler arası güvenirlilik yüzdeleri hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) (Akt., Saban, 2008) $[(\text{Görüş birliği} / \text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır. Bu uygulama sonunda değerlendiriciler arası güvenirliliğin %60 ile %100 arasında değiştiği, değerlendiriciler arası güvenirlilik ortalamasının ise %92 olduğu görülmüştür. Ek olarak aktarılabirliğin sağlanması için ayrıntılı betimleme yöntemine (Yıldırım ve Şimşek, 2008) başvurulmuş ve yapılan görüşmelerden, herhangi bir değişiklik yapılmadan, katılımcının ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca, amaçlı örnekleme gidilmesi aktarılabirliği sağlamanın bir diğer yolu olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İnanırcılığın sağlanabilmesi için de katılımcı teyidine başvurulmuş ve katılımcılardan birine görüşme dökümü okutularak kendi düşüncelerinin doğru olarak yazıya aktarıldığına ilişkin onayları alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırma, AÇYE olan çocuk annelerinin yaşamış oldukları sorunları ve baş etme yöntemlerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan görüşmelerde, annelerden tanılama süreciyle ilgili yaşadıkları deneyimleri aktarmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra annelerin aile içi ve çevre ile ilişkileri, alınan hizmetler, çocuğun günlük bakımı ile ilgili sorunlar, yetersizlik durumunun aile bütçesine etkisi, annelerin gelecekle ilgili düşünceleri ve sorunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonrasında, görüşme soruları çerçevesinde oluşturulmuş olan 10 temaya ulaşılmıştır. Buna göre temalar, “tanılama sonrası annenin duyguları”, “aile içi ilişkiler”, “çevre ile ilişkiler”, “eğitim hizmetleri”, “sağlık hizmetleri”, “ulaşım hizmetleri”, “günlük bakıma” ilişkin yaşanan sorunlar, “aile bütçesine etki”, “gelecekle ilgili düşünceler” ve “baş etme yolları” şeklinde oluşturulmuştur. Bu görüşlerle ilgili bulgular temalar göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Tanılama sonrası annenin duyguları. Araştırmanın ilk bulgusu tanılama sonrasında annelerin yaşadığı duygulardır. Araştırma bulgularına göre, katılımcı annelerin tümü, çocuklarının tanısının ardından şok ve derin bir üzüntü yaşamışlardır. Anneler bu duygularını şu sözlerle açıklamışlardır:

K2: *“Tek kelimeyle dünyamız başımıza yıkıldı”.*

K3: *“Şoka girdim tabii ki çok şaşırdım. Çift kafası vardı, kafasının arkasında bi kafa daha vardı.”*

K5: *“O emarlar sonucu geldi, çok kötü oldum. Sanki dünyam başıma yıkıldı. Sanki bi tek ben varım, sanki bu problemi yaşayan ilk insan benim.”*

Annelerin tanılama sonrasında yaşamış oldukları bu duygular aşama modeliyle paralellik göstermektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin duygularını açıklayan modellerden birisi olan aşama modeline göre anne

babalar ilk olarak “şok, acı, inkâr ve depresyon” aşamalarından geçmektedirler (Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 51). Annelerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu araştırmada da AÇYE olan çocuğa sahip anneler, çocuklarında ağır bir yetersizlik durumunun olduğunun belirtilmesinin ardından şok ve acı yaşamışlardır. Bu durumun aileler üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilebilmesi ve çocuğun kabul edilebilmesi için uzman desteği sağlanması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2014).

Tanılama sonrası aile içi ilişkiler. Araştırmaya katılan annelere tanılama sonrasında aile içinde neler yaşadıkları sorulmuştur ve annelerden dördü ailede tanının kabulüne ilişkin sorun yaşadıklarını, üçü ise zamanla birbirlerine destek olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki ifadelerde de görülebileceği gibi eşler çocuklarının AÇYE’li olma durumunu kabullenmekte zorlanmışlardır:

K1: “*Baya zedeli geçti. Niye biz demelere başladı. Neden biz dedi bi gün, yani niye biz dedi niye bizde. Ben dedim böyle konuşmanın bi anlamı yok, belki daha kötü bişey olcak belki böylesi daha iyi dediydim.*”

K2: “*Hayat bizim için durdu, hiçbi şey yaşayamadık, tabii ki tedavisinin olmadığını öğrenince, bütün kapılar yüzümüze kapanmıştı tabii u yani iki yıl olcak yaklaşık öğrendiğimiz hani tanıyı öğrendiğimizden bu yana hala bile yeni yeni kabullenmek hani kabullendik bile diyemiyoruz. Öyle.*”

K4: “*Eşimle mesela uzun süre bu konu hakkında hiç böyle şey alışveriş yapmadık hiç konuşmadık bile bu konuyu, sanki hiçbişey yokmuş gibi ama evimizin içinde hep bi sessizlik vardı. Normal hayatımıza devam ediyoduk ama bişey eksikti, bi sorun vardı. İşte içten içe sürekli ağlıyoduk ama birbirimize belli etmediğimiz dönemler oluyodu. Hani etrafımızdaki insanlara bunu nasıl söylücez hani onlar nasıl üzülecekler aynı bizim gibi üzülecekler büyüklerimiz diye. Her açıdan böyle düşünerek çok zorlu bi süreç olmuştu.*”

Annelerin bildirimlerinden de görüldüğü üzere çocuklarının tanısını öğrenmeleriyle birlikte aile içinde eşlerin çocuğun durumunu kabul etmekte zorlandıkları ve olumsuz duygular yaşadıkları dikkat çekmektedir. Ancak, yaşadıkları bu sorunlara rağmen katılımcı annelerin bazıları başlangıçta eşleriyle sorun yaşamalarına rağmen zaman içerisinde birbirlerine destek olarak bu sorunların üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir:

K3: “*Biz eşimle kabullendik, hayatı paylaşmayı öğrendik, işte o arkadaşlarıyla gezdi, çıktı, ben arkadaşım ile gezdim, çıktım yani bi şekilde hayatı paylaştık. Ama birlikte bişii yapmakta zorlanıyoruz. Sanırım eşim de yoruldu artık. Biz bunu ilk yıllar zorlandık ama kabullendik, hayatı paylaşmayı öğrendik.*”

Tanılama sonrasında eşlerin birbirleriyle ilk başlarda duygusal paylaşımı yeterince yaşayamadıkları, ancak zamanla bu paylaşımın gerçekleştiği görülmüştür. Benzer şekilde Karpat ve Girli’nin (2012), yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuk ebeveynleriyle yapmış oldukları çalışmanın bulgularına göre tanı sonrası geçen sürenin uzunluğu eşler arasında uyumun ve desteğin artmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada eşlerin birbirine destek olmaları çocuklarının AÇYE’li olma durumunu kabul etmelerini kolaylaştıran bir başa çıkma stratejisi olarak da ele alınabilir.

Çevre ile ilişkiler. Katılımcılara tanılama sonrası çevreleri olan ilişkilerinde neler yaşadıkları sorulduğunda annelerden üçü çevreyle ilişkiyi en aza indirdiğini ifade etmiştir:

K2: “*İnsanların acımasız konuşması, bilip bilmeden u hani bilmeden özellikle yargılaması, neyin ne olduğunu bilmeden eleştiri yapması beni soğuttu insanlardan açıkçası.*”

K3: “*İlk bir yıl bi tek kişiyle görüştüm, o da uzaktan bi akrabamız kadın vardı, onun haricinde hiçbir kimseyle apartmanda ya da dışarda görüşmedim, kendimi eve kapatmıştım, ondan sonra uh bütün gün evdeydim hiçbişey yapmadım.*”

K5: “*...yıkıldım, çok kötü oldum, o yüzden hiç kimseyle görüşmedim. Zayıf bi bayandım şimdi eve kapandığım için şey oldum kilo aldım, stresten dolayı.*”

Annelerden ikisi kendi ailelerinden destek gördüğünü ifade etmiştir:

K4: “...ben çevremden çok hani kendi ailemden diyim hani büyüklerimden çok fazla bi sorun olarak hani geri dönmedi bana, hepsi bana çok destek olarak yanaştılar, çok destek çıktılar bize. Hani E....’yla nasıl iletişime geçebilir, hep bunları araştırırım, hani bana yol göstermeye çalıştılar aslında etrafımdaki insanlar.”

Katılımcı annelerden K1 çevreden olumlu tepki aldığını şu sözlerle aktarmıştır: “Hiç bi ters tepki yaşamadım uı bekleliğinden beri de çok sevilen bi çocuk, hiç ters tepki almadım, hiç.” Katılımcılardan ikisi ise çevreden olumsuz tepki aldıklarını söylemişlerdir:

K5: “Vallahi ona eşimin ailesi çok yadırgadı. Onlarda dedi biz böyle bişey görmedik yani öyle bi hastalık biz görmedik, yok dedi, bizim ailemizde yok, hani bizim ailemizde böyle bi sıkıntı hiç görmedik, böyle problem, bu derdi bu sıkıntıyı sen getirdin bizlere verdin. Hani dışlandım, çok kötü oldum. Mesela hep özel mamalarla besledim, hani bu çocuğun hastalığına yedirdiğine yazık, giydirdiğine yazık. Ben kızıma gül gibi bakıyorum.”

Annelerden ikisi çevrenin acımasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir: K3, “İnsanlar şey diyolar, ah ah vah vah yazıuk, sürekli bu şekildeler yani. Ama insanların bize acımasına gerek yok. Ben hep insanlara şunu söylüyorum, bana acıcaksan bana ah ah vah vah deme, gel bana de ki T.... bugün iki saat vaktim var, senin için ben B...’a bakıyım, sen git bi nefes al de bana en büyük iyiliğisin, bana oturduğun yerden acıma. Ben buna karşıyım. Yani acıncak bi durumda diilim ben çünkü. Bugün hepimiz sağlıklıyız ama bir dakikamızın sonrası var mı?”

Özetle, annelerin çevre ile olan ilişkileriyle ilgili bulguları incelendiğinde, alanyazından da bildiğimiz üzere (Altuğ-Özsoy ve diğ., 2006; Karadağ, 2009; Kurt ve diğ., 2008; Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2014; Şen, 2004; Wang ve Michaels, 2010) çoğunlukla olumsuz durumlar yaşadıkları görülmektedir. Anneler, çevreden olumsuz tepki aldıklarını, eşlerinin aileleri tarafından suçlandıklarını, çevrenin acıyan bakışlarından rahatsızlık duyduklarını ve çevre ile ilişkilerini en aza indirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, AÇYE olan çocuğa sahip katılımcı annelerin, çevre ile olan olumlu ilişkileri, yakın akrabalarla kurduğu ve sosyal desteği, bir uzman yerine genellikle kendi ailelerinden aldığı söylenebilir (Tekin-Ersan ve Kızır, 2016). Bu açıdan ele alındığında çevrelerinden aldıkları sosyal desteğin anneler için başa çıkmayı kolaylaştıran bir faktör olduğu görülmektedir.

Eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar. Katılımcı annelere çocuklarının eğitim hizmetlerine ilişkin yaşamış oldukları güçlükler sorulduğunda, üç anne çocuklarının eğitim sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir:

K5: “Özel eğitimde de fizik tedavi ve bireysel ders alıyorum. O da 40 dakika 40 dakika haftanın iki günü gidiyo, o da bana yetersiz geliyo.”

K3: “Ben B.... için daha iyi şartlarda eğitim alabilirdim. Haftada iki gün eğitim asla yeterli değil. Benim kızımın daha çok fiziğe ihtiyacı var. Görme engelli olduğu için uı yeterli değil onlar için. Çünkü gören çocuk biraz daha yüzde yetmiş daha önde gidebiliyor ama görmeyen bi çocuk seslerle adapte edip, hareket yaptırıyorunuz. Bizim eğitmenlerimiz yıllarca işte çingirakla, müzikle böyle B....’a yönlendirmeler yapıyolardı. Çünkü görmediği için onun bi harekete adapte olması saniyelik bi olay. O kadar az devlet fizik tedavi ücreti veriyö ki yani ders olarak haftada iki gün. Avrupa’da her gün sizin çocuğunuza eğitim veriliyo. Onun için ondan yoksunum.”

Annelerden biri ise eğitimin niteliğinde sorun olduğunu şu sözlerle aktarmıştır:

K1: “Eğitim düzeyi sıfır maalesef. Yani uı yok, gerçekler bunlar, uı şimdi M.... koca bi delikanlı oldu şu an 23 yaşına girecek nerdeyse eğitim sisteminde halen daha okula başladığından beri küpü sok, küpü çıkart, halkayı tak, halkayı çıkart ee bu çocuk zaten bunu biliyo, e aradan aylar geçiyö, e M... hiçbirşey unutmamış, ya unutulacak bişey değil ki...”

Annelerden biri (K4), eğitimde yaşanan sorunun alan uzmanı yetersizliği olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “...evet öğretmenlerimizin çoğu işitme engelliler öğretmeni olmuyo, direk Milli Eğitimden atanıp geliyolar ve çocuklarla aynı bizim ilk yaşadığımız durumu yaşıyolar, napıcaklarını şaşırıyolar. Rehabilitasyon merkezlerinin çoğu karma olduğu için onlarda da mesela branş öğretmeni bulamıyoruz. O tür konular yaşıyoruz, sıkıntılar yaşıyoruz.”

Katılımcı annelerin eğitim hizmetlerine ilişkin olarak en çok dile getirdikleri sorun, eğitim sürelerinin yetersizliği olmuştur. Benzer bulguları olan araştırmalarda (Tekin-Ersan ve Kızır, 2016; Yıkılmış ve Özbey, 2009) da olduğu gibi katılımcı annelerin verilen eğitimin süresini yetersiz buldukları ve bu sürenin arttırılmasını talep ettikleri görülmektedir. AÇYE olan çocukların pek çok beceri alanının yanı sıra fiziksel olarak da yaşamış oldukları güçlükler dikkate alındığında özellikle rehabilitasyon merkezlerinde verilen fizyoterapi desteğinin yetersiz olduğu söylenebilir. Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü'nün (2009) yayınlamış olduğu *Özürü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik*, Madde- 8 (d)'de, "Özürü bireye kurumca, aylık olarak belirlenen tutar karşılığında bir ayda en az sekiz ders saati bireysel ve/veya dört ders saati grup eğitiminin verilmiş olması." ifadesiyle rehabilitasyon merkezlerinde verilecek olan eğitimin süresi yasal olarak belirlenmiştir. Buna göre haftalık iki aylık sekiz ders saati eğitim alabilmektedirler. Bu eğitimlerin bir ders saati genellikle fizyoterapiyi, diğer ders saati ise farklı beceri alanlarında özel eğitim derslerini içermektedir. Ayrıca, anneler eğitimin niteliği ve alan uzmanı yetersizliği konularında da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum AÇYE olan bireylerin farklı yetersizlikleri söz konusu olduğunda oldukça önemli bir sorun olmaktadır. Söz konusu bireylerin gereksinimlerinin daha etkili bir şekilde karşılanabilmesi için görme, işitme, zihinsel engelliler öğretmeni, fizyoterapi gibi pek çok alan uzmanının birlikte çalışması gerekmektedir (Şafak, 2013). Bu nedenle AÇYE olan bireyler için farklı alanlarda yetişmiş uzman personele ihtiyaç duyulmaktadır.

Sağlık hizmetlerinde yaşanan sorunlar. Sağlık hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik olarak annelerden ikisi evde bakım hizmetlerinin yetersizliğinden, ikisi de hastane işlemlerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K1: "*Aldığımız sağlık hizmetleri u şu son bir iki senedir evde bakım hizmetlerinden yararlanıyoruz, kendileri geliyolar, işte başvurduğum, tabii hani onların kendi doğrultusunda u şu son bir ay öncesinde M... mesela hastanede yattı tekrar, şimdi her ay kontrollerimiz var, kendileri geliyolar ama onun yanı sıra hani M... hastalandığı zaman işte doktorun, M... hastalandı gelip bakar mısınız? diyecek bi doktorumuz yok maalesef, ya ambulans çağırıp götürücem ya taksi tutup götürücem.*"

K3: "*... bireysel olabilir, anında kızımız hastalandığı zaman arayıp evinize gelebilecek bi doktorunuz yok yedi yirmi dört, anlatabildim mi? Mesela doktorunuz var ama size diyorum ya ben bugün hastayım desem çok eğer şeyse o gün işte kendi randevularının arasına sıkıştırabilirler belki ama gecenin on ikisinde aradığınızda sizin ayağınıza doktor gelmiyor. Böyle bi hizmeti yok hastanenin.*"

K2: "*Yaa çok yaşıyoruz şöyle, hastanelere gidince özellikle. Yani dün mesela en basiti, sekizde çıktık dörtte eve döndük, sadece bi muayne olup tahlil verdik yani bu çocuklarla çok zor oluyo hastane köşelerinde u pek mümkün değil hani gitmem çocuğumla ya eşim yanımda olacak ya çok yakın biri olacak ki hani biri en azından onunla ilgilenbilsin biri ne biliyim hani tahlillerdir, kayıt işlemleridir az çok biliyorsunuzdur hastane işlemlerini çok uzun sürüyo, çok yoğun, çok kalabalık, böyle yani ve hani çok zor. Tabii şimdi küçük hani az çok da olsa kucağımızda idare edebiliyoruz da yani bi gün büyüdüğünde çok zor olacak.*"

İki anne ise sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir anne (K4), "*Sağlık hizmetleriyle ilgili bi sorun yaşamıyoruz. Hani istediğim hastaneye hani üniversite hastanesine gidip çocuğuma baktırabiliyorum. O konu hakkında bi sorun yaşamadım.*"

Özetle, anneler çocuklarına yönelik olarak aldıkları sağlık hizmetlerinde evde bakım hizmetlerinin yetersizliğini ve hastane işlemlerini yapmakta sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, çocuklarıyla düzenli olarak ilgilenen ve gereksinim duydukları her an ulaşabilecekleri bir doktor olmamasının yaşadıkları en ciddi sağlık sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle evde bakım hizmetlerinin daha nitelikli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çocuklarının sürekli devam eden günlük bakımlarıyla ilgili sorunlar yaşayan annelerin gün içerisinde kendilerine nefes aldrabilecek bakım desteğine gereksinim duydukları (Redmond ve Richardson, 2003) göz önünde bulundurulduğunda bu durum şaşırtıcı değildir. Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü'nün (2005) yayınlamış olduğu, *Evde Bakım Hizmetleri Sunumu Hakkında Yönetmelik* ile özel gereksinimli çocuklar

ile bakım hizmeti verenlere ilişkin düzenlemeler yasal olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmanın bulguları, yasal düzenlemelerle uygulamalar arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu nedenle AÇYE olan çocukların sağlık sorunları göz önünde bulundurulduğunda hastanelerde öncelik sırasına dikkat edilmesi, işlemlerin hızlandırılması veya mümkünse evde sağlık hizmetlerinin yürütülmesi gibi annelerin yaşamını kolaylaştıracak düzenlemelere gidilebilir.

Ulaşım hizmetlerine ilişkin yaşanan sorunlar. Araştırmaya katılan annelere ulaşım ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini aktarmaları istenmiştir. Annelerden dördü ulaşımın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir:

K2: *“Yani bi arabamız var aslında hani benim ehliyetim olmadığı için, eşim işte olduğu için devamlı gidemiyoruz yani minibüsle olsun otobüsle olsun çocukla. Yani gelene kadar çocuk durmuyo, sıkılıyo, kalabalık ortam, herkes üst üste olduğu için ister istemez oluyo ulaşım sıkıntımızda.”*

K5: *“Otobüse biniyorum mesela bazen otobüsün mesela alt kapakları iniyo, bazı şoförler duyarlı oluyo, iniyo yardımcı oluyo, açıyolar kapağı mesela tekerlekli sandalyesiyle bindiriyorum, bazen de mesela olmuyo, belimde fitiklar oluştu. Bazen de kendilerini yormuyolar, zorlanıyorum. Zorlanıyorum yani. Otobüsle, bazen eşim yardımcı oluyo. Mesela işten izin alıp arabayla götürüp getirmeye gayret ediyö ama bazen de tutamadığı zaman ben otobüsle götürüp getirmek zorunda kalıyorum.”*

Katılımcılardan ikisi ise ulaşım sorununu kendi imkanları ile çözdüklerini söylemişlerdir:

K1: *“...belirli bi kişiyle gidip geliyorum M....’e yerleştiğimden beri aynı kişi var sağ olsun, o kişiyle gidip geliyorum bi sorun yaşamıyorum.”*

K3: *“Ben kendi arabam olmasa bi hiçim. Ya ben B.....’a u hiçbir yere dolmuşla götüremem, otobüsle götüremem.”*

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin ulaşım hizmetlerine ilişkin gereksinimleri bulunmaktadır (Sucuoğlu, 1995). Araştırmaya katılan anneler de ulaşım hizmetlerine ilişkin sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Annelerin tamamı ulaşım ile ilgili ciddi sorunlar yaşadıklarını, bir kısmı kendi araçları sayesinde bu sorunu çözebildiklerini diğerleri ise özellikle hastaneye giderken toplu taşıma araçlarında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşım konusunda İstanbul’da yaşayan anneler daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. AÇYE olan bireylere ve onlara refakat eden annelere veya diğer aile üyelerine, ulaşım hizmetleri sağlama konusunda belediyelerin gerekli çalışmaları yaparak veya var olan uygulamaları iyileştirerek ailelerin yaşamını kolaylaştırıcı çözümleri hayata geçirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Ulaşım hizmetleri planlanırken, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı, eğitim ve sağlık gibi çeşitli hizmetlere ulaşımı göz önünde bulundurulmalıdır (Akın, 2015).

Günlük bakımla ilgili sorunlar. Araştırmaya katılan annelerin tümü çocuklarının günlük bakımıyla ilgili zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir:

K1: *“Aaaah yaşıyorum günlük bakımıyla ilgili u altını u ben işte hani küçük veya büyük tuvaletini, kendi işte bezleniyo onu şey yapıyorum ama genel bakımı işte banyo olayımızda falan tabii ki sorun, bel fitiğim var çift taraflı, her tarafımda deformlar var, en son ameliyat oldum fitik patladığı için yani hani bi banyo yaptırmasında, saçının kesimi, vücut bakımında falan zorlanıyorum tabii. Yani bi yardımcı arayışı içine giriyorum, dışarlardan birilerinden yardım arıyorum ama tabii olmuyo mümkün değil.”*

K3: *“Ben mesela belim rahatsız belimde problem var ama ben her zaman altını almak zorundayım. Özel bakımını ben yapıyorum u ağdasını ben yapıyorum. Çünkü onu taşıyamadığım için ha deyince ee baba çalışıyo ben ona ne gün diyim inde hadi ağda yaptırılum. Beni zorlayan kısmı taşıyamıyorum. Bel mesela sağ kolum liflerini kopartım ödemim var, belimde bel fitiğim var. Hani hiçbirşey kaldırmıcağın diyor doktor, dedim evde engelli kızım var, nereye atıyım hocam dedim, o da kaldı. Zor bi hayatım var. Mesela ben dublekste oturuyorum, ev bulamadığım için burayı tuttum mecburen, ama kızımı odasına her gün indirip bindiremiyorum, salonda mecburen üçlü koltuğu yatak şekline çevirdim kızım salonun ortasında yatıyo ha bu psikoloji, dicesiniz ki bunda utanılacak bişey yok*

ama bu psikolojik olarak beni yıpratıyor. Şöyle söyleyim neden yıpranıyor biliyo musunuz? Çaresiz kalmak, evladınızın karşısında çaresizliğiniz sizi bitiriyor. Ben otururken bile beynim yoruluyor çünkü kızınızın çaresizliklerini görüyorsunuz.”

K5: “...ben banyo yaptırırken kucağıma alıyorum beraber yapıyoruz, onu kucağımda banyosunu yaptırıyorum, bi saat mesela üstünü çıkarmam, mesela kasılmaları var onun bi saat sürüyo onun üstünü çıkarmam ve banyoya koyuyom bi saatte öyle yani bi yarım günüm gidiyo. Çıkarmam, giydirmem, banyosunu yaptırmam, saçlarını taramam, tırnaklarını kesmem, tabii biraz yorucu oluyo...”

Alanyazından da bildiğimiz üzere AÇYE çocuğa sahip olan anneler, en çok günlük bakım konusunda sorun yaşamakta ve bu konuda destek almak istemektedirler (Redmond ve Richardson, 2003; Şen, 2004). Bu araştırmada çocuklarının, banyo, beslenme, tuvalet, temizlik gibi günlük gereksinimlerini tek başlarına karşılayan katılımcı annelerin bu süreçte zorlandıkları ve bu konuda profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu nedenle annelere engellibakım hizmetlerinin sağlanmasıyla çocuklarının günlük bakımında yaşadıkları güçlükler önemli oranda azaltılabilir.

Aile bütçesine etkisi. Araştırmaya dahil olan annelere çocuklarının yetersizlik durumlarının aile bütçesini nasıl etkilediği sorulmuştur. Annelerin dördü maddi olarak zorlandıklarını ve biri herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir:

K3: “...ilk yıllarımız hep özel doktorlarla geçti. Sonra uı tek memursunuz, kiracıyım, hiçbi yan gelirim yok. Kredi kartlarına yüklendik, ister istemez bi yaşamı idam ettirmek zorundasınız. Ben kızım doğana kadar kredi kartı almadım ama doğduktan sonra ihtiyaçlar, mamalar, bezler, belli bi yaşa kadar bez parası da almıyoduk, bilmiyoduk çünkü. Eskiden devlet iki yaşından sonra mı üç yaşından sonra mı bez parası veriyodu. Ondan sonra öyle öyle derken o kredi kartları doldu, ondan ona, ondan ona derken, iki sene önceydi galiba bayaa bi şeyin eşliğinden döndük. Sonra işte tekrar bi kredi çekip babamla kardeşimin üzerinden, kartların hepsini kapattık, şu son üç yılı zor bi dönem olarak geçiriyorum. Yani bi iki üç yılın daha var.”

K5: “Etkiliyo mesela cihazları yapılıcak, yine ellerine cihaz yaptırđım bundan bi kaç ay önce 550 dediler ama yaptırđım. Yarısını devlet karşılıyo işte yarısını özel olduğu için medikaller şimdi yine cihaz istediler, şimdi yine yapılacak bi buçuk milyar. Eşimin aldığı maaş daha iki milyar düşünün. Hani bundan yine her şeyden kısıntı kısıntı yaparak ama onu hiçbir şeyine şey yapmıyoz yani geride bırakmıyoz. Yapıyoz yaptırıyoz öyle yani.”

K1: “M... yemeyi seven çocuk, yapılı bi çocuk da maşallahı var yani u bide şeker hastalığımız var diyet yapmamız gerekiyor o yüzden M...’in u sağlığı açısından en doğru şeyler neyse onu yapmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince, babamızda çok gayret ediyo, o mutlu diye her şeyi yapıyoruz yani bi geçim sıkıntısı M...’den dolayı çekmıyoruz.”

Maddi sorunlar özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin en sık dile getirdiği ve desteğe gereksinim duydukları sorunlar arasında yer almaktadır (Akçamete ve Kargın, 1996; Lafçı ve diğ., 2014; Redmond ve Richardson, 2003; Şen, 2004). Söz konusu nedenle bu araştırma da katılımcıların maddi sorunları sıklıkla dile getirmesi şaşırtıcı değildir. Araştırmaya katılan anneler çocuklarının tanı almasından sonra aile bütçesinin de olumsuz etkilendiğini, en fazla da sağlık harcamaları nedeniyle maddi zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir anne maddi olarak çok etkilenmediklerini belirtmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın (2006) yayınlamış olduğu Bakıma Muhtaç Özürlülerin Tespiti ve Bakım Hizmeti Esaslarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik (2006), Madde-2 (1)’de, “Her ne ad altında olursa olsun her türlü gelirleri toplamı esas alınmak suretiyle; kendilerine ait veya bakmakla yükümlü olduğu birey sayısına göre kendilerine düşen ortalama aylık gelir tutarı bir aylık net asgari ücret tutarının 2/3’ünden daha az olan bakıma muhtaç özürlüleri, bu özürlülere verilecek bakım hizmetlerini, hizmetlerin ücretlendirilmesini ve ücretlerin ödenmesi.” şeklinde yasal düzenleme yapılmıştır. Ancak annelerle yapılan görüşmelerde bazılarının çocuk bakım ücretinin onları rahatlattığını ancak yine de çocuklarının gereksinimlerini karşılamaya yetmediğini dile getirmişlerdir.

Gelecek ile ilgili düşünceler. Görüşmeye katılan annelere çocuklarının geleceğiyle ilgili neler düşündükleri sorulduğunda geleceğe ilişkin olarak oldukça kaygı duydukları görülmüştür:

K1: “Endişeliyim, yani tek ettiğim dua, bütün ailelerin heralde ettiği duadır ve Allah beni mahrum bırakmasın çünkü çok zor gerçekten.”

K2: “İuh şunu söyleyim tek bi kelimeyle, geleceğin gelmesini istemiyorum. Çünkü biliyorum geleceğin gelmesi durumumuz açısından iyi olmucaktır o yüzden büyümesini istemiyorum, hep böyle kalsın istiyorum. Gelecek hiç gelmesin benim için büyümesin. Nelerin beklediğini az çok biliyorum çünkü.”

K5: “C....'nin geleceği, ben yaşadığım sürece ona gelecek var daa... ben olduğum sürece ona gelecek var ama ben öldükten sonra, ben onu bi bakım evine versem benim gibi bakabilirler mi? Benim gibi ilgilenebilirler mi? Hiç kimse olmaz.”

K3: “İnanıyo musunuz M... Hanım, B....'ın geleceğiyle ilgili hiçbir şey düşünmüyorum. Düşünmek istemiyorum. Neden dicesiniz, tek dileğim, acı çekmesin. Ondan bir şey beklemiyorum yani şu saatten sonra B....'tan hiçbir beklentim yok, yürümesi açısından yada hani bir adım daha öne gitmesi açısından. Kötüye gitmesin. Yani yarını düşünmüyorum desem? Yani yarını düşünürsem çok üzülürüm, çünkü yarınlar bana B.... açısından bakarsam çok karanlık gelir. Çünkü benim arkamda bana bir şey olsa, annem ona bakamaz, evet yedirir içirir çok güzel ona o yönden bakar ama annem onu taşıyamaz, annem onun banyosunu yaptıramaz, benim annem yaşlı, kayınvaldem keza öyle. Yani benim yarınlarda bırakacak hiç kimsem yok. Tek duam Rabbime arkama bırakmasın, ya benimle beraber ya benden önce. Onun için ben yarınları hiç hesap etmedim, hiç düşünmüyorum.”

Bu araştırmada da görüldüğü üzere, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının geleceğine ilişkin kaygı duymaktadırlar (Altuğ-Özsoy ve diğ., 2006; Demirbilek, 2013; Karadağ, 2009; Kurt ve diğ., 2008; Lafcı ve diğ., 2014; Şen, 2004). Çocuklarını nasıl bir geleceğin beklediğine ilişkin yoğun bir kaygı taşıyan annelere gelecek kaygısını hafifletmek amacıyla ailelere bakım ve sosyal hizmet desteği sağlanmalıdır.

Yaşanan sorunlarla baş etme yolları. Araştırmaya katılan annelerin yaşadıkları sorunlarla baş etmek için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. İki anne yaşadıkları sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir:

K2: “Şu anda psikolojim hiç iyi değil açıkçası, ne benim ne eşimin ama uı. Neler yapıyorum, bir şey yapıyorum aslında hani sırf onu mutlu etmek adına hani o mutlu olsun da, huzurlu olsun bi dakkası bile, onun adına her şey, elimizden gelen her şeyi yapmaya çalışıyorum ama. Yetebildiğim yere kadar... Bazen bunaltıyorum, bazen üzülüyorum, kendimi tüketiyorum ama mecbur ayakta durmak zorundayım.”

K5: “Eşime mesela destekçi olmaya çalışıyorum, hani her konuda o bana yardımcı olmaya çalışıyo ama bazen de altından kalkamıyorum ve sürekli düşünüyorum. Migren hastası oldum, düşün, düşün, düşün, noolucak, noolucak, noolucak, migren hastası oldum yani düşününe düşününe öyle yani. Allah kimsenin başına vermesin.”

Katılımcı annelerden ikisi yakın çevrelerinden sosyal destek alarak sorunlarla baş edebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bu annelerden biri (K3), “...benim ee güzel dostlarım var ama bi tane dostum, doktorum uı arkadaşım ne dersiniz artık bi tane profesör bi hocam var, o benim için çok değerli bi insan ve ben en sıkıştığım noktada her ne konuda olursa olsun, direk onu arıyorum ve o muhteşem bi insan beni hayata pozitif bağlıyo.”

Annelerden biri (K1) ise psikiyatrik destek aldığını söylemiştir: “Dönem dönem psikiyatriden destek alıyorum. Onun haricinde başka yaptığım bir şey yok.”

Araştırmaya katılan annelere yaşadıkları sorunlarla baş etmek için kullandıkları yolların neler olduğu sorulmuştur. Annelerin bir kısmı aile üyeleri, eşleri veya arkadaşlarından sosyal destek aldıklarını, biri psikiyatrik destek aldığını ifade etmiştir. Annelerin bazıları ise yaşadıkları sorunlarla baş edemediklerini belirtmişlerdir. Eğitim, sağlık, ulaşım, çevre ve aile ilişkileri, maddi zorluklar ve gelecek kaygısı konularında sorunlar yaşayan

annelerin bu sorunlarla baş etme konusunda kendilerini yalnız ve güçsüz hissettikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, anneler aldıkları sosyal desteklerin sorunlarla baş etmedeki yararında vurgulamışlardır. Kaner (2004), yapmış olduğu çalışma sonucunda ebeveynlerin aldıkları sosyal desteğin yaşam kalitelerinin yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Coşkun ve Akkaş'ın (2009) çalışmalarında da sosyal destek alan annelere ilişkin olarak olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, sosyal destek annelerin kaygı durumlarını da azaltmaktadır. Ancak, AÇYE çocuğa sahip olan annelerin problemlerin kaynağını belirleme ve kontrol altına almayı sağlayan "problem odaklı", duyguları kontrol altına almayı içeren "duygu odaklı" stratejileri (Lazarus, 1993) kullanmadıkları da görülmüştür. Bu nedenle, AÇYE olan çocuğa sahip annelerin problem odaklı başa çıkma yöntemleri geliştirebilmelerini sağlayacak nitelikli desteklerden (bilgi desteği, psikolojik destek, sosyal destek) yararlanmaları sağlanmalıdır.

Sonuç

Bu araştırma AÇYE olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunları ve baş etme yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, annelerin tanılama sonrasında olumsuz duygular yaşadıklarını; aile içinde ve yakın çevrelerindeki ilişkiler, çocuğun eğitim, sağlık ve ulaşım hizmetleri, çocuğun günlük bakımı, maddi konular ve gelecek kaygısı gibi konularda sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunlarla baş etmede oldukça sınırlı kaynaklara sahip olduklarını göstermiştir. Annelerin, çocuklarının gereksinimlerine daha iyi yanıt verebilmeleri için de yaşadıkları sorunlarla baş edebilmelerine yönelik olarak desteklenmeleri gerektiği açıktır.

Annelerin karşılaştıkları en büyük güçlüğün çocuklarının günlük bakımına ilişkin sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir. Annelerin ve çocukların yaşları ilerledikçe günlük bakım gereksinimlerini sağlamaya ilişkin sorunları da artmaktadır. Bu nedenle, AÇYE olan çocukların ve annelerin, içinde buldukları yaş dönemlerinin beraberinde getirdiği gereksinimler göz önünde bulundurularak annelere belediyeler veya Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından bakım desteği sağlanabilir.

Çocuklarına yönelik olarak aldıkları eğitim, sağlık ve ulaşım hizmetleri ile maddi konularda da sorunlar yaşayan anneler, bu alanlarda desteklenmeye gereksinim duymaktadırlar. Araştırmada ayrıca annelerin en çok tanı sonrası dönemde ve çocuklarının geleceklere ilişkin olarak olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir. Anneler her iki durum için de ya yakın çevrelerinden sosyal destek görmüşler ya da herhangi bir destek görememişlerdir. Annelerin hem tanı sonrası dönem hem de gelecek kaygısı yaşadıkları dönemlerde uzman desteği almaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için Sağlık Bakanlığı'nın eve veya kuruma dayalı olarak psikolojik destek çalışmaları yapması önerilebilir. Bu şekilde, annelerin kabul aşamasına geçişlerinin hem hızlandırılacağı hem de kolaylaştırılacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukları için gerekli olan destek ve hizmetlere erken dönemde ulaşmaları mümkün olabilecektir.

Bu çalışma özellikle AÇYE çocuğa sahip olan annelerin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlarla başa etme yollarını birlikte ele alması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, AÇYE çocuğa sahip olan ailelere yönelik eğitim programları ve destek hizmetleri sağlanabilir. Bu tarz programlar ailelerin güçlendirilmesini, iyi olma durumlarının artmasını ve ailelerin çocuklarının gereksinimlerini daha iyi karşılayabilmelerini sağlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma AÇYE olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükleri ve baş etme yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki araştırmanın beş anne ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. Buradan yola çıkarak gelecek araştırmalarda daha çok katılımcıyla, daha uzun süreli görüşmeler yapılabileceği gibi babaların yaşadıkları güçlükleri ve baş etme yollarını belirlemeye yönelik araştırmalar da desenlenebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise verilerin sadecetelefonla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış olmasıdır. İleriki araştırmalarda, katılımcıların kendi ortamlarında hem gözleme hem de yüz yüze görüşmeye dayalı olarak verilerin toplanması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2006). *Bakıma Muhtaç Özürlülerin Tespiti ve Bakım Hizmeti Esaslarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik [Regulation on the Determination of the Individuals with Disabilities and Essentials of Care Services]*. <https://eyh.aile.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determination of the needs of mothers with hearing impaired children]. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akın, O. (2015). İstanbul'da ulaşım sorunu ve metrobüs çözümü [Transportation problems and metrobüs solutions in Istanbul]. *The Journal of Academic Social Science*, 3(9), 474-488
- Altuğ-Özsoy, S., Özkahraman, Ş., & Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi [Review of hardships undergone by families with mentally retarded children]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-77.
- Bahçivanoğlu-Yazıcı, A., & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi [Describing mother's opinions about development process of their children with multiple disability]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 335-356.
- Bruce, S. M. (2011). Severe and multiple disabilities. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 291-303). New York and London: Routledge
- Cavkaytar, A., & Diken İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]* (2nd Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki [The relation which between anxiety level of the mothers who have disabled children and social support]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), (213-227)
- Çuhadar, S. (2013). İleri derecede ve çoklu yetersizlikleri olan öğrenciler [Students with severe and multiple disabilities]. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim [Special education]* içinde (ss. 237-250). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri [The needs of mentally disabled individuals and their families]. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(3), 58-64.
- Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi [Preference assessment in individuals with profound and multiple disabilities and teaching choice-making]* (Unpublished doctoral thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 333504)
- Giangreco, M. F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed., pp. 1-27). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Prentice-Hall.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş [Becoming qualitative researchers]* (2. Baskı) (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2011)
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 296-307.

- Hackett, P. M. W., & Schwarzenbach, B. (2016). Ethnographic cavcats. In P. M. W. Hackett (Ed.), *Qualitative research methods in consumer psychology: Ethnography and culture* (pp. 53-66). New York, NY, London: Routledge
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2017). *Human exceptionality: School, community, and family* (12th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Hill, M. G. (2015). *Aklımın akli: Psikoloji [Psychsmart]* (2. Baskıdan Çev. Mithat Durak, Emre Şenol Durak, Ufuk Kocatepe). Ankara: Nobel.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Perceived stres, social support and life satisfaction in parents with disabled children]*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri [Hardships undergone by mothers with handicapped children, hopelessness and social support from family]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Karpat, D., & Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi [The analysis of grief marital adjustment and perceived social support of parents of children with pervasive development disorder]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 69-85.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs in general education schools and special education]* içinde (pp. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kowalski, E. (2007). Individual education programs. In L. J. Lieberman (Ed.), *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities* (pp. 71-131). USA: Human Kinetics.
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Özpulat, Ö., & Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler [Living difficulties for parents of children with mental disability]. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 17(3), 158-163.
- Lafçı, D., Öztunç, G., & Alparlan, Z. N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi [Determining the difficulties that parents of mentally retarded children encounter]. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 723-735.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
- McIntyre, L., Kraemer, B. R., Blacher, J., & Simmerman, S. (2004). Quality of life for young adults with severe intellectual disability: Mothers' thoughts and reflections. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 131-146.
- Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2005). *Evde Bakım Hizmetleri Sunumu Hakkında Yönetmelik [Regulation on the Provision of Home Care Services]*. <http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2009). *Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik [Regulation on Supporting Education Programs and Education Expenses to be Applied to Disabled Persons]*. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Regulation of special education services]*. <https://orgm.meb.gov.tradresinden> elde edilmiştir.
- Redmond, B., & Richardson, V. (2003). Just getting on with it: Exploring the service needs of mothers who care for young children with severe/profound and life-threatening intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*(3), 205-218.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar [Metaphors about school]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*, 459-496.
- Sardohan-Yıldırım, E., & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determination of difficulties encountered by mothers having children with multiple disabilities during early childhood special education services process]. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(1), 74-89.
- Sarı, H. (2013). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler [Students with multiple disabilities]. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim [Children with special education needs and special education]* içinde (ss. 449-496, 8th Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Seligman, M., & Darling, R. B. (2017). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. New York, NY: Guilford Publications.
- Sloper, P., & Turner, S. (1992). Service needs of families of children with severe physical disability. *Child: Care, Health and Development, 18*(5), 259-282.
- Sterbova, D., & Kdlacek, M. (2014). Deaf-blindness: Voices of mothers concerning leisure-time physical activity and coping with disability. *Acta Gymnica, 44*(4), 193-201.
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research, 4*(1), 107-118.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi [Assessment of the needs of the parents of exceptional children]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(1), 10-18.
- Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E., & Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü [Special education vocabulary of terms]*. Ankara: Maya Akademi.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]* (2. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şen, E. (2004). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler [Difficulties of families with disabled child]* (Unpublished master's thesis, Mersin University, Institute of Health Sciences, Mersin, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 156345)
- Tekin-Ersan, D., & Kizir, M. (2016). Williams sendromu olan bireylerin ailelerinin deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining experiences and difficulties of parents who have children with williams syndrome]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 299-316.
- Tekin-İftar, E., & Kutlu, M. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve birliği kurma [Families of children with autism spectrum disorders: Understanding families and building unity]. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (3. Baskı) [Autism spectrum disorder in children and education] içinde (3th ed., ss. 523-554). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(4), 543-559.

- Walsh, M., & Wiggins, L. (2003). *Introduction to research*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Wang, P., & Michaels, C. A. (2010). Chinese families of children with severe disabilities: Family needs and available support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 21-32.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Columbus, OH: Pearson/Merrill/Prentice-Hall Publishers
- Yıkımsı, A., & Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi [Define the expectations of mothers whose autistic children attends to a rehabilitation center]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (6th Ed). Ankara: Seçkin.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 233-256

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.321683

RESEARCH

Received Date: 15.06.17

Accepted Date: 16.12.17

OnlineFirst: 18.12.17

Determining the Problems and the Methods of Coping with the Problems of the Mothers of Children with Severe Disabilities*

Mine Kizir  **

Muğla Sıtkı Koçman University

İlknur Çifci Tekinarslan  ***

Abant İzzet Baysal University

Abstract

Individuals with severe and multiple disabilities (SMD) continuously need help and support from their family members due to having the limited abilities in demonstrating the skills to live independently. The biggest responsibility for meeting their needs belongs to their parents. In this process, identifying the problems experienced by parents, especially mothers who are the primary caregivers spending most of their time with their children would contribute to arrangement of the services provided for them. This study is intended to determine the problems experienced by the mothers of children with SMD and to identify the means to cope with these problems. The research is designed in a phenomenological model based on qualitative research method. The data were collected through semi-structured interview technique. Five mothers of children with SMD were interviewed and the data were analyzed via descriptive analysis. According to the results of the research, mothers were experiencing problems related to diagnosis of the child, education, health, transportation, environment and family relations, financial difficulties, and future concerns. It was also identified that mothers felt lonely and weak and had very limited means in coping with the problems they experienced.

Keywords: Severe and multiple disability, mother's views, problem, coping strategies.

Recommended Citation

Kizir, M., & Çifci Tekinarslan, İ. (2018). Determining the problems and the methods of coping with the problems of the mothers of children with severe disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 233-256. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.321683

*Paper presented at the 2nd International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science held on May 3-7, 2017 at Muğla Sıtkı Koçman University.

**Corresponding Author: Lect., E-mail: minekizir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

***Assoc. Prof., E-mail: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Since individuals with severe disability do not have a homogeneous distribution (Bruce, 2011; Giangreco, 2006), the concept of severe and multiple disabilities (SMD) is defined quite differently by different individuals and institutions. Sarı (2013) describes the significant level of disability as an important incompetence in cognitive functions and adaptive behavior, and multiple disabilities as a situation in which two or more disabilities affecting the individual in almost at a same level. Individuals with SMD are defined as those who are severely affected in general learning areas, personal, social skills or in affective and physical development; in other words, they are defined as individuals whose typical developmental competence capacities are severely affected (Eldeniz-Çetin, 2013; Westling and Fox, 2009). Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü and Şen (2010) refer SMD as a general classification of disorders, which include physical, sensory, mental and/or social (e.g., interpersonal) performance disabilities, appearing with three standard deviations below the average. Once the regulation of special education services (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012) is examined no group under the name of significant level or multiple disorders could be noticed and the concept of severe disorder is only considered as a subdivision of cognitive impairment (Eldeniz-Çetin, 2013).

Knowing the characteristics of individuals with SMD is of great importance with respect to knowing their characteristics, recognition, meeting their needs and enabling them to learn more effectively (Sarı, 2013). Individuals with SMD, which have various definitions, also possess quite different features from each other besides the common features (Seligman and Darling, 2007; Şafak, 2013). The top of these common features is the functioning condition (Kowalski, 2007). Their characteristics in learning, personal, social and physical areas are similar. As the learning characteristics of individuals with SMD is observed, it could be noticed that they are experiencing significant problems in focusing their attention on environmental characteristics, learning through observation, memory, synthesizing the acquired skills, and in generalizing these skills (Kırcaali-İftar and Tekin-İftar, 2009). These individuals with advanced communication problems (Çuhadar, 2013; Şafak, 2013) also face constraints in their personal and social relationships with other individuals (Hardman, Drew and Egan, 2017). These individuals, who generally have a poor physical health, frequently face conditions such as obesity, tension, depression, and general fatigue (Westling and Fox, 2009). There are significant deficiencies in motor development, muscles are very loose or have severe contractions; thus, these individuals experience difficulties in fulfilling some basic daily functions due to their muscle conditions (Cavkaytar and Diken, 2006; Şafak, 2013). Approximately 99% of these individuals spend their lives confined to bed and need support to have an equal and happy life as other members of the community (Westling and Fox, 2009).

In the international literature, studies with mothers of individuals with SMD (Redmond and Richardson, 2003; Sterbova and Kdlacek, 2014; Wang and Michaels, 2010) indicated similar problems with other mothers who have children with special needs. In a study conducted to determine the support needed by mothers who have children with SMD and the problems they come across during child care (Redmond and Richardson, 2003), it was found that mothers face bureaucratic obstacles in receiving support, encountered problems with financial issues and ongoing childcare. Mothers emphasized that protection of their rights, regular special education support and financial and daily care support would be provided them assistance and the solutions to these problems that lead to stress themselves. Literature review for Turkey indicates that parents who have children with special needs experienced similar problems, and these problems commonly were listed under the highlights such as inadequate information, child care, financial problems, future concerns, family relations, negative attitude of the environment and the need for social support (Altuğ-Özsoy, Özkahraman and Çallı, 2006; Kurt, Tekin, Koçak, Özpulat and Önal, 2008; Lafçı, Öztunç and Alparşlan, 2014; Şen, 2004). Sterbova and Kdlacek (2014) examined the needs of mothers and their blind and deaf children in coping with inadequacies and the leisure activities and determined that mothers had problems regarding organizing daily life, co-participation, happiness and well-being, communication, appropriate support and service and required support in these areas. In another study examining the needs and support families of children with significant level of disability require (Wang and Michaels, 2010), mothers expressed that they were subject to labeling and isolation, and needed assistance in information, family and social support, finances, child care, expert support and social services regarding the disabilities and development of their children. In Turkey there is a limited number of research studies on individuals with SMD and their families or

special needs children are experiencing similar problems, and these are lack of knowledge, care of the child, financial problems, future anxiety, family relationships, negative attitudes of the community, and social support.

In summary, the need for sustained and comprehensive support for individuals with SMD brings many issues for their families. When it is thought that his/her mother is the one who is the most interested in the care and needs of a special needs child, identifying the problems that mothers face and how they cope with these problems is all important in providing support services that mothers need. Various research has been seen with the mothers of individuals with SMD in the national literature, but no research aimed to identify the problems they experience and the ways of coping with those problems together have not been found that based on this need the purpose of this research is to determine the problems of mothers with children having SMD and the ways to cope with these problems.

Methodology

This section covers the information regarding the research model, participants, data collection, data analysis, validity (credibility, generalizability), and reliability (confirmability) of the study.

Research Model

In the present study, a qualitative research method, the phenomenological model was used with the aim to “reveal the experiences, perceptions of an individual about a phenomenon and the meanings he/she attributed to that phenomenon” (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 79) in determining the problems of mothers of children with SMD face and the means to cope with these problems.

Participants

The present study employs “criterion sampling” method, which is a type of purposive sampling methods. In this sampling method, conditions that meet the predetermined criterion or criteria defined by the researchers are scrutinized (Yıldırım and Şimşek, 2008). Therefore, certain criteria were used in selecting the participants. The first criterion is that the mothers have a child with SMD. The other criterion is that the children need to be provided with special education services.

Since children with SMD comprise a rare disability (Hardman et al., 2017; Sarı, 2013; Seligman and Darling, 2007), a considerably limited number of mothers were reached. Eight mothers, who could be contacted during the preliminary interviews, were informed about the purpose of the study and that the interviews would be recorded and all information would be confidential. Three of the eight mothers declared that they did not want to be participants of the study, and five mothers, who had a child with SMD participated in the research. Although, a limited number of mothers could be reached, sufficient information could be retrieved regarding the purpose of the present study.

Data Collection

Semi-structured interviews were conducted with the participant mothers, with the reason to determine the problems experienced by them and to define the means to cope with these problems. Semi-structured interview technique was chosen since it is flexible and provides in-depth knowledge for the researcher (Glesne, 2013; Walsh and Wiggins, 2003).

For data collection, interview questions were prepared in accordance with the objectives of the study. Opinions were received from two experts in the field to finalize the interview questions. The interview consisted of eight questions focusing on evaluating the mothers’ experiences during the diagnosis process, experiences with the family and the environment, opinion on received services, problems related to the daily care of the child, influence on the family budget, thoughts about the future, and the views on the ways to cope with the problems. Since the mothers within the participant group lived in different cities, the interviews were made via the phone. Phone interviews with participants are as effective as face-to-face interviews, besides providing the researcher

with convenience and efficiency in terms of time, transportation and cost (Sturges and Hanrahan, 2004). All interviews were recorded and were conducted by the corresponding author. The interview times varied between 14 to 39 minutes and the total duration of the calls were 124 minutes.

Data Analysis

The obtained data during the research were analyzed through descriptive analysis. Descriptive analysis is summarizing and interpreting the data in a systematic manner in accordance with the framework formed by the research questions, in other words, according to a predetermined theme. The goal is to present the obtained data in an organized and elucidated way (Yıldırım and Şimşek, 2008). In the data analysis process, interviews were recorded with “Another Call Recorder-ACR” software, these voice recordings were deciphered in Word software and were transferred to interview record sheet. ACR is a software that allows phone calls to be saved in a file. Before the interview, the participants were informed about the recording process and their approval were obtained. The transcripts of all five interviews were page numbered. The cumulative number of pages from all interviews were 20. In the process of data analysis, themes were formed from the interview questions. Subsequently, the data were scrutinized according to these themes and were organized in a systematic way, thus, codes for each theme were provided. Below each theme, codes were created, and common codes were merged in a single code. These codes were included in the category key, expert opinion was received, and findings were presented in direct quotes organized according to this key.

Validity (Credibility, Generalizability) and Reliability (Confirmability)

Due to the intrinsic nature of qualitative methods, “credibility” and “generalizability” are used instead of the concept of “validity,” and “confirmability” is used instead of the concept of “reliability” (Yıldırım and Şimşek, 2008). Therefore, this section mentions these concepts accordingly. In the present study, to obtain “confirmability,” “confirmation review” (reliability between raters) was examined. “Agreement” and “disagreement” views of the researcher and an expert working in the field of special education, who is a PhD candidate and a researcher, were counted for the same question from all interview transcripts. Miles and Huberman’s (1994) formula [(agreements/agreements+disagreements) x 100] (cited in Saban, 2008) was used to calculate the inter-rater reliability percentages. As a result of this, the inter-rater reliability between raters was found to vary between 60% and 100%. The average of reliability between raters was calculated as 92%. In addition, a detailed description method was used to ensure generalizability (external validity), and direct quotations from participants’ comments were quoted without any changes. Moreover, one of the interviewed participants was asked to approve that the deciphering of his/her own thoughts were accurately transferred to the interview transcripts through reading them in order to ensure the credibility (internal validity).

Findings and Discussion

This research was conducted to identify the problems and the ways of coping with these problems for the mothers of children with SMD. In the interviews conducted in line with this aim, the mothers were asked to communicate their experiences for the diagnosis process. In addition, their opinions about family and environment, services received, problems related to daily care of the child, effects on the family budget, ideas about the future and their means to cope with the problems were obtained. The analysis of the interviews resulted in 10 sub-themes. Accordingly, sub-themes were identified as “problems encountered”, “experiences after diagnosis”, “family relations”, “relations with the environment”, “education services”, “health services”, “transportation services”, “effect on the family budget”, “ideas about the future”, and “the means to cope”. Participants responded with more than one answer to a question during the interviews. Therefore, frequencies of some responses were higher than the total number of participants.

The initial finding of the study was the experiences of the mothers after diagnosis. According to findings, all mothers were shocked and in deep grief after their children were diagnosed. These emotions, experienced by the mothers, are parallel with “the stage model”, which is one of the models that explains the feelings of mothers

of children with special needs. According to the stage model, the parents first pass the stages of “shock, grief, denial, and depression” (Cavkaytar and Diken, 2006, p. 51). Expert support should be provided to minimize the negative effects of this process on families and enable them to pass onto the acceptance stage more quickly (Tekin-İftar and Kutlu, 2014).

Negative emotions that start with the diagnosis process in the family could cause problems between spouses. As noticed in the findings, some of the mothers participated in the study stated that they had problems, while others stated that they supported each other despite the encountered problems at the beginning. In literature, there are studies indicating that problems between the spouses and the marital relationship were damaged due to the participation of an individual with special needs in the family (Lafçı et al., 2014; Şen 2004). Considering the negative emotions experienced by the families during the diagnosis process, family counseling and psychological support should be given to prevent the possible negative effects on family relationships (Lafçı et al., 2014).

When we look at the findings related to the relationship of mothers with the environment mostly negative situations could be observed. Mothers stated that they received negative reactions from their surroundings, blamed by their spouses' families, that they were disturbed by the pitying gaze of their environment, thus they limited their interaction with their surroundings.

In literature, there are studies supporting this finding of the study (Altuğ-Özsoy et al., 2006; Karadağ, 2009; Kurt et al., 2008; Sardohan-Yıldırım and Akçamete, 2014; Şen, 2004; Wang and Michaels, 2010). These studies indicated that families were living an isolated life after the diagnosis process and their social lives became limited. It could also be argued that participant mothers, who have a child with SMD, usually receive support from their own families establish a positive relationship with their environment, rather than a social support specialist (Tekin-Ersan and Kizir, 2016).

The most frequently expressed opinion by the participant mothers regarding the education services was the inadequacy of the education periods. Considering the difficulties children with SMD physically experience as well as the difficulties in many skills, it could be stated that physiotherapy support provided in rehabilitation centers was inadequate. The duration of the education at rehabilitation centers was legally defined via Article 8 (d), “the individual with disabilities should receive at least eight individual teaching hours and/or four course hours in a month for the amount determined monthly,” in the *Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*, (2009).

One hour of these lessons usually cover physiotherapy, and others cover special training courses for different skills. Therefore, the duration of the education services for children with special needs is insufficient and several research studies indicate that mothers consider that the duration of the education is inadequate and it was concluded that mothers request an increase in durations (Tekin-Ersan and Kizir, 2016; Yıkmış and Özbey, 2009). In addition, mothers stated that they had problems with the quality of education and there is a lack of experts in the field, regarding the educational services. This becomes a significant issue when individuals with SMD exhibit different disabilities. Therefore, it becomes compulsory for experts in areas such as sight, cognitive development, and physiotherapy to work with these children (Şafak, 2013). Consequently, there emerges a need for experts trained in different areas.

Mothers stated that they encountered problems in hospital processes and with the inadequacy of home care services they received for their children, regarding the health services. They also pointed out that the most serious health problem they experienced was not having a doctor who regularly attended to their children and that they could reach whenever they needed the most. Therefore, mothers emphasized that home care services should be more qualified. Regulations on children with special needs and caregivers are legally defined via the *Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*, (2005). However, the findings of the study indicate that there exists a conflict between legal regulations and practices. Therefore, it is possible to assert that health services should be arranged in a manner that facilitates the services for mothers, the order of priority in the hospitals should be taken into consideration, the processes should be speeded up, or, if possible, health services should be assisted at home, when the health problems of children with SMD are taken into consideration.

Another problem mothers participated in the survey expressed is transportation services. All mothers stated that they experienced serious problems regarding transportation, some could solve this problem with their own vehicles, while others stated that they faced problems with public transportation, especially when going to the hospitals. Mothers living in Istanbul expressed more difficulty in terms of transportation. It is considered important to facilitate mothers or other family members who accompany individuals with SMD through appropriate municipal decisions or improving existing practices in providing transportation services. In planning transportation services, access of individuals with special needs to social life and to various services such as education and health should be taken into consideration (Akin, 2015).

Another finding of the study is that mothers encounter problems with their children's daily care. It was determined that all participating mothers faced difficulties in meeting the needs of their children's various daily requirements such as taking a bath, nutrition, toilet, cleaning and had to help them meet these requirements alone. Mothers expressed that they needed external support regarding this issue. The findings of Redmond and Richardson (2003) and Şen (2004) support this finding. According to the results of the research, it was determined that the mothers of children with SMD encountered major problems about day care and required support on half-day basis.

Mothers who participated in the study stated that their families were negatively affected after the diagnosis and most of them experienced financial difficulties due to health expenditures. Only one mother stated that they were not much affected financially. According to Article 2 (1) of the Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2006), it was legally defined that "a wage less than two third of the minimum wage, the care provided for these individuals, costs of services and the payments should be paid to these individuals or the care givers based on the sum of all kinds of incomes, and according to the number of individuals who are in need to be taken care of." However, during the interviews with the mothers, some stated that childcare fee relieved them, yet they still could not afford to meet the needs of their children fully. In literature, various studies demonstrated similar findings that families of children with disabilities experienced financial problems and necessitated support (Akçamete and Kargın, 1996; Lafçı et al., 2014; Redmond and Richardson, 2003; Şen, 2004).

Mothers were asked their views on their children's future and the findings indicated that all mothers were highly concerned. This finding of the research is parallel to various research in the field (Altuğ-Özsoy et al., 2006; Demirbilek, 2013; Karadağ, 2009; Kurt et al., 2008; Lafçı et al., 2014; Şen, 2004). Aforementioned research determined that families were concerned about their children's future. It is considered that provision of care and social support to families would be beneficial in the relieving the concerns about the future.

Participant mothers in the interview were asked the means they used to deal with the experienced problems. Some mothers said they received social support from family members, spouses or friends, and one declared that she received psychiatric support. Some mothers said that they could not cope with the problems they experienced. As seen in the findings of the study conducted with mothers of children with SMD experienced problems in education, health, transportation, environment and family relationships, financial problems, and future concerns. It is considered that they feel alone and helpless in coping with these problems. Mothers do not employ any strategy to cope with these problems. Article 27 of the Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği (2011) of the Ministry of National Education states that "family education and counseling services are also provided to enable the active participation of the families in the education of the individuals with special needs." According to this article, it is necessary to increase the level of information necessitated by the families, to provide necessary support and to increase the quality of the provided support through these centers.

Conclusion

This research was conducted to determine the problems and means of coping for mothers of children with SMD. Findings demonstrated that mothers experienced problems in several subjects. It was determined that mothers had extremely limited means in coping with the problems, especially the ones they encountered during the diagnosis process, in relationships with the family and environment after the diagnosis, in education, health

and transportation services for their children, in the daily care of their child, financial difficulties, and anxiety related to future. This study could help framing the planning of educational programs and support services for families with SMD children. Our research could also provide resources to intervention programs to be applied to these families and their children. Moreover, for families reading this study, the views and shares of the participant mothers may see a social function. As in any research, this research has some limitations. The survey was conducted with five mothers. In this context in future surveys research can be designed to determine the difficulties that fathers experience or the ways of coping with more participants. In this study a semi-structured interview technique was used to determine the opinions of the mothers, the calls were made over the phone. Taking into account the limitations of this study, it is suggested that in the further research participants should gather data in their own environment based on both observations and interviews.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 257-275

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.372512

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.11.16

Kabul Tarihi: 28.12.17

Erken Görünüm: 29.12.17

Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Kaygı Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

Nermin Çiftçi Arıdağ^{ID**}
Yıldız Teknik Üniversitesi

Eyüp Sabır Erbiçer^{ID***}
Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip annelere uygulanan grupla psikolojik danışma programının, annelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında, yaşam doyumlarının ise artmasında etkili olup olmadığını incelemektir. Çalışma, özel eğitime gereksinimi olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir rehabilitasyon merkezine devam eden 3-17 yaşları arasındaki çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol grubunda sekiz anne olmak üzere toplam 16 anne katılmıştır. Uygulama grubunda yer alan annelere sekiz oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Veriler Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (State-Trait Anxiety Inventory) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Satisfaction with Life Scale) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Grupla psikolojik danışma uygulaması sonucundadeney grubundaki annelerin durumluk-sürekli kaygı puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır. Annelerin, yaşam doyumlarında ise anlamlı düzeyde artma olduğu gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Grupla psikolojik danışma, kaygı, durumluk kaygı, sürekli kaygı, yaşam doyumu, özel gereksinimli çocuk anneleri, özel gereksinimi olan çocuklar.

Önerilen Atıf Şekli

Çiftçi Arıdağ, N., & Erbiçer, E. S. (2018). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 257-275. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.372512

*Bu makale 14-17 Eylül 2016 tarihleri arasında yapılan 9. Türk-Alman Psikiyatri kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu yazar: Dr. Öğrt. Üyesi, E-posta: nermin_ciftci@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1993-8352>

***Araş.Gör., E-posta: sabirerbicer@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8253-7212>

Bütün toplumlarda çocuklar, geleceğin yetişkini olarak görülür ve özenle yetiştirilir. Aileler çocukları için ellerindeki olanaklarını en üst düzeyde kullanmaya çabalarlar. Çocukların, büyüme sürecinde gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Annenin gebeliğinin anlaşılması ile birlikte aileye katılacak olan birey için yoğun bir hazırlık başlar. Tüm toplumlarda farklı tutum ve alışkanlıklar olmakla birlikte, ortak nokta çocuğun sağlığı için anneye gösterilen özendir. Çocuğun doğumuyla birlikte ailenin hayatı yeni bir yön kazanacaktır (Yıldırım Doğru ve Arslan, 2008). Aile sağlıklı bir çocuk beklerken, çocuğun özel gereksinimli olması ailenin bütün beklentilerini değiştirecektir. Özel gereksinimli çocukları olan aileler, diğer ailelerin karşılaştıkları baskılara ve gerilimlere ek olarak, çocuklarının özel sorunları ve gereksinimleri nedeniyle çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar (Gallagher, Beckman ve Cross, 1983). Aileler, bu yoğun stresli, uzun süreli sorunla baş etmede yetersiz kalabilir ve çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilirler (Yıldırım ve Conk, 2005). Alan yazındaki çalışmalar genel olarak özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların diğer anne-babalara göre daha fazla kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Dilmaç, Çıkılı, Koçak ve Çalıkçı, 2015; Esdale ve Greenwood, 2003; Hastings, 2003; Uğuz, Toros, İnanç ve Çolakadıoğlu, 2004).

Öner (1997) kaygıyı, bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını düşündüğü çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan ve bireyde oluşan bir ruh hali olarak tanımlamıştır. Erol ve Öner'e (1999) göre kaygı, yaygın, rahatsız edici ve sürekli. Açık olarak nedeni belirlenemez ve kontrol edilemez. Başlangıcı ve bitişi belli değildir. Durumluk kaygı ise, bireyin içinde bulunduğu kaygılı durumdan dolayı hissettiği öznel korkudur. Fizyolojik olarak da, otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna, kişinin içinde bulunduğu durumları, genellikle stresli olarak algılama ya da kaygı verici olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Nesnel kriterlere göre nötr olan durumların, birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk duygusu, sürekli kaygı olarak tanımlanır. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür (Öner ve Le Compte, 1985). Sarason'a (1988) göre kaygı, bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bir tepki olarak endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden bireyin iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İnsanların nihai hedeflerinden birisi olarak görülen ve mutluluğun bir alt boyutu olarak değerlendirilen yaşam doyumu, yaşam kalitesiyle paralellik gösteren, yaşam kalitesini olumlu veya olumsuz etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu anlamda insanların fiziksel fonksiyonları, psikolojik durumları, aile içinde ve dışındaki sosyal ilişkileri, sosyal çevre etkileşimleri ve inançları yaşam doyumunda önemli bir yer tutar (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Ayrıca yaşam koşullarının iyi olması, bireyin kendisini mutlu hissetmesi ve başkalarına bağımlı olmadan yaşamını devam ettirip işlerini yaparak yaşamın rahatlığına ulaşması, önemli bir yaşam doyumu belirtisidir. Yaşam doyumunda bireyler sadece kendi yaşam tarzlarını ve kalitesini geliştirmekle kalmazlar. Bunun yanında psikolojik ve ekonomik yönden bireyi etkileyebilecek muhtemel durumlar vardır. Kişinin sorumluluğunda bulunan aile bireylerinin yaşam kalitesi de yaşam doyumunda önemli bir etkidir. Yaşam doyumu genel olarak kişinin bütün yaşamını ve bu yaşamın tüm boyutlarını içerdiği gibi mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini de ifade eder (Koçoğlu, 2006). Köker'e (1991) göre yaşam doyumu bireyin iş, serbest zaman ve diğer zaman dilimlerindeki yaşamına gösterdiği duygusal tepki veya tutumdur. Yaşam doyumu; yaş, cinsiyet, çalışma ve iş koşulları, eğitim seviyesi, gelir düzeyi, aile yaşamı, toplumsal yaşam, kişilik özellikleri ve biyolojik etkenlerle ilişkilidir. Deniz'e (2006) göre, sağlıklı karar alma ve kaygıyla başa çıkma yaşam doyumu seviyesini artırabilir. Bilge ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, kaygı azaldıkça yaşam doyumunun arttığı görülmektedir. Ayrıca Kaner (2004), yaşam doyumunun farklı türdeki sosyal desteklerle ilişkili olduğunu, anne-babaların yaşamlarını kolaylaştıran desteklere sahip olduklarında, yaşam doyumlarının daha yüksek ve kaygılarının daha az olduğunu belirtmiştir.

Özel gereksinimli çocuğu olduğunu öğrenen aileler, kaygı verici pek çok durumu beraberinde yaşarlar. Aileler için çocuklarının problemlerini öğrenme biçimleri kadar çocuğun hangi yetersizliğe sahip olduğunu

öğrenmeleri de önemlidir. Aileler, çocuklarının özel gereksinimi olduğunu öğrendiğinde, bundan kendilerini sorumlu tutabilirler (Dilmaç ve diğ., 2015). Normal gelişim gösteren bir çocuk anne-baba için “*Bakın ne kadar iyiyim!*” mesajını çevreye iletirken, özel gereksinimli bir çocuk “*Başaramadım, iyi değilim!*” mesajıyla anne-babada mutsuzluk ve hayal kırıklığı, başarısızlık duygularına yol açabilir. Bu durum özellikle anneyi daha fazla etkileyebilir (Deniz, Dilmaç ve Arıçak, 2009). Sağlıklı bir çocuğa sahip olma beklentisi içindeki aile, böylesi bir gerçekle karşılaşınca inkâr etme, öfke, pazarlık, mucize arama ve çocuğu reddetme gibi durumlar yaşayabilir. Böyle bir kaybı ve hayallerinin ölümünü reddeden aile, çözümlenmemiş, bitmemiş bir yas sürecine girebilir (Fışiloğlu ve Fışiloğlu, 1997). Cameron, Dobson ve Day’a (1991) göre, bazı anneler bu süreçte şok olmuş, inancını kaybetmiş, sinirli, reddedici ve suçlu hissederken, bazıları ise korku, kayıp duygusu ve kızgınlık hissedebilirler.

Özel ihtiyaçları nedeniyle özel bakım ve eğitim gerektiren bir çocuğa sahip olmak, aile için elbette pek çok zorluğun varlığını içerir. Özel gereksinimli çocuğun olması aile yaşamına sınırlılık getirebilir. Ömür boyu bakım, sürekli hastalık kaygısı, maddi kaygılar, beklenen çocuktan farklı çocuğa sahip olma gibi durumlar aileler üzerinde yoğun baskı ve sıkıntı yaratır. Bunun yanı sıra aile “*Ne yapılacak?*” “*Nasıl çözüm bulunacak?*” gibi soru ve sorunlarla baş etme yolları da aramak zorundadır. Ayrıca ebeveynler çocuklarının bağımlılığının, onların sonraki yaşamlarını nasıl etkileyeceğini de düşünmek zorundadırlar. Aileler, “*Çocuklarının gelecekteki yaşantıları ne olacak?*”, “*Kendileri çocuklarına bakamayacak duruma geldiklerinde çocuklarına kim bakacak?*” sorularına yanıt aramak zorunda kalabilirler. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının geleceği ile ilgili kaygılarını artırabilmekte ve yaşam doyumunu engelleyen bir tehdit olarak algılanabilmektedir (Bilge ve diğ., 2014; Doğru ve Arslan, 2008). İlgili alanyazındaki çalışmalar genel olarak, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin stres ve kaygı düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Baker-Ericzén, Brookman-Frazer ve Stahmer, 2005; Kazak ve Marvin, 1984). Özel gereksinimli çocuğu olan bazı ailelerde annelerin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla kaygı yaşadıkları gözlenmiştir (Beckman, 1983; Bradshaw ve Lawton, 1978; Burden, 1980; Akt., Byrne ve Cunningham, 1985). Wishart, Bidder ve Gray’in (1981) yaptığı çalışmada da, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların annelerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı özel gereksinimli çocuğa sahip aileler psikolojik ve sosyal desteğe, diğer ailelerden daha fazla ihtiyaç duyarlar (Cin ve Kılıç, 2005). Sosyal destek hizmetleri ailelerin kaygılarını azaltmada ve yaşam doyumlarını arttırmada önemli bir etmendir (Cameron ve Armstrong, 1991; Kaner, 2004). Ailelere sunulacak yardım hizmetleri, özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kendilerine ve çocuklarına ilişkin duygu, düşünce, algı ve beklentilerine, çocuklarını kabul etmelerine, gelecek için umutlarını yeniden ve gerçekçi olarak belirlemelerine katkı sağlayabilmektedir (Ersanlı ve Kutlu, 1998). Sosyal destek hizmetlerinin özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaygılarında önemli düzeyde düşüş sağladığı saptanmıştır (Cin, 2001; Ersoy ve Güneysu, 1998; Tamer, 2010). Deniz, Dilmaç ve Arıçak’ın (2009) yaptığı çalışmada, destek eğitim grubuna katılan özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim sonunda kaygı düzeylerinin azaldığı ve yaşam doyumu düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Profesyonel bir hizmet olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri geniş bir kapsamı içermekte olup, bilgi verici hizmetlerden psikolojik danışma hizmetlerine kadar farklı alanları içermektedir (Kuzgun ve Hamamcı, 2007). Bu alanlardan bir tanesi de grupla psikolojik danışma uygulamalarıdır. Stewart’a göre (1986), danışma oturumlarında, anne-babaların çocuklarıyla etkileşime girmelerine, aile içi uyumu sağlayabilmelerine ve bütünüyle fonksiyonel bireyler olmalarına yardım edilir (Akt., Küçükler, 1993). Özel gereksinimi olan çocuğun tüm aile bireyleri üzerinde etkisi vardır. Bu nedenle yardım ilişkisinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerle çalışmak demek, aynı zamanda tüm aileye de yardım etmek demektir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelere psikolojik danışmanlık desteğinin sağlanması, onların ihtiyaç duydukları destek gereksinimini karşılayabilmeleri, zamanla çocuklarının durumunu kabullenip, çocuklarının gelişim ve eğitimi için gerekli olanları yapmalarını sağlayabilmeleri, çocuklarının ihtiyacı olan ilgi ve sevgiyi onlara vererek kendilerinin yeni yaşamlarına uyum sağlamaları, stresleriyle baş edebilmeleri, çocukları ve çevreleri ile sağlıklı ilişkiler kurmaları açısından önemlidir (Özokçu ve Canpolat, 2013).

Bu nedenlerle bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle çalışılmıştır. Bu kapsamda, annelerle sekiz oturumluk grupla danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Amacımız, farklı engel gruplarındaki çocuğa sahip anneleri bir araya getirerek, annelerin grup desteği ve empati duygusu ile birbirlerini desteklemelerini sağlamaktır. Bu bağlamda, grupla psikolojik danışma oturumlarında, çocukların engel düzeylerini ve engelin özelliklerini dikkate almaksızın, annelerin başa çıkma düzeylerini desteklemek amacıyla grupla danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmada, özel gereksinimi olan çocuğa sahip annelere uygulanacak grupla psikolojik danışma programının temel amacı, annelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerini azaltmak ve yaşam doyumlarını artırmaktır.

Bu araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen denenceler test edilmiştir:

- Durumluk kaygı öntest puanları kontrol edildiğinde, grupla psikolojik danışma programına katılan ve katılmayan annelerin sontest durumluk kaygı puanları ortalaması anlamlı olarak farklıdır.
- Sürekli kaygı öntest puanları kontrol edildiğinde, grupla psikolojik danışma programına katılan ve katılmayan annelerin sontest sürekli kaygı puanları ortalaması anlamlı olarak farklıdır.
- Yaşam doyumunu öntest puanları kontrol edildiğinde, grupla psikolojik danışma programına katılan ve katılmayan annelerin sontest yaşam doyumunu puan ortalaması anlamlı düzeyde farklıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelere uygulanan grupla psikolojik danışma programının, annelerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır (Karasar, 2015). Araştırmada uygulanan deneysel model Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Uygulanan Deneysel Model

Gruplar	Ön test	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Yaşam Doyumu Ölçeği	Grupla Psikolojik Danışma Programı	Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Yaşam Doyumu Ölçeği
Kontrol Grubu	Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Yaşam Doyumu Ölçeği	İşlem yok	Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Yaşam Doyumu Ölçeği

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016 yılında İstanbul’un bir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan özel gereksinimli çocukların anneleri ile yürütülmüştür.

Çalışma grubunun oluşturulması için grupla psikolojik danışma programına katılmak isteyen annelere “Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. “Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri”nden en yüksek, “Yaşam Doyumu Ölçeği”nden en düşük puan alan 16 anne arasından seçkisiz atama yöntemiyle 8’er kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki annelere yönelik grupla psikolojik danışma uygulaması, yüksek lisans programı öğrencisi olan ikinci yazar tarafından “Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları” dersi kapsamında birinci yazarın süpervizyonunda yürütülmüştür. Grupla psikolojik danışma programına katılacak annelerin sayısının belirlenmesinde, Voltan-Acar’ın (2015), yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin, uygulama dersleri gereği, grup lideri deneyimi kazanma süreçlerinde 7-12 üyeden oluşan grup oluşturmaları ile ilgili önerileri dikkate alınmıştır. Tablo 2’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	N	%	
Çocuğun Engel Durumu	Otizm	7	43.7
	Fenilketonüri	1	6.2
	Down Sendromu	2	12.5
	İşitme Engeli	1	6.2
	Bedensel Engeli	1	6.2
	Konuşma Engeli	2	12.5
	Zihinsel Engeli	1	6.2
	Serebral Palsi	1	6.2
Çocuğun Yaşı	3-6 yaş	5	31.2
	7-11 yaş	5	31.2
	11-17 yaş	5	31.2
	17-30 yaş	1	6.2
Çocuk Sayısı	1 çocuk	5	31.2
	2 çocuk	5	31.2
	3 ve üzeri	6	37.5
Anne Yaş	20-30 yaş	5	31.2
	30-40 yaş	6	37.5
	40-50 yaş	5	31.2
Anne Büyüdüğü Yer	Köy	4	25
	Kasaba	2	12.5
	Şehir	10	62.5
	Büyükşehir	-	-
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar değil	-	-
	İlkokul-Ortaokul	8	50
	Lise	7	43.7
	Üniversite	1	6.2
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar değil	-	-
	İlkokul-Ortaokul	11	68.7
	Lise	3	18.7
	Üniversite	2	12.5

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Katılımcılar hakkında demografik bilgileri elde etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların yaşı, eğitim durumu, ailede özel gereksinimli çocuk sayısı, özel gereksinimli çocuğun yaşı, babanın eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi gibi demografik bilgileri elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri. Araştırmada annelerin kaygı düzeyleri, Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg ve Jacobs (1983) tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (State-Trait Anxiety Inventory) ile değerlendirilmiştir. Envanterde, yirmişer maddeden oluşan Durumluk Kaygı alt ölçeği ile Sürekli Kaygı alt ölçeği bulunmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği, bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler. Sürekli Kaygı Ölçeği ise bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, genellikle kendini nasıl hissettiğini değerlendirir. Durumluk Kaygı Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar, bireyin içinde bulunduğu durumu hissetme derecesine göre; (1) hiç, (2) biraz, (3) çok, (4) tamamıyla şıklardan biri işaretlenerek cevaplandırılır. Sürekli Kaygı maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar ise; sıklık derecesine göre; (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çoğu zaman ve (4) hemen her zaman seçeneklerinden biri ile cevaplandırılır. Her iki ölçekten elde edilen toplam

puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, puanın düşük olması ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu ifade eder.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin özgün formunun iç tutarlılık katsayıları .86 ile .95 arasında, test tekrar test güvenilirliği ise .65 ile .75 arasında bulunmuştur (Spielberger ve diğ.,1983). Öner ve Le Compte (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan envanterin Türkçe formunun test tekrar test güvenilirliği Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .86, Durumluk Kaygı Ölçeği için .26 ile .68 arasında saptanmıştır. Kuder Richardson 20 formülüyle hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise, Durumluk Kaygı Ölçeği için .83 ile .87, Sürekli Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında olduğu gözlenmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği. Çalışmaya katılan annelerin yaşam doyumlarını belirlemek üzere, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olan ve Yetim (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği (Satisfaction with Life Scale) kullanılmıştır. Ölçek toplam beş maddeden oluşmakta ve maddeler 7'li derecelendirme ile (hiç uygun değil=1, "uygun değil=2, biraz uygun değil=3, ne uygun ne uygun değil=4, biraz uygun=5, uygun=6, çok uygun=7) şeklinde yanıtlanmaktadır. Öleekten alınabilecek en düşük puan beş, en yüksek puan ise 35'tir. Öleekten alınan düşük puanlar yaşam doyumunun düşük olduğunu, yüksek puanlar ise yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstergesi olarak kabul edilmektedir. Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş olan Yaşam Doyumu Ölçeği'nin (Satisfaction with Life Scale) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 ve test tekrar test güvenilirliği .82 olarak bulunmuştur. Yetim (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .86 ve test tekrar test güvenilirliği .73 olarak saptanmıştır.

Bu araştırmada, durumluk kaygı .93; sürekli kaygı, .84 olarak saptanmıştır. Yaşam Doyumu ölçeğinin geçerliğinin ise .88 olduğu saptanmıştır.

Uygulama Süreci

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen annelerle uygulama öncesi tek tek görüşme yapılmış, araştırma hakkında genel bilgiler verilmiş ve katılım için onayları alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki annelere uygulama öncesi "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" uygulanmıştır. Ayrıca grupla psikolojik danışma programı süreci ve genel kurallar hakkında deney grubundaki katılımcılara bilgi vermek için ön görüşme yapılmıştır.

Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan annelerle, sekiz oturumdan oluşan yarı yapılandırılmış grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Her oturum yaklaşık 65 dakika sürmüştür. Süreç haftada bir oturum yapılacak şekilde organize edilmiştir. Uygulama yeri olarak kurum psikoloğunun önerisi ile psikolog odası belirlenmiştir. Grupla psikolojik danışma uygulaması sürecinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrası hem deney hem kontrol grubundaki annelere "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" tekrar uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde, birinci oturumda grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasının ardından, grupta uyulması gereken kurallar belirlenmiştir. İkinci oturumda kaygı, stres ve endişe kavramları hakkında bilgiler sunulmuştur. Üçüncü oturumda annelerin, çocuklarının engelli olduklarını ilk öğrendiklerinde yaşamış oldukları yaşadıkları duygularını ifade edebilmelerine kabul, anlayış ve destek vererek grupta çalışılmıştır. Annelerin bu süreçte uygulandıkları, birbirlerine destek oldukları, grup desteği ile anneler yaşadıklarını, hissettiklerini paylaşmışlardır. Bununla birlikte annelerde duygu boşalması (katarsis) yaşadıkları gözlenmiştir. Dördüncü oturumda, toplumun özel gereksinimi olan çocuğa tutumu, bakış açısı ve algılayışı konusunda farkındalık üzerinde çalışılmıştır. Beşinci oturumda özel gereksinimi olan çocuğun doğumuyla aile ilişkilerinde yaşanan değişimler ve çocuğun eğitiminde aile desteğinin önemi üzerinde durulmuştur. Altıncı oturumda "problem çözümünde zorunlu analiz tekniği" hakkında bilgi verilmiştir. Yedinci oturumda annelerin "problem çözümünde zorunlu analiz tekniği"ni kullanarak sorunlarını nasıl çözeceklerine dair uygulamalar yapılmıştır. Sekizinci oturumda, çalışma grubundaki annelerle birlikte oturumların genel değerlendirmesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Ayrıca, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir.

Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre farklı iki grupta yer alan katılımcıların durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumu ön test-son test puanlarının ($p>0.05$) %95 güven aralığında normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca farklı iki grupta yer alan katılımcıların aldığı puan dağılımlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ve 1.5. arasında olduğu gözlenmiştir. Bu puan dağılımları, normal dağılım durumunu göstermektedir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olmasının normal dağılım için genellikle kabul edilebilir değerler olmasına karşın, bu değerlerin +2, -2 aralığında olması da kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Cooper ve Cutting, 2010, Akt.; Arapkirlioğlu ve Tankız, 2011). Çalışmada gruplar-İçi regresyon eğimlerinin homojen olduğu saptanmıştır ($p>0.05$). Deney ve kontrol gruplarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doyumu ön test puanlarının t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumu Ön Test Puanlarının T-testi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Durumluk Kaygı						
Deney Grubu	8	48.75	6.63	14	2.64	.01
Kontrol Grubu	8	38.13	9.18			
Sürekli Kaygı						
Deney Grubu	8	51.13	5.27	14	2.40	.03
Kontrol Grubu	8	43.50	7.25			
Yaşam Doyumu						
Deney Grubu	8	23.28	4.32	14	-.431	.67
Kontrol Grubu	8	25.25	7.92			

Tablo 3 incelendiğinde, grupların yaşam doyumu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasıyla birlikte ($t(14) = -.431, p>.05$) iki grubun durumluk ($t(14) = 2.64, p<.05$) ve sürekli kaygı ön test puan ortalamaları ($t(14) = 2.40, p<.05$) arasında anlamlı farklılıklar bulunduğundan, grupla psikolojik danışma programının etkililiğini belirlemek için grupların öntest puanları kontrol altında tutularak son test puanlarını karşılaştırmak için Kovaryans (ANCOVA) (Büyüköztürk, 2011) analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarındaki annelerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Yaşam Doymu Ölçeği'nden Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Durumluk Kaygı						
Deney Grubu	8	48.75	6.69	8	38.25	7.57
Kontrol Grubu	8	38.13	9.18	8	38.25	8.81
Sürekli Kaygı						
Deney Grubu	8	51.13	5.27	8	39.50	6.59
Kontrol Grubu	8	43.50	7.25	8	44.25	8.94
Yaşam Doymu						
Deney Grubu	8	23.88	4.32	8	28.13	4.05
Kontrol Grubu	8	25.25	7.92	8	26.38	5.92

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yaşam doymu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, grupların durumluk kaygı ve sürekli kaygı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğundan, grupla psikolojik danışma uygulamasının annelerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doymuları üzerindeki etkisini belirlemek için Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Bu analiz için öncelikle ortak değişken (durumluk kaygı-DKÖN sürekli kaygı-SKÖN ve yaşam doymu-YDÖN ön test puanları) ile bağımlı değişken (durumluk kaygı-DKSON, sürekli kaygı-SKSON ve yaşam doymu-YDSON son test puanları) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Durumluk-Sürekli Kaygı ve Yaşam Doymu Ön test-Son test Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	YDÖN	YDSON	DKÖN	DKSON	SKÖN	SKSON
YDÖN	1					
YDSON	.880*	1				
DKÖN	-.616*	-.481	1			
DKSON	-.510*	-.608*	.709*	1		
SKÖN	-.578*	-.593*	.756*	.525*	1	
SKSON	-.463	-.747*	.380	.752*	.541*	1

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, yaşam doymu ön test ile yaşam doymu son test puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Durumluk kaygı öntest ile durumluk kaygı sontest arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, sürekli kaygı öntest ile sürekli kaygı sontest arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna katılan annelerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve yaşam doymu ön test puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kovaryans (ANCOVA) Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Grupların Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Durumluk Kaygı (Regresyon)	711.657	1	711.657	39.64	.00
Grup	237.000	1	237.000	13.20	.00
Hata	233.343	13	17.949		
Toplam (düzeltilmiş)	945.000	15			
Sürekli Kaygı (Regresyon)	675.234	1	675.234	46.62	.00
Grup	485.851	1	485.851	33.54	.00
Hata	188.266	13	14.482		
Toplam (düzeltilmiş)	953.750	15			
Yaşam Doymu (Regresyon)	306.882	1	306.882	74.06	.00
Grup	30.041	1	30.041	7.25	.01
Hata	53.868	13	4.144		
Toplam (düzeltilmiş)	373.000	15			

Tablo 6 incelendiğinde, grupların durumluk kaygı öntest puanına göre düzeltilmiş durumluk kaygı sontestpuan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($F_{(1-13)} = 13.20, p < .05$). Başka bir ifadeyle, grupla psikolojik danışma uygulamasının deney grubundaki katılımcıların durumluk kaygılarını anlamlı düzeyde azalttığı söylenebilir. Grupların sürekli kaygı öntest puanına göre düzeltilmiş sürekli kaygı sontestpuan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($F_{(1-13)} = 33.54, p < .05$). Başka bir ifade ile deney grubuna yapılan uygulama, bu gruptaki annelerin sürekli kaygılarını anlamlı düzeyde azaltmıştır. Ayrıca, grupların yaşam doyumu öntest puanına göre düzeltilmiş yaşam doyumu sontestpuan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($F_{(1-13)} = 7.25, p < .05$). Başka bir ifadeyle, grupla psikolojik danışma uygulamasının deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı gözlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, grupla psikolojik danışma programının özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin durumluk-sürekli kaygılarını azaltmada ve yaşam doyumlarını arttırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan annelerin durumluk-sürekli kaygılarında kontrol grubundaki annelere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu gözlenmiştir. Bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle grupla danışma programının, özel gereksinimli çocukların annelerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yaklaşım olduğu saptanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, Cin ve Kılıç (2005) tarafından yapılan özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin kaygılarını azaltmaya yönelik yaptıkları çalışmada, eğitsel ve psikolojik destek içerikli grup rehberliği programının özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların durumluk-sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Bu süreci destekleyen diğer bir çalışmada Kuloğlu (1992) tarafından yapılmıştır. Bilgi verici danışmalık programının otistik çocuğa sahip anne-babaların kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik uygulandığı çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bulgumuzu destekleyen bir çalışmada, Yıldırım ve Conk (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki ebeveynlerde kaygı düzeyi anlamlı bir farklılık görülmezken, deney grubundaki ebeveynlerin anlamlı bir şekilde azalmıştır. Programa katılan annelerin kaygı düzeylerinde görülen azalma Leung, Fan ve Sanders'ın (2013) yaptığı çalışmayla da tutarlıdır. Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip Çinli ailelerin ebeveyn eğitimi uygulaması sonrası kaygı puanlarının anlamlı olarak düştüğü belirlenmiştir. Buna göre, kaygı ile baş etme yöntemlerinin psikolojik danışma uygulaması veya eğitim ile azaltılması gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre de, grupla psikolojik danışma uygulamasının deney grubundaki annelerin yaşam doyumu puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir. Bu sonucun deneysel

uygulamanın etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir deyişle grupla danışma programının, annelerin yaşam doyumu düzeylerini artırmada etkili bir yaklaşım olabileceği ileri sürülebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırma bulgumuz, Deniz ve diğerleri (2009) tarafından yapılan benzer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Dilmaç ve diğerlerinin (2015) araştırması ise, 293 kadın ve 119 erkek olmak üzere 407 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim gruplarına katılan ebeveynlerin yaşam doyumu puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu süreci destekleyen bir başka araştırmada, Bilge ve diğerleri (2014) tarafından yapılmıştır. Yarı deneysel tipteki bu araştırmanın örneklemini özel gereksinimli bireylerin araştırmaya katılmayı kabul eden aileleri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin eğitim sonrası yaşam doyumlarının arttığı saptanmıştır. Kaner'in (2004) yılında 416 ebeveyn ile gerçekleştirdiği deneysel olmayan, kapsamlı araştırmasının daelde etmiş olduğumuz bulguyu destekleyen yönleri olduğu gözlenmiştir. Söz konusu araştırma sonucunda yaşam doyumunun tüm sosyal destek türleri ile ilişkilerinin olumlu yönde olduğu ve sosyal destek arttıkça yaşam doyumunun arttığı görülmüştür. Yıldırım Doğru ve Arslan (2006) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada ise sürekli ile durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Araştırmada zihinsel ve işitme engelli çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeyleri ile yaşam kaliteleri karşılaştırılmış ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu, yaşam kalitesinin ise daha düşük olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla çocuklarda özel gereksinim düzeyleri arttıkça ailelerin kaygı düzeylerinin durumluk kaygıdan sürekli kaygı düzeyine evrilmesi mümkündür. Buna göre ailelere periyodik olarak psikolojik danışma hizmeti sunulması önerilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelere yönelik grupla psikolojik danışma uygulaması sonucunda annelerin psikolojik iyi oluş halinde ortaya çıkan olumlu gelişmelere karşın, zaman içerisinde ve karşılaşılan diğer yaşam sorunları ile birlikte annelerin yaşam doyumlarında azalma olması ve kaygılarının da artması beklenebilir. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocuğun yaşından bağımsız olarak, annelerin zaman zaman bu tür destek hizmetlerine gereksinim duymaları mümkündür. Annelerin kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmemeleri, yaşadıkları güçlüklerle daha etkili biçimde başa çıkabilmeleri, kaygıların azalması ve yaşam doyumlarının artması için ilgili kişi ve kurumlar tarafından profesyonel destek hizmetlerinin sağlanması önem taşımaktadır. Annelere, çevrelerindeki mevcut sosyal destek kaynaklarının neler olduğu, bunlara nasıl ulaşabilecekleri ve bunlardan etkili biçimde nasıl yararlanabilecekleri konusunda farkındalık kazandırılmalı ve bu sosyal desteklerden yararlanmaları desteklenmelidir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları ve araştırmada elde edilen bulguları dikkate alarak uygulamaya ve ileri çalışmalara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Bu araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip babalar uygulamaya dâhil edilmemiştir. Babalarla da ya da anne ve babaların birlikte katılacağı gruplarla psikolojik danışma uygulaması yapılabilir.
2. Grupla danışma uygulaması dışında, ihtiyaç duyan annelere ve babalara bireysel psikolojik danışma desteği verilebilir.
3. Bu çalışmada yürütülen psikolojik danışma uygulaması, uygulama süreci başlığı altında içeriği açıklanan ve sekiz oturumdan oluşan bir programdır. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik farklı içeriğe sahip programlar geliştirilip uygulanabilir.
4. Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri eğitim kurumlarındaki uzmanlar ebeveynlere yaşadıkları güçlüklerle daha etkili başa çıkmalarına yardımcı olmak üzere aile danışmanlığı uygulamaları yapabilirler.
5. Bu çalışmaya çeşitli yetersizlik gruplarından ve geniş bir yaş aralığındaki çocukların anneleri katılmıştır. Oysa farklı yetersizlik gruplarında ve farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan anne-babaların yaşadıkları güçlükler de farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla ailelere yönelik psikolojik destek çalışmalarının, farklı ebeveyn grupları üzerindeki etkileri sonraki çalışmalarda daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Kaynaklar

- Arapkirlioglu, H., & Tankız, K. D. (2011). Müzik öğretmenliği program özel yetenek sınavlarında alan ve yerleştirme puanlarının karşılaştırılması [Opinions of teachers, parents and principals regarding inclusive practices]. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-69.
- Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Fraze, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194-204.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için vey analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı) [A very analytical handbook for social sciences: Statistics, research desidence, SPSS practices and comments (14th edition)]. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, E. A., & Cunningham, C. C. (1985). The effects of mentally handicapped children on families—a conceptual review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(6), 847-864.
- Cameron, S. J., & Armstrong, S., M. (1991). Stress, coping, and resources in mothers of adults with developmental disabilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 4(4), 301-310.
- Cameron, S. J., Dobson, L. A., & Day, D. M. (1991). Stress in parents of developmentally delayed and non-delayed preschool children. *Canada's Mental Health*, 39(1), 13-17.
- Cin, A. (2001). *Grup rehberliğinin özürülü çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerinin azaltılmasındaki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Impact of group guidance on reducing parental anxiety levels (Unpublished master's thesis)]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 107207)
- Cin, A., & Kılıç, M. (2005). Deneysel olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 2. S. Erkan & A. Kaya (Eds.), *Özürülü çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir grup rehberliği uygulaması* (ss. 70-102) [A group guidance practice to reduce the anxiety levels of parents with disabilities (pp. 70-102)]. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Deniz, M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(9), 1161-1170.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Examining the state-trait anxiety and life satisfaction of parents with a disabled child]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Investigation the relationship between life satisfaction and self esteem among vocational schools students. *Selcuk University the Journal of Institute of Social Sciences*, 20, 279-289.
- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Koçak, F., & Çalıkçı, M. (2015). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin kaygı düzeylerini azaltıcı eğitim programının annelerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi [Impact of mothers with mentally retarded children's anxiety levels on their mothers' state and trait anxiety levels]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-71.
- Erol, N., & Öner, Ö. (1999). New approaches to anxiety. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 6(1), 52-60.

- Ersanlı, K., & Kutlu, M., (1998). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk düzeyleri [Hopelessness levels of mothers with mental retardation]*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 1, 341-348.
- Ersoy, Ö. & Güneysu, S. (1998). *Destekleyici eğitim programlarının engelli çocuğu olan anneler üzerindeki etkisi [The impact of supporting educational programs on mothers with disabilities]*. Ankara: Konak Kırtasiye.
- Esdaille, S. A., & Greenwood, K. M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International*, 10(2), 115-126.
- Fıfıloğlu, A., & Fıfıloğlu, H. (1997). İfıtme engelli bireyile değişim s¼recindeki ailelerin karşılaştıkları sorunlar. N. Karancı (Ed.), *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği içinde* (ss. 23-35) [*Living with diversity: In the coexistence of family and society with individuals with different needs* (pp. 23-35)]. Ankara: T¼rk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gallagher, J. J., Beckman, P., & Cross, A. H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*, 50(1), 10-19.
- Hastings, R. P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(45), 231-237.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumları [Stress, social support and life satisfaction perceived by parents with handicapped children]*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma y¼ntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (28.baskı) [*Scientific research method: Concepts, principles, techniques* (28th edition)]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in Families with a handicapped child. *Family Relations*, 33(1), 67-77.
- Koçoğlu, D. (2006). *Konya kent merkezinde sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve yaşam kalitesinde sağlıkta sosyoekonomik eşitsizlikler* (Yayımlanmamışyüksek lisans tezi) [*Healthy lifestyle behaviors in Konya city center and socioeconomic inequalities in health in life quality* (Unpublished master thesis)]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstit¼s¼, Hemşirelik Anabilim Dalı Halk Sağlığı Hemşireliği Bilim Dalı, Konya, T¼rkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir.
- K¼ker S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu d¼zeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [*Comparison of life satisfaction levels of normal and problematic adolescents* (Unpublished master thesis)]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Ankara. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 16802)
- Kuloğlu, N. (1992). *Bilgi verici danışmanlığın otistik çocuğu olan anne-babaların kaygı d¼zeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [*Informative counseling is a test of the anxiety levels of parents with autistic children* (Unpublished master's thesis)]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 20767)
- Kuzgun, Y., & Hamamcı, Z. (2007). *Ana-baba eğitim programları [Parent education programs]*. Ankara: Maya AkademiYayınları.
- K¼ç¼ker, S. (1993). z¼rl¼ çocuk ailelerine y¼nelik psikolojik danışma hizmetleri [Psychological counseling services for disabled children's families]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak¼ltesi zel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.

- Leung, C., Fan, A., & Sanders, M. R. (2013). The effectiveness of a group triple with Chinese parents who have a child with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 34*(3), 976-984.
- Öner N. (1997). *Psikolojik testler* (3. baskı) [*Psychological tests* (3rd edition)]. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N., & Le Compte, W. A. (1985). *Durumluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı* [*State-trait anxiety inventory handbook*]. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özokçu, O., & Canpolat, M. (2013). Grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerine etkisi [The effect of the group guidance program on the stress levels of mothers with mental retardation]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 181-196.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research, 1*(1), 3-7.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tamer, M. (2010). *Zihinsel engelli çocuk annelerinde stress yönetimi eğitiminin etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [*The effects of stress management training in mothers with mental retardation* (Unpublished master thesis)]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> elde edilmiştir. (Tez No. 262143)
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi [*Determination of anxiety, depression and stress levels of mothers of mentally and physically handicapped children*]. *Klinik Psikiyatri, 7*(1), 42-47.
- Voltan-Acar, N. (2015). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri* (11. baskı) [*Group counseling: Principles and techniques* (11th edition)]. Ankara: Nobel Yayın.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu* (Yayımlanmamış doktora tezi) [*Life in terms of organization and pattern of personal projects* (Unpublished doctoral dissertation)]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> elde edilmiştir. (Tez No. 16120)
- Yıldırım, F., & Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi [*The effect of planned education on the ways in which parents have children with mental disabilities and their depression levels*]. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9*(2), 1-10.
- Yıldırım Doğru, S. S., & Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of levels of trait anxiety and level of trait anxiety for mothers with disabilities]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2008), 543-553.
- Wishart, M. C., Bidder, R. T., & Gray, O. P. (1981). Parents' report of family life with a developmentally delayed child. *Child: Care, Health and Development, 7*(5), 267-279.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 257-275

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.372512

RESEARCH

Received Date: 04.11.16

Accepted Date: 28.12.17

OnlineFirst: 29.12.17

Analysis of the Effect of the Group Psychological Counseling Program on Anxiety Levels and Life Satisfaction Levels of Mothers with a Child with Special Needs*

Nermin Çiftçi Arıdağ  **
Yıldız Technical University

Eyüp Sabır Erbiçer  ***
Yıldız Technical University

Abstract

The study was carried out with mothers who had children with special needs between the ages 3-17 and who attended a private rehabilitation center under the Ministry of National Education. A total of 16 mothers, 8 in the experimental group and 8 in the control group, participated in the study in which the pretest-posttest control group experimental model was used. The group psychological counseling program consisting of 8 sessions were implemented on the mothers in the experimental group. The data were collected through the State-Trait Anxiety Inventory and the Satisfaction with Life Scale. Analysis of Covariance (ANCOVA) was used in analyzing the data. It was observed that, as a result of the group psychological counseling program, there was a significant decrease in the state-trait anxiety scores and an increase in the life satisfaction levels of the mothers in the experimental group.

Keywords: Group psychological counseling, anxiety, state anxiety, trait anxiety, life satisfaction, mothers of children with special needs, children with special needs.

Recommended Citation

Çiftçi Arıdağ, N., & Erbiçer, E. S. (2018). Analysis of the effect of the group psychological counseling program on anxiety levels and life satisfaction levels of mothers with a child with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 257-275. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.372512

*This article was presented as a poster at the 9th Turkish-German Psychiatry Congress, September 14-17, 2016.

**Corresponding author: Assist. Prof., E-mail: nermin_ciftci@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1993-8352>

***Res. Assist., E-mail: sabirerbicer@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8253-7212>

In all societies children are seen as adults of the future and cultivated with care. Families try to use their possibilities at the highest level for their children. It is important that children meet their needs during the growth process. With the understanding of the pregnancy of the mother, an intensive preparation for the individual will start. In common with all the different attitudes and habits in society, the common point is the encouragement shown to the mother for the health of the child. Along with the birth of the child, the life of the family will gain a new direction (Yıldırım Doğru and Arslan, 2008). While the family is expecting a healthy child, the special need of the child will change all expectations of the family. Families of children with special needs have various difficulties due to the specific problems and needs of their children (Gallagher, Beckman and Cross, 1983), in addition to the pressures and tensions that other families face. Families may be insufficient to cope with this intense stressful, long-term problem and experience various emotional and behavioral problems (Yıldırım and Conk, 2005). Studies in the field reveal that parents of children with special needs have more anxiety than other parents (Dilmaç, Çıkkılı, Koçak and Çalıkçı, 2015; Esdaile and Greenwood, 2003; Hastings, 2003, Uğuz, Toros, İnanç and Çolakkadıoğlu, 2004).

Öner (1997) defines anxiety as a mood that is perceived by the individual as dangerous or threatening, connected to an environmentally stimulating stimulus that the effects are not pleasant. According to Erol and Öner (1999), anxiety is widespread, disturbing and continuous. Clearly the cause cannot be determined and controlled. The beginning and ending are not obvious. State anxiety is the subjective fear that an individual feels due to the anxious state she or he is in. Physiologically, physical changes such as sweating, swelling, reddening and trembling are signs of the individual's feelings of tension and restlessness, an arousal in the autonomic nervous system. Continuous anxiety is the tendency of the individual for anxiety. This may also be referred as to a tendency to perceive situations in which a person is often stressful or anxious. Disappearing dissatisfaction is defined as trait anxiety when neutral conditions are perceived as dangerous and self-threatening by the individual. Individuals with such high level of anxiety can easily be inclined to be pessimistic (Öner and Le Compte, 1985). According to Sarason (1988), anxiety expresses the feelings of anxiety, indecision, confusion, fear, pessimism and hopelessness as a reaction to situations in which the individual feels insecure, and thus can negatively affect the individual's well-being from physical, emotional and social aspects.

Life satisfaction, considered as one of the ultimate goals of people and considered as a sub-dimension of happiness, is an important factor affecting the quality of life positively or negatively, parallel to the quality of life. In this sense, physical functions, psychological states, social relations within and outside the family, social environment interactions and beliefs play an important role in life satisfaction (Dilmaç and Ekşi, 2008). It is also an important sign of life satisfaction that living conditions are good, that the individual feels happy and that she / he can continue her / his life without being dependent on others and reach the comfort of life. In life satisfaction, individuals do not just improve their lifestyles and quality. In addition, there are possible situations that may affect the individual psychologically and economically. The quality of life of family members who are under the responsibility of the person is also an important influence on life satisfaction. Life satisfaction generally refers to the person's whole life and all dimensions of this life, as well as happiness, morality, and goodness (Koçoğlu, 2006). According to Köker (1991), life satisfaction is the emotional response or attitude of an individual to work, leisure, and other time periods. Life satisfaction is related to the age, gender, working and working conditions, level of education, income level, family life, social life, personality traits and biological factors. According to Deniz (2006), healthy decision-making and dealing with anxiety can increase the level of life satisfaction. In the study conducted by Bilge et al. (2014), it is seen that as anxiety decreases, life satisfaction increases. Furthermore, Kaner (2004) stated that life satisfaction is related to different types of social support, that parents have support that facilitates their lives, and that their life satisfaction is higher and their worries are less.

Due to the reasons mentioned above, families with children with special needs need psychological and social support more than other families (Cin and Kılıç, 2005). Social support services are an important factor in reducing family distress and increasing life satisfaction (Cameron and Armstrong, 1991; Kaner, 2004). Assistance services to be provided to families can contribute to the emotions, thoughts, perceptions and expectations of parents

of children with special needs, to accept their children and to begin to hope for a better future in a realistic way (Ersanlı and Kutlu, 1998). It has been found that social support services provide a significant decline in the distress of families of children with special needs (Cin, 2001, Ersoy and Güneysu, 1998; Tamer, 2010). In Deniz, Dilmaç and Arıcağ (2009) study, it was observed that mothers of children with special needs who participated in the support group had lower levels of anxiety and higher levels of life satisfaction.

For the reasons mentioned above we worked with mothers of children with special needs. In this context, consultation with the mother and the eight-session group was conducted. Our aim is to bring together mothers of children from different groups of disabilities to ensure that mothers support each other with group dynamics and empathy. In this context, counseling with the group was conducted in groups with psychological counseling sessions to support the mothers' achievement, regardless of the level of disability and type of the disability of the child. In the current study, the main purpose of the psychological counseling program with the group to be applied to mothers of children with special needs is to reduce the state-trait anxiety levels of mothers and increase their life satisfaction.

In accordance with the general purpose of this study, the following hypotheses were tested:

- When state anxiety pre-test scores are controlled for, the mean post-anxiety anxiety scores of mothers who have and have not participated in the group psychological counseling program are significantly different.
- When the continuous anxiety pre-test scores are controlled for, the average of the post-task anxiety scores of the mothers who have and have not participated in the group psychological counseling program is significantly different.
- When the life satisfaction pre-test scores are controlled for, the satisfaction score of the mothers who have and have not participated in the group counseling program is significantly different.

Method

In this study, the effects of a psychological counseling program on state-trait anxiety and life satisfaction of mothers of children with special needs were examined. Experimental model with pre-test-post-test control group was used in the study (Karasar, 2015). The research was carried out in 2016 in a province of Istanbul with mothers of children with special needs, attending a special special education and rehabilitation center affiliated with the Ministry of National Education.

"State-Trait Anxiety Inventory" and "Life Satisfaction Scale" were completed by the mothers who wanted to participate in the group psychological counseling program for the formation of the study group. Experimental and control groups were created by means of unselected assignment method among 16 mothers having the highest score in "State-Trait Anxiety Inventory" and the lowest score in "Life Satisfaction Scale" (8 in each group). The psychological counseling practice for the mothers in the experimental group was carried out by the second author, a graduate student, under supervision of the first author under the "Group Counseling Practices" course. The number of the mothers who would participate in the group psychological counseling program was determined by the proposal about the group formation of 7-12 members in the process of becoming the group leader experience for the graduate and doctoral students proposed by Voltan-Acar (2015) was taken into consideration. A personal information form prepared by the researchers was used to obtain demographic information about the participants. In this form, there are questions about demographic information such as the age of the participants, educational status, the number of children with special needs in the family, the age of the child with the special needs, the educational status of the father, and the income level of the family. The levels of anxiety in the mothers were assessed by State Trait Anxiety Inventory developed by Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg and Jacobs (1983) adapted by Öner and Le Compte (1985) into Turkish. In the inventory, there are State Anxiety Scale and Continuous Anxiety Scale which have 20 items in total. The Situational Awareness Scale determines how a person

feels in a particular situation and on certain conditions. The Trait Anxiety Scale assesses how you feel about yourself, regardless of the circumstances and conditions of the individual. The emotions or behaviors expressed in the Situational Awareness Inventory are based on the number of emotions in the individual that can be marked as (1) no, (2) slightly, (3) very, (4). Emotions or behaviors expressed in Trait Anxiety items; frequency according to degree; (1) almost never answered, (2) sometimes, (3) often, and (4) almost always. The total score from both scales range from 20 to 80. A high score indicates that anxiety level is high, while a low score indicates low level of anxiety. The internal consistency coefficients of the original form of State-Trait Anxiety Inventory ranged from .86 to .95 and the test retest reliability ranged from .65 to .75 (Spielberger et al., 1983). Test retest reliability of the Turkish version of the Inventory adapted by Turkish version by Öner and Le Compte (1985) was between .71 and .86 for the Trait Anxiety Scale and between .26 and .68 for the Situational Anxiety Scale. The internal consistency coefficient calculated by Kuder Richardson 20 formula was found to be between .83 and .87 for the State Anxiety Scale and between .94 and .96 for the Trait Anxiety Scale.

The Satisfaction with Life Scale developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Yetim (1991) was used to determine the life satisfaction of the mothers participating in the study. The scale consists of a total of five items and the items are rated with a rating of 7 (not at all suitable = 1, very suitable 7). The lowest score that can be taken from the scale is five, the highest score is 35. Low scores on the scale are considered low life satisfaction and high scores are considered indicators of high life satisfaction. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the Satisfaction with Life Scale developed by Diener et al. (1985) was .87 and the test retest reliability was .82. The internal consistency coefficient of the Life Satisfaction Scale adapted to Turkish by Yetim (1991) was .86 and the test retest reliability was .73. In this study, the reliability of the state anxiety is .93; continuous anxiety is .84, and the Life Satisfaction scale is .88.

Individual interviews were made with the parents who were determined as experimental and control groups before implementation, general information about the research was given and approval for participation was taken. The "Life Satisfaction Scale" and the "State-Trait Anxiety Inventory" were applied to the mothers in the experimental and control groups before implementation. In addition, a preliminary interview was conducted with the group to provide information on participants in the experimental group on the psychological counseling program process and general rules. In this study, with the mothers in the experimental group psychological counseling sessions were held with semi-structured group format that lasted eight sessions. Each session lasted approximately 65 minutes. The process was organized in a way that a session was held once a week. The place of application was determined by the recommendation of the institution's psychologist as the office of the psychologist. In the process of psychological counseling with the group, no implementation was conducted with the control group. After the implementation, the "Life Satisfaction Scale" and "State-Trait Anxiety Inventory" were applied again to the mothers in both experimental and control groups.

In the implementation process, after the group members met each other in the first session, the rules to be fulfilled in the group were determined. The second session provided information on anxiety, stress, and anxiety. At the third session, the mothers worked on the feelings that they felt when they learned that their child had a disability with showing acceptance, understanding, and support from the group. They shared their feelings, by showing support for each other. However, it was observed that the mothers had catharsis. At the fourth session, the awareness of the attitude, perspective and perception of the child with special needs of the community was examined. The fifth session focused on changes in family relationships that were important in the birth of the child with special needs and in the education of the child through the family education. At the sixth session, information was provided about "the analytical technique required for problem solving." In the seventh session, applications were made on how to solve problems using "analytical technique required for problem solving." At the eighth session, a general evaluation of the sessions with the parents in the group was made. There were two groups in the research; experiment and control group. The Shapiro-Wilk test was used to examine whether the scores of the experimental and control groups were normal. In addition, the values of kurtosis and skewness were examined. According to the results of Shapiro Wilk test, the state-trait anxiety and life satisfaction pre-test-post-test scores

($p > .05$) of participants in two different groups showed normal distribution in 95% confidence interval. It was also observed that the ratios and skewness scores of the participants in the two different groups were between -1.5 and 1.5. These point distributions show the normal distribution. Although it is generally acceptable for the normal distribution to have skewness and kurtosis values in the range of +1, -1 in any data group, this value is considered to be acceptable in the range of +2, -2 (Cooper and Cutting, 2010; as cited by Arapkırlıoğlu and Tankız, 2011). The intra-group regression slopes of the study were found to be homogeneous ($p > .05$).

Results

In this study, it was examined whether the group psychological counseling program implemented with mothers of children with special needs were effective in reducing state-continuing anxiety and increasing life satisfaction. According to the findings, it was observed that the state-continuing worries of the mothers participating in the psychological counseling with the group decreased significantly compared to the mothers in the control group. This result was attributed to the influence of the experimental application. In other words, the group counseling program was found to be an effective approach to reduce the state-trait anxiety levels of mothers of children with special needs.

When the literature was examined, in a study in which reducing the state-trait anxiety of mothers of children with special needs that was implemented by Cin and Kılıç (2005), it was determined that the group guidance program with educational and psychological support was effective in reducing the state-trait anxiety levels of parents of children with special needs. Another research supporting this process was done by Kuloğlu (1992). A significant difference was found in anxiety levels between the experimental and control groups in the informative counseling program in which the parents of children with autism spectrum disorders participated. In a research study supporting our data, semi-experimental research by Yıldırım and Conk (2005) was conducted with parents of children with special needs. As a result of the study, the anxiety levels of the parents in the experimental group decreased significantly while the level of anxiety of mothers in the control group did not show any significant difference. The decrease in anxiety levels of the mothers participating in the program is also consistent with the research done by Leung, Fan and Sanders (2013). In that study, it was determined that Chinese parents of children with special needs had significantly lower levels of anxiety scores after parental education. Accordingly, it is possible to reduce the ways of coping with anxiety through psychological counseling or education. According to another finding obtained in this study, it was observed that psychological counseling with group had a significant effect on life satisfaction scores of the mothers in the experimental group. It can be said that this result is due to the effect of experimental implementation. In other words, it can be argued that the group counseling program may be an effective approach to increase the life satisfaction levels of the mothers. When the relevant field is examined in the literature, our research findings are in agreement with similar research findings made by Deniz and others (2009). The research of Dilmaç and others (2015) was conducted with 407 parents, 293 female and 119 male. As a result of the research, the life satisfaction scores of the parents who participated in the education groups increased significantly. In another research supporting this process, it was done by Bilge et al (2014). The sample of this semi-experimental type of study consisted of families who agreed to participate in the research related to individuals with special needs. According to research findings, life satisfaction of families of individuals with special needs increased after education. It is observed that Kaner's (2004) non-experimental, extensive research with 416 parents supports the findings that we have dated. As a result of this study, it was seen that life satisfaction was positively related to all types of social support and life satisfaction increased as social support increased. In a similar research conducted by Yıldırım Doğru and Arslan (2006), no significant relationship was found between continuity and state anxiety scores. In the study, the levels of anxiety and quality of life of families of children with intellectual disabilities and hearing impairments children were compared and it was observed that the level of anxiety and quality of life were lower in families of children with intellectual disabilities. Therefore, it is possible for families to evolve their anxiety levels from state anxiety to continuing anxiety levels as their special needs increase. Accordingly, it may be advisable to provide psychological counseling services periodically to the families.

Discussion and Conclusion

Despite positive developments in mothers' psychological well-being as a result of psychological counseling with a group of mothers of children with special needs in this study, it may be expected that the mothers' life satisfaction decreases and their anxieties increase with time and with other life problems encountered. Therefore, independent of the age of the child with a special need, it is possible for the mother to require such support services from time to time. It is important to provide professional support services by the individuals and institutions that help them feel less lonely and helpless, able to cope with difficulties, reduce their anxieties and increase their life satisfaction. Mothers should be aware of, and should be encouraged to benefit from the social support resources available in their environment, how they can be reached and how to benefit effectively from them.

This study has some limitations. Taking into account these limitations and findings of the study, the following proposals for implementation and further studies may be included:

- 1) Fathers of children with special needs were not included in this study. Psychological counseling can be done with groups of parents or parents to join together.
- 2) Apart from counseling with the group, the mother and the father can be given individual psychological counseling support.
- 3) The psychological counseling application carried out in this study is a program consisting of eight sessions, which is explained under the application process title. Programs with different contents can be developed and implemented to reduce the anxiety levels of parents of children with special needs.
- 4) Specialists in educational institutions where children with special needs attend may apply family counseling to help parents cope with the difficulties they experience.
- 5) This study included mothers of children with various disabilities and mothers of children with a large age range. However, the difficulties that parents with children have in different disability groups and in different developmental periods may also vary. Therefore, the psychological support activities for families, the effects on different parental groups can be examined in more detail in subsequent studies.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 277-301

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.08.16

Kabul Tarihi: 12.01.18

Erken Görünüm: 25.01.18

Engelli Bireylerin Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismarı

Sefa Bulut  *

İbn Haldun Üniversitesi

Hüseyin Buğra Karaman  **

İzzet Baysal Abant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Öz

Bu çalışmanın amacı engelli bireylere yönelik olan cinsel, fiziksel ve duygusal istismarın 2005 ve 2015 yılları arasında ulusal düzeyde yayın yapan basına yansıdığı şekliyle incelenmesidir. En çok satan 10 gazete seçilmiş ve bu amaç için taranmıştır. Arama kelimeleri olarak da “engelli bireylerin cinsel istismarı” “engelli bireylerin cinsel tacizi”, “engelli bireylere yönelik tecavüz” ve “engelli bireylerin fiziksel ve duygusal istismarı” kavramları arama motorlarında aranmıştır. Araştırmacılar engelli bireylere yönelik cinsel, fiziksel ve duygusal istismar alanyazını incelemiş ve bu konuyla ilgili 13 soru belirlenmiştir. Sorular istismarcı, istismar türü, istismarın olduğu yer ve olduğu bağlam şeklinde olmak üzere daha çok istismarın doğasını anlama ve açığa çıkarmaya yöneliktir. Tespit edilen vakalar oluşum sıklıkları açısından aylara ve yıllara göre sıralanarak bir “trend analizi” yapılmış ve daha geniş bir çerçeveden istismar olgusu incelenmiştir. Bu araştırmanın ana hedeflerinden birisi, engelli bireylere karşı yapılan ve fark edilmeyen istismar olgusunu görünür kılmak ve koruyucu önlemlerin gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Anahtar sözcükler: Engelli bireylerin istismarı, engelli bireylere yönelik cinsel istismar, engellilerin duygusal istismarı, fiziksel istismar, engelli bireylerin korunması, engelli bireylere yönelik istismarın önlenmesi.

Önerilen Atıf Şekli

Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961

**Sorumlu Yazar:* Prof. Dr., E-posta: sefabulut22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2622-4390>

**Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: hbugrakaraman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8517-4450>

Şiddet, kelime anlamı itibari ile kendi görüşünden olmayanlara yönelik yapılan, uzlaşma becerilerini kullanmadan uygulanan kaba kuvvet kullanma şeklinde tanımlanırken; cinayet, işkence, darbe, vurma, sindirme, savaş gibi pek çok davranışı kapsamaktadır (Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012). Cinsel şiddet ise şiddetin bir alt boyutu olup Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu tanımlamada; bir kişinin herhangi bir cinsel eylemi karşısındaki kişinin cinselliğini kullanarak; onu cinsel davranışa zorlamak olarak geçmektedir (World Health Organization [WHO], 2012). Tanımlara bakıldığı zaman şiddetin gelişim anlamında birbirine yakın olan kişiler arasında olduğunu; ancak istismarın gelişim açısından birbirinden farklı ve güç dengesinin olmadığı kişiler arasında olduğu görülmektedir. Çocuk istismarı ise; çocuğa bakım veren, güven ilişkisini kuran kişiler veya yetişkinlerin; çocuğun sağlığına ve yaşamına olumsuz etkisi olan fiziksel, cinsel, duygusal kötü muamelesi ya da ihmali olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2002). İstismarın türlerine bakıldığı zaman karşımıza; cinsel istismar, fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmal çıkmaktadır.

Tarihsel olarak cinsel istismara bakıldığı zaman ise; Avrupa'da 16. Yüzyılda bakire temizlenmesi (Virgin Cleansing) olarak bilinen olayda; frengi ve bel soğukluğuna yakalananların bu hastalıklardan bakire bir çocuk ya da bebekle ilişkiye girerek kurtulacaklarına inanmışlar ve çocukları istismar etmişlerdir (Johnson, 2001). Bakire temizlenmesine ilişkin 2004 yılında yapılan araştırmada dahi, bu davranışın Avrupa'da, Asya'da, Sahra Afrika'sında ve Amerika'da halen sürdürüldüğü belirlenmiştir (Groce ve Trasi, 2004).

Cinsel istismar, çocuğun bir yetişkin tarafından, cinsel haz almak için, bir obje olarak kullanılması olarak geçmektedir (Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007). Cinsel istismar; sözel istismar, cinsel içerikli telefon konuşmaları, teşhircilik, röntgencilik, cinsel amaçlı dokunma, çocuğun vücuduna çıplak tenle dokunma yada dokunmasını sağlama, vücuda cisim sokma, cinselliğe şahit etme, ensest gibi şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Bulut, 2007). Klinik çalışmalar, kız çocuklarının erkeklere göre cinsel istismara daha fazla maruz kaldığını göstermiştir (Çöpür ve diğ., 2012; Gencer, Özbek, Özyurt ve Kavurma, 2016; Soylu, Şentürk-Pılan, Ayaz ve Sönmez, 2012; Şimşek ve Gençoğlu, 2014). Çöpür ve diğerlerinin (2012) yaptığı araştırmada, cinsel istismarda bulunanlarının %80'inin mağdurun aile fertlerinden biri olduğu görülmüştür. Çöpür ve diğerleri (2012) ve Şimşek ve Gençoğlu (2014) yaptığı çalışmalarda penetrasyon (cinsel birleşme), en çok görülen cinsel istismar türü olarak bulunmuştur. Cinsel istismarın ne kadar sürdüğüne ilişkin yapılan araştırmalarda ise %52.3'ünün bir kez, diğer vakaların ise altı ay ile bir yıldan fazla süre ile devam ettiği bulunmuştur (Şimşek ve Gençoğlu, 2014).

Fiziksel istismar ise 18 yaşından küçük çocuk veya gencin, yetişkin biri tarafından sağlığına zarar verecek şekilde yaralanması ya da yaralanma riski ile karşı karşıya bırakılmasıdır (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). Springer, Sheridan, Kuo ve Carnes (2007), yapmış oldukları araştırmada fiziksel şiddeti uygulayan aile üyelerinde tıbbi teşhis konulanların %15, fiziksel semptomları olanların %16, depresyonun %19, öfkenin %22 ve anksiyetenin %21 oranında olduğu bulunmuştur. Fiziksel istismar vakalarında risk grubunda olan çocukların ailelerinde psikopatolojik belirtilerin var olduğu görülmüştür. Bir meta-analiz çalışmasında, fiziksel istismarın mağdurlarda; depresyon, kaygı bozuklukları, bilişsel ve iletişim bozuklukları, alkol kullanımı, kendine zarar verme ve madde kullanımı gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmüştür (Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott ve Vos, 2012).

Duygusal istismar ve ihmal ise, çocuk veya ergenin çevresindeki yetişkinler tarafından gerçekleştirilen kişiliği zedeleyici, duygusal gelişimi engelleyici davranışlar olarak tanımlanmıştır (Taner ve Gökler, 2004). İstismarın diğer türleri olan cinsel ve fiziksel istismara bakıldığı zaman; duygusal istismarın, sonuçlar açısından ele alındığında bu iki istismar türünü de kapsadığı düşünülebilir. Psikosomatik belirti taşıyan 230 yetişkinle yapılan bir çalışmada çocukluk dönemlerindeki duygusal istismarın psikosomatik belirtilerle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Carpenter ve diğ., 2009). Yapılan bir diğer çalışmada da ihmalin en çok bildirilen durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır; yine aynı çalışmada duygusal istismara kızların erkeklere oranla daha fazla maruz kaldığı bulunmuştur (Zoroğlu ve diğ., 2001).

İstismar, gelişimini tamamlamamış bir bireye yönelik davranışları tanımlamak için kullanılan bir kavram olduğundan engelli bireylerin büyük oranda risk altında olduğu görülmektedir. Çünkü onlar gelişimlerini farklı

nedenlerle tamamlamada gecikme yaşayan ve bunun için destek alması gereken bireylerdir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Barnes (1998)'e göre dünya nüfusunun %7 ile 10'unu engelli bireyler oluşturmaktadır; bu da yaklaşık olarak 500 milyon insana karşılık gelmektedir (Barnes,1998). Günümüzde ise bu oranın yaklaşık olarak %15 olduğu belirtilmiştir (WHO, 2016). Ülkemizde 2010 yılında yapılan bir çalışmada, engelli nüfusun %12,29 olduğu belirtilmiştir (Bilge ve Baykal, 2008). Hargreaves'in (2000) yaptığı çalışmada da Türkiye'deki bu oranın %14 dolaylarında olduğu belirtilmiştir. Engelli bireylere yönelik özel bakım veren kurumlarda da istismar durumu ortaya çıkabilmektedir.

Son yıllarda yatılı kurumlarda kalan öğrencilerin istismarı çok fazla dikkat çekmiş, pek çok araştırma-soruşturma yapılmış olmasına rağmen, yatılı kurumlarda kalan engelli bireylerin istismarı pek dikkat çekmemiştir (Paul ve Cawson, 2002). Kurum kültürünün çocukların duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini engellediği uzun zamandır bilinmektedir (Morris, 1997). Benzer şekilde, Gallagher (1999) de alanyazın taramasında sosyal kurumlarda yaşayan çocukların istismarının ancak son yıllarda dikkat çektiğini, araştırmaların yetersiz olduğunu ve çoğunlukla da cinsel istismara odaklanıldığını belirtmiştir. Macleod (1999) da kurumlarda olan cinsel saldırı ve istismarın yarısının yine orada eğitim ve tedavi alan diğer çocuklar tarafından yapıldığını ve kurumlarda maço kültürünün hakim olduğunu belirtmiştir. Skandal niteliğindeki haberler tamamıyla cinsel istismara odaklanmış ve duygusal, sosyal ve fiziksel istismar göz önüne alınmamıştır.

Metin, Gamsız-Bilgin ve Yıldırım'ın (2014) yaptıkları çalışmada, istismara maruz kalan bir olgu incelenmiş ve bakımevlerinde görülen istismar durumu gözler önüne serilmiştir. Bu nedenle bakımevlerinde hizmet veren personelin bu alanda eğitim almış ve engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olan kişilerden seçilmesi ve denetimlerin yapılmasının önemli olabileceği vurgulanmıştır Benzer şekilde Colton (2002) da çocukların kurumlarda çalışan personel tarafından fiziksel istismarının yaygın olduğunu, bazen de akran zorbalığının kurum personeli tarafından tolere edildiği ve hatta kurumsal kontrolün bir parçası olarak cesaretlendirildiğini belirtmiştir. Bunun yanında, çocukların engellilik dereceleri arttıkça, aileler daha çok kurumsal yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar yatılı okullara eğitim ihtiyaçlarından ziyade bakım ihtiyacından dolayı gönderilmektedirler (Morris, 1997). Bakım ihtiyacı dışında olan nedenler incelendiğinde ailede yaşanan kriz, çaresizlik ya da reddedilme öne çıkabilmektedir. Kurumlarda kalan pek çok engelli birey kendilerini aileleri tarafından reddedilmiş ve terk edilmiş hissetmektedirler. Bu da onlara duygusal zarar vermekte ve öfke, depresyon ve ciddi ruh sağlığı sorunlarına yol açmaktadır (Morris, 1997). Pek çok engelli çocuk ailesinden ayrı, yatılı okullarda, hastanelerde, sağlık merkezlerinde ve diğer yatılı kurumlarda kalmaktadır (Robinson ve Stalker, 1993). Üstelik buralara gönderilirken de fikirleri sorulmamakta ve rızaları da alınmamaktadır. Yine benzer şekilde Beresford'da (1997) kurumlarda kalan çocuklarla yapılan araştırmalarda, doğrudan onların ifadelerine ve kişisel görüşlerine başvurulmadığını ifade etmiştir.

Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, özellikle yetersizliği olan çocukların istismar için risk altında olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni ise yatılı kurumlarda kalmaları, kişisel bakım için başkalarına bağımlı olmaları, kendilerine yapılanları anlamamaları ve yapılan istismarı başkalarına söyleyecek ortamlarının olmamasıdır (Paul ve Cawson, 2002). Bu durumlar göz önüne alındığında çocuklarda ortaya çıkabilecek duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlara karşı buradaki personelin hazırlıklı olması; bunun yanında engelli bireylere yaklaşım konusunda eğitim alması önemli olabilecektir.

ABD'de yapılan bir çalışmada ise engelli bireylerin %49'unun, normal bireylere oranla 10 veya daha fazla kez istismara uğradığı bulunmuştur (Valenti-Hein ve Schwartz, 1995).Bu risk grubundaki bireyleri sınıflamamız gerekirse; zihinsel engelli, işitme engelli, konuşma engelli, bedensel engelli, özgül öğrenme bozukluğu gibi farklı türlerinin olduğu görülmektedir (McEachern, 2012). Stalker ve McArthur'un (2012) yapmış oldukları çalışmada engelli çocukların engelli olmayan çocuklara oranla istismara daha fazla uğradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Reiter, Bryen ve Scachar'a (2007) göre engelli öğrencilerin %40'ı cinsel tacize ve %38'i cinsel dokunmaya maruz kalırken, bu oran engeli olmayan bireyler için %16 ve %18'dir. Engelli bireylerin risk grubunda olmasının diğer nedenleri ise; sosyal izolasyon, düşük iletişim becerileri ve engele eşlik eden diğer bir psikolojik belirtiyeye sahip olmalarıdır (Hershkowitz, Lamb ve Horowitz, 2007; Henry, Ridley, Perry ve Crane, 2011). Engelli

bireylerin risk grubunda olmalarının bir diğer nedeni ise ebeveynlerinde bulunan alkol bağımlılığı, fiziksel ya da psikolojik bir hastalıktır (Gönener,2010). Engelli bireylere yönelik olan istismar vakalarında penetrasyonun normal bireylere oranlara daha fazla olduğu ve birden fazla istismara daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir (Soylu ve diğ., 2012). The Roeher Institute'ye (1995) göre engelli erkekler normal gelişim gösteren erkeklere oranla iki kat daha fazla cinsel istismara maruz kalmaktadır. İleri derecede zihinsel engeli olan bireyler cinsel istismar durumunu anlamayabilir veya bunu şikayet edecek iletişim becerilerinden yoksun olabilirler, orta düzeyde zihinsel engeli olanlar bunu fark edebilir ancak yasadışı bir eylem olduğunu bilmeyebilir; benzer şekilde sosyal olarak izole edilmiş olabilirler ya da kendilerine bakım verenlere bağlı olduklarından bunu sorgulamayabilirler (Chave-Cox, 2014). Shabalala ve Jasson (2011), Güney Afrikalı zihinsel engelli bireylerle yaptığı araştırmada engelli bireylere yönelik olan istismarı, sonuçları açısından ele almıştır. Araştırma sonucunda cinsel saldırıya uğrayan bireylerin %30'u Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) geliştirirken; bu oran engelli olmayanlarda %4 oranındadır. Bu araştırma zihinsel engellilerin güvendikleri kişiler tarafından kendilerine yapılan istismar davranışının oldukça yıkıcı bir etkisi olduğunu ve bununla başa çıkmada yetersizlik yaşadıklarını göstermektedir. Turk, Robbins ve Woodhead (2005), travmatik ya da olumsuz deneyimlerin zihinsel engelli bireylerde gözlemlenen duygusal değişimlere neden olabileceğini, sonrasında ise TSSB gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Öyle görülüyor ki; kültürlerin engelli bireylere bakış açısı da engelli bireylerin istismar vakalarıyla karşılaşmalarında önemli bir etken olabilmektedir. Bakire temizlenmesi olayında olduğu gibi engelli bireylerin bakire olabilecekleri düşüncesi, engelli bireyleri istismar konusunda hedef haline getirdiğinden önemli ölçüde risk altında bırakmaktadır. On dört ülkede engelli bireylerin, HIV ve AIDS hastalığı bulunanlar tarafından, bu hastalıklardan kurtulmak için bakire temizlenmesi inancı nedeniyle tecavüze uğradıkları belirlenmiştir (Groce, 2009). Özellikle görme engelli, işitme engelli, fiziksel engelli ve zihinsel engelli olan bireylerin bu tür bir cinsel saldırıya uğradıkları çok sık rapor edilmiştir. Ayrıca bazı kültürlerde uygulanan ritüellerde sağlıklı doğmayan bebeği öldürme davranışı görülmektedir. Örneğin Gana'da bu durum gerekli girişimler ve eğitimler sonucu durdurulmaya çalışılmıştır (Kassah, Kassah ve Agbota, 2012). İnançlar açısından ele alındığında ise engelli bireylere yönelik davranışların olumlu veya olumsuz olarak uçlarda olduğu gözlenmektedir. Engelli bireyler "tanrıların varlıkları", "doğüstü yaratıklar" ya da "lanetlenmiş" ve "insan olmayan varlıklar" olarak görülebilmektedirler. Bu inanca göre sosyal ortamlarda diğer insanlarla bir arada olmaya hakları yoktur (Kassah ve diğ., 2012). Bu anlayış sosyal istismarı ortaya çıkarmaktadır. Başka bir inanca göre ise engelli bireyler "şeytan" ya da "tabu" olarak görülmekte ve bakımlarının yapılması gerektiğine inanılmaktadır (Oppong ve Ansah, 2011). Geleneksel olarak bakıldığında ise engelli çocuklar, ailelerine Tanrının verdiği bir cezadır. Başka bir anlayışa göre ise engelli çocuklar "yaratıkların çocukları" olarak da görülmektedir. Bu bilgiler ışığında ülkelerin insan hakları konusundaki gelişmişlik düzeyleri, engelli bireylere verdikleri değer ve onlara karşı davranışlarında farklılıklar yaratabilmektedir. Bazı ülkeler engelli bireyleri rehabilite etmek yerine öldürmeyi tercih ederlerken, bazı ülkelerde inanç odaklı eğilimler nedeniyle doğüstü veya lanetli birey şeklinde aşırı olumlu ya da olumsuz değerlendirmelere rastlanmaktadır. Batıl inanç sistemlerinde engelli bireyin, ailesini cezalandırmak için Tanrı tarafından gönderildiği yorumlarına da rastlanmaktadır; ancak yaklaşım ne olursa olsun, engelli bireylerin cinsel istismara uğrama gerçekliği çok fazla değişmemektedir.

Ülkemizde engelli bireylerin istismarı ve ihmaliine yönelik olarak Gönener'in (2010) zihinsel engelli çocuklara yönelik uygun hemşirelik bakım yaklaşımlarının araştırıldığı bir çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanında Metin ve diğerlerinin (2014) bakımevinde engelli bir bireyin ölümü ile sonuçlanmış bir olgunun fiziksel istismar çevresinde araştırıldığı bir olgu çalışması bulunmaktadır. Yıldırım-Doğru (2006) ise zihinsel engelli çocuklara yönelik cinsel istismarı araştırmıştır. Yapılan çalışmalar ele alındığında yerli ve yabancı alanyazında gazete haberleri üzerinden engelli bireylere yönelik istismar türlerinin belirlendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Çok az olmakla birlikte engellilerin istismarını belgelendiren klinik çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde ise engelli bireylerin istismar ve ihmali tamamen gözden kaçmış ve çalışılmamış bir konudur. O nedenle, bu çalışmada araştırmacılar engelli bireylerin yaşadığı fiziksel, cinsel, duygusal istismar olaylarını açığa çıkarmak ve bu konuya dikkat çekmek istemişlerdir.

Bu çalışmada basına yansıdığı kadarıyla engelli bireylere yönelik olan istismar haberleri taranarak, yaygınlığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde engelli bireylerin istismarına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan ele alındığında bu çalışmanın ulusal alanyazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, Türkiye’de yazılı basında yer alan engelli bireylere yapılan istismar haberlerinin değerlendirmek ve engelli bireylerin yaşadığı fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve şiddet olaylarını açığa çıkarmak ve bu konuya dikkat çekmektir. Araştırma ulusal düzeyde yayın yapan; Hürriyet, Milliyet, Radikal, Şok, Posta, Habertürk, Vatan, Akşam, Birgün, Cumhuriyet gazetelerinin 2005-2015 yılları arasındaki on yıllık zaman dilimini kapsamaktadır. Bu gazetelerin seçilme nedeni ise ulusal düzeyde yayın yapması ve en çok tercih edilen gazeteler olmasıdır. Değerlendirme için engelli bireylere yönelik özelliklerden; cinsiyet, engelin türü, reşit olma; istismara yönelik olarak ne kadar sürdüğü, kimin gerçekleştirdiği, nerede olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve şikayet olup olmamasını belirleme gibi konular alt amaçlar olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra bakımevlerinde gerçekleşen olaylar bireysel haberlerden ayrı olarak incelenmiştir.

Ortaya konulacak sonuçlar ile engelli bireyler için uygulanması gerekenlerin neler olduğu, engelli bireylerin ailelerine, öğretmenlerine, akrabalarına, arkadaşlarına, kardeşlerine, yani tüm sosyal destek sistemine düşen görevlerin neler olduğu ve istismar gibi olaylarda nasıl davranmaları gerektiğine yönelik olarak yapılması gerekenler vurgulanacaktır. Engelli bireylerin istismara en çok kim tarafından maruz kaldıkları, ne tür bir istismar yaşadıkları ve nasıl yaşadıkları tespit edilerek istismar sonucunda ne gibi sorunlar yaşadıkları belirlenerek, dikkatin bu noktaya çekilmesi amaçlanmaktadır. Engelli bireylere yönelik olan istismarın dinamiklerini belirlemek, araştırmanın temel amaçlarından biridir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Engelli bireylere yönelik şiddet ve istismar olaylarının, son 10 yılda basına yansıdığı kadarı ile;

1. Sayısı nedir?
2. Mağdur olan engelli bireylerin cinsiyetleri nedir?
3. Mağdurların yaşlara göre dağılımı nedir?
4. Farklı engel türlerindeki bireylerin cinsel istismara uğrama oranları nedir?
5. Engelli bireylere yönelik istismarı gerçekleştirenler kaç kişidir (Tek kişi mi? Grup mu?). İstismarcının engelli bireyle bağlantısı var mı?
6. İstismarcının cinsiyete göre sayısı nedir?
7. Farklı istismar türlerinin haberlerde yer alan oranları nedir?
8. İstismarın gerçekleştiği yer neresidir?
9. Engelli bireye yönelik olan istismarın süresi nedir?
10. Gerçekleşen istismar nasıl açığa çıkmıştır?
11. Engelli birey ve istismarcı açısından, istismar hukuksal anlamda nasıl sonuçlanmıştır?
12. İstismarın aylara ve yıllara göre dağılımı nedir?
13. Bakımevlerindeki olayların sayısı nedir?

Bu çalışmada engelli bireylere yönelik olarak yapılan istismarın özellikleri ve istismarın türü araştırılarak alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Hiç şüphesiz bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk başta araştırma sadece basına yansıyan haberlerin içeriğine göre yapılmıştır. Basına yansıyan haberler buzdağının görünen kısmı gibidir. Basına yansımayan haberler yansıyanlardan kat kat fazla olabilmektedir. Sonuçlar ise ulaşılan haber sayısına göre analiz edilmiştir. Özellikle köy ve kasaba gibi küçük yerleşim birimlerinde yaşanan istismar olayları, toplumsal baskı ya da kültürel nedenlerle de gizli kalabilmekte ve basında yer almamaktadır. Başka bir sınırlılık da gazete haberlerine duyulan güven sorunu olabilmektedir. Bu da aynı haberin farklı gazetelerden teyit edilmesi ile giderilmeye çalışılmıştır. Diğer bir sınırlılık ise sadece 2005-2015 yıllarını kapsayan 10 adet ulusal düzeyde yayın yapan gazete üzerinden araştırmanın yapılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır ve arşiv araştırmasına dayanmaktadır. Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt bulmak için, ikincil veriler toplanmıştır. İkincil verilerde, araştırmacının başkası tarafından toplanan verileri, amacına uygun biçimde düzenleyerek sorulara cevap vermesi amaçlanır (Kumar, 2011). Ayrıca bu yöntem, Erkuş'a (2013) göre müdahalesiz veri toplama yöntemlerinden "arşiv araştırmaları" yöntemi olarak da geçmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013), bu araştırmaları "doküman inceleme" olarak ele almıştır. Bu yöntemde araştırılmak istenen konu ile ilgili yazılı materyallerin incelenmesi esastır. Bu tür araştırmaların güçlü yönleri çok fazladır. Konu ile ilgili kişilere ulaşmada kolaylık sağlar, uzun süreli analiz yapma olanağı, düşük maliyet, bireysellik ve özgünlük gibi konularda bu veri toplama yöntemi güçlüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bazı kaynaklarda bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi "tarihsel araştırma" olarak da geçmektedir. Tarihsel araştırmada, dönemin dokümanları dikkatlice incelenerek "geçmişte konu ile ilgili neler oldu?" sorusuna yanıt aranır (Büyükoztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yıllar ve aylara göre haber sayıları incelenirken ise "eğilim (trend) analizi" yapılmıştır. Bu araştırmalarda belirli bir süre içindeki değişimler incelenir; bir grupta geçmişte ve şimdi neler olduğunu ve gelecekte neler olabileceği tahmin edilmeye çalışılır (Kumar, 2011).

Engelli bireylere yönelik istismar olaylarını incelemek için ulusal düzeyde yayın yapan 10 gazetede (Hürriyet, Milliyet, Radikal, Şok, Posta, Habertürk, Vatan, Akşam, Birgün, Cumhuriyet) 2005 yılından başlanarak 2015 yılına kadarki haberler internet üzerinden taranmıştır. Gazetelerin arşivlerindeki istismar haberlerine ulaşabilmek için "engelli bireylerin istismarı, engelli bireylerin tacizi, engelli bireylere yönelik şiddet, engelli bireylere yönelik tecavüz", "engelli bireylerin fiziksel ve duygusal istismarı" gibi kelime grupları ile taramalar yapılmıştır. Bilgileri daha sağlıklı inceleyebilmek için gazete haberleri tarih sırasına göre kaydedilmiş ve bu haberlerin çıktısı alınmıştır. Güvenirliği sağlamak amacı ile hem gazeteler tarihlerine göre birbiri ile karşılaştırılmış hem de araştırmacılar haberleri bağımsız olarak incelemiş sonra da elde ettikleri verileri karşılaştırarak fikir birliğine varmışlardır. Haberlerde tekrara düşmemek adına bütün gazeteler birbiri ile karşılaştırılmış ve aynı haberler inceleme dışında bırakılmıştır. Taramalar yapıldıktan sonra kalan haberler için bir inceleme formu oluşturularak birbirinden bağımsız olan 13 boyuttaki bilgiler frekans analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

İnceleme formunda engelli birey ile ilgili olarak; engelin türü, cinsiyet, reşitlik gibi konular; istismarcı ile ilgili olarak; istismarcının engelli bireylere olan yakınlık derecesi, cinsiyeti, kaç kişi oldukları; istismar ile ilgili olarak; ne kadar sürdüğü, nerede olduğu, nasıl açığa çıktığı ve nasıl sonuçlandığı gibi ele alınmıştır. Bu konulara yönelik inceleme tamamlandıktan sonra aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular

Engelli bireylere yönelik istismar sayısı, tüm gazeteler karşılaştırılıp seri haberler teke indirildiği zaman gazetelere yansıyan haber sayısınının 278 olduğu bulunmuştur. Araştırmanın amacına yönelik sorulara tek tek bakıldığı zaman ilk olarak istismara uğrayan bireyin cinsiyeti göze çarpmaktadır. Bakımevlerindeki haberler birden çok engelli bireyin içinde yer aldığı olaylar olduğu için ayrıca analiz edilmiş olup toplam sekiz habere ulaşılmıştır. Bu haberlerle birlikte toplam 286 habere ulaşılmıştır. Tablo 1'de istismara uğrayan engelli bireylerin cinsiyetine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

İstismara Uğrayan Engelli Bireylerin Cinsiyeti

Engelli Bireylerin Cinsiyeti	f (278)	%
Kadın	194	69,8
Erkek	72	25,9
Bilinmiyor	12	4,3

Tablo 1'e bakıldığı zaman, cinsiyet açısından kadınların 194'ü (%69,8) erkeklerin ise 72'sinin (%25,9) istismar mağduru olduğu bulunmuştur. On iki (%4,3) haberde ise istismara uğrayan bireyin cinsiyetine yönelik bir bilgiye ulaşılamamıştır. İstismara uğrayan bireylerin yaşlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

İstismara Uğrayan Engelli Bireylerin Yaşı

Reşit Olma Durumu	f (278)	%
Reşit	148	53,2
Reşit Değil	118	42,5
Bilinmiyor	12	4,3

İstismara uğrayan bireyin yaşı; reşit olup olmaması üzerinden araştırılmıştır. Tablo 2 incelendiği zaman 278 haberde reşit olanlar ile olmayanların sayısı birbirine çok yakın çıkmıştır. İstismara uğrayan engelli bireylerin 148'inin (%53,2) reşit olduğu, 118'inin (%42,5) ise reşit olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Haberlerin 12'sinde (%4,3) ise engelli bireyin yaşı ile ilgili bir bilgiye ulaşılamamıştır. Tablo 3'de ise reşit olmayan bireylerin yaş dağılımı incelenmiştir.

Tablo 3

Reşit Olmayan Bireylerin Yaşlarının Dağılımı

Reşit Olmayan Bireylerin Yaşı	f (118)	%
0-4	0	0
Anaokulu (4-6)	4	3,4
İlkokul (6-10)	10	8,4
Orta Okul (11-13)	33	28,0
Lise (14-18)	71	60,2

Tablo 3'deki reşit olmayan bireylerin yaş aralıklarına bakıldığı zaman ise haberlere göre 0-4 yaş aralığında hiçbir birey istismar mağduru olmamıştır. 4-6 yaş aralığında dört (%3,4) haber içeriğinde istismara rastlanmıştır. İlkokul düzeyinde 10 (%8,4), ortaokul düzeyinde ise 33 (%28) engelli birey istismara uğramıştır. Lise düzeyinde ise en yüksek rakama ulaşılmıştır. Gazetelerdeki 71 (%60,2) haberde lise yaşlarında engelli bireyin istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'de ise istismara uğrayan bireylerin engel türleri incelenmiştir.

Tablo 4

İstismara Uğrayan Bireylerin Engel Türü

Engel Türü	f (278)	%
Zihinsel Engelli	194	69,7
İşitme Engelli	28	10
Bedensel Engelli	26	9,3
Bilinmiyor	13	4,6
Görme Engelli	8	2,8
Down Sendromlu	6	2,1
Otizm	2	0,8
Konuşma Engelli	1	0,3

Tablo 5

İstismarcı Sayısı

İstismarcı Sayısı	f (278)	%
Tek Kişi	177	63,6
Çok Kişi	87	31,3
Bilinmiyor	14	5,1

İstismarcı sayısı ise tek kişi ya da çok kişi olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. İstismar olaylarındaki istismarcının tek olduğu olayların sayısının 177 (%63,6) olduğu görülmektedir. Birden fazla kişinin karıştığı olayların sayısı ise 87 (%31,3) olarak bulunmuştur. Haber içeriklerinde ise kaç kişi tarafından istismarın olduğu bilgisine ulaşamayan 14 (%5,1) haber bulunmuştur. İstismarcının kim olduğu ve yakınlık derecesine ait bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

İstismarcının Yakınlık Derecesi

İstismarcının Kimliği	f (278)	%
Diğer Kişiler	75	26,9
Komşu	58	20,8
Bilinmiyor	55	19,7
Arkadaş	25	9
Ebeveyn	16	5,7
Öğretmen	15	5,4
Akraba	13	4,6
Kurum Çalışanı	13	4,6
Kurum Çalışanı	13	4,6
İdareci	5	1,8

Engelli bireylere istismarda bulunan kişilerden 75'i (%26,9) diğer kişiler yani kimliği belirlenemeyen kişilerdir. Elli beş (%19,7) vakada istismarcının kimliğine ulaşamamıştır. Bu kişilerden 75'inin (%26,9) kimliği emniyet güçlerince belirlenemezken; 55 (%19,7) vakada ise haberlerde istismarcının kimliğine yer verilmemiştir. Bunların dışında vakalardaki 148 kişinin; 58'ini (%20,8) komşular, 25'ini (%9) arkadaşlar, 16'sını (%5,7) ebeveynler, 15'ini (%5,4) öğretmenler, 13'ünü (%4,6) akrabalar, 13'ünü (%4,6) kurum personelleri, 5'ini (%1,8) idareciler, 3'ünü (%1) kardeşler oluşturmaktadır. İstismarcıların cinsiyet bilgilerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

İstismarcının Cinsiyeti

İstismarcının Cinsiyeti	f (278)	%
Erkek	245	88,1
Kadın	7	2,5
Bilinmiyor	26	9,3

Tablo 7 incelendiği zaman, engelli bireylere yönelik olarak istismar uygulayan kişilerin 245'inin (%88,1) erkek, yedisinin (%2,5) kadın olduğu bulunmuştur. Yirmi altı (%9,3) vakada ise istismarcının cinsiyet bilgisine ulaşamamıştır. Bundan sonraki tablolarda ise istismar hakkındaki bilgiler analiz edilmiştir. İlk olarak Tablo 8'de istismarın türü incelenmiştir.

Tablo 8

Engelli Bireylere Yönelik Yapılan İstismarın Türü

İstismarın Türü	f (278)	%
Cinsel İstismar	224	80,5
Fiziksel İstismar	42	15,1
Duygusal İstismar	12	3,6
İhmal	2	0,8

Tablo 8'de belirtildiği gibi, gazete haberlerine göre yetersizliği olan bireylere yönelik en çok cinsel istismar daha sonra fiziksel istismar duygusal istismarın ve ihmalin yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 9'da ise istismarın nerede olduğu incelenmiştir.

Tablo 9

Engelli Bireylere Yönelik İstismarın Gerçekleştiği Yer

İstismarın Gerçekleştiği Yer	f (278)	%
Ev	95	34,1
Bilinmiyor	77	27,6
Açık Alan	55	19,7
Kamu Kurumu	31	11,1
Tuvalet	7	2,5
İşyeri	7	2,5
Diğer	6	2,1

Tablo 9'a bakıldığında, yetersizliği olan bireylere yönelik istismarın en çok ev ortamında gerçekleştiği görülmektedir. 95(%34,1); bunu açık alan 55 (%19,1), kamu kurumu 31 (%11,1), tuvalet ve iş yeri 7 (%2,5) ve diğer yerler 6 (%2,1) takip etmiştir. Gazetelerde yer alan 77 (%27,6) haberde ise istismarın nerede olduğuna dair bilgiye rastlanmamıştır. Tablo 10'da ise istismarın kaç kere olduğu ve ne kadar sürdüğüne ait bilgiler yer almıştır.

Tablo 10

Engelli Bireylere Yönelik İstismarın Süresi

İstismarın Süresi	f (278)	%
Bilinmiyor	73	26,2
Bir kez	155	55,7
Bir aydan az	10	3,5
Bir-altı ay	17	6,1
Altı ay- bir yıl	9	3,2
Bir yıldan fazla	14	5

Gazetelerdeki istismar haberleri incelendiğinde 155 (%55,7) olayın bir kez gerçekleştiği, 17'sinin (%6,1) bir-altı ay arasında sürdüğü, 14'ünün (%5) ise bir yıldan fazla sürdüğü, 10'unun (%3,5) bir aydan az sürdüğü, dokuzunun (%3,2) altı ay-bir yıl arasında sürdüğü bilgisine ulaşılmıştır. Yetmiş üç (%26,2) vakada ise bu bilgiye ulaşılamamıştır. İstismarın ortaya çıkış şekilleri Tablo 11'de incelenmiştir.

Tablo 11

Engelli Bireylere Yönelik İstismarın Ortaya Çıkış Şekli

İstismarın Açığa Çıkışı	f (278)	%
Kendi Şikayeti	118	42,4
Hamile Kalma	59	21,2
Ebeveyn	33	11,8
Bilinmiyor	23	8,2
Komşu	17	6,1
Diğer Kişiler	16	5,7
Kamera Kaydı	5	1,8
Öğretmen	4	1,4
Arkadaş	3	1

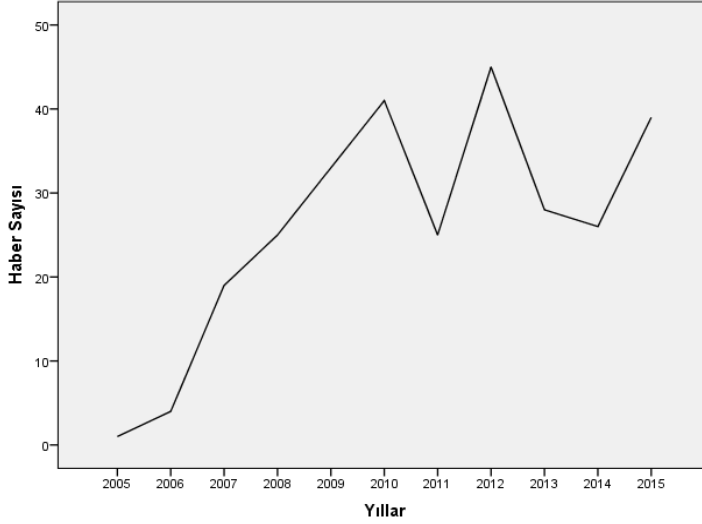
Tablo 11'de görüldüğü gibi engelli bireylere yönelik istismarın büyük bir oranda istismara uğrayan bireyin şikayeti sonucunda ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumu hamile kalarak durumun anlaşıldığı vakalar takip etmiştir (59, %21,2). Daha sonra sırası ile ebeveynlerin (33, %11,8), komşuların (17, %6,1), diğer kişilerin (6, %5,7), kamera kayıtlarının (5, %1,8), öğretmenlerin (4, %1,4), arkadaşlarının istismarı ortaya çıkardığı haberlerin (3, %1) olduğu görülmektedir. Yirmi üç haberde ise istismarın nasıl ortaya çıktığı bilgisine ulaşılamamıştır (%8,2). Tablo 12'de istismarın nasıl sonuçlandığı incelenmiştir.

Tablo 12

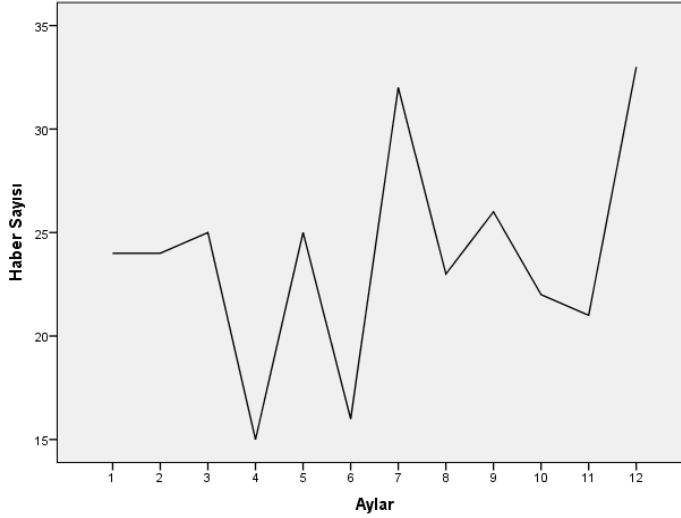
Engelli Bireylere Yönelik İstismarın Sonuçlanma Şekilleri

İstismarın Sonuçlanması	f (278)	%
Mahkemede Karar	159	57,2
Polise Şikayet	97	34,9
Ölüm (Mağdurun)	10	3,6
Şikayet Etmeme	8	2,9
Bilinmiyor	3	1
Ölüm (İstismarcının)	1	0,3
Evlendirme	0	0

İstismarın nasıl sonuçlandığı incelendiğinde olayların 159'unun (%57,2) mahkemeye taşındığı görülmüştür. İstismar olaylarının 97'si (%34,9) emniyete şikayet, 10'u (%3,6) mağdurun ölümü ile, sekizi (%2,9) şikayet etmeme, biri ise (%0,3) istismarcının ölümü ile sonuçlanmıştır. İncelenen haberlerden üçünde (%1) ise istismar olayının nasıl sonuçlandığı belirlenememiştir. Aşağıdaki grafiklerde trend analizi yapılarak istismar olaylarının ay ve yıllara göre değişimi ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Şekill. Engelli bireylere yönelik istismarın yıllara göre dağılımı.



Şekil 2. Engelli bireylere yönelik istismarın aylara göre dağılımı.

Trend analizi için istismarın hangi yıllarda ve aylarda arttığını belirlemek için grafikler oluşturulmuştur. Grafikler incelendiği zaman istismar haberlerinin yıllara göre dalgalanmalar gösterdiği bulunmuştur. Aylarda da aynı durum görülmüştür. Sırasıyla en çok 2012, 2010 ve 2015 yıllarında istismar haberleri görülmüştür. Aylar açısından bakıldığında ise engelli bireylere yönelik istismarın en çok Aralık ve Temmuz aylarında yoğun bir biçimde haberlerde yer aldığı görülmüştür.

Bakımevlerinde ise toplam sekiz habere ulaşılmıştır. Bakımevlerinde olan olaylar ile bireysel olarak istismar durumu ile karşılaşan bireylerin haberleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bakımevleri ile ilgili haberlerde istismarcı hakkında ayrıntılı bilgi yerine istismara uğrayan mağdurların sayıları hakkında bilgi verildiği için analizde bu yol tercih edilmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Tüm toplumlarda istismar vakaları her kesim için yaygın bir sorun olarak görülmektedir. Engelli bireylere yapılan istismarın ise çeşitli araştırmalar ile gözler önüne serilmesi bu konuda toplum bilinci oluşturmak adına önemli bir başlangıçtır. Çünkü engelli bireyler normal bireylere göre iletişim, kendini ifade edebilme, istismarı yorumlayabilme konularında daha düşük kapasiteye sahiplerdir. Bu noktada sosyal çevre, okul ve aile sistemlerinin konu hakkında bilinçli olması, istismarın ortaya çıkarılması noktasında çok önemli olabilmektedir. Bu araştırmada da bu noktada gazete haberleri ele alınmıştır. Toplumun engellilere yönelik istismar hakkında bilgilendirilmesi noktasında gazeteler önemli rol oynayabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada haberlerin basına nasıl yansıdığı, hangi haberlerin daha çok yaygınlık gösterdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sonuçlar ele alındığında ulusal gazetelerde engelli bireyin mağdur olduğu toplam 278 vakaya, bakımevinde gerçekleşen sekiz vakaya, toplamda ise 286 vakanın yer aldığı habere ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında engelli bireylerin istismar konusunda risk altında olduğu görülmektedir. Kvam'e (2000) göre Norveçli çocuklar ile yapılan bir çalışmada engelli bireylerin engelli olmayanlara göre cinsel istismar konusunda daha fazla risk altında oldukları ortaya konulmuştur. Bu durumun nedeni olarak engelli bireylerin fiziksel, iletişimsel ve zihinsel olarak engelinin bulunması, onları diğer bireylere göre daha kolay hedef yapmaktadır (Chave-Cox, 2014). İstismara maruz kalan engelli bireylerin %69,8'ini kadınların (ya da kız çocuklarının), %25,9'luk kesimini ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu destekler nitelikte, Naidu, Haffejee, Vetten ve Hargreaves (2005), engelli kadınların daha fazla fiziksel, cinsel, finansal ve duygusal istismara maruz

kaldıklarını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, Kvam'ın (2000) ABD'de yaptığı çalışmada da istismara uğrayan engelli bireylerin %65'inin kadın, %35'inin ise erkek olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, engelli kadınların daha sık cinsel istismara maruz kalması erkeklere yönelik olan cinsel istismarın göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Aslında engelli erkek bireyler de kadınlar gibi risk grubundadır.

Reşit olan engelli bireyler sayısı 148 (%53,2), reşit olmayanların sayısı 118 (%42,5) olarak bulunmuştur. Reşit olmayan bireylerde ise 15-18 yaşındaki 71 bireyin (%60,2) diğer yaş aralığındaki bireylerden daha fazla istismara uğradığı görülmüştür. Norveçli çocuklar ile yapılan bir çalışmada yaşları 0-16 arasında olan istismara uğramış engelli bireylerin yaş ortalamasının ise 7-8 olduğu bulunmuştur (Kvam, 2000). Bangladeş'te fiziksel engelli sokak çocuklarına yönelik istismarın ortaya konulduğu bir diğer çalışmada ise yaş ortalamasının 14-16 olarak ve bu araştırmaya yakın bulunmuştur (Sayem, 2011). Engelli bireyler içerisinde de, en çok zihinsel engelle sahip bireylerde, 194 (%67,7) vakada istismar görülmüştür. Kvam'ın (2000) göre ise ağır ve basit engellilik olarak ayırdığı çalışmada ağır istismar vakalarının %50'sinin zihinsel engelle sahip bireylerden oluştuğu görülmektedir. Gazete haberlerinde yer alan istismar vakalarının büyük bir kısmının zihinsel engelli bireylere yönelik olduğu bulunmuştur. Chave-Cox'a (2014) göre de zihinsel engelli bireylerin diğer engel türlerindeki bireylere göre cinsel istismara uğrama riski daha fazladır. Benzer şekilde Pillay (2012)de zihinsel engelli bireylerin, diğer engel türü bulunan bireylere göre daha fazla risk taşıdıkları vurgulanmıştır. Bunu takiben diğer büyük grubu ise, bedensel engelli bireyler (%9,3) ve işitme engelli bireyler (%10) oluşturmaktadır. Bu durumda zihinsel engelli bireylerin diğer engelli bireylere göre daha büyük bir risk grubunda olmalarının nedeni ise diğer engelli bireylere oranla iletişim, bilişsel ve sosyal kapasite ve öğrenme konularında daha düşük yeteneklere sahip olmalarıdır (Chave-Cox, 2014).

Bir diğer bulgu olan istismarın tek bir kişi tarafından yapıldığı haberlerin sayısı 177 iken (%63,6), birden çok istismarcının bulunduğu haberlerin sayısı ise 87 (%31,3) olarak bulunmuştur. Çoklu vakaların bu kadar fazla olması çok şaşırtıcıdır. Bu durum sosyal psikoloji alanında Asch'in uyma ve Miligram'ın itaat deneyleri ile ortaya koyduğu sosyal uyma ve otoriteye itaat kavramlarının gerçek yaşamdaki yansıması gibidir. Sosyal uymada bireyin grup kararlarına "sorgulamadan itaat etme" davranışı vardır (Kara, Bulut, Topkaya ve Taşkırın, 2014). Uyma davranışının en çok orta sosyoekonomik düzeyde, itaat davranışının ise en çok alt sosyoekonomik düzeyde görüldüğü vurgulanmıştır (Aksu, 1996). Uzmanların sadece engelli bireylere yönelik olarak değil, engelli bireyin çevresindeki kişilere de uyma ve itaat davranışı yerine kendi değer yargılarını, insan hakları çerçevesinde oluşturmaları için eğitim vermesi gerekir.

İstismarcılardan %46,6'sını kimliği belirlenemeyen yani engelli bireyle bağlantısı olmayan bireyler oluştururken; %53,4'ünü engelli bireyle bağlantısı olan akraba, öğretmen, idareci, personel, arkadaş, komşu ve ebeveynlerin oluşturduğu görülmektedir. Okul içindeki bu durum düşünüldüğünde akran zorbalığının olabileceği düşünülmektedir. Simpson ve Tate (2005), beyin hasarı olan ergenlerin okulda iki kat, internette ise üç kat daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Ebeveynler ise, bağlantılı olan bireyler arasında %5,7'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Bu tablo bizlere, yeterli iletişim becerisi olmayan engelli bireylerin, birinci derecede yakınlarından gördükleri istismarın bu denli fazla olmasının; istismarın ortaya çıkmasına engel olduğunu göstermektedir. Bu durum engelli bireylerin sosyal çevresine verilecek eğitimlerin yanında; istismarın ortaya çıkması için engelli bireylere verilecek eğitiminde önemini göstermektedir.

İstismar uygulayan bireylerin cinsiyet olarak dağılımında ise erkeklerin %88,1 kadınların ise %2,5 oranında uyguladığı bulunurken; 26 haberde cinsiyet bilgisine ulaşılamamıştır. Ulaşılamayan bu sayıyı ise cinsiyetleri net olarak belirtilmemiş çoklu istismarcının olduğu haberler ile yine net olarak cinsiyet belirtilmeyen tekli haberler oluşturmaktadır. Ancak cinsiyetin belirtilmediği tek bir istismarcının olduğu haberlerin de erkeklerin oluşturduğu tahmin edilmektedir. Uygulanan istismar türlerine bakıldığında zaman %80,5 gibi büyük bir oranda cinsel istismarın haberlerde yer aldığı bulunmuştur. Bu durum bizlere medyaya yansıyan haberlerin genelde sansasyonel haberler olduğu; bunun yanında fiziksel ve duygusal istismarın ortaya çıkmayıp gizli kaldığını düşündürmektedir.

İstismarın gerçekleştiği yer ile ilgili sonuçlara bakıldığında; %34,1'inin ev içinde meydana geldiği görülmüştür. Aylara göre dağılım grafiğine bakıldığı zaman (bkz. Şekil 2) ve istismarcının engelli bireyle bağlantısının ortaya konulduğu tablo incelendiği zaman (Tablo 5), engelli bireyin evin içinde kalması gereken kış aylarının istismarın en çok olduğu aylar olduğu sonucu ile istismarcının yarısından fazlasının engelli bireyle bağlantılı olması bunu desteklemektedir. Yine bir diğer yüksek sonuç olan; açık alanlarda istismarın olmasının (%19,7) Temmuz ayında engelli bireylerin dışarıya çıkabilmesi ile ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. İstismarcının engelli bireyin okulu ile bağlantılı olmasının yine bulgular incelendiği zaman istismar vakalarının %11,1'inin kamu kurumunda olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Cinsel istismarın oranı ve haber sayıları göz önüne alındığında, bu durumların ortaya çıkarılması için çalışmalar yapmak çok önemlidir. Bulut (2008) cinsel istismar vakalarının ortaya çıkarılması için psikodinamik oyun ve sanat terapisi yöntemlerini önermiştir. Bakıldığı zaman düşük iletişim becerilerine sahip engelli bireyler için de oyun terapisi yöntemi kullanılarak istismar durumları ortaya çıkarılabilir.

İstismar sürelerine bakıldığı zaman bir kez gerçekleşen istismarların daha yoğun olduğu görülmektedir. Gazetelerdeki 278 haber arasındaki 155 vakada istismarın bir kez olduğu görülmüştür. Uzun süreli olanlarda ise en yüksek oran bir ile altı ay arasında gerçekleşen istismar olmuştur. Yetmiş üç haberde ise istismarın ne kadar sürdüğüne dair bir bulguya rastlanmamıştır. Bu haberlerin ise uzun süreli istismar olabileceği tahmin edilmektedir. Engelli bireylere yönelik istismarın uzun süreli olması ise engelli bireylerin iletişim yetersizliği ve eksik sosyal destek sistemi ile açıklanabilir.

İstismarın ortaya çıkış şeklinde ise en yüksek bulgu "kendi şikâyeti" olmuştur. Yüz on sekiz haberde engelli birey durumu kendi şikâyet ederek ortaya çıkarmıştır. Bir diğer önemli bulgu ise, 33 haberde istismarı ailenin fark etmesidir. Tek mağdurun bulunduğu vakalarda en önemli bulgu ise, engelli bireyin hamile kalarak istismarın ortaya çıkması durumudur. Bu haberlerde genelde engelli birey istismarcı tarafından tehdit edilmiş ve engelli birey durumu kimseye söylememiştir; ancak bu durum engelli bireyin hamile kalması ile ortaya çıkabilmiştir. Haberler içerisinde bu durum %21,2 gibi korkunç bir orana sahiptir. Yüz doksan dört kadından 59'u maruz kaldığı cinsel tacizi bildirmiştir. Bu kadınların yarısının reşit olduğu düşünülürse engelinin derecesi bilinmemekle birlikte bildirimde bulunmamaları boyun eğme olarak nitelenebilir. Burada üzerinde durulması gereken noktalardan biri engelli bireyin kendi şikâyeti ile durumu ortaya çıkarmış olmasıdır. Bu da engelli bireylerin bedenlerini nasıl koruyabilecekleri, sınırlarını aşan biri olduğu zaman bunu nasıl bildirebilecekleri, hangi hareketlerin istismar içerisinde yer aldığı konusunda verilecek eğitimlerin önemini ortaya koymuştur. McEachern (2012), iki seanslık 45 dakikalık oturum ile beden bölümleri, beden koruması ve öz savunma becerileri ile ilgili bir eğitim ile bunun kazandırılabilirliğini vurgulamıştır. Bunun yanında istismarı %20,3 oranında aile, arkadaş, öğretmen ve komşuların ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu yüzden engelli bireyin sosyal destek sistemi olan bu gruba da istismarı ortaya çıkarmada yardımcı olabilecek eğitimler verilmelidir. Ülkemizde ise ailelerin engelli çocuklarına yönelik istismarı yapan tanımadıkları bir kişi ise şikâyet etme; tanıdıkları bir kişi olduğunda ise gizleme eğilimi vardır (Yıldırım-Doğru, 2006). Bu yüzden bulgularda ailenin şikâyet edip ortaya çıkardığı durumlar gerçeği tam olarak yansıtmayabilir; keza aile bilgisi olduğu halde istismarı saklamış olabilir. Kamera kaydı ile ortaya çıkan istismar vakalarının sayısının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Sadece beş vakada olay kamera kayıtları ile açığa çıkmıştır. Bu da, okullarda ve rehabilitasyon merkezlerinde teknoloji kullanımının bu olayların açığa çıkmasında faydalı olabileceğini bizlere göstermektedir.

İstismarın nasıl sonuçlandığına yönelik olan bulgularda ise mahkemeye taşınan istismar olaylarının 159 adet olduğu, istismara ilişkin şikâyetin olmadığı sekiz habere ulaşılmıştır. On haberde ise istismar, engelli bireyin ölümü ile sonuçlanmıştır. Cinsel suçlar zaten genel nüfusta oldukça az şikâyet edilmektedir. Durum zihinsel engelliler olunca bu oran daha da azalmaktadır; engelli bireylerin sadece %3'ü yaşadığı durumu şikâyet etmektedir (Valenti-Hein ve Schwatz, 1995). Bu sonucun bu araştırmada farklı çıkmasının nedeni, gazeteye düşen haberlerin büyük bir kısmının şikâyetler sonucu olmasıdır. Korkutucu olan ise şikâyet edilmeyen vakaların sayısıdır. Çünkü bu haberlerin çoğu şikâyetler olduğu için gazetelerde yer almaktadır. Şaşırtıcı olarak tecavüz ve taciz haberlerinde genellikle rastladığımız evlendirmeye engelli bireylerde hiç rastlanmamıştır. Sadece tek bir haberde istismarcı

engelli bireyle evlenmek istediğini dile getirmiştir. Haberlerde evlendirme ile sonuçlanan bir haberin olmaması ise ülke için önemli bir tablodur; çünkü evlendirme yerine istismarcının gerekli cezayı alması olumlu bir durumdur. Emniyet güçlerine şikayet etme ise %34,9 oranındadır. Şikayetlerde dikkate alınması gereken nokta; Chave-Cox'ün (2014) belirttiği üzere engelli bireylerin ifadelerine güvenilmemesidir, bunun yanında bu bireylerin adli ve tıbbi muayene için onay verme ya da reddetme kapasiteleri olmadıklarından süreçte zorlanabilirler. Süreç içerisinde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri olarak, istismar olayı açığa çıktıktan sonra mahkeme sürecinde konu hakkında uzman, deneyimli elemanların istismara uğrayan birey ile ilgilenmesi gereklidir; çünkü bu süreç bireyi yıpratır (Bulut, 2007).

Bakımevlerinde olan toplu istismar olaylarında ise; mağdur sayısı 13 olarak bulunmuş ve istismarı uygulayanların ise okul ve bakımevi personeli oldukları görülmüştür. İncelenen sekiz haberin ikisinde genel olarak sayı vermeden yapılan istismar gözler önüne serilmiş; diğerlerinde mağdurların sayıları verilmiştir. Toplu haberlerdeki veriler incelendiği zaman istismara uğrayan engelli bireylerin yaş ortalaması 14.61 olarak bulunmuştur. Buna benzer bulgu Sayem'in (2011) çalışmasında da bulunmuş ve istismarın en çok 14-16 yaşında yaşandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da istismarın en çok lise dönemindeki engelli bireylere yapıldığı görülmüştür. Öyle görülüyor ki bu artış ortaokul yıllarında başlamakta ve lise yıllarında artmaktadır. Bu da çocukların bedensel gelişimleri ve bu nedenle dikkat çekmeleri ile açıklanabilir. Özellikle bu yaş grubundaki çocukların bulunduğu ortamlara dikkat edilmeli ve kendilerine, kendilerini koruma ve bu tür riski davranışlardan uzak durma öğretilmelidir. Bakımevlerinde gerçekleşen taciz olaylarının kameralar ile tespit edildiği görülmüştür. Fiziksel istismarın tekli haberlerin aksine daha fazla olduğu görülmüştür. İstismar olaylarının bakımevlerinde önlenmesi; seçilen personelin işe alım şartlarının değiştirilmesi, engelli bireylere yönelik yeni politikaların oluşturulması ve bakımevlerinde hizmet kalitesinin artırılması ile giderilebilir (Metin ve diğ., 2014).

Bunun yanında işe alımlarda kaliteli ve eğitimli personel seçimi oldukça önemlidir. Bu personele çocuk hakları, şiddet ve istismar konularında eğitim verilerek bakımevlerinde sağlıklı bir ortam oluşturulabilir. Wardhaugh ve Wilding (1993), kurumların yönetim ve organizasyonuna dikkat çekmiş ve kurumlardaki her yaşta ve her türdeki istismarda yöneticilerin başarısız ve sorumlu olduğunu ve çalışan kurum personelinin yönetim tarafından denetlenmediğini belirtmiştir. Yine aynı araştırmacılar, kurumsal istismarın olduğu kurumların kendilerine özgü bir iş ve organizasyonu olduğunu, çok problemlili çocukların bir yerde yoğunlaştığını, bu kurumların çok büyük olduğunu ve bürokratik engellerin olduğunu belirtmişlerdir. Warner (1997), çocuk bakımevlerinde istismarı önlemenin politik ve yönetsel bir tercih olduğunu vurgulamıştır. Köklü değişimlerin olabilmesi için, siyasi arenada politik uzlaşmanın ve uzun dönem planların olması ve siyasilere bunları uygulamaya istekli olmaları gerekir (Colton, 2002). Öyle görülüyor ki, kurumlarda çocuk ve engelli bireylerin istismar edilmesi tek bir faktörle açıklanamaz. Faktörler iç içe geçmiş ve birbirini etkilemektedir. Personelin eğitim eksikliği, süpervizyon eksikliği, personel seçimi, yönetimin etkili olamaması, denetleme sisteminde ki zayıflıklar, uygunsuz örgütlenme; bakım altındaki çocuklara vatandaşın kararsız bakışı, risk ve olaylar karşısında etkili mücadele edememe, çoğunlukla erkek personelin güven ve sorumluluk duygusunu yanlış kullanarak çocukları istismar etmesi; yine çocukların kendileri gibi kurumlarda kalan diğer çocuklar tarafından istismar edilmesi göz önüne alınması gereken faktörlerdir.

Engelli bireylere yönelik istismarın azaltılması için ailelere, engelli bireylere, çalışanlara verilecek olan eğitimlerin önemi çok büyüktür. Bu eğitimler sayesinde engelli bireylere uygulanan istismarın ortaya çıkarılma süresi daha çok kısaltılabilir ve hamilelik gibi durumlar engellenerek bireyin süreçten daha az yıpranarak çıkmasına yardımcı olunabilir. Belçika'da çocuk ve gençlerin bakımından sorumlu olan "sosyal pedagog ve sosyal eğitimci" denilen mesleklerin olduğu fakat bu mesleklerin başka ülkelerde olmadığı belirtilmiştir (Colton, 2002). Ülkemizde de sosyal hizmet ve özel eğitim gibi mesleklerin olması ve bunların engelli çocukların eğitim ve tedavisine odaklanması, özellikle de kurumlarda kalan çocukların bakımı ile ilgilenmesi çok yararlı olacaktır. Bunların yanında Gallagher (1997), kurumlardaki ihmal ve istismarın önlenmesi için bunun bir halk sağlığı sorunu olarak görülmesine, istismarın doğası ve yaygınlığının bilinmesinin yanında resmi soruşturma ve önleme çalışmalarına dikkat çekmiştir. Diğer yandan, Utting'de (1997) resmi araştırma ve soruşturmanın, var olan

şimdiki sorunu anlamaktan ziyade, gelecekteki düzenlemelere odaklandığını belirtmiştir. Yine Utting (1997), bakımevlerinde nitelikli personel eksikliğinin en temel sorun olduğunu, çalışanların sadece %22'sinin nitelikli olduğu, hatta amir konumunda olanların bile yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öyle görünüyor ki, en çok bakım ve eğitime ihtiyaç duyan bireyler, çocuk bakımı konusunda en az eğitim ve deneyime sahip, genç ve izole olmuş personel tarafından bakım verilmektedir. Son yıllarda sosyal hizmet modeli değişmekte ve son otuz yılda kurumlarda kalan çocukların sayısı azalmakta ve çocuklar bakıcı ailelere verilmektedir. Son olarak boylamsal, retrospektif ve nitel araştırmaların yapılması engelli bireylerin kurumlardaki yaşantıları hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir ve onları kendi bakış açılarından ve yaşam deneyimlerinden tanıma fırsatı sunabilir (Morris,1997).

İstismarın oluşumunu engellemek için ise engelli bireylere verilecek olan vücutları hakkında farkındalık eğitimlerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yardımı nasıl isteyecekleri, hangi temasların iyi olmayan temaslar olduğu konularında bilgilendirilmeleri, istismarı önlemek açısından önem teşkil etmektedir. Bunun yanında bu alanda yapılacak çalışmaların yaygınlaştırılması ile toplum düzeyinde bu konuya dikkat çekilmesine ve engelli bireylerle çalışan kişilerin daha fazla dikkat etmelerine yardımcı olacaktır. Zihinsel engelli bireylere bakım veren kişilere stresli olayların engelli bireyler üzerinde bıraktığı etkiler konusunda bilgi vermek önemlidir. Bu eğitimler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından çevrimiçi eğitimler halinde de yaygınlaştırılabilir. Ayrıca engelli bireylerle çalışacak bireylerin işe başlamadan öncede bir ön eğitim ile sertifikalandırılması da yapılabilir.

İstismarın ortaya çıkarılması sürecinde engelli bireyler üzerindeki belirtilerde önemli rol oynayabilmektedir. Engelli bireylerde normal bireyler gibi, istismar vakalarında uygun olmayan cinsel davranışlar, iştah ve uyku bozuklukları, öğrendikleri becerilerde gerilemeler, entüresis/encopresis, şiddet ve kendini yaralama davranışları sergilemektedirler (Sinason, 2002). Bu belirtiler konusunda aileler, çevredeki kişiler ve bakım veren kişiler bilgilendirilebilir. Bu göstergeler konusunda sık düşülen yanılgı ise engelliliğin verdiği belirtiler olduğuna inanılmasıdır (Sobsey, 1994). Oysa bu somatik semptomların ve davranışların dikkate alınması istismarın ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu yüzden taciz ve istismar konularında psikologların, özel eğitimcilerin ve öğretmenlerin eğitilmesi zorunluluğu vardır.

Elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları gözden geçirildiği zaman engelli bireylere yönelik olan istismarın önlenmesi ve ortaya çıkarılması için engelli bireyin çevresindekilere, ailesine, bakım verenlere ve okul içindeki kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi çok önemlidir. Bu eğitimlerin yanında engelli bireylere yönelik olan istismar ile ilgili akademik çalışmaların ve bildirilerin sayıları arttırılarak istismar konusunda önemli bir risk grubunu oluşturan engelli bireyler konusunda insanlara farkındalık kazandırılabilir. Engelli bireylere yönelik istismarın önlenmesi için ailelere, engelli bireylere, çalışanlara verilecek olan eğitimlerin önemi çok büyüktür.

Bütün bunların yanında bu haberlere ulaşırken kullandığımız yazılı ve görsel basının bu konuda farkındalık yaratma konusunda önemli bir yeri vardır. Bu noktada yazılı ve görsel basının sadece sansasyonel haberleri değil; engelli bireylerin eğitim, sosyal, eğlenme ve dinlenme gibi toplumsal hayata katılmalarını özendirerek ve toplumsal kabullerini kolaylaştıracak yayınlar yapmaları önemlidir. Engelli bireylerin hayatını ve yaşam şartlarını anlatan belgesellerin yapılması ve yayınlanmasının, engelli bireylerin tanınmasına, anlaşılmasına ve onlar için risk oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılmasında önemli katkıları olacaktır.

Kaynaklar

- Aksu, M. B. (1996). İnsan ilişkilerinde bir boyut: Grup davranışı. [New dimentions in human relationsios: Group Behavior]. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 315-328.
- Barnes, C. (1998). The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists. In T. Shakespeare (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 65-78). London: Cassell.
- Beresford, B. (1997). *Personal accounts: Involving disabled children in research*. London: HMSO.
- Bilge, A., & Baykal, Z. (2008). Zihinsel engelli bireyler ve cinsellik [Individuals with menthal disabilities and sexuality]. *Özveri Dergisi*, 5(2), 1310-1325.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme [The problem of defining sexual abuse in children]. *Türk Psikolojik Danışma Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156.
- Bulut, S. (2008). Erken çocukluk dönemi cinsel istismarının psikodinamik oyun terapisi ile teşhisi ve tedavisi [Sexually abused pre-school children's diagnosis and treatment via psychodynamic play therapy]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 131-144.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scienstific research methods]* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, L. L., Tyrka, A. R., Ross, N. S., Khoury, L., Anderson G. M., & Price, L. H. (2009). Effect of childhood emotional abuse and age on cortisol responsivity in adulthood. *Biological Psychiatry*, 66(1), 69-75. doi: 10.1016/j.biopsych.2009.02.030.
- Chave-Cox, R. S. (2014). Forensic examination of the mentally disabled sexual abuse complainant. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 25, 71-75. doi:10.1016/j.jflm.2014.04.010.
- Colton, M. (2002). Factors associated with abuse in residential child care institutions. *Children and Society*, 16(1), 33-44. doi: 10.1002/CHI.683
- Çöpür, M., Üneri, Ö. Ş., Aydın, E., Bahalı, M. K., Tanıdır, C., Güneş, H. vd. (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri [Characteristic features of sexually abused children and adolescents in İstanbul sample]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 46-50. doi: 10.1080/09687599.2012.673079.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma yöntemleri [Scienstific resarch methods for behavioral methods]* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gallagher, B. (1999). Invited literature review: The abuse of children in public care. *Child Abuse Review*, 8(6), 357-365. doi: 10.1002/(SICI)1099-0852(199911/12)8:6<357::AID-CAR580>3.0.CO;2-K
- Gencer, Ö., Özbek, A., Özyurt, G., & Kavurma, C. (2016). Çocuk ve ergenlerde aile dışı ve aile içi cinsel istismar olgularının karşılaştırılması [A comparison of extra and intra-familial sexual abuse of children and adolescents]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 56-64. doi: 10.5455/apd.1419190512.
- Gönener, H. D. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal-istismar ve hemşirelik yaklaşımı [Abuse-neglect in mentally handicapped children and nursing approach]. *Deneyisel ve Klinik Tıp Dergisi*. 27(4), 137-143.
- Groce, N.E. (2009). *Global survey on HIV/AIDS and disability*. Retrieved from <http://globalsurvey.med.yale.edu>.
- Groce, N. E., & Trasi, R. (2004). Rape of individuals with disability: AIDS and the folk belief of virgin cleaning. *The Lancet*, 363(9422), 1663-1664. doi: 10.1016/S0140-6736(04)16288-0

- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., & Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet [Violence as a Vicious Cycle]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137. doi: 10.5455/cap.20120408.
- Hargreaves, J. (2000). *Heroines of sport: The politics of difference and identity*. London: Routledge.
- Henry, L., Ridley, A., Perry, J., & Crane, L. (2011). Perceived credibility and eye witness testimony of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 385-391. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01383.x.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 629-635. doi:10.1037/0002-9432.77.4.629.
- Johnson, R. W. (2001). *Analysis: Infant rape captures AIDS crisis*. Washington D. C.:United Press International.
- Kara, C., Bulut, B., Topkaya, Y., & Taşkiran, C. (2014). Değerler eğitime sosyal psikolojik bir yaklaşım: Normatif sosyal etki ve bilgisel sosyal etkinin işlevselliği [A social-psychological approach to the education of values: The functionality of normative social influences and informational social influences]. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1205-1218.
- Kassah, A. K., Kassah, B. L. L., & Agbota, T. K. (2012). Abuse of disabled children in Ghana. *Disability & Society*, 27(5), 689-701. doi:10.1080/09687599.2012.673079
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri [Research methods]* (3. Baskı) (Ö. Çokluk Çev.). Ankara: Edge Akademi.
- Kvam, M. H. (2000). Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals. *Child Abuse & Neglect*, 24(8), 1073-1084. doi:10.1016/S0145-2134(00)00159-9
- Macleod, M. (1999). Children's perspectives. In N. Stanley, J. V. Manthorpe, & B. Penhale (Eds.), *Institutional abuse: Perspectives across the life course*. Routledge: London.
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386-398. doi:10.1080/10538712.2012.675425.
- Metin, A., Gamsız-Bilgin, N., & Yıldırım, V. (2014). Bakımevinde ölümle sonuçlanan engelli çocuğa yönelik fiziksel istismar olgusu. [A case study of physical abuse of a child died in residential care]. *Adli Tıp Bülteni*, 19(3), 193-197.
- Morris, J. (1997). Gone missing? Disabled children living away from their families. *Disability and Society*, 12(2), 241-258. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599727353>
- Naidu, E., Haffjee, S., Vetten, L., & Hargreaves, S. (2005). *On the margins: Violence against women with disabilities*. Retrieved from <http://www.csvr.org.za/docs/gender/onthemargins.pdf>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, S., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse and neglect: A systematic review and meta analysis. *PLOS Medicine*, 9(11),1-31. doi:10.1371/journal.pmed.1001349.
- Opong-Ansah, A. (2011). *Deformed children are being killed*. Retrieved from <http://ghananewsagency.org>
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri [Sexual abuse in child and its effects]. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Paul, A., & Cawson, P. (2002). Safe guarding disabled children in residential settings: What we know and what we don't know. *Child Abuse Review*, 11(5), 262-281. doi:10:1002/car.755

- Pelendecioğlu, B., & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar [Physical abuse in the family settings]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62. ISSN: 1303-0493
- Pillay, A. L. (2012). Intellectually disabled child and adolescent sexual violence survivors face greather challenges in the legal system. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 24(2), 3-6. doi: 10.2989/17280553.2012.735498.
- Reiter, S., Bryen, D., & Scachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387. doi:10.1177/1744629507084602
- Robinson, C., & Stalker, K. (1993). Patterns of provision in respite care and the Children Act. *British Journal of Social Work*, 23(1), 45-63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a055940>
- Sayem, A. M. (2011). Violence, neglihence and suicidal tendency among physically disabled street children. *Asian Social Work and Policy Review*, 5(1), 44-59. doi: 10.1111/j.1753-1411.2010.00048.x.
- Shabalala, N., & Jasson, A. (2011). PTSD symptoms in intellectually disabled victims of sexual assault. *South African Journal of Psychology*, 41(4), 424-436. ISSN:0081-2463.
- Simpson G, & Tate, R. (2005). Clinical features of suicide attempts after TBI. *Journal of Nerv Mental Disability*, 13(10), 680-685. doi:10.1097/01.nmd.0000180743.65943.c8
- Sinason, V. (2002). Treating people with learning disabilities after physical or sexual abuse. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8(6), 424-432. doi:10.1192/apt.8.6.424
- Sobsey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities*. Maryland: PaulBrooks
- Soylu, N., Şentürk-Pılan, B., Ayaz, M., & Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması [Study of factors affecting mental health in sexually abused children and adolescent]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292-298.
- Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., & Carnes, M. (2007). Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 517-530. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.01.003.
- Stalker, K., & McArthur, K. (2012). Child abuse, child protection and disabled children: A review of recent research. *Child Abuse Review*, 21(1), 24-40. doi:10.1002/car.1154
- Şimşek, Ş., & Gençoğlan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between the duration and frequency of abuse and the trauma symptoms among survivors of sexual abuse]. *Dicle Tıp Dergisi*. 41(1), 166-171. doi: 10.5798/diclemedj.0921.2014.01.0393.
- Taner, Y. I., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- The Roeher Institute. (1995). *Harm's way: The many faces of violence and abuse against persons with disabilities in Canada*. Ontario: Roeher Institute.
- Turk, J., Robbins, I., & Woodhead, M. (2005). Post-traumatic stres disorder in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(11), 872-875. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00764.x
- Utting, W. (1997). *People like us: The report of the review of safeguards for children living away from home*. London: HMSO.

- Valenti-Hein, D., & Schwartz, L.(1995). *Sexual abuse interview for those with developmental disabilities*. SantaBarbara, California: James Stanfield Company.
- Wardhaugh, J., & Wilding, P. (1993). Towards an explanation of the corruption of care. *Critical Social Policy*, 13(37), 4-31. <https://doi.org/10.1177/026101839301303701>
- Warner, N. (1997). Preventing child abuse in children's homes. In S. Hayman, (Ed.). *Child sexual abuse: Myth and Reality* (pp. 23-24). ISTD: London.
- World Health Organization. (2002). *Child abuse and neglect by parents and other caregivers* (Chapter 3). Retrieved from http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap3.pdf
- World Health Organization (2012). *Understanding and addressing violence against women: Sexual violence*. Retrieved from http://www.who.int/reproductivehealth/topics/violence/vaw_series/en/
- World Health Organization. (2016). *Disability and health*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative methods in social sciences]* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2006). Zihinsel engelli çocuklarda cinsel istismar [Sexual abuse of intellectually disabled children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 80-91.
- Zoroğlu, S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları [Probable results of childhood abuse and neglect]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 277-301

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961

RESEARCH

Received Date: 04.08.16

Accepted Date: 12.01.18

OnlineFirst: 25.01.18

Sexual, Physical and Emotional Abuse of Individuals with Disabilities

Sefa Bulut *

Ibn Haldun University

Hüseyin Buğra Karaman **

İzzet Baysal Abant Vocational and Technical High School

Abstract

This study explores sexual, physical and emotional abuse that individuals with certain disabilities, draws attention to the neglected cases of abuse of the individuals with disabilities and looks to its prevention. It covers news that appeared in written Turkish media between the years 2005 and 2015. Ten most popular newspapers have been chosen and screened for the study. Specific terms such as “sexual abuse, sexual harassment, rape, physical and emotional abuse of individuals with disabilities” were utilized for locating similar events in search engines. Basically, the questions were geared towards factors such as abuser, types of abuse, location and context of abuse. This study should be conceptualized as an “archival research” with various subtypes of “document analysis.” Furthermore, since the news has been classified according to years and months to gain a wider perspective of the occurrences, the study also deserves to be classified as a “trend analysis”.

Keywords: Sexual abuse of individuals with disabilities, sexual harassment, rape, emotional abuse, physical abuse of the individuals with disabilities, protection of individuals with disabilities, prevention of sexual abuse.

Recommended Citation

Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Sexual, physical and emotional abuse of individuals with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 277-301. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961

***Corresponding Author:** Prof. Dr., E-mail: sefabulut22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2622-4390>

**Post Graduate Students, E-mail: hbugrakaraman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8517-4450>

Often people, cultures and even nations develop subjects that most consider taboo or hidden from public comment. One such topic is the recognition of people with disabilities such as those physical, emotional or mental. These individuals have historically been hidden away, not spoken of or kept silent about in their homes, neighborhoods and communities.

Another subject that has often been considered taboo is the abuse toward people, whether it be sexual, emotional or physical abuse. Again, we see a subject that is over looked or ignored by society often because the subject is uncomfortable to admit or talk about. In some countries, even today, you will not see any discussions of abuse going on in their society in the news media, newspapers, or academic research.

In the past twenty years we have seen an increase in awareness and public discussion in Turkish culture of both two taboo subjects. It is now common to see news stories in our national newspapers and even on national TV of incidents of abuse towards children, adults, and older citizens and especially toward those citizens that might have disabilities. The question becomes a fair one of whether or not those people who are at a disadvantage in life are being taken advantage of by other people. Who are the people being abused and who is doing the abusing?

The World Health Organization (WHO) defines "child abuse" as, the physical or emotional mistreatment of minor children by their primary care givers or other adults (WHO, 2002). Sexual abuse is defined as seeking pleasure by using children as an object by adults. (Ovayolu, Uçan and Serindağ, 2007). The history of sexual abuse dates back many centuries. The concept of "virgin cleansing" is still observed in Europe, Asia, Africa and the Americas (Groce and Trasi, 2004).

According to WHO (2016) and Barnes (1998), seven to ten percent of the worlds' population has some form of disability. In Turkey, the proportion of people with disabilities is reported at 12.29% (Bilge and Baykal, 2012). Hargreaves (2000) reported a higher rate of 14% of individuals with disabilities in Turkey. Individuals with disabilities do experience higher levels of sexual abuse. One study conducted in the U.S. shows that, 49% of individuals with disabilities experience sexual abuse at a rate of 10 times or higher than those who are not disabled (Valenti-Hein and Schwartz, 1995). Stalker and McArthur (2012) reported that children with disabilities are more likely to be exposed to sexual abuse than children without disabilities. Reiter, Bryen and Scachar (2007) found that while children with disabilities experience 40% of sexual abuse and 38% sexual touching, the same ratio is only 16% and 18% respectively, for students without disabilities. Individuals with disabilities are at a high risk because of their social isolation, lack of communication skills, and other psychological symptoms combined with their disabilities (Hershkowitz, Lamb and Horowitz, 2007). Similarly, alcohol addiction, physical or psychological illness also contributes to the risk factors (Gönener, 2010).

According to the Roeher Institute (1995) men with disabilities are more likely to experience sexual abuse than men without disabilities. Individuals with severe intellectual disabilities may not be able to perceive themselves as victims of sexual abuse or harassment; while individuals with mild forms of disabilities may sense that such treatment is not okay but may not realize that it is an illegal act. Furthermore, the victims may be socially isolated, or they could be dependent on their caregivers who may be the perpetrators (Chave-Cox, 2014).

The purpose of this study is to explore the relationship between individuals with disabilities who also experience sexual, physical or emotional abuse as it appeared in the national news press of Turkey between the years of 2005 and 2015. The ten highest ranking newspapers were chosen and screened for the study. The terms such as "sexual abuse of individuals with disabilities sexual harassment individuals with disabilities," "rape of individuals with disabilities" were used in search engines. Each case was chosen carefully, and particular attention was given for redundancy (each episode is used only once). The researchers defined 13 questions in order to explore the phenomenon. Basically, the questions were geared towards factors such as the abuser, kinds of abuse, the location, and the context of abuse.

The design of this research is conceptualized as an "archival research" (Erkuş, 2013) or "document analysis" (Yıldırım and Şimşek, 2013). Furthermore, the news sources are classified according to the years and

months. This type of research is also called “trend analysis” (Kumar, 2011). A limitation of this study recognizes that many, if not most cases of, abuse towards children and even senior citizens may never be reported or reach public newspapers, television reporting, or police arrest records. Yet the fact that a substantial number of these cases are being reported in the public press it is worth studying and analyzing the comparative results.

The results revealed 278 press reported events involving sexual abuse of disabled people. Moreover, eight such occurrences took place in day care centers. The researcher reviewed 286 news-items for an 11-year period. The results showed 194 or 70% women and 72 or 26% men were victims of sexual abuse. In case of 12 news-items (5%) the gender of the victim was not identified. Women were more likely to be victims of sexual abuse or harassment than their male counterparts.

Among those 286 cases, 118 victims were reported as minors, who were under the age of 18. The distribution of ages is; 71 cases (60%) were high school age, 33 cases (28%) middle school age, 10 cases (8.4%) elementary school and 4 (3.4%) cases were primary school age children. It is noted that as the age of children increased, the probability of being a sexual abuse victim increased. High school aged adolescents were at the highest risk for some kind of sexual abuse and harassment among individuals with disabilities.

When compared in terms of kinds of disabilities, it was found that the biggest proportion (194 cases, 70%) were individuals with intellectual impairments, hearing impairments (28 cases, 10%), orthopedic impairments (8 cases, 2.8%), visually impaired (6 cases, 2.1%), down syndrome (2 cases, 0.8%), autism (1 case, 0.3%). In 13 cases (4.6%), the victim’s type of disabilities not reported. Among those 278 cases, while in 177 (63%) cases the crime was conducted individually, in 87 cases (31%) more than one perpetrator was involved in victimization. When reviewed for the identity of the perpetrators, in 55 cases, the abusers were unknown, in 13 cases, the abusers were relatives, in 15 cases, teachers, in 5 cases, institution administrators, in 58 cases, the neighbors, in 12 cases, the parents, in two cases, siblings, and in 25 cases, they were victims’ friends.

In terms of gender of perpetrators, 245 cases (88%) were males, and 7 cases (2.5%) were females, and in 26 cases (9.3%) the gender was not reported. It appears that the majority of assaulters were male. The distribution of the types of abuse were as follows, 224 (80%) were cases of sexual abuse, 42 (15%) cases of physical abuse, 12 (4.4%) cases were reported as emotional abuse, and two (0.7%) cases were reported as neglect. The atrocities were more likely to happen at home (95 cases, 34.1%), this is followed 77 cases (27.6%) unknown, 55 cases (19.7%) open place, 31 case (11%), public place, 7 cases in restaurants, 7 cases (2.5%) in workplace, and other 6 cases (2.1%) in other places.

The time frame was also reviewed to determine short and long-term abuse. In 155 (55.5%) cases the abuse happened only once, in 10 (3.5%) cases it happened for less than one month, in 17 (6.1%) cases between one and several months, in nine (3.2%) cases several months to a year, and in 14 (5%) cases, the sexual abuse continued more than one year. When analyzed for how the sexual abuse was observed or disclosed, in 188 (42.4%) cases, the victimized person complained themselves, in 59 (21.2%) cases the victims got pregnant, in 33 (11.8%) cases the parents reported it, in 23 (8.2%) cases the disclosure was unknown, in 16 (5.7%) cases it was reported by other means, in 17 (6.1%) cases the neighbors, in five (1.8%) cases cameras recorded the abuse, in four (1.4%) cases the teachers, in three (1%) cases, a friend reported or helped to report and disclose the abuse.

The time of the atrocities conducted mostly peaked in the years of 2010, 2012 and 2015. Those were the years, most sexual abuse news appeared in national newspapers. December and July were the months during which sexual abuse mostly occurred.

It appears that the sexual abuse of individuals and children with disabilities is a serious social concern. People who are working with students with disabilities need to be aware and vigilant of the possible abuse and neglect of those they care for or work with. A general public awareness is imperative for service providers and those that receive care. It is very essential to have seminars or classes about these issues that relate to individuals with disabilities. These seminars and courses need to cover all of the related topics about disabled individuals,

their daily lives and the risk factors that they may face. Individuals with disabilities have limited ability for communication, self-awareness, and a general lack of understanding about being victims of abuse.

This study has shown a relationship between those citizens who have the misfortune of being disabled and being the victim of some form of abuse, as reported in the national press. This study strongly recommends more training for those people who are providers of services to individuals with disabilities as well as for teachers, medical professionals, police and the court system who may come into contact with those that are being abused.

The limitation of this study in that it has only studied those cases reported in our national news strongly recommends that many, if not most cases, of abuse are never reported and that more public awareness needs to be raised so that the taboos of abuse and of disabilities should not go unknown to our society. This study suggests that we have much to learn and share with others on these topics.

Most of the time the victim is the one who disclosed the abuse, as in 118 case the victims made the complaints. In 33 cases, the family realized the situation. In a single-victim cases, the victim became pregnant so that her conditions came to the attention. In those cases, usually, the abused individuals were threatened, and could not tell anyone their stories; however, their pregnancy naturally disclosed their situations. This type of coercion composed of 21.2%, a fairly large ratio. Among the 194 women, 59 of the told their exposure to sexual abuse. The important point here is, half of the individuals with disabilities disclosed their own abuse or molestation. This proves that individuals with disabilities can learn how to protect their body, understand and protect their boundaries, learn what is considered abuse. It is obvious that this population can learn prevention strategies. McEacher (2012) argued that with a two 45 minutes sessions, this particular group can learn body parts, body protection and self-defense skills.

Besides that, %20.3 of abuse cases were discovered by the help of family, friend, teacher and neighbors. Therefore, people who are close to individuals with disabilities and who provide social support may need to learn some strategies for detecting any possible abuse. In Turkey, families tend to make a formal complaint (Yıldırım-Doğru, 2006). It is assumed that there are many cases known by family, but not disclosed. The cases that unfold by the help of camera recordings is very few. Only five case was identified by security and cameras. Using high-technology and security and closed captioned camera systems may be very useful and preventive methods.

In terms of finalizing the cases, 159 case end up in judicial system, in 8 cases there were no formal complaint to authorities. In another 10 cases, the abused individuals died. In general, sexual crimes are very rarely reported. When it comes to individuals with disabilities, the number of reports fall even further. Only 3% of individuals with disabilities report their experience (Valenti-Hein and Schwartz, 1995). The reason that these numbers are different is because the news that appeared in newspaper had already ended up in court proceedings. Unfortunately, unreported cases are numerous, only those are complained appear in newspapers. Only in one news article did the perpetrator want to marry the disabled individual. It is fortunate that the news regarding the marriage with perpetrators did not show, as it's a very positive thing that the abuser can receive well-deserved punishment. The ratio of complaints to police officers is 34.9%. The problems with police complaints is that individuals with disabilities are not found either trustworthy or believable due to their disabilities and mental capacities. Besides that, disabled individuals may have difficulties in judicial or medical process for consent or rejection of examination. One of the most important points is that abused or harassed individuals may experience more harm in court process; therefore, experienced personnel have to be in charge while dealing with abused cases (Bulut, 2007).

The number of sexual abuse cases in residential and institutional care was found to be 13 cases with the atrocities performed by school or residential employees. Among the 8 news articles, 2 did not give a specific number of abused individuals, the other gave only a number of cases. When the news is analyzed, the mean age was found to be 14.61. In the similar vein, Sayem (2011) reported the age of 14.61 the most frequently targeted age for abuse. It seems that sexual abuse increasingly starts in middle school years and then reaches its peaks

around high school years. This goes parallel with the biological maturation of the students and that they receive more attention at that age.

Therefore, particular attention should be given for the places and locations in which young and susceptible individuals get education, training or recreation. Susceptible age groups should be taught how to protect themselves and stay away from risky behaviors.

The cases took place in residential care homes and was identified by cameras. Physical abuse was more frequently observed in residential care homes, institutions and care centers. Prevention of abuse in residential homes can be made possible with carefully selected personnel, establishing new policies and improving service quality in these institutions (Metin, et. al. 2014).

It is very important to educate individuals with disabilities, their families and personnel who are involved in special education areas. This will help to reduce the rate of abuse, shorten the period of the revelation process and prevent pregnancies so that the victim can go through this process without further suffering. In Belgium, there are professions such as “social pedagogy and social educator” who are responsible for taking care of children and youths. However, those professions were only specific to Belgium and there is no such occupation in other countries (Colton, 2002). In Turkey, there are special education and social worker professions that work in social services and are involved in working with individuals with disabilities.

Gallagher (1997) considers the prevention of abuse and neglect as a public health issue in that the nature of abuse and prevention should be made known publicly. He also draws attention to prevention policies and legal jurisdictions. On the other hand, Utting (1997) complained about legal proceeding which focused on future regulations instead of understanding the current problems. Similarly, Utting (1997) complained about lack of qualified personnel in residential care and care settings as only 22% have the necessary qualifications, and even the people in administrative position do not pose enough training. It seems that the individuals who most need sensitive care and education receive those services from personnel who are young, isolated and have less experience and education.

In recent years, there has been a paradigm shift in governmental social services. There are less children staying in residential care and children are being placed in foster care. Lastly, Morris (1997) points out the need of longitudinal, retrospective and qualitative research in order to fully understand disabled individual's life in residential care, this can give details their life experiences from their own point of view.

It is thought that, it is very essential to educate and create awareness the individuals with disabilities about their body. The education should include how to seek help and learn about appropriate touching, in the hope that this information would help prevent sexual abuse and molestation.

Besides that, there is the need to conduct new studies regarding individuals with disabilities, as well as the need to draw attention to this topic at the societal level. This will lead the people who work in social services and residential settings to work more ethically and carefully. The personnel should be educated about their own behaviors and stressful life event's effects on individuals with disabilities. This education and training can be required and delivered via online or distance education methods. Furthermore, people who intend to work with individuals with disabilities could be required to complete a certification before they start to work with this population.

In unfolding of abuse, the symptoms of abuse can be very detrimental. Very similar to average individuals, individuals with disabilities also demonstrate inappropriate sexual behaviors, loss of appetite, regression in already gained skills, enuresis-encopresis, aggressive behavior and self-harm (Sinanson, 2002). Family members, associates and care givers could be informed about the symptoms. Some believe that those symptoms are natural and normal characteristics of disability, instead, those are sign of sexual abuse (Sobsey, 1994). In fact, these somatic symptoms and behaviors are important signs in identifying sexual abuse. Therefore, it is very necessary to train psychologists, special education teachers and other teachers about the detrimental effects of sexual abuse.

Research findings and experience with individuals with disabilities concerning their sexual abuse shows the need of awareness and education of their families, friends, teachers and care givers about the reasons that leads to sexual abuse and prevention strategies. Similarly, there is more need for academic research to educate and create public awareness about the results of these studies and about vulnerable at-risk groups.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 303-334

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.05.17

Kabul Tarihi: 29.01.18

Erken Görünüm: 03.02.18

Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi

İlhan İlter 

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ana fikir belirleme becerisi ile ilgili verilen doğrudan öğretimin okuduğunu anlamada güçlük çeken üç dördüncü sınıf öğrencisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmış ve elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların öğretim oturumlarında ve toplu yoklamalarda okuduğunu anlama performansı öyküleyici metinlerden oluşan kısa cevaplı sorular aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ana fikir ve ayrıntı belirleme becerilerinin kalıcılığı ise öğretim uygulaması sonunda üçüncü ve beşinci haftalarda incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, uygulanan programın etkilerinin niteliksel boyutlarını değerlendirmek amacıyla sosyal geçerlik verilerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları, ana fikir belirleme becerisi üzerine yapılan öğretimin ana fikir ve ayrıntıları belirleme becerilerini öğrenme ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını sürdürme konusunda her üç katılımcıya katkı sağladığını ve başlama düzeyi evresine kıyasla daha yüksek düzeyde bir okuduğunu anlama performansı elde edildiğini göstermiştir. Tüm sonuçlar, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan öğretim modeli kullanılarak yapılan ana fikir belirleme becerisi öğretiminin katılımcı öğrenciler için etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Okuduğunu anlama, ana fikir, ana fikir belirleme becerisi, doğrudan öğretim, iyi ve zayıf okuyucular.

Önerilen Atıf Şekli

İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887

*Sorumlu Yazar: Dr., E-posta: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Günümüz gençliğinin iş ortamının taleplerine ayak uydurabilmesi için önceki nesillerden daha gelişmiş okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir (Biancarosa ve Snow, 2006). Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler nedeniyle okulda ve toplumsal yaşamda etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmek için okuduğunu anlama, problem çözüme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilerin ve eğilimlerin geliştirilmesinin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle öğrencilere okul sonrası yaşamlarında başarılı olmaları için zorlu ve karmaşık akademik görevlerle baş etmelerine yardımcı olacak yüksek düzeyli okuma ve düşünme becerilerinin kazandırılması önerilmektedir (Smagorinsky, 2001). Araştırmacılara göre okuma öğretiminin temel amacı, öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarması ve bunları gündelik yaşamlarındaki iletişim görevlerinde ve gelecekteki akademik çalışmalarının çoğunluğunda kullanmalarına yardımcı olmaktır. Nitekim eğitim sisteminin temel amacı da okuyan, okuduğunu anlayan, bilginin gerçekliğini sorgulayan, duygu ve düşüncelerini açıklayabilen, kendi öğrenme yöntemlerini keşfetmiş ve öğrendiklerini toplumsal yaşama uygulayabilen etkili bireyler yetiştirmektir (Karatay, 2014; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991).

Okuma ve okuduğunu anlama insana farklı bakış açıları kazandıran ve yaşamı yeniden anlamlandırmaya imkân veren becerilerdir (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Okuduğunu anlama başarısı için ana fikir belirleme, yorumlama, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri büyük önem taşımaktadır. Bu tür beceriler okuma eğitimi üzerinde bilişsel boyut içerisinde yaygın olarak kabul edilen akademik hedefler arasındadır (Jitendra ve Gajria, 2011). Okuduğunu anlama becerisi, okuyucuya metinden önemli anlamlar çıkarma imkânı sunmak için okumayla birlikte kullanılması gereken karmaşık bilişsel süreçleri içermektedir. Okuduğunu anlamada akademik görevler arasında ana fikirler üzerinde yoğunlaşma, içsel tutarlılık, ön bilgi ve sağduyu ile içeriğin eleştirel olarak değerlendirilmesi, paragraftaki önemli fikirlerin sentezlenmesi ve anlamın oluşup oluşmadığını görmek için süregelen faaliyetleri periyodik gözden geçirme, kendini sorgulama ve izleme yer almaktadır (Brown, Palincsar ve Armbruster, 1984; Smagorinski, 2001; Taraban, Ryneanson ve Kerr, 2000). Ancak okuma üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar okuduğunu anlama becerileri arasında en temel olanını ana fikir belirleme becerisi olarak açıklamıştır. Bu araştırmacılara göre okuyucuların yazılı materyalleri anlamlandırmalarına yardımcı olmak için ana fikir belirleme becerisi okuma ve okuduğunu anlama öğretiminin öncelikli amacı olmalıdır. Çünkü ana fikir belirleme ya da üretme okuduğunu anlamının merkezinde yer alır (Aulls, 1986; van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis ve Verduin, 2003; Tomitch, 2000). Metnin ana fikrinin bilinmesi metni özetlemek, metinde geçen olayları ve anahtar fikirleri açıklamak, genel metin yapısını tanımlamak ve metin içindeki bilgileri bütünleştirmek için okuyucuyu destekleyecektir. Ana fikrin belirlenmesi, okuyucunun çoğunlukla metinden önemli bilgileri ve fikirleri keşfetme kapasitesinin belirlenmesi için değerlendirilir (Kathleen, 2015).

Ana fikir kavramı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde “Bir yazının temeli olan asıl düşünce” olarak tanımlanır (TDK, 2005, s. 94). Aktaş ve Gündüz (2001), ana fikri yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesi olarak tanımlamış ve ana fikir cümlesini “metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirilmesi” şeklinde ifade etmiştir. Diğer araştırmacılar ana fikri, “yazarın metindeki konuyla ilgili okuyucuya açık veya gizli olarak vermek isteği merkezi nokta ya da asıl mesaj” olarak tanımlamıştır (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Karataş, 2004). Bir metnin ana fikrini belirleme ise okuduğunu anlama için temel bir beceridir ve açıklama (metni başka sözcüklerle ifade etme), not alma, tahmin etme, bağlam ipuçlarını analiz etme, özet çıkarma gibi stratejiler için bir ön koşul olarak kabul edilir. Ana fikirler, okuduğunu anlama performansı için okuyucunun metinden uygun çıkarımlar yapması ve metinsel bilgiyi derinlemesine analiz edip değerlendirmesi ve yeni fikirler üretmesi açısından bir temel teşkil eder (Oxford, 1990; Williams, 1988). Bu bakımdan öğrencilere ana fikrin bulunma şeklinin öğretimi, bir metinde anlatılmak istenen en önemli bilgiyi ayırt etmesine ve okuduklarından kendilerince sonuç çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Watson, Gable, Gear ve Hughes, 2012).

Pressley (2002), iyi bir okuyucunun özelliklerini tarif ederken açıklama ve özetleme becerilerinden bahsetmektedir. Pressley’e göre özetleme, okuyucunun açıklama becerisini kullanarak bir metni yeniden ifade etmesini gerektirir. Burada bahsedilen açıklama, okuyucunun metindeki her bir paragrafı okuyarak önce onu çeşitli yönleriyle tanımlayan ayrıntıları belirlemesi ve paragrafın konusuna karar vermesi, ardından bunları dikkate alarak metnin ana fikri hakkında sorular sorması ve orijinal cümleler halinde ana fikri ifade etmesidir (Katims ve

Harris, 1997). Araştırmalar, açıklama becerisini kullanan öğrencilerin daha çok ana fikir ve anahtar kavramları hatırladıklarını göstermiştir (Hagaman ve Reid, 2008; İltter, 2017a; Lauterbach ve Bender, 1995). Bu noktada öğrencilere bir dizi belirli okuduğunu anlama stratejileri konusunda öğretim sunmak öğrencilerin sadece kavrama becerilerini artırmakla kalmayacak aynı zamanda bu araçların onların sahip oldukları okuma becerilerini nasıl geliştireceğine dair farkındalıklarını da artıracaktır (Beck, Buehl ve Barber, 2015). Nitekim öğrencilerin bilişsel stratejileri öğrenmelerini desteklemek için okuma öğretiminde stratejik öğretim modeli gereklidir (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2013). Çünkü stratejik öğretim modeli öğrenciye nasıl öğreneceğini ve öğrendiği bilgi, fikir, içerik, beceri veya stratejileri özgün durumlara bağımsız bir şekilde nasıl uygulayacağını öğretmeye odaklanan bir yaklaşımdır. Temeli deneye dayanan bilişsel yöntem eğitiminin bir örneği olarak strateji öğretimi öğrencilere bilgiyi aktif ve düşünceli bir şekilde işlemeleri için belirli stratejiler öğretmeye odaklanmaktadır (Deshler ve Lenz, 1989). Okuma üzerine strateji öğretimi ise okullarda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve hedeflenen bilgiyi işlemesine yardım etmek için etkili uygulamalardan biridir (Hagaman ve Reid, 2008). Buna göre okuma stratejileri konusunda öğrencilere iyi bir öğretim sağlamak (yüksek kalitede öğrenmeyi destekleme) özellikle okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin metinleri anlamada yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir (Pressley ve McCormick, 1995).

Araştırmacılar, okuduğunu anlama konusunda strateji öğretimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akyol, 2011; Alfassi, 2004; İltter, 2017a). Snyder ve Pressley (1995), öğretmenlerin bilişsel yöntem eğitimi kabul etmeleri ve derslerinde strateji öğretimine yeterli zamanı ayırmaları gerektiğini açıklamıştır. Genel eğitim sınıflarında anlama güçlüklerinin giderilmesinde bu kriterleri karşılayan bir uygulama da ana fikir belirleme becerisi öğretimidir (Jitendra ve Gajria, 2011). Çünkü ana fikri belirleme becerisi öğretimi öğrencilerin diğer kritik becerileri kazanmalarını destekleyecek bir yetenektir (Kathleen, 2015). Ana fikir belirleme becerisinin öğretimindeki amaç okuyucunun yazılı materyalde anlatılmak istenen temel düşüncelerin önem düzeylerini belirleyebilmesi için gerekli becerileri kazanmasına yardımcı olması ve daha ileri bir akademik hedefi başarabilmesidir (Aulls, 1986). Dolayısıyla ana fikir belirleme becerisi metni kavrayabilmek ve metinden elde edilen kazanımları en üst düzeye çıkarabilmek için okuma-yazma eğitiminde gerekli bir basamaktır. Bu kritik önkoşul becerisi, öğrencilerin metni özetleme, fikirleri metinler arasında bütünleştirme ve metnin genel yapısını tespit etme kapasitesini desteklemektedir. Bir başka deyişle, öğrencilere ana fikri öğretmek uzun vadede faydalı olacak değerli bir yatırımdır (Kathleen, 2015; Rand Reading Study Group, 2002).

Zayıf Okuyucuların Okuma Becerilerine İlişkin Özellikleri

Başarılı bir okuyucu olmak için bireyin okuma sürecinde aktif olması önemlidir. Öğrencinin okuduğu bir metnin ana fikrini belirleyebilmesi için kendiliğinden bazı stratejileri uygulaması gerekir (Carnine, Silbert ve Kame'enui, 1997). Ancak etkili okuma stratejilerine sahip olmayan öğrenciler okuduklarından anlam çıkaramazlar ve bu nedenle okuma motivasyonu önemli ölçüde azalır (Guthrie, 2008; Pitcher ve diğ., 2007). Başarılı veya iyi okuyucular stratejiktir sadece okumazlar, aynı zamandametnin okuma sırasında kendi anlama sürecini izleme yoluyla anlamalarını sorgulayarak karşılaştığı problemlerin farkına varabilirler (Akyol, 2011). Bu okuyucular metinle etkileşim kurarak kendine sorular sorar, tahminlerde bulunur, fikirleri düzenler, ana fikri destekleyen ayrıntıları belirler, özetler oluşturur ve anlama ve strateji kullanımını sürekli olarak izlerler (Kiewra ve DuBois, 1998). Akyol (2010), iyi okuyucuların amaçlı okuduklarını, okumadan önce metni gözden geçirdiklerini ve metnin yapısına dair bir farkındalık geliştirdiklerini açıklamıştır. Ancak daha az yetenekli öğrenciler veya zayıf okuyucular, okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşamaktadır. Zayıf okuyucular, metinlerdeki ana fikirleri içeren semantik bağlam ipuçlarını daha az algılayabildiğinden bilinmeyen kelimelerin ilgili anlamını bağlamdan otomatik olarak çıkaramamakta ve ana fikir belirleme görevine aracılık eden üstbilişsel stratejileri (örn., metnin anlamına dayalı bir tahmin yürütme) kullanmada yetersiz olmaktadır (İltter, 2017b; Stanovich, 1986).

Zayıf okuyucular, ana fikirle bağlantılı bilgileri ve alt-üst fikir örneklerini düzenleme, bir süreç içerisindeki devamlı ve birbirine bağlı olayların akışını sıralama, kategorize etme becerilerinden yoksundur. Bundan dolayı içeriğin tamamının ne hakkında olduğu ile ilgili bir fikre ulaşmada ya da metnin büyük resmini ortaya çıkarmada daha kesin ve hızlı bir ilerleme kaydedemezler. Bu tür okuyucular başarılı okuyuculara kıyasla

metinde anlatılmak istenen ana düşünceleri ve metnin konusuna ilişkin anahtar kavramları daha az hatırlama eğilimindedirler (Spring ve Prager, 1992; Torgeson, 1982; Warren ve Fitzgerald, 1997). Kuhn ve Stalh (1998), zayıf okuyucuların okuma uygulamalarına olumsuz bir tutumla yaklaştığını, kendi okuma davranışlarını açıkça analiz edemediğini ve sınırlı kelime dağarcığı nedeniyle metnin paragraflarını ya da metnin tamamını anlamada belirgin problemler yaşadıklarını açıklamıştır. Bu okuyucular, daha az kelime dağarcığıyla okumaya başladıklarından okuduğunu anlamada olumsuz bir döngüye kapılırlar. Okuyucu gitgide hayal kırıklığına uğradığı için bu süreçte gerginlik ve endişe duygusu yaşayabilir, farklı vücut hareketleri ve anlık duygusal tepkiler sergileyebilirler (Halladay, 2012). Motivasyon eksikliği ise okuyucunun kelime dağarcığı ve anlama becerilerini desteklemesinde ve güçlü okuma stratejileri geliştirmesinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Roberts, Torgeson, Boardman ve Scammacca, 2008). Araştırmacılar, bu tür okuma deneyimlerinin okuyucuda kötü okuma alışkanlıkları doğurabileceğini ve daha fazla stres ve hayal kırıklığına neden olacağını savunmuştur (Mariotti ve Homan, 2001; Tompkins, 2006). Winograd ve Jonhson (1982), zayıf okuyucuların başarısızlıklarını çoğunlukla okuyucunun ön bilgi eksikliğine ve yetersiz anlama stratejisi kullanımına bağlamıştır.

Ana Fikir Belirleme İçin Strateji Öğretimi

Bir metnin ana fikrini çıkarmak basit bir iş değildir ve çoğunlukla da ana fikirler metinde açık bir şekilde ifade edilmezler (Chang ve Ku, 2014; Hennings, 1991). Bir yazının ana fikrini belirlemek için okuyucunun kendisine sorular sorması gerekir. Bu sorular “Metindeki öğeleri bütün metinle birleştiren fikir nedir?, Tüm parçalar hangi fikri destekliyor?, Metnin çoğunluğunda hangi fikirler ortaktır?, Hepsinin açıklaması veya tarif ettiği fikir nedir?, Ana fikri hangi cümle belirtir?” şeklindedir. (Clarke, 1996; Akt. Tomitch, 2000). Okuyucudan ön bilgisini kullanarak metinle etkileşim kurması, metindeki unsurlar arasında ilişkilendirmeler yaparak sorular sorması, açık olarak ifade edilen ayrıntılardan öteye giderek anlam çıkarması beklenmektedir. Okuyucu, her paragrafın konusunu belirlemeli, benzer fikirleri sentezlemeli, gereksiz ve alakasız fikirleri göz ardı ederek, açık bir ana fikir ifadesi oluşturmalıdır (Karatay, 2014; Kintsch ve van Dijk, 1978).

Araştırmacılar okuduğunu anlama üzerine yürüttükleri çalışmalarda pek çok öğrencinin okuduğunu anlama, ancak daha çok ana fikir belirleme konusunda zorluk çektiğini saptamıştır (Kathleen, 2015). Kiewra (1987) çalışmasında, öğrencilerin not alırken karşılaştığı en büyük problemin ana fikirleri belirlemek olduğunu ve metinde en önemli bilgileri ön plana çıkarmakta başarısız olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin ana fikri metnin yüzeyinde (tekrar eden kelimeler, alt başlıklar, sıralı örnekler vb.) aramaya çalıştıkları, metnin konusuyla ana fikrini karıştırdıkları ve metne ilişkin çıkardıkları notlarda kelimesi kelimesine kopyalama yöntemini kullandıkları görülmüştür. Yakın zamanda Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü olmayan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir ve metnin konusu arasında ayırım yapamadığı, ana fikrin belirlenmesinde yaşanan güçlükler nedeniyle metinlerin anlaşılması belirlenmiştir. Araştırmacıların bir kısmı okuduğunu anlamayla ilgili problemlerin okuma üzerine strateji öğretimi eksikliğinden kaynaklandığını belirtirken (Cox, 1997; Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002; Garner, 1990; Kathleen, 2015); bir kısmı da öğrencilerin sınırlı kelime dağarcığı ve okuduğunu anlamaya temel oluşturan üstbilişsel strateji bilgisinden kaynaklandığını düşünmektedir (Vacca ve Vacca, 2007; Williams, 1986, 2004).

Atkinson ve Shiffrin'in (1968) bilgi işlem teorisine göre öğrenciler okuma ve not alma sürecinde bilişsel aşırı yüklenme ve baskıyla karşılaşır. Kısa süreli belleğe yapılan aşırı yüklemeler metindeki bazı bilgilerin, anahtar kavram ya da ana fikirlerin kısa süreli bellekte kaybolmasına veya yer değiştirmesine yol açmaktadır (Just ve Carpenter, 1992; Rafoth, Leal ve Defabo, 1993). Bu hipoteze göre çalışma belleğindeki baskıyı ve bilişsel yükü azaltmak için öğrencilere etkili stratejilerin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü öğrenme stratejileri öğretimi, yazılı veya sözel materyali anlamak için çalışma belleğindeki baskıyı veya yükü hafifletir, gereksiz bilgiyi ayırt ederek ilgili bilgiyi işlemeye, fikirleri sentezlemeye ve uzun süreli belleğe kodlamaya yardımcı olur (Gathercole, Durling, Evans, Jeffcock ve Stone, 2007; Just ve Carpenter, 1992; Peverly ve Sumowski, 2012). Buna göre öğrenciler okuma yeterliliği için etkili öğrenme stratejilerini elde etmeleri konusunda teşvik edilmelidir (Samuelstuen ve Braten, 2005). Çünkü okuma ve okuduğunu anlama büyük oranda zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte okuyucunun metindeki her cümlenin, her paragrafın veya bölümün merkez noktasını analiz ederek yazarın istediği

mesajı ustaca irdeleyip ana fikri belirlemesi gerekmektedir (Kathleen, 2015). Nitekim metinden anlam çıkarabilme yeteneği okullarımızdaki genel başarı için en önemli becerilerden biridir (Güneş, 2000; Williams, 1988). Bu bakımdan öğrencilere etkili bir strateji olarak ana fikrin nasıl bulunacağını öğretmek okuduğunu anlama yeterliliği için oldukça önemlidir. Bununla birlikte ana fikir belirleme stratejisi öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar, bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde önemli katkılar sağladığını göstermiştir (Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Malone ve Mastropieri, 1992; Stevens ve diğ., 1991; Williams, Brown, Silverstein ve deCani, 1994).

Bu çalışmanın amacı, doğrudan öğretim yoluyla ana fikir belirleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlamada problem yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Ana fikir belirleme, okuduğunu anlamada eleştirel ve merkezi bir beceri olduğu için bu çalışma için okuduğunu anlama becerileri öğretiminde odak nokta olarak belirlenmiştir (National Reading Panel, [NRP], 2000). Ayrıca bu çalışma, ana fikir belirleme becerisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansını geliştirip geliştirmediğini incelemek ve öğrenilen becerilerin devam edip etmediğini gözlemlemek amacıyla yürütülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde ana fikir ve ana fikri destekleyen ayrıntıları belirleme becerileri öğretimi ile ilgili deneysel çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür (Kuşdemir ve Güneş, 2014; Piltin, 2007). Buna göre bu çalışmanın başta okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlere, daha sonra ilgili alanyazına ve gelecek araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ana fikir belirleme becerisi öğretimi zayıf okuyuculara okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin öğretim sona erdikten belli bir süre sonra da korunup kalıcılığının sağlanmasında etkili midir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana fikir belirleme becerisi ile ilgili uygulanan öğretim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar ve Ortam

Araştırmaya Bayburt ilinde yer alan ve orta-sosyoekonomik olarak düşünülen bir ilkokulun dördüncü sınıflarından rastgele seçilen bir şubede öğrenim gören 11'i erkek ve 7'si kız olmak üzere 18 öğrenci arasından bir okuduğunu anlama değerlendirme aracıyla üst üste yapılan iki değerlendirmede %50'nin altında puan alan üç öğrenci katılmıştır (İkinci değerlendirme iki hafta sonra yapıldı). Bu öğrencilerin okuduğunu anlama ölçümlerinde iki kez ortalama puanlarının altında bir puan aldığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin değerlendirme aracındaki sorulara verdiği doğru cevaplarının yüzde olarak ortalaması 28.97 bulunmuştur (en düşük %24.5 ve en yüksek %36.78). Bu sınıflarda öğrenim gören ve yapılan iki değerlendirmede %50 ve üzerinde puan alan öğrenciler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çünkü ana fikir belirleme becerisi öğretiminin yalnızca okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilere yapılması amaçlanmıştır.

Ana fikir belirleme becerisi öğretimi öncesi araştırmacı (çalışmanın yazarı) öğrencilerle ilgili bazı demografik bilgiler elde etmek için öğrencilerin öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmene bu öğrencilerin isimleri ve değerlendirme aracından aldığı puanlarının bir nüshası verilmiştir. Katılımcıların ismi etik kurallar gereği gizlenmiş ve bunların yerine kod isimleri kullanılmıştır. Buna göre birinci katılımcıya kod adı olarak Kadir, ikincisine Ayşe ve üçüncüsüne de Erkan adı verilmiştir. Kadir 10 yaşında bir öğrencidir. Kadir'in üst üste yapılan iki yapılan değerlendirmede doğru cevaplarının yüzde olarak ortalaması 28.25 olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, Kadir'in metinlerde ana fikirleri belirleme ve metinden uygun çıkarımlar yapmada güçlük yaşadığı görülmüştür. İkinci katılımcı Ayşe ise dokuz yaşındadır ve değerlendirme aracında sorulara verdiği doğru cevapların yüzde ortalaması 33.64'tür. Öğretmen Ayşe'nin sınıfta okurken kuruntulu ve sinirli olduğunu, okumaya karşı olumsuz bir tutum sergilediğini ve bu durumun okuma ve okuduğunu anlamada güçlükler yaşamasına neden olduğunu paylaşmıştır. Üçüncü katılımcı Erkan ise 10 yaşındadır ve ortalaması %25.02'dir. Öğretmen değerlendirmesine göre, Erkan sınırlı düzeyde kelime dağarcığına ve okuduğunu

anlama/anlam oluşturma becerilerine sahiptir. Bu durum Erkan'ın metinleri kavramasını ve metinle ilgili yeni fikirler üretmesini güçleştirmektedir. Öğretmen, Erkan'ın sınıfta dinleme ve okuma esnasında okuduğunu anlama ile ilgili sorulara doğru cevap veremediğini ve özet çıkarırken uzun uzun yazılar yazdığını açıklamıştır. Öğretmen görüşleri ve okuduğunu anlama değerlendirme aracından elde edilen tüm veriler bir bütün olarak ele alındığında, bu öğrencilerin okuduğunu anlamada yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmen geçmiş zamanlarda yaptığı sınavlarda bu öğrencilerin düşük notlarını belgelendirerek bunları doğrulamıştır.

Bu adımdan sonra araştırmacı katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden onay almak için okul yönetimi rehberliğinde ebeveynlerle uygun gün ve zamanda okulda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı öncelikle kendi uzmanlık alanından ve çalışmalarından bahsetmiş daha sonra öğretim programının içeriğine ve amaçlarına kısaca değinmiştir. Görüşme neticesinde katılımcıların ebeveynlerinden yazılı onay alınarak öğretim uygulamasına başlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler ve başlangıç okuduğunu anlama puanları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Başlangıç Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenci	Cinsiyet	Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı			Yaş
		Sorulara Verilen Doğru Cevapların Yüzdesi			
		I. Değerlendirme	II. Değerlendirme	Ort.	
Kadir	Erkek	%27.5	%29.5	%28.25	10
Ayşe	Kız	%30.5	%36.78	%33.64	9
Erkan	Erkek	%24.5	%26.55	%25.02	10

Deneyisel uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, yükseköğretimde on iki yıllık bir deneyime sahip olup okuma uygulamaları ve çalışma becerileri konusunda çeşitli bilimsel çalışmalar yürütmüştür. Ana fikir belirleme becerisi ile ilgili verilen öğretim oturumları, araştırmanın yürütüldüğü okulda uygun bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Bu derslik 30 m²'lik bir alana sahiptir ve içerisinde birer adet sınıf tahtası, projeksiyon cihazı, bilgisayar, perde, öğretmen masası, pano ve beş adet öğrenci sırası yer almaktadır.

Bağımlı Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim düzeyleridir. Okuduğunu anlama başarı düzeyi, öğrencilerin bağımsız olarak öyküleyici metinlerde ana fikir cümlelerini belirleme ya da üretme, paragraflardaki ayrıntıları tanımlama, metindeki bilgileri kavrama ve organize etme ve metinden uygun çıkarımlar geliştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Bağımsız Değişken

Çalışmanın bağımsız değişkeni "Stratejik Öğretim Modeli'nin" (Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker ve Clark, 1991) değiştirilmiş bir versiyonu ile bağdaştırılan "Doğrudan Öğretim Modeline" dayalı yürütülen ana fikir belirleme becerisi öğretimidir. Williams (1988), ana fikirleri belirleme becerisi için doğrudan öğretim şeklini etkili bir araç olarak tanımlamıştır. Doğrudan öğretim öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecini açık bir şekilde yönettiği, temelinde demonstrasyon ve modellemenin yapıldığı; rehberli ve bağımsız uygulamaların ve dinamik değerlendirmelerin gerçekleştiği bir öğretim şeklidir. Doğrudan öğretim genel olarak öğrencilere okuduğunu anlama becerileri ve düşünme stratejilerini öğretmede kullanılır. Doğrudan öğretim, öğrenciler yeni becerileri öğrendikçe onlara rehberlik edilen bir öğretim hizmeti sunar. Bu öğretim modeli içinde, öğretmen kavrama süreçlerinin nasıl sesli düşünüleceğini yaptığı adım adım rehberlik, açık modelleme, doğrudan yönergeler ve düzeltici geri bildirimler yoluyla öğrencilerin öğrenmeye katılımları için çaba harcar (Burke, 2012; Roehler ve Cantlon, 1997). Araştırmada doğrudan öğretim şekli ise ana fikir belirleme derslerinin amacının belirlenmesi, öğrencilere ana fikir belirleme görevin öneminin ve işlevinin açıklanması, yeni öğrenilenlerin önceki öğrenilenlerle birleştirilmesi konularını içermektedir. Doğrudan öğretim ayrıca ana fikir belirleme yöntemi kuralları ile ilgili açıklamaları sunma, yöntemi modelleme, öğrencinin kavrama durumunu kontrol etme, yöntemin

kazanımı, hataları düzeltmeye yardımcı olan geribildirimler sunma ve hem rehber eşliğinde hem de bağımsız yapılan uygulamalara ilişkin yeterli fırsatların sunulması konularını içermektedir (Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998).

Öğretim Programı

Ana fikir belirleme öğretim programı Carnine ve diğerlerinin (1997) önerdiği öğretim programından uyarlanmış ve Jitendra ve Gajria (2011) ve Jitendra ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen bir dizi yedi dersten oluşmaktadır. Her bir ders “Doğrudan Öğretim Modeli” kullanılarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğretim uygulamaları yaklaşık on sekiz gün sürmüştür. Öğrenciler her ders için ana fikir belirleme konusunda yeterli düzeye ulaşıncaya kadar öğretim oturumlarına düzenli olarak devam etmiştir. Her derste yapılan öğretim haftada bir ile üç gün (toplam 15 oturum) arasında değişmiştir. Dersler için planlanan her bir oturum süresi genel olarak 20-30dakika arasındadır. Ancak bu süre katılımcının performansına veya ihtiyacına göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğrencilerin okulda diğer derslerden geri kalmamasına özen gösterilmiştir.

Uygulamacı öğretim uygulaması boyunca öğretmenle sürekli iletişime geçmiş ve haftalık rutin değerlendirme toplantıları gerçekleştirmiştir. Ana fikir belirleme becerisi öğretim programındaki her bir ders önceki aşamada öğrenilen bilgi ve becerilerle genişletilmiştir. Dersler kolaydan zora doğru verilen görevlere karşı öğrencilerin okuma sürecinde özümseyebileceği ve kendiliğinden kullanabileceği çeşitli anlam kurma becerilerini (ör., ana fikir ve ayrıntı belirleme, açıklama, sonuç çıkarma) geliştirmek üzere sıralanmıştır. Öğretim etkinlikleri uygulamacının açıklamaları, ana fikir bulma kurallarıyla ilgili ifadeleri sunma, öyküleyici metin parçaları, ana fikir belirleme hatalarını düzeltmeye yardımcı olan geribildirimler, ana fikir belirleme alıştırmaları ve Jitendra ve diğerlerinden (1998) uyarlanarak geliştirilen ana fikir belirleme kartından (bkz. Şekil 1) oluşmaktadır.

Aşağıda verilen katılımcılara her bir dersle ilgili öyküleyici metinlerde ana fikir belirlemeyi öğretmek için verilen yedi dersin kısa bir özeti sunulmuştur (Carnine ve diğ., 1997; Jitendra ve Gajria, 2011).

Ders 1. Ana fikir kavramının tanımlanması. Bu dersin odaklandığı nokta öğrencilere ana fikir kavramının kısaca tanımlanmasıdır. Öğrencilere okuduğunu anlamının öneminden, bu yeteneğin okul başarısına ve yaşama katkısından ayrıca ana fikir belirlemenin işlevinden bahsedilir. Okuduğunu anlamada problem yaşayan bireylerin toplum hayatında ne tür sorunlarla karşılaşacağına dair bilgi ve örnekler verilir. Bu öğretimin sonunda katılımcılara okuduğunu anlamada daha başarılı olacağı ve metinlerdeki ana fikirleri daha kolay belirleyebileceği yönünde cesaretlendirici övgülere yer verilir. Bu adımdan sonra ikinci derse geçilir.

Ders 2. Tek konulu ana fikir belirleme çalışması. Bu derste uygulamacı, Şekil 1’te gösterilen ana fikir belirleme kartının bir kopyasını katılımcıya sunar ve nasıl kullanıldığını öyküleyici bir kısa metin üzerinde sözlü bir şekilde model olarak onun zihninde canlı bir resim çizmeye çalışır. Uygulamacı bunun için metni sesli okur ve okurken renkli kalemler kullanarak metnin merkezinde yer alan kişiyi ve ana eylemi not eder ve bunlarla ilgili ayrıntıların altını çizer ve daha sonra bu kişinin davranışlarını ve gerçekleşen olayları kategorize eder. Somutlaştırmak için uygulamacı metindeki unsurlara bir grup adı verir ve ana eylemi sınıflandıran bir fiil söyler (Carnine, Silbert, Kame’enui ve Tarver, 2010). Uygulamacı okurken şu soruları sorabilir: “Metinde gerçekleşen olay neden söz ediyor?, Anlatılmak istenen en önemli fikir nedir?” Uygulamacı, bu soruların cevabını ana fikir kartına yazar ve katılımcıya gösterir. Uygulamacı katılımcıya bilişsel açıdan model olmak için “sesli düşünme” yöntemini kullanır. Daha sonra uygulamacı katılımcıya yeni bir metin parçasını verir ve bu metindeki paragrafları okuyarak hikâyedeki kişinin adını yazmasını, kişinin yapmış olduğu en önemli şeyi açıklayarak ana fikri kendi kavramlarıyla açıklamasını ister. Bu süreçte katılımcıdan ana fikirle bağlantılı ayrıntılar ve önemli kavramları incelemesi istenir. Uygulamacı ortaya çıkan hatalar durumunda düzeltici geribildirimler verir. Katılımcının ana fikir belirlemede başarılı bir performans gösterip göstermediğini belirlemek için uygulamacı katılımcıya yeni bir kısa metin parçası verir. Bunun için katılımcıya yeterli süre tanınır. Katılımcı metnin ana fikir belirlediğinde üçüncü derse geçiş yapılır.

Metin. Doktor Namık Bey, Ege'deki tatil kasabalarından birinde, tatilini geçiriyor. Orada bakımlı, güzel bir bahçeyle çevrili, küçük bir evi var. Bir sabah erkenden yürüyüşe gitmek üzere evden çıkıyor. Ne var ki bahçe kapısının önünde yere boylu boyunca yatmış, yaralı bir leylekle yüz yüze geliyor. Leyleğin bacağı kırık. Koptu kopacak. Doktor durumu görünce yürüyüşten vazgeçiyor. Leyleği eve alıyor. Bacağını sarıyor. Bahçede ona bir yer yapıyor (Gülten Dayıoğlu) (Kısaltılmıştır.)

Okumadan Önce Düşün	Okuyacağın metin ne hakkında olabilir? Bu konu ile ilgili olarak ne biliyorsun? _____ _____
Okurken Düşün	Şimdi metindeki her bir paragrafı dikkatli bir şekilde oku. Birinci paragrafta iki önemli ayrıntı? (1) _____ (2) _____ Kendine "Tüm ayrıntılar ne gibi bir fikri destekliyor?" diye sor ve paragrafın konusunu belirle. Bu paragraf _____ ile ilgilidir. İkinci paragrafta iki önemli ayrıntı? (1) _____ (2) _____ Kendine "Tüm ayrıntılar ne gibi bir fikri destekliyor?" diye sor ve paragrafın konusunu belirle. Bu paragraf _____ ile ilgilidir.
Okuduktan Sonra Düşün	Bütün paragrafların konusunu dikkate alarak kendine "Bu metnin ana fikri nedir?" diye sor ve ana fikri bir cümle halinde ifade et ardından metinden öğrendiklerini özetle. _____ _____

Ayrıntıları belirlerken;	
Kahraman ve özellikleri _____	Gruplar ve özellikleri _____
Eylem (Olaylar)	_____
-Olay nerede ve ne zaman gerçekleşiyor?	_____
-Olay nasıl meydana geldi?	_____
-Olay neden gerçekleşti?	_____
-Olay nasıl sonuçlandı?	_____

Şekil 1. Ana fikir belirleme kartı örneği.

Ders 3. Çok konulu ana fikir belirleme çalışması. Bu adımda verilen öğretim bir önceki dersteki gibidir. Ancak bu ders katılımcıya çok konulu bir metin verilerek bu metindeki kişileri adlandırmayı ve bir dizi eylemi sınıflandırmayı içermektedir. Ana fikir oluşturma kuralı, grubun adlandırılmasını ve bu grubun yaptığı temel eylemin sınıflandırılmasını, problemin tarif edilmesini ve hikâyenin gerçekte ne olduğunu belirlemeyi kapsamaktadır. Uygulamacı çok konulu metinde her bir paragraftaki ana eylemi ve farklı kişileri belirlemeye, bunların yaptıkları eylemleri kategorize etmeye ve en sonunda metnin ana fikir cümlesini yazmaya çalışır. Uygulamacı okumanın sonunda ana fikir cümlelerini belirlemek için "Metnin çoğunluğunda hangi fikirler ortaktır?, Bu fikirlerin açıkladığı ya da anlatmak istediği ana düşünce nedir?" sorularına yer verir. Uygulamacı, katılımcıya çok konulu yeni bir metin ve ana fikir belirleme kartını verir, katılımcıdan okuduğu metnin paragraflarında geçen kişileri belirleyip bir grup adı türetmesini ve gerçekleşen ana eylemi saptayarak kendi cümleleriyle ana fikir kartına ana fikir cümlesini yazmasını ister. Uygulamacı metinden çıkarılan ana fikrin doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediğini kontrol eder. Katılımcı burada da başarılı bir performans gösterdiğinde dördüncü derse geçiş yapılır.

Metin. Etrafı beyaz çitlerle çevrili, büyük bir çiftlik vardı. Atlar, kuzular, keçiler, inekler, ördek ve tavuklar... Herkes birbirine yardım eder, elbirliğiyle tüm zorlukları yenerlerdi [...] Bu çiftlikte her şey iyiydi, hoştu ama düzeni bozan birisi vardı. O da, tembel tavuktu. [...]. Neredeyse yerinden bile kimıldamazdı. Sadece tembellikle kalmaz, birilerine yardım etmekten de nefret ederdi. Mesela geçen gün, bayan ördek yumurtasının

üzerine yatarken nasıl olduysa yumurtanın biri yuvarlanıp tıngır mıngır tembel tavuğun kümesinin yanına kadar gelmişti. Yumurtaları sıcak kalması gereken ördek hanım telaşlandı...

-Tavuk kardeş, yardımcı olur musun bana? Yumurtam tam senin yanında, onu alıp bana getirir misin? diye sordu. Tavuk orali bile olmamıştı.

-Aman niye yardım edecekmişim ki? Yorgunum ben, biraz dinlenmem lazım, diye cevap verdi ve uyumak için kümese tünedi. Zavallı bayan ördek diğer yumurtalarını bırakıp yuvarlanan yumurtasını kendisi almak zorunda kalmıştı. Neredeyse diğer yumurtalar soğuyacaktı (Damla Yayınevi). (Kısaltılmıştır.)

Ders 4. Çoktan seçmeli öğelerin tespiti yoluyla ana fikrin belirlenmesi. Bu ders, çoktan seçmeli öğelerin olduğu öyküleyici metinlerde çıkarılan ana fikir belirleme etkinliklerini içerir. Katılımcıya bir metni en iyi açıklayan ana fikir cümlesini seçmeden önce metinde tüm seçenekleri eleştirel olarak değerlendirmesi öğretilir. Uygulamacı bunun için çoktan seçmeli unsurları içeren yeni bir metin belirler ve sesli düşünme yöntemini kullanarak ve modelleme yaparak metinde tüm ölçülebilir unsurlar, kişiler ve olayları belirler ve bunları eleştirel olarak değerlendirir. Uygulamacı okuma sırasında “Şu ana kadar okuduklarım... ile ilgili olduğu görünüyor. Gerçekten metnin tam olarak neyle ilgili olduğunu öğrenmek için okumaya devam edip daha fazla kanıt (ana eylem, yer, zaman problem, çözüm vb.) elde etmeye çalışacağım.” şeklinde üstbilişsel ifadeleri açık bir şekilde dile getirir (Katims ve Harris, 1997). Bunu yaparken yine sesli düşünme yöntemini kullanır. Okuma sonunda uygulamacı katılımcıya bilişsel olarak model olmak için şu soruyu sorar: “Yazar, metinde hangi kişi ve olaylara yer vermiştir, “...” adlı olayın açıkladığı fikir nedir, ... paragrafta gerçekleşen olayın sonuçları nelerdir, Tüm olaylar hangi düşünceyi destekliyor?” Uygulamacı katılımcıyla birlikte bu soruların cevabını tartışır ve metnin konusunu ve ana fikrini belirler. Ders 2 ve Ders 3’te olduğu gibi katılımcıya yeni bir metin ve ana fikir belirleme kartı verilerek kendisinden metnin ana fikrini ve ayrıntılarını belirlemede bağımsız alıştırmalar yapması istenir. Katılımcı başarılı denemeler gerçekleştirdiği an uygulamacı beşinci derse geçiş yapar.

Metin. Eski zamanlardan birinde zengin ve güçlü bir kral yaşarmış. Kralın iki tane ikiz oğlu varmış. Oğulları kralın tek mutluluk kaynağıymış. Bu çocuklar büyümüş koca adam olmuşlar. Fakat kralın bu mutluluğu pek uzun sürmemiş. Çünkü ikizlerin iştahı kesilmiş, gün geçtikçe sararıp solmuşlar, zayıflamışlar. Kral ülkedeki bütün doktorları, büyücüleri ve sihirbazları çağırmış, ama hiçbiri oğullarının bu sorununu çözememiş [...] (Anonim)(Kısaltılmıştır.)

- Kralın mutluluk kaynağı nedir?
- Kralın mutluluğu neden uzun sürmemiş?
- Kralın ikizlerine ne olmuş?
- Sizce bu paragrafın ana fikri ne olabilir?

Ders 5. Çeldirici cümlelerin ve gereksiz bilgilerin tespiti. Bu ders, bir metinde ana fikirle ilgili bilgi sağlamayan kelimeler veya cümleler dışında tüm diğer cümlelerin ana fikri desteklemesi gerektiğini vurgular. Dersin odaklandığı nokta, metindeki paragraflarda önemli bilgi parçalarını seçmek ve onu yoğunlaştırmaktır ki bu, bir metni özetlemeye benzer (Brown ve Day, 1983). Bu nedenle bu adımda katılımcıdan bir metin içerisinde paragrafların konusu ile ilgili kavramlar, anahtar fikirler ve önemli bilgi parçalarına yoğunlaşması beklenir. Bunun için uygulamacı katılımcıya bir metnin ana fikrini belirlemeden önce metindeki her bir paragrafta geçen çeldiricilerin (önemsiz şeyler, gereksiz bilgiler veya örnekler) altını çizerek belirlemeyi ve yazıdaki fazlalıkları silmeyi öğretir. Uygulamacı, katılımcıya bir paragraftaki bir örneği atlayarak ya da açıklayıcı tanımları çıkararak fazla bilgiyi nasıl elde edeceğini ve daha yüksek düzeyli fikirler (karşılaştırma, nedensellik, önermeler gibi iki veya daha fazla fikir arasındaki sözbilimsel ilişkiyi ortaya çıkan anahtar kelimeler) oluşturmak için daha düşük düzeyli ayrıntı ve örnekleri nasıl birleştireceğini öğretir (Chang ve Ku, 2014; Cook ve Mayer, 1988). Ana fikri doğru biçimde belirlemek için şu soruları sorulabilir: “Yazarın metinde durduğu/durmak istediği asıl düşünce Nedir, Metinde hangi olaylar ya da bilgiler ana fikirle bağlantılıdır, Ana fikri anlatmayan cümleler nelerdir ve

Metinde en önemsiz bilgiler nedir?” Bu aşamada katılımcının yeni bir metin üzerinde çeldiricileri renkli kalem kullanarak belirlemesi ve metnin ana fikrini ortaya çıkarması amaçlanır. Katılımcı ana fikirle bağlantılı cümleleri belirlemede başarılı bir performans sergilediğinde altıncı derse geçiş yapılır.

Ders 6. 5N 1K tekniğini kullanarak bir metnin ana fikrini belirleme. Bu adımda bir metinde tüm kanıtlayıcı öğelerin incelenmesi ele alınır. Metindeki unsurlar ve olayların akışıyla ilgili olarak 5N 1K tekniğinin kullanımının öğretimi yapılır. a) Ne oldu?, b) Ne zaman oldu?, c) Nasıl bir şey oldu?/Nasıl meydana geldi?, d) Nerede gerçekleşti?, e) Kim/Kimler rol aldı? gibi soruların cevaplarıyla ana fikir belirlenmeye çalışılır. Bu tür bir öğretim, katılımcıya metinle içsel bir diyalog geliştirerek metindeki kişiler, olaylar ve diğer ayrıntılar hakkında sorular sormayı ve bu soruların cevabını aramayı öğretmeye dayanmaktadır (Berkeley, 2007). Çünkü bu sorular okuyucunun metnin özünü taşıyan bir ana fikir beyanı oluşturmalarını içerir. Uygulamacı 5N 1K tekniğine uygun yeni bir metin seçer ve bu metinde nerede, ne zaman, neden bir şeyler yapıldığı veya bir şeyin nasıl görüldüğü ayrıca kimlerin rol aldığıyla ilgili kendine sorular sorarak katılımcıya bilişsel açıdan model olur daha sonra metnin ana fikrini belirler. Diğer derslerde olduğu gibi bu derste de katılımcının bağımsız performans sergileyip sergilemediği değerlendirilir. Bunun için katılımcıya yeni bir metin verilir. Katılımcı parçayı sessiz bir şekilde okuduktan sonra 5N 1K kartını doldurmaya ve metni gözden geçirerek ana fikir cümlesini yazmaya çalışır. Uygulamacı katılımcıyla birlikte parçayı gözden geçirir ve katılımcının stratejiyi etkili bir biçimde kullanmadığıyla ilgili olarak düzeltici geri bildirimler verir.

Metin. Koyunpazarı'nda bir ufaklık dükkân, bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor (Öğrenciye bu kavram açıklanmıştır.) [Körük çekmek, ateşi canlandırmak için kullanılan ve açılıp kapandıkça içindeki havayı üfleyen araçtır, TDK, 2005]. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu. Ne hoş bir manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış. [...] (Memduh Şevket ESENDA) (Kısaltılmıştır.)

Ders 7. Ana fikir ve ayrıntı belirlemeyi değerlendirme. Bu adımda Ders 2'den Ders 6'ya kadar verilen derslerde ana fikir belirleme adımları gözden geçirilir. Bunun için uygulamacı, katılımcının ana fikir belirleme becerisini değerlendirmek için katılımcıya tüm derste ki adımları içeren bir çalışma kâğıdını verir. Çalışma kâğıdında üç parafattan oluşan çok konulu ve çoktan seçmeli öğelerin yer aldığı bir öyküleyici metin ve bu metnin paragraflarındaki konular, ana fikir ve ayrıntılar ile ilgili sorular bulunmaktadır. Katılımcıdan hedef metni dikkatlice okuması ve sorulara cevap vermesi istenir. Katılımcıya etkinliği tamamlaması için yeterince zaman verilir (genel olarak 10-15 dakika). Hedeflenen ölçüt kazanılır kazanılmaz (Doğru ana fikir ve ayrıntı belirleme yeterliliği) öğretim uygulaması sona erdirilir. Tüm katılımcılar için toplu yoklama oturumları düzenlenir. Ancak hala ana fikir belirlemede problem yaşıyorsa uygulamanın adımlarına geri dönülür. Bu süreç diğer katılımcılar için de uygulanır.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu anlama değerlendirme aracı. Katılımcıların zayıf okuyucular olup olmadığını belirlemek için okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik bir okuduğunu anlama değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğrencilerin düzeyine uygun çeşitli kaynakları incelemiş ve 550 kelimedenden ve dört paragraftan oluşan bir öyküleyici metin belirlemiştir. Daha sonra araştırmacı bu metindeki önemli ipuçlarını, olayların akışını, şahısları, mekân-zaman unsurlarını, metnin konusu ve ana fikrini dikkate alarak okuduğunu anlamayı sınavan bilgi (hatırlama) ve kavrama düzeyinde on iki açık-uçlu soru geliştirmiştir. Soru yönergeleri genellikle şöyledir: a) Metinde ana karakter kimdir?, b) Birinci paragrafın konusu nedir?, c) Metinde geçen olayları oluş sırasına göre sıralayınız., d) “...” sözü ile ne anlatılmak isteniyor?, e) Metnin ana fikrini yazınız. Okuduğunu anlama değerlendirme aracındaki soruların doğru yanıtları önceden öğrenilen bilgilere değil, hedef metinde okunan bilgilere doğrudan bağlıdır.

Hazırlanan taslak araç, soruların ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte olup olmadığına, soruların cevaplarının doğrudan metnin içerisinde geçip geçmediğine, metni anlamaya hizmet edecek tüm öğelere dair soruları taşıyıp taşımadığına, çıkarımsal türdeki soruların değerlendirilmesi amacıyla metindeki bilgi birimlerinden çıkarım yapmayı ölçüp ölçmediğine, soruların dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığına, hem bilgi hem de kavrama düzeyinde soru tiplerini içerip içermediğine dair uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmacı, Türkçe Eğitimi bölümü iki öğretim üyesine okuma metnini ve hazırladığı soruların bir nüshasını teslim ederek bağımsız olarak değerlendirmelerini istemiştir. Değerlendirme sonucunda bazı sorularda düzenlemelere gidilmiştir. Tekrar niteliği taşıyan sorular testin kapsamından çıkartılmış ve soru köklerinde bazı düzeltmelere gidilerek değerlendirme aracına son şekli verilmiştir. Katılımcılardan hazırlanan sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılara yeterli zaman verilmiş ve herhangi bir tepkide (doğru veya yanlış) bulunulmamıştır. Araştırmacı, katılımcıların sorulara verdikleri cevapları, hem soruları hem de doğru yanıtları içeren puanlama kâğıdına doğrudan aktarmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri, metinle ilgili sorulara verilen doğru cevaplara göre belirlenmiştir. Soruların değerlendirilmesinde öğrencilere gerek bilgi gerekse kavramsal anlama düzeyinde soruları tam ve doğru bir şekilde cevaplayanlar için 3 puan, biraz eksiklikleri olup ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını cevaplayanlar için 2 puan; yarısını cevaplayanlar için 1 puan, hiç doğru cevap vermeyenler için 0 puan verilmiştir. Yüzdeliği hesaplamak için alınan puanların toplamı alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2010; Yüksel, 2010). Katılımcılardan elde edilen verilerin bir kopyası okuma-yazma eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanında doktora yapan iki araştırma görevlisine sunulmuştur. Değerlendiriciler arası arasındaki anlaşma oranı Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılarak belirlenmiştir. Değerlendirme sonrasında değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısının .84 ile .90 arasında değiştiği bulunmuştur.

Uygulamada kullanılan metinler. Bu çalışmada, başlama düzeyi yoklama oturumlarında, öğretim oturumlarında, toplu yoklamalarda ve izleme oturumlarında kullanılmak üzere kısa öyküleyici metinler kullanılmıştır. Öyküleyici metinlerin seçilmesinin nedeni bu tür metinlerin işlenen konu ve ana düşüncüyü kavratmak için ana olayları, şahıs kadrosunu, mekânı, zamanı, çatışmaları ve çözüme ulaşma noktalarını belirlemeyi öğretmesi ve metnin hikâye haritasını çıkarmanın öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek açısından faydalı olmasıdır (Karatay, 2014). Akyol'a (2011) göre öyküleyici metinler, okuyucuya anlam çıkarma, yorumlama, organize etme, problem çözme ve metnin haritasını çıkarma fırsatları sunmaktadır. Ancak öyküleyici metinlerde, okuyucu olayların açıklamasından ve bunların kronolojik sıralamasından bir hikâye temasını ayırt etmek zorundadır (Williams, 2004). Okur önce olayın ne olduğunu ve kişileri tespit eder ve onları olay veya olaylar zinciriyle ilişkilendirerek kategorize eder, ardından ana düşünceye ulaşmaya çalışır (Karatay ve Okur, 2012).

Ana fikir belirleme becerisi öğretim programına dayalı olarak her bir dersle ilgili farklı kısa öyküleyici metin parçalarına yer verilmiştir. Araştırmacı, öğretmen görüşü ve öğrencilerin okuma düzeylerini dikkate alarak çeşitli ders kitapları ve yardımcı kaynaklardan yirmi kısa öyküleyici metin belirlemiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Dayıoğlu, 2015, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Seçilen metinler, açık veya gizli ana fikirleri içermektedir. Araştırma için metinlerin seçiminde bu metinlerin öğrenciler açısından yeni olması hedeflenmiştir. Bunun için öğrencilerin öğretmenine danışılmıştır. Metinler, 100-580 kelime uzunluğunda ve en az bir paragraftan oluşmaktadır. Öğrencilerin kolay okuyabilmeleri için metinlerin yazımında 12 puntoluk harfler ve yazı karakteri olarak Comic Sans MS kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin satır atlamadan okuyabilmelerini sağlamak için her bir metin 1.5 satır aralığıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacılara göre deneysel uygulamalarda kullanılmak üzere seçilen metinlerin okunabilirliği önemli bir değişkendir, dolayısıyla bu metinlerin okunabilirlik düzeyinin hesaplanması gerekir (Kinder, Bursuck ve Epstein, 1992). Okunabilirlik, okuyucu tarafından metinlerin kolay veya güç anlaşılır olma durumudur. Okunabilirlik ayrıca çoğunlukla metinlerin nicel özellikleri yani cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğüne belirlemeyi amaçlar (Ateşman, 1997). Metinler için Flesch-Kincaid'in geliştirdiği okunabilirlik formülüyle metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır [Çok zor: 1-2.9; Zor: 3-4.9; Orta güçlük:5-6.9; Kolay:7-8.9; Çok kolay: 9-10]. Flesch-Kincaid formülü, cümle başına düşen kelime

ve kelime başına düşen hece sayısına dayalı bir formüldür (Temur, 2003). Metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyi Flesch-Kincaid'in okunabilirlik formülü kullanıldığında 5.3'e (en düşük 2.8 ve en yüksek 7.8) tekabül etmektedir. Bu sonuç, seçilen tüm metinlerin okunabilirlik açısından ortalama okunabilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ateşman, 1997).

Bu adımdan sonra metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu ve eşit güçlük düzeyine sahip olup olmadığını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından bir "Metin Değerlendirme Rubriği" geliştirilmiştir. Değerlendirme rubriği metinlerin öğrenci düzeyini temsil eden toplam kelime sayısı, cümlelerin uzunluğu, dil bilgisi kuralları, metindeki öğelerin sıralanışının öykü yapısına uygunluğu, anlatımda akıcılık ve anlaşılabilirlik, olay, ana düşüncenin işlenmesi, kullanılan kavramların düzeye uygunluğu gibi birçok maddeden oluşmaktadır (Akyol, 2010). Değerlendirme rubriği, 4 puanlık bir likert tipi ölçekten oluşmaktadır (örn., 1=Uygun değil, 2=Uygun, 3=Oldukça uygun, 4=Mükemmel). Seçili metinler ve metin değerlendirme rubriğinin bir kopyası okuma-yazma alanında çalışmaları olan iki uzmana verilmiştir. Uzmanlardan seçilen öyküleyici metinleri bağımsız olarak Metin Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda başlangıçta seçilen yirmi metinden üçünün metnin değerlendirme rubriğindeki maddelere uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Geriye kalan on yedi metin için değerlendiriciler arası arasındaki anlaşma oranı Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası anlaşma %100'e ulaşmıştır. Ayrıca seçilen metinlerin geliştirilen veri toplama araçları, ana fikir belirleme dersleri ve yoklama oturumları (başlama düzeyi, izleme ve toplu yoklamalar) için yeterli olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Sosyal geçerlik formu. Sosyal geçerlikte bir öğretim uygulamasının ya da programının etkilerinin önemi ve sosyal kabul edilebilirliği incelenir (Wolf, 1978). Ana fikir belirleme öğretim programının sosyal geçerliliğini değerlendirmek için deneysel uygulama sonunda katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun için her bir öğrenciye Jitendra ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından öğrenci düzeylerine yönelik olarak uyarlanan öz-bildirim memnuniyet formu verilmiştir. Öğrencilerden strateji öğretiminin etkililiğini bireysel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öz-bildirim memnuniyet formu üç başlık altında toplanmıştır. Birincisi strateji öğretiminin etkililiğine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler a) Yapılan öğretim, metinlerin ana fikirlerini belirlemeye yardımcı oldu, b) Ana fikir belirleme kartları ana fikir belirleme yöntemini kullanmam gerektiğini hatırlatmada bana yardımcı oldu, c) Ana fikir belirleme kartları, ana fikir belirleme yöntemini nasıl kullanılacağını hatırlatmada bana yardımcı oldu, d) Öğretim, ana fikirle bağlantılı olmayan cümleleri/bilgileri ayırt etmede bana yardımcı oldu. Katılımcılardan bu maddelere cevap verirken "5=Tamamen katılıyorum", "1=Hiç katılmıyorum" seçenekleri arasından birini tercih etmeleri istenir. İkincisi öğretim uygulamasının memnuniyeti hakkındadır. Bu başlık altında şu soruya yer verilmiştir. Öğretim etkinliklerinden memnun kaldınız mı? Bu soruya cevap seçenekleri ise "4=Çok memnun kaldım"; "3=Memnun kaldım"; "2=Az memnun kaldım"; "1=Hiç memnun kalmadım" şeklindedir. Bunların yanında katılımcılardan öğretim oturumları boyunca yapılan etkinlikler konusunda en çok neyi beğendiklerini paylaşımları istenmiştir.

Kısa cevaplı sorular. Ana fikir belirleme becerisi öğretiminin katılımcıların okuduğunu anlama gelişimi üzerinde etkisini değerlendirmek için başlama evresi yoklama oturumlarında, toplu yoklamalarda ve izleme oturumlarında okuduğunu anlama ile ilgili kısa cevaplı sorular kullanılmıştır. Bu sorular öyküleyici metinlere dayalı olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların ana fikir performansıyla bütünleştirilen okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeleri belirlemek için her bir yoklama oturumunda on kısa cevaplı soru üretilmiştir. Soruların 5'i metinde açık bir şekilde yer alan bilgilerle ilgili hatırlama düzeyinde sorular iken; 5'i de öğrencilerin metinden çıkarım yapmalarını ve ana fikir ve ayrıntı belirlemelerini gerektiren anlama düzeyinde sorulardır. Katılımcılardan bu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Soruların değerlendirilmesinde öğrencilere hatırlatıcı düzeyde soruları tam ve doğru bir şekilde cevaplamaları durumunda 1 puan, kısmen doğru cevap verme durumunda 0.5 puan, hiç doğru cevap vermemeleri durumunda 0 puan verilmiştir. Anlama düzeyi sorularını tam ve doğru bir şekilde cevaplayanlar 1 puan alırken, kısmen cevap verenler yarım puan ve hiç doğru cevap vermeyenler 0 puan almıştır. Bir katılımcının kısa cevaplı sorulardan alacağı maksimum puanı 10 iken minimum

puanı 0'dır. Doğru tepki sayısı katılımcıların on soruya verdikleri doğru yanıtların sayısı ile temsil edilmiştir. Bu sayılar ile katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırma Deseni ve Uygulama

Ana fikir belirleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlamada güçlük çeken dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan bu çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2015). Deneysel uygulama süreci başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, toplu yoklamalar ve izleme oturumlarından oluşmaktadır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları. Başlama düzeyi yoklama oturumları üst üste kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüştür. Bu oturumlarda, katılımcıların öğretimi yapılacak ana fikir belirleme becerilerindeki var olan performanslarına ilişkin verileri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Bunun için okuduğunu anlamayı değerlendirmeye ilişkin 10 adet kısa cevaplı soruyu içeren çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Her oturumda farklı bir öyküleyici metin kullanılmış ve bu metinle ilgili 10 kısa cevaplı soruyu içeren çalışma kâğıtlarına yer verilmiştir. Öğrencilerden çalışma kâğıdındaki metni bağımsız olarak ve sessizce okumaları ve bununla ilgili hazırlanan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılara kısa cevaplı soruları cevaplamaları için yeterince zaman verilmiştir.

Toplu yoklamalar. Bu çalışmada bağımlı değişkene ilişkin (okuduğunu anlama gelişim düzeyi) toplu yoklamalar her bir katılımcı için yapılan öğretim oturumları sonunda gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklamalarda, başlama düzeyi yoklamalarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama başarı düzeylerini belirlemek için kendilerine yeni bir öyküleyici metin ve bu metinle ilgili hazırlanan 10 kısa cevaplı soruyu içeren çalışma kâğıtları verilmiştir. Katılımcıların kısa cevaplı soruya verdikleri doğru cevaplar belirlenmiş ve doğru tepki sayısı yüzde olarak hesaplanmıştır.

Öğretim oturumları. Ana fikir belirleme ile ilgili dersler “Doğrudan Öğretim Model” ile yürütülmüştür. Öncelikle öğrencilerin ana fikir belirleme performansı ile bütünleştirilen okuduğunu anlama becerisine ilişkin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Kararlı veri elde edilen ilk katılımcı ile öğretim uygulamasına başlanmıştır. Her bir öğretim oturumu katılımcılar için haftanın bir günü/günlerine ayrılan Türkçe derslerinde gerçekleştirmiştir. Her bir öğrenci ile ana fikir belirleme becerisinde ölçütün karşılanıncaya kadar öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Hedeflenen ölçüt, katılımcıların metinlerin ana fikirlerini, paragraflarda ana fikirle bağlantılı ayrıntıların saptamaları ve ana fikir ve ayrıntı belirleme ile ilgili okuduğunu anlama sorularına doğru cevap vermeleridir.

İzleme yoklamaları. Öğretim oturumlarının tamamlanmasından üç ve beş hafta sonra katılımcıların öğretim uygulaması sonucunda elde ettiği kazanımları hangi doğruluk düzeyinde sergilediğini ve bunları ne düzeyde koruduklarını değerlendirmek için izleme (kalıcılık) oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında öğrencilere ana fikir belirleme becerisi, bileşenleri ve öğretimi hakkında hiçbir hatırlatma yapılmamıştır. Bu oturumlarda toplu yoklamalarda olduğu gibi katılımcılara yeni bir öyküleyici metin ve bu metin ile ilgili on kısa cevaplı soruyu içeren çalışma kâğıtları verilmiştir. Katılımcılardan metni sessizce okumaları ve çalışma kâğıdını bağımsız olarak doldurmaları istenmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğinin sağlanması için güvenirlik analizleri iki bağımsız gözlemci tarafından yapılmıştır. Birincisi, sınıf eğitimi alanında doktora yapan bir araştırma görevlisidir. İkincisi, katılımcıların sınıf öğretmenidir. Öğretmen, sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olup on iki yıllık deneyime sahiptir. Öğretmen, araştırmanın yürütüldüğü okulda beş yıldır görev yapmaktadır. Gözlemcilerin yoklama ve öğretim oturumlarına katılımı sağlanmıştır. Gözlemciler ana fikir belirleme becerisi öğretim programı ve gözlemleyeceği davranışlar konusunda uygulama öncesi araştırmacı tarafından okulun

seminer odasında iki oturumda bilgilendirilmiştir. Çalışmada, puanlayıcılar arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür veri toplanmıştır.

Birincisi, puanlayıcılar arası güvenilirliktir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, iki gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı şekilde hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerini elde etmek için tüm yoklama ve öğretim oturumlarının %30'unda veriler toplanarak analizler yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik "Görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülüyle (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2015) hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik toplu yoklamalarda %88, öğretim oturumlarında ise %92 olarak bulunmuştur. İkincisi, uygulama güvenilirliğidir. Bu adımda, uygulamacının yürüttüğü öğretim uygulamasının hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiği belirlenmektedir. Bu amaçla uygulama planında gerçekleşmesi beklenen uygulamacı davranışları belirlenir ve bir "Uygulama Güvenirliği Formu" hazırlanır. Bir veya birden fazla gözlemci öğretim uygulamasının uygulamacı davranışlarını içerip içermediğini hazırlanan uygulama güvenilirliği formuna işaretler (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2015). Uygulamanın güvenilirliği için bu çalışmada uygulamacı davranışlarına ilişkin bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu davranışlar bir dizi "Doğrudan Öğretim Modelinin" adımlarını içermektedir (Ellis ve diğ., 1991). Bunlar a) Yöntemin tanımlanması (Ana fikir kavramı, önemi ve faydaları), b) Yöntemin modellenmesi, c) Sözel detaylandırma ve tekrarlamalar (Yöntemin bileşenlerini sözlü bir biçimde detaylandırma ve tekrar etme), d) Yöntemin kazanımı (Rehberli uygulamalar ya da uygulama kazanımı), e) Bağımsız uygulamalar ve f) Yöntemi değerlendirme şeklindedir. Gözlemciler, öğretim oturumlarının %30'unu izlemiş ve kendilerine verilen uygulama güvenilirliği veri kontrol listesindeki maddeleri işaretlemiştir. Uygulamanın güvenilirlik analizinde Billingsley, White ve Munson (1980) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır [(Gözlenen araştırmacı davranışı/Planlanan araştırmacı davranışı) x100]. Uygulama güvenilirlik katsayısı %89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

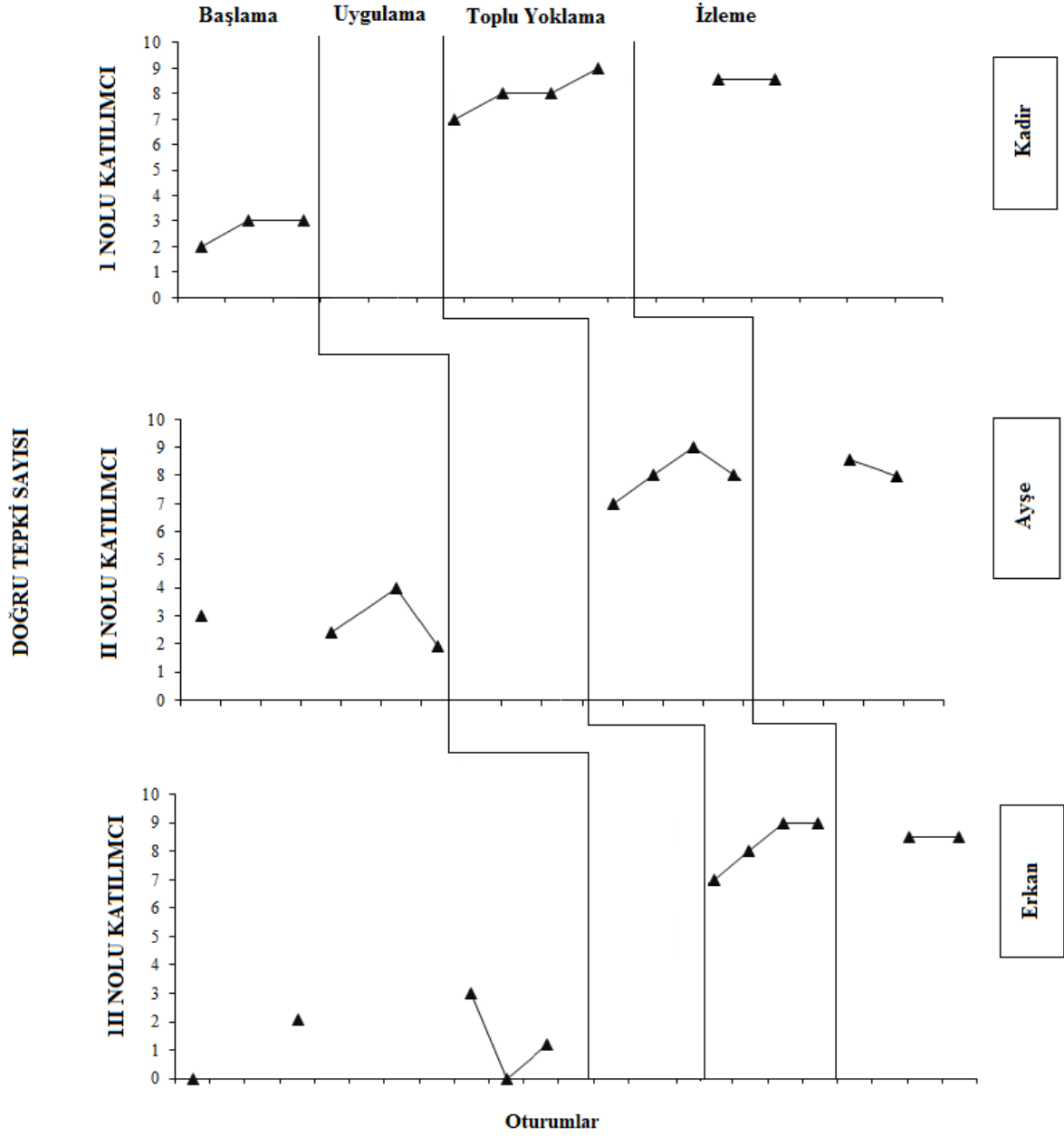
Ana fikir belirleme becerisi öğretiminin etkililiğine ilişkin elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Etki büyüklükleri Parker, Vannest ve Brown (2009) tarafından geliştirilen "İyileştirme oran farkı" (Öğretim oturumları ortalaması[%] - Başlama evresi ortalaması [%]=İyileştirme oranı farkı) kullanılarak hesaplanmıştır. İyileştirme oranının hesaplanmasında başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında katılımcıların başarılı performanslarındaki fark ortaya çıkarılır. Her yoklama için iyileştirme oranı, gelişmiş veri noktalarının sayısı bu yoklamalardaki toplam veri noktalarına bölünmesi olarak tanımlanır. Parker ve diğerlerine (2009) göre iyileştirme oranı farkının .71 üzerinde olması uygulamanın büyük bir etkiye işaret ettiğini gösterir; .50 ila .70 arası orta bir etkiye işaret eder ve .50'inin altında olması küçük etkilere işaret eder. Etki büyüklüğünü belirlemek için her bir katılımcının başlama düzeyi yoklamaları ve öğretim oturumları sonunda yapılan toplu yoklamalar arasındaki çakışmayan veriler arasındaki fark hesaplanmıştır. Çalışmada sosyal geçerlik verileri ise katılımcılara verilen öz-bildirim memnuniyet formundan elde edilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Grafik üzerindeki eğriler arasındaki fark yorumlanarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Şekil 2' de yatay eksen, ana fikir belirleme becerisi öğretimi programının öğretim ve toplu yoklamalarda (başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme) gerçekleştirilen oturum sayılarını, düşey eksen ise bu evrelerde her üç katılımcının toplu yoklamalarda okuduğunu anlama ile ilgili hazırlanan kısa cevaplı sorulara verdikleri doğru tepki sayılarını ifade etmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören ve okuduğunu anlama becerilerinde zayıf düzeyde olduğu saptanan üç öğrenciye ana fikir belirleme becerisi öğretim programı uygulanmış ve öğretim programının öğrencilerinin okuduğunu anlama gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre başlama düzeyi yoklama oturumlarında, Kadir'in on kısa cevaplı soruya verdiği doğru yanıtların ortalaması 2.66'dır. Ana fikir belirleme becerisi ile verilen öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra yapılan toplu yoklamalarda Kadir'in kısa cevaplı sorulara verdiği doğru cevapların ortalaması 8.25 olarak bulunmuştur.

Bu sonuca göre Kadir'in doğru cevap sayısında artış gözlenmiştir. İzleme verileri öğretim oturumları tamamlamadıktan sonra üçüncü ve beşinci haftalarda düzenlenen izleme yoklamaları ile elde edilmiştir. Bu oturumlarda katılımcıların okuduğunu anlama performansını değerlendirmek için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ve toplu yoklamalarda olduğu gibi öyküleyici metinler ile ilgili on kısa cevaplı soru hazırlanmıştır. Öğretim programının uygulanmadığı izleme oturumlarında Kadir'in kısa cevaplı sorulara verdiği doğru yanıtların ortalaması 8.5 olarak bulunmuştur. Başlama düzeyiverilerine göre Kadir elde ettiği becerileri uygulama sona erdikten sonra koruyup sürdürmede kararlılık göstermiştir. Kadir ile hedeflenen ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen ilk toplu yoklamaların ardından Ayşe ile üst üste kararlı veri elde edildiği için ana fikir belirleme becerisi öğretimine geçilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları sonuçları incelendiğinde, Ayşe'nin kısa cevaplı sorulara verdiği doğru yanıtların ortalaması 2.25'tir. Öğretim oturumları sonunda gerçekleştirilen toplu yoklamalarda, Ayşe'nin doğru yanıtların ortalaması 8.0 olarak bulunmuştur. Ayşe'nin elde ettiği kazanımlarını koruyup korumadığını belirlemek için yapılan izleme oturumlarında Ayşe'nin ortalaması 8.25 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, Ayşe'nin hedeflenen ölçütü koruduğunu göstermektedir. Ayşe ile hedeflenen ölçüt karşılandıktan sonra yapılan bir sonraki toplu yoklamaların ardından üçüncü katılımcı Erkan ile kararlı veri elde edildiği için öğretim oturumlarına geçilmiştir. Erkan'ın başlama düzeyi yoklama oturumlarında kısa cevaplı sorulara verdiği doğru yanıtların ortalaması 1.2'dir. Öğretim oturumlarının sonunda yapılan toplu yoklamalarda Erkan'ın doğru yanıtların ortalaması 8.25 olarak bulunmuştur. İzleme oturumları verileri incelendiğinde, Erkan'ın performansı 8.5 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre Erkan diğer katılımcılar gibi ana fikir belirleme becerisini uygulama bitiminden sonra korumaya devam etmiştir. Katılımcılar için etki büyüklükleri sırasıyla .87, .93 ve .74' tür. Bu değerler, öğretim programının katılımcıların okuduğunu anlama gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterir (Parker ve diğ., 2009).

Sosyal geçerlik formunda ana fikir belirleme becerisi öğretiminin etkililiğine ilişkin öğrenci puanları incelendiğinde, Ayşe için ortalama 3.6, Kadir için 4.1 ve Erkan için 2.9 olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılara yapılan öğretim uygulaması hakkında memnuniyetleri sorulduğunda, öğrencilerin yöntemin memnuniyeti hakkında yaptıkları değerlendirmeler sırasıyla Kadir için "çok memnun kaldım", Ayşe için "çok memnun kaldım", Erkan için "memnun kaldım" olarak belirlenmiştir. Açık-uçlu sorular kapsamında öğrencilerin cevaplarında öğretim uygulamasının olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Örneğin Ayşe bir metnin ana fikrini bağımsız olarak belirleyebildiğini, okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirdiğini ve uygulamada ana fikir kartlarını beğendiğini paylaşmıştır. Kadir ise ana fikir kartındaki unsurları kullanarak okuduğu bir metinde ana fikri belirlemede ve en önemli bilgileri ayırt etmede artık başarılı olduğunu ayrıca ana fikir belirlemenin okuma sürecinin en önemli bir parçası olduğunu dile getirmiştir. Erkan ise ana fikir belirlemeyi öğrenmekten mutluluk duyduğunu paylaşmıştır.



Şekil 2. Katılımcıların başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme oturumlarında kısa cevaplı sorulara verdiği doğru cevapların dağılımları.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar, doğrudan öğretim modeli kullanılarak yapılan ana fikir belirleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlama yönüyle zayıf düzeyde olduğu tanımlanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Katılımcılar, başlangıçtan toplu yoklama durumuna kadar öğrendiği

becerileri kullanarak okuduğunu anlama becerilerinde belirgin iyileşmeler kaydetmiştir. Örneğin Kadir'in başlama düzeyi performansı 10 üzerinden 2.66 iken bu değer uygulama sonunda 8.25 olmuştur. Ayşe, başlama evresinden itibaren toplu yoklamalara kadar kısa cevaplı sorulara verdiği doğru yanıtlarda istikrarlı bir artış göstermiştir (2.25'e karşı 8.0). Erkan için sonuçlar incelendiğinde, Erkan'ın başlama evresinde doğru yanıtlarının ortalaması 1.2 iken toplu yoklamalarda bu değer 8.25 olmuştur. Uygulama oturumlarının sona ermesinden sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında her üç katılımcının kazanımlarını koruduğu belirlenmiştir. Başlama evresi yoklama oturumları verilerine göre öğretim sona erdikten sonra yapılan izleme oturumlarında her üç katılımcı uygulama yoluyla ettiği becerileri sürdürmede kararlılık göstermiştir. Bu da doğrudan öğretim yoluyla yapılan ana fikir belirleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal geçerlilik formuna verilen bireysel cevaplar, katılımcıların ana fikir belirleme becerisi öğretimi için genel olarak olumlu yanıt verdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerinde uygulama yönteminin öğrencilerin memnuniyet algısını etkilediği ve okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmede etkili bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler metinlerde ana fikirleri nasıl belirleyeceklerini ve ana fikri destekleyen ayrıntıları nasıl işleyeceklerini öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırma bulguları, ana fikir belirleme becerisi öğretiminin metinlerde belirli örneklerden ana fikirleri, temaları ve yardımcı düşünceleri belirlemede veya metni anlamak için gerekli bilgiyi işleme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yüksek düzeyde artırdığını doğrulamıştır. Bu bulgu, okuma üzerine bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesine ve okuduğunu anlama performansının artırılmasına yardımcı olduğu görüşünü desteklemektedir (Katims ve Harris, 1997).

Elde edilen bulgular, ana fikir belirleme performansı ile bütünleştirilen okuduğunu anlama öğretim programına dair geçmişte yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalar öğrencilere ana fikir belirleme becerisi öğretiminin onların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Gajria ve Salvia, 1992; Graves, 1986; Jacobowitz, 1990). Kontrol grubu kullanan çalışmaların hepsinde ana fikir öğretimi verilen deney grubunda geleneksel okuma uygulamaları verilen kontrol grubundan (yani paragrafları okuma, anlama sorularını cevaplama, cevapları gözden geçirme vb.) okuduğunu anlamada önemli ölçüde daha fazla gelişmeler gözlenmiştir (Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997; Jitendra ve diğ., 2000; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Malone ve Mastropieri, 1992; Stevens ve diğ., 1991). Örneğin Pilten (2007) çalışmasında, okuma ödevlerinde ana fikri belirleme becerisi öğretimini alan deney grubunun geleneksel okuma öğretimine dâhil olan kontrol grubu öğrencilerine kıyasla metinlerde daha fazla ana fikir cümlelerini belirlediği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan diğer çalışmalar, ana fikir ve detayların bilincine varılmasında ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde strateji öğretiminin pratik yararlılığını doğrulamıştır (Ellis ve Graves, 1990; Hagaman, Casey ve Reid, 2016; Hagaman ve Reid, 2008; İltar, 2017a; Lauterbach ve Bender, 1995). Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan doğrudan öğretimin zayıf okuyucuların okuduğunu anlamalarına aracılık ettiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ana fikir belirleme becerisi üzerine yapılan öğretimin ana fikir belirleme becerilerini öğrenme konusunda bütün katılımcılara katkı sağladığını göstermiştir. Ancak bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, katılımcı sayısı üç dördüncü sınıf öğrencisiyle sınırlıdır. Bulguların genellenebilmesi için farklı sınıf düzeylerindeki farklı katılımcılarla tekrarlanmasına gereksinim vardır. İkincisi, örneklem seçiminde araştırmacı geliştirdiği okuduğunu anlama değerlendirme aracı sonuçlarını dikkate alarak okuduğunu anlama yönüyle zayıf düzeyde olduğu belirlenen öğrencileri hedef almıştır. Gelecek çalışmalar öğrencilerin hem kelime tanıma/kelimeyi okumayı hem de okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeyi içeren ölçümleri ele alabilir. Üçüncüsü, ana fikir öğretim programı üç katılımcı ile bire bir olarak yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda, uygulamanın küçük grup ya da tüm sınıf ortamında eşit derecede etkili olup olmayacağı belirlenebilir. Dördüncüsü, öğretim programının katılımcıların okuduğunu anlama gelişimi üzerinde etkisini belirlemek için tüm yoklama ve öğretim oturumlarında öyküleyici metinler kullanılmıştır. Öyküleyici metinlerin kullanılmasının sebebi bu tür metinlerin ana fikrini kavratmak için olaylar, şahıslar, zaman, mekân unsurlarını ve çözüme ulaşma noktalarını belirlemeyi öğretmeye ve metnin hikâye haritasını çıkarmak için öğrenciler açısından hem eğlenceli hem de okuduğunu anlamaya yardımcı olmasıdır (Karatay, 2014). Ancak okuma öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar

açıklayıcı metinlerin anlaşılmasına daha fazla önem verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Williams, 1986). Çünkü zayıf okuyucular için açıklayıcı metinleri okuma öyküleyici metinleri okumaktan çok daha zor ve karmaşıktır. Ayrıca ana fikirlerin belirlenmesindeki sorunlar açıklayıcı metinler dikkate alındığında daha belirgin hale gelmektedir (Williams, 2005). Gelecek çalışmalar, açıklayıcı metinler kullanılarak ana fikir belirleme becerisi öğretimi ele alabilir. Beşincisi, katılımcıların öğrendiği ana fikir belirleme becerisini yeni durum veya farklı içeriklerde performansa dönüştürüp dönüştürmeyeceğine dair değerlendirmeler (genelleme yoklamaları) yapılmamıştır. Gelecekte araştırmacılar katılımcıların ana fikir belirleme becerisi öğretimi yoluyla elde ettikleri kazanımları farklı içeriklere veya bilimsel metinlere genelleyip genellemediğine ilişkin çalışmaları yürütebilir. Çünkü zayıf okuyucuların öğrendikleri stratejileri nasıl kullandıkları ya da genellebildiklerini etkin bir şekilde takip etmelerini incelemek önem arz etmektedir (Graves, 1986). Son olarak u çalışmada bir diğer sınırlık sosyal geçerlik verilerinin sadece öğrencilerden toplanmış olmasıdır. Gelecek araştırmalarda yapılacak uygulamalara ilişkin öğretmenler, uygulamacılar gibi farklı kişilerden de sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir. Tüm bulgular gelecekteki araştırmalarda farklı öğrenci popülasyonları ve öğrenme ortamları için ele alınmaya ve farklı okuma değişkenleri ile genişletilmeye çalışılmalıdır.

Araştırmanın sonuçları ana fikir belirleme becerisi öğretim uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular, öğretim uygulamasının öyküleyici metinlerde ana fikirleri ve ana fikri destekleyen ayrıntıları belirleme ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını sürdürme konusunda her üç katılımcıya katkı sağladığını ve başlama evresine kıyasla daha yüksek düzeyde okuduğunu anlama performansı elde edildiğini göstermiştir. Katılımcılar başlama evresinden öğretim oturumları sonunda yapılan toplu yoklamalara kadar öğrendiği becerileri kullanarak okuduğunu anlama becerilerinde belirgin gelişmeler kaydetmiştir. Geçmiş araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmanın sonuçları da, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilere ana fikir belirleme becerilerini kazandırması bakımından umut vericidir. Bulgular ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme noktasında doğrudan öğretim şekli olarak yapılandırılmış öğretimin önemini de göstermiştir. Öğretim oturumları çok kısa sürdüğü için öğretmenlerin sınıflarında zayıf okuyucuların okuduğunu anlama performansını geliştirmelerinde ana fikir öğretimi kullanmaları basit ve pratik olabilir. Yapılandırılmış ana fikir belirleme öğretimi öğrencilerin etkili okuduğunu anlama becerilerini öğrenmesine yardım etmek için güçlü pedagojik etkilere sahiptir. Buna göre ana fikir belirleme becerisi öğretimi genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler için okuma ve anlama sürecinde bir yol haritası olarak adlandırılabilir (Pressley ve McCormick, 1995). Bununla birlikte sosyal bilgiler veya fen gibi içerik alan sınıflarında okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerle çalışan branş öğretmenleri içerik alan metinlerini kullanarak anlam kurma becerileri konusunda doğrudan öğretim yoluyla öğrencilerinin okuduğunu anlama güçlüklerini giderebilirler ya da performanslarını artırabilirler. Çünkü içerik alan sınıflarında pek çok öğrencinin metinsel materyalleri anlama sorunları yaşadığı iyi bilinmektedir (Carriedo ve Tapia, 1996; Massey ve Heafner, 2004). Öğretmenler kendi branşlarında öğrencilere bir dizi belirli okuma stratejilerini öğretmekle onların ana fikirleri belirlemelerine veya üretmelerine, gereksiz bilgileri ortadan kaldırarak etkili notlar çıkarmalarına, okurken kendi kavramlarını geliştirmelerine ve okuma stratejileri kullanımının farkında olmalarına yardımcı olabilirler. Bu durum öğrencilerin gelecekte daha bağımsız, yetkin ve daha eleştirel okuyucular olmalarına da hizmet edebilir (Jitendra ve Gajria, 2011).

Kaynaklar

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım [Written and oral expression]*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi [Teaching Turkish first literacy]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri [Turkish teaching methods appropriate to the new program]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme [Reading assessment]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi [Measurement of readability in Turkish]. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Aulls, M. W. (1986). Actively teaching main idea skills. In J. Boumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 96-129). International Reading Association, Newark, Delaware.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300-324.
- Beck, J. S., Buehl, M. M., & Barber, A. T. (2015). Students perceptions of reading and learning in social studies: A multi-method approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Berkeley, S. (2007). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 20, International perspectives* (pp. 79-99). Oxford, UK: Elsevier.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. Anderson, R., Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 778-809). Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (1997). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). *Direct instruction reading* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Pearson.
- Carriedo N., & Tapia J. A. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 128-153.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448-456.
- Cox, B. D. (1997). The rediscovery of the active learner in adaptive contexts: A developmental-historical analysis of transfer of training. *Educational Psychologist*, 32(1), 41-55.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma [Difficult and curial skill in making meaning: Finding main idea]. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 188-210.
- Dayioğlu, G. (2016). *Suna'nın serçeleri [Suna's sparrows]* (42. baskı): Çocuk Romanı.
- Dayioğlu, G. (2015). *Fadiş [Fadis]* (31. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Deshler, D. D., & Lenz, B.K. (1989). The strategies instructional approach. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 36(3), 203-224.
- Duffelmeyer, F. A. & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-253.
- Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10(2), 2-10.
- Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., & Clark, F. L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on Exceptional Children*, 23(6), 1-24.
- Fordham, N. W., Wellman, D., & Sandmann, A. (2002). Taming the text: Engaging and supporting students in social studies readings. *Social Studies*, 93(4), 149-159.
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529.
- Gathercole, S. E., Durling, E., Evans, M., Jeffcock, S., & Stone, S. (2007). Working memory deficits in laboratory analogues of activities. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1019-1037.
- Graves, A. W. (1986). Effects of direct instruction and meta-comprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1(2), 90-100.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi [Literacy teaching and brain technology]* (2 baskı). Ocak Yayınları.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(49), 222-234.

- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52.
- Halladay, J. L. (2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66(1), 53-62.
- Hennings, D. G. (1991). Essential reading: Targeting, tracking, and thinking about main ideas. *Journal of Reading*, 34(5), 348-351.
- Ilter, I. (2017a). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 147-161.
- Ilter, I. (2017b). Teaching word meanings to students at different reading ability: A controlled assessment of the contextual-based vocabulary instruction on reading comprehension. *Education and Science*, 42(190), 437-463.
- Jacobowitz, T. (1990). AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. *Journal of Reading*, 33(8), 620-624.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Main idea and summarization instruction to improve reading comprehension. In R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 198-219). The Guilford Press New York London.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. H., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14(4), 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Just, M., & Carpenter, P. A. (1992). Capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- Karataş, T. (2004). *Edebiyat terimleri sözlüğü [Dictionary of literary terms]*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama [Reading education: Theory and practice]*. Ankara: Pegem Akademik Yayınevi.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri [Prospective teachers' summarizing skills in narrative and expository texts]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle-school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116-123.
- Kiewra, K. A. (1987). Note taking and review: The research and its implications. *Instructional Science*, 16(3), 233-249.
- Kiewra, K. A., & DuBois, N. F. (1998). *Learning to learn: Making the transition from student to life-long learner*. Prentice Hall. Allyn and Bacon.
- Kinder, D., Bursuck, B., & Epstein, M. (1992). An evaluation of history textbooks. *Journal of Special Education*, 25(4), 472-491.

- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3-22.
- Kuhn, M., & Stalh, A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi [The effect of direct instruction model on reading comprehension skills]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Lauterbach, S. L., & Bender, W. M. (1995). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. *High School Journal*, 79(1), 58-64.
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279.
- Mariotti, A. S., & Homan, S. P. (2001). *Linking reading assessment to instruction: An application work text for elementary classroom teachers* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Massey, D., & Heafner, T. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 26-40.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı [Primary School 4th-grade Turkish Textbook]*. Ankara: MEB Yayınları Ders Kitapları Dizisi.
- National Reading Panel [NRP]. National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. Erişim 22.10.217 <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Brown, L. (2009). *The improvement rate difference for single case research*. *Exceptional Children*, 75(2), 135-150.
- Peverly, S. T., & Sumowski, J. F. (2012). What variables predict quality of text notes and are text notes related to performance on different types of tests. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 104-117.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi [The effect of main idea strategy instruction on finding main idea and reading comprehension]* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarine Singh, K., Mogge, S., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policy makers*. New York: Harper-Collis.

- Rafoth, M. A., Leal, L., & Defabo, L. (1993). *Strategies for learning and remembering: Study skills across the curriculum*. Washington DC: National Education Association.
- Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(2), 63-69.
- Roehler, R. L. & Cantlon, D. C. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan, & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Brookline Books, Cambridge.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(2), 107-117.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed what's it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research, 71*(1), 133-169.
- Snyder, B., & Pressley, M. (1995). Introduction to cognitive strategy instruction. In M. Pressley & V. Woloshyn (Eds.), *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (pp. 1-18). Cambridge, MA: Brookline.
- Spring, C., & Prager, J. (1992). Teaching community-college students to follow the train of thought in expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4*(1), 33-54.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 8-16.
- Taraban, R., Ryneerson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology, 21*(4), 283-308.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2015). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı [Concept of readability]. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 13*(13), 169-180.
- Tomitch, L. M. (2000). Teaching main ideas. Are we really teaching? *Linguagem & Ensino, 3*(1), 45-53.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Torgeson, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner. *Topics in Learning and Language Disabilities, 2*(1), 45-52.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük [Turkish dictionary]* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (2007). *Content-area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 707-718.
- Warren, L., & Fitzgerald, J. (1997). Helping parents to read expository literature to their children: Promoting main-idea and detail understanding. *Reading Research and Instruction, 3*(4), 341-360.
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 79-89.
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Exceptional Children, 53*(2), 163-168.
- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders, 8*(3), 1-13.
- Williams, J. P. (2004). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305). New York: Guilford Press.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.
- Williams, J. P., Brown, L. G., Silverstein, A. K., & de Cani, J. S. (1994). An instructional program in comprehension of narrative themes for adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(3), 205-221.
- Winograd, P., & Johnson, P. (1982). Comprehension monitoring and the error detection paradigm. *Journal of Reading Behavior, 14*(1), 61-76.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203-214.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma [A study about improving one's reading skills who has reading disability]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 3*(1), 124-134.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 303-334

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887

RESEARCH

Received Date: 25.05.17

Accepted Date: 29.01.18

OnlineFirst: 03.02.18

The Instruction on Identifying Main Ideas in Improving the Reading Comprehension of Poor Readers

İlhan İLTER  *

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

Abstract

In this study, the effect of the main ideas strategy instruction on the development of the reading comprehension of three fourth-grade students who had difficulty in reading, was assessed by using a multiple-probe design across the participants. The data were analyzed by means of graphical analysis. The participants' reading comprehension performance in the teaching sessions and in full probes was evaluated through the use of short-answer reading comprehension questions that consisted narrative texts. The maintenance of the ability to identify the main ideas was probed at three and five weeks following the implementation of the main ideas instruction. In addition, social validity data were used to evaluate the qualitative dimensions of the effects of the instructional program. Findings of this study showed that the instruction on identifying main ideas contributed to all three participants in learning to identify the main ideas and key details, and in maintaining these learned skills and providing a higher-level of reading comprehension performance compared to the baseline probe sessions. All results indicate that the main ideas strategy instruction utilizing the direct instruction model can improve the reading comprehension scores of the participants, identified as poor readers.

Keywords: Reading comprehension, main ideas, main idea skill, direct instruction model, good and poor readers.

Recommended Citation

İlter, İ. (2018). The instruction on identifying main ideas in improving the reading comprehension of poor readers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 303-334. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887

*Corresponding Author: Dr., E-mail: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Reading comprehension is a skill that provides people with different perspectives and allows them to make sense of life. It is crucial to be able to identify the main ideas of a paragraph, to distinguish supporting ideas, to explore the relationships between the information, and to synthesize key ideas in textual materials. Such skills are widely accepted academic goals within cognitive reading instruction (Jitendra and Gajria, 2011; Kusdemir and Gunes, 2014). Reading comprehension includes complex cognitive processes that should be used in conjunction with reading to provide the reader with the means to infer new meanings from texts (Smagorinski, 2001). Effective reading comprehension skills include analyzing the structure of the text, identifying the main ideas and details, monitoring comprehension, and summarizing the text (Taraban, Rynearson and Kerr, 2000). However, researchers of reading skills have noted that the foundation of reading comprehension skills is the ability to identify the main ideas in texts (the most important ideas). According to these researchers, this skill should be the main aim of reading instruction for improving comprehension, because the identification of the main ideas is at the centre of any reading programme or reading comprehension instruction (Aulls, 1986; van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis and Verduin, 2003). Knowing how to identify the main ideas and details, and how to proceed to obtain the main points of the text will support readers when they need to summarize the text, explain events and key ideas, identify the topic of a paragraph, and integrate information from throughout the text (Kathleen, 2015).

Aktas and Gunduz (2001) defined the main idea as the primary aim of the writer, or what the writer is trying to say about the topic. They stated that the main idea is expressed in a concrete form, so that the description in the text can constitute a judgement and an important thought. The ability to identify the main ideas or the main points in the text is one of the most important skills in reading. It enables the reader to understand what is being read and is often considered to be a prerequisite for higher-level strategies, such as paraphrasing and summarization (Oxford, 1990; Williams, 1988). Kathleen (2015) notes that the ability to identify the main ideas is a higher-level skill that students develop in elementary grades as a foundation for the acquisition of other critical skills in later grades. In many reading situations, readers are asked to identify the text's main points. This is commonly used to assess the readers' capacity to obtain essential information from the text (Kathleen, 2015; Tomitch, 2000). The comprehension of the main ideas is the basis for readers to make logical inferences from the text as part of their performance of comprehension, and to critically analyze and evaluate their textual knowledge in depth and generate new ideas. In this respect, teaching students how to identify the main ideas and key details that support the main ideas helps them to distinguish the most important information in a text and draw conclusions from what they read (Watson, Gable, Gear and Hughes, 2012).

It is not a simple task to identify the main ideas of a text; they are not immediately apparent (Chang and Ku, 2014; Hennings, 1991). Readers are expected to activate prior knowledge, to make connections between elements of the text, to discover the original thoughts that the writer suggests, and to draw further conclusions beyond the explicit details and main points (cited by Karatay, 2014). The process of identifying the main idea in a text is related to the ability to activate prior knowledge, self-monitoring, self-questioning, reading comprehension, and organizing text information (Garner, 1990; Jitendra, Cole, Hoppes and Wilson, 1998). Research has shown that when teaching the skills of main idea identification to students struggling with reading they used effective paraphrasing skills and were able to recall more main ideas and details (Hagaman and Reid, 2008; Ilter, 2017a; Lauterbach and Bender, 1995). At this point, teaching students about a range of reading comprehension strategies will not only enhance their reading comprehension, but will also develop their awareness of how these improve their reading skills (Beck, Buehl and Barber, 2015). The ability to infer meanings from the text is probably one of the most crucial skills for the overall achievement of our schools (Gunes, 2000; Williams, 1988). Previous research has shown that teaching reading skills has contributed significantly to students' ability to understand what they read (Jitendra, Hoppes and Xin, 2000; Klingner, Vaughn and Schumm, 1998; Malone and Mastropieri, 1992; Stevens, Slavin and Farnish, 1991; Williams, Brown, Silverstein and deCani, 1994). All of these results show that teaching about reading strategies can promote the development of the reading abilities of students (Graves, 1986).

The aim of this study was to examine the effects of instruction about identifying main ideas on the reading comprehension performance of fourth-grade students who had difficulties with reading comprehension. In this

study, the main idea identification skill was chosen as the focal point in the teaching of reading comprehension strategies. The comprehension of main ideas has strong pedagogical implications for reading instruction and, hence, teaching students the ability to locate main ideas, details, and themes from a text is a worthwhile investment of instructional time with long-term benefits (Kathleen, 2015). Therefore, teaching main idea skills enables students to become more independent, proficient, and critical readers (Tomitch, 2000). The study was designed to examine whether the main idea skills paired with strategy instruction utilizing the direct instruction model had an effect on the development of students' reading comprehension, and to observe whether the skills learned were maintained. The literature review revealed that experimental type research related to main ideas and details skills in reading comprehension in Turkey was limited (e.g., Kusdemir and Gunes, 2014; Pilten, 2007). Accordingly, it was thought that this study would make an important contribution to the literature and future research, as well as assist teachers who wished to improve the performance of their students who were struggling with reading comprehension in general education classrooms. Within the scope of this purpose, the following research questions were answered.

- Was the main idea strategy, paired with strategy instruction utilizing the direct instruction model, effective in enhancing the reading comprehension of poor readers, and ensuring that the acquired skills were maintained after the intervention?
- What were the views of the students participating in the current study about the main idea skill instruction program?

Method

Participants

The sample comprised three of eighteen students who were studying at a randomly selected branch of a primary school in Bayburt, Turkey who scored less than 50% in two reading comprehension assessments (the second assessment took place two weeks later, but the text questions were different). Three students were selected by means of a reading comprehension test. These students were found to score below the average scores from the assessments, twice. The students' overall average was 28.97% in the reading comprehension assessments. The other students in these grades who had scored 50% or more in the two assessments were excluded from the study. This was because the ability to identify the main ideas was intended to be taught to students who had difficulty in reading comprehension. Before implementing the intervention, the researcher (the author of the study) interviewed the three students' teacher to gather some demographic information related to the students. The teacher was given details of the students' pseudonyms and the assessment scores. The participants' names were disguised with pseudonyms in accordance with the ethical rules.

The first participant was given the name of Kadir as a pseudonym, the second, Ayse, and the third, Erkan. Kadir was a ten-year-old boy. His general average was 28.5% in the reading comprehension measures. In interviews, the teacher explained that Kadir had difficulty in identifying main ideas and details in texts and developing conclusions from the text. The second participant, Ayse was a girl aged nine years old. Her general average was 33.64% in the reading comprehension assessments. The teacher shared the fact that Ayse was anxious and frustrated during reading in class, and that she had a negative attitude towards reading practice. This situation led to difficulties in fluent reading and comprehension of text material. The third participant, Erkan, was a boy aged ten years old and his general average was 25.52%. According to the teacher's opinion, Erkan had limited vocabulary knowledge and ability to infer meaning from the text, which made it difficult for him to understand the texts and to generate new ideas. The teacher also explained that Erkan did not take notes independently during lectures or reading, and he frequently used verbatim copying of the texts. When all the data obtained from the teacher's opinions and the reading comprehension measures were considered as a whole, it was understood that these students were poor readers in terms of their reading comprehension.

Main Idea Skills Instructional Procedures

The instructional program for identifying main ideas and details consisted of a series of seven lessons adapted from the teaching methods proposed by Carnine, Silbert and Kame'enui (1997) and developed by Jitendra and Gajria (1998). The lessons were as follows respectively. 1) Describe the main-idea strategy, 2) Single-subject of main-idea study, 3) Multiple-subject of main-idea study, 4) Multiple choice items of main-idea study, 5) Identification of distracter sentences and redundant information, 6) Multiple-choice items of main-idea study in which the options are introduced as when something happened, how something is done, what happened, why and where questions and 7) Main idea and details review. Each lesson was introduced to the students with the use of the 'Direct instruction model.' The main idea identification instructional activities period averaged eighteen days. Each participant continued to participate in regular teaching sessions until they reached a level of ability sufficient to identify the main idea and details of narrative texts for each lesson. These lessons were such as (Jitendra et al., 1998) Description of main idea identification skills, Main idea single subject activity, Main idea multiple subject activity, Main idea multiple-choice items activity, Identification of sentence distracters activity, Identification of the main idea through the detection of multiple choice texts activity, Multiple choice items in which the options were introduced as when something happened, how something is done, and how something looks questions activity, Main idea and details identification review activity. Each lesson varied from one to three days a week. The duration of the sessions planned for the lessons was approximately 20-30 minutes. Each lesson in the main idea instruction program was extended according to the knowledge and skills learned in the previous lesson. The lessons were arranged to develop a variety of reading comprehension skills (e.g., identifying main ideas and details, categorizing text elements, and paraphrasing the main ideas and relevant details using complete, original sentences). The main idea skills instructional procedures consisted of the researcher's instructions, presenting expressions about the comprehension of main ideas, identification of the rules, narrative texts, individual corrective feedback to students concerning their effective use of the strategy, and main idea skills activities. Experimental implementation was carried out by the researcher.

Data Collection Tools

Reading comprehension tool. A reading comprehension text was initially used to measure the participants' reading comprehension skills to determine whether they were poor readers. The researcher examined various sources at participants' reading level and selected a narrative text consisting of 550 words and four paragraphs. Then, he developed twelve short-answer comprehension questions involving both recall and overall understanding questions. The researcher directly transcribed the answers given by the participants, including both the questions and their correct answers. The participants' level of reading comprehension was determined according to the correct answers given. In the evaluation of the two types of questions of the text, three points were given to students if they answered the questions fully and correctly. Two points were given to students if they answered the questions more than half correctly and one point to those who answered less than half correctly. No points were given to those who did not answer the questions fully and correctly. The sum of the points taken to calculate the percentage was divided by the sum of the points to be taken and the level of reading comprehension (Akyol, 2010; Yuksel, 2010). A copy of the data obtained from the participants was delivered to two independent raters in the field of literacy education. The agreement rate between raters was determined by the formula $\frac{\text{Agreements} + \text{Disagreements}}{2} \times 100$. The inter-rater reliability coefficient was found to vary between .84 and .90.

Social validity. The participants were interviewed at the end of the intervention in order to assess the social validity of the main idea identification instructional program. The participants were individually asked to evaluate the effectiveness of the strategy training individually and to share what they liked most about the teaching activities during the teaching sessions.

Short-answer questions. The short-answer questions were used to assess the effect of the ability to identify the main ideas instruction on the development of participants' reading comprehension in the baseline, full

probe, and maintenance probe sessions. The short-answer questions were developed using different narrative texts. Ten short-answer questions were produced in each probe session to monitor whether participants' improvement in their reading comprehension skills integrated the performance of main idea identification. There were five questions on the level of recall about the information in the narrative texts, and five overall understanding questions that required students to make inferences from the text and to determine the main ideas and details. The participants were asked to give written answers to these questions. In the evaluation of both the recall and overall understanding questions, one point was given to the students if they answered the recall questions fully and correctly, 0.5 points was given the students if they give the correct answers partially, but no points were awarded if they did not give the correct answers at all. The maximum score a participant could achieve from the short-answer questions was ten, while the minimum score was zero. The number of correct responses was represented by the average of the participants' correct responses to the questions. With these averages, levels of reading comprehension by the participants were determined.

Research Design

A multiple-probe design across participants was used in this study (Tekin-Iftar and Kırcaali-Iftar, 2015). The intervention process consisted of the baseline, full probe sessions, teaching sessions, and maintenance probe sessions.

Baseline. The baseline probe sessions were administered until stable data were obtained from each participant. In these sessions, the opportunity was used to gather data on the participants' initial performance of the skill in order to identify the main ideas to be taught. Therefore, the worksheets containing ten short-answer questions related to the narrative texts were used to evaluate their reading comprehension. The participants were asked to read the texts independently, silently, and to give written responses to the questions. They were given enough time to respond to the short-answer questions, which took approximately 15-20 minutes.

Full probe sessions. The full probe sessions related to the dependent variable (the development of reading comprehension level) of the current study were administered at the end of teaching sessions for each participant. The full probe sessions were administered in the same way as the baseline probes. The participants were given worksheets to determine their level of achievement in reading. The correct responses of the participants to the ten short-answer questions on the worksheets were determined and the correct number of responses was calculated.

Intervention sessions. The main ideas identification instructional lessons were administered using the direct instruction method. Firstly, the level of baseline probes data related to the participants' reading comprehension skill integrated with the main ideas identification performance were collected. Each teaching session was administered in Turkish language lessons for each participant per day. The teaching sessions continued until each participant achieved the target criterion and achieved stable data in the ability to identify the main ideas. The target criterion was that the participants were able to identify the main ideas and supporting details of the texts in the paragraphs.

Maintenance. Three and five weeks after the completion of the interventions, maintenance probe sessions were administered in order to assess the accuracy of the participants' gains as a result of the main idea skills training, and to assess the level of maintenance of their ability to identify the main ideas. The maintenance probes were administered in the same way as the baseline probes and full probes were administered. During the maintenance probe sessions, the participants were given no reminder about the skill of main ideas identification, the components, and the teaching program. In these sessions, only worksheets containing ten short-answer questions were presented to the participants, as in the full probe sessions.

Procedural Fidelity and Reliability of the Study

Reliability analyses were conducted by two independent observers to ensure inter-observer reliability and procedural fidelity in this study. The first observer was a research assistant who has a PhD in education. The other was the participants' school teacher. The teacher has a bachelor's degree in primary school education and 12 years

of teaching experience. The teacher had worked for five years in the school where the study was conducted. The observers participated in the probes and teaching sessions. They were informed about the main idea identification instructional program by the investigator. Two types of data were gathered: reliability between the raters and the procedural fidelity. The first was the inter-coder reliability. Inter-coder reliability was a comparison of assessments of what two observers were doing independently of each other, but at the same time achieving the target behavior. In order to gather inter-observer reliability data, data were collected and analyzed in 30% of the full probe sessions and the teaching sessions. The reliability between the observers was calculated using the formula $\frac{\text{Agreements}}{\text{Agreements} + \text{Disagreements}} \times 100$ (Tekin-Iftar and Kırcaali-Iftar, 2015). The inter-observer reliability was found to be 88% in the full probe sessions and 92% in the teaching sessions.

Another assessment of the study's reliability was procedural fidelity. This step determined the extent to which the teaching practices carried out by the implementer conformed to the pre-prepared intervention plan. For this purpose, the implementer's expected behaviors in the intervention plan were determined and a procedural fidelity form was prepared. One or more observers marked the procedural fidelity form as to whether the teaching practice included or did not include the implementer's behaviors (Tekin-Iftar & Kırcaali-Iftar, 2015). For the assessment of the procedural fidelity of the intervention, a checklist of implementers' behaviors was prepared for this study. These behaviors included the stages of a series of the direct instruction model (Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker and Clark, 1991) as follows: a) Describe the method, b) Model the method (Physical and oral modeling of the method), c) Verbally elaborate and rehearse (verbal rehearsing), d) Practice acquisition (practice or practice acquisition of the method), e) Undertake advanced practices, and f) Assessing method. The observers independently followed 30% of the teaching sessions and marked the items in the procedural fidelity data checklist given to them. In the procedural fidelity analysis, the formula developed by Billingsley, White and Munson (1980) was used $[(\text{Observed implementer's behavior} / \text{Planned implementer's behavior}) \times 100]$. Inter-rater agreement was found to be 89%.

Results and Discussion

In this study, in the baseline, the mean number of correct answers to the short-answer questions for Kadir, Ayse, and Erkan was 2.66, 2.25, and 1.2, respectively. The mean number of correct answers during the full probe sessions for Kadir, Ayse, and Erkan was 8.25, 8.0, and 8.25, respectively. The maintenance performance for Kadir, Ayse, and Erkan was 8.5, 8.25, and 8.5, respectively. For all participants, the treatment effects were maintained across three and five weeks following the implementation of the intervention. All participants maintained the main idea identification skills they had acquired by the end of the intervention. Hence, they met the target criteria. All participants increased the number of correct responses to the short-answer questions. The results suggested that the main idea instructional program could effectively increase students' comprehension of narrative texts. The results of this study indicated that the main ideas identification strategy paired with strategy instruction utilizing the direct instruction model could improve the reading comprehension scores of poor readers. Furthermore, the social validity results showed that main idea instruction was found to be effective in improving the participants' understanding of narrative texts and comprehending main ideas and details. It was found that the views of the participants were generally positive, that they had monitored improvement in their reading comprehension with the achievement of this skill, and they shared that they identified supporting ideas and important details, and descriptive text elements in texts. The findings of this study confirmed that the main ideas strategy instruction had a high degree of success in improving students' reading and understanding of texts, and processing information necessary to identify the main ideas and details in texts. This finding supported the view that this strategy of teaching reading helps learners to process knowledge more effectively and guides their comprehension performance (Katims and Harris, 1997). Previous research has shown that main idea skills instruction had significant improvements on students' reading comprehension (Bakken, Mastropieri and Scruggs, 1997; Jitendra et al., 2000; Kusdemir and Gunes, 2014; Malone and Mastropieri, 1992; Stevens et al., 1991). In Pilten's (2007) study, it was found that the experimental group, which was trained on how to identify main ideas, recalled more main ideas and details in texts than the control group of students who were taught with traditional reading

instruction. Other research on reading comprehension strategies confirmed the practical utility of strategy teaching in developing comprehension of the main ideas and details and in the development of reading comprehension skills (Ellis and Graves, 1990; Hagaman, Casey and Reid, 2016; Hagaman and Reid, 2008; Ilter, 2017a; Lauterbach and Bender, 1995). According to these results, it can be considered that the direct instruction of the reading strategies is mediated by the poor readers.

Limitations and Implications

The results of the research showed that teaching the main idea skill contributed to all participants' learning the skill of identifying main ideas. As in all research, this study had limitations that could be addressed in future research. First, the number of participants in the study was limited to three fourth-grade students. The research findings would need to be replicated with different participants at different grade levels in order to be able to generalize the findings. Secondly, it was aimed at students who were determined to be at a poor reading level in terms of their understanding of what they read, taking into account the results of the reading comprehension assessment text developed by the researcher in the selection of the study sample. Future research should include reading measures involving the assessment of both students' word recognition and reading comprehension skills. Thirdly, the main ideas identification skill was administered with individual instruction to each participant. In future studies, it could be determined whether the main idea instruction program is equally effective in small groups or whole class environments. Fourthly, narrative texts were used in all probes and teaching sessions to determine the effect of the strategy instruction on the development of participants' reading comprehension. The reason for the use of narrative texts was to teach them to identify events, people, and time and space elements and reach solution points in order to comprehend the main idea of such texts. The texts were selected to help them to both understand and have fun in reading, in terms of enabling the students to draw a story map. However, reading skills researchers have noted that more 'important emphasis should be placed on comprehending the expository texts' (Karatay, 2014; Williams, 1986), because reading expository texts, for poor readers, is much more difficult and complex than reading narrative texts. Moreover, the problems of identifying the main ideas will be more prominent when expository texts are taken into consideration (Williams, 2005). Future research should address teaching students to identify the main idea of expository texts. Fifthly, generalization was not examined. The research did not consider whether any of the participants would generalize performance of main ideas and details identification skills to new or different types of contexts or texts. Future studies should include generalization probe sessions to establish whether participants are able to generalize the main idea skills to different texts or scientific texts, because it is important to monitor how poor readers can effectively follow how they use or generalize the strategies they have learned (Graves, 1986). Lastly, another limitation of this research was that social validity data were collected from only the participants of this study. It may be advisable to collect social validity data from different people, such as teachers and implementers related to the instructional activities to be conducted, in future research. All findings should be replicated in future research for different student populations and learning environments and should be expanded with different reading variables.

Conclusions

The results established that the main idea instruction improved the students' reading comprehension skills. The findings showed that strategy teaching contributed to the identification of main ideas and details supporting the main idea in narrative texts. All three participants maintained the permanence of the learned skills and demonstrated a higher level of comprehension performance compared to the baseline. The participants showed significant improvements in their understanding of reading skills, using the main idea identification skills learned from the baseline probe sessions to the full probe sessions at the end of the intervention implemented. As in previous research, the results of this study were promising in that students who had difficulties in comprehension were able to acquire the ability to determine the main ideas. The findings highlighted the importance of structured instruction in helping students to generate main ideas and details, and so develop their reading comprehension skills. In teaching sessions, it is simple and practical for teachers to use main idea instruction to improve their students' reading comprehension performance. Structured main idea instruction has strong pedagogical

implications to help learners to develop effective reading comprehension strategies. Accordingly, main idea skills training can be called a roadmap for the reading and reading comprehension process for students struggling with reading comprehension in general education classes (Pressley and McCormick, 1995). However, teachers of specific content areas, such as social studies or science, working with students who have problems with reading comprehension, can prevent and remediate these students' reading difficulties and improve their understanding of what they read through direct instruction in the ability to identify main ideas. It is well known that many students have problems understanding textual materials in content area classrooms (Carriedo and Tapia, 1996; Massey and Heafner, 2004). Teachers can help their students to identify or generate main ideas, eliminate unnecessary information, remember what they read, and become aware of the reading strategy to use, by teaching a series of specific strategies. This can also serve as a way for students to become more independent, competent and more critical readers in the future.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 335-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.338752

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 18.09.17

Kabul Tarihi: 02.02.18

Erken Görünüm: 12.02.18

Özel Yetenekli ve Zihin Yetersizliği Olan Ressam Muhammed Yalçın'a Yönelik Bir Araştırma*

Kerim Laçınbay  **
Gazi Üniversitesi

Meliha Yılmaz  ***
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırma; %70 çalışma gücü kaybı bulunan, 35-40 aralığında zeka bölümü (intelligence quotient-IQ) seviyesine sahip ve görsel sanatlar alanında özel yetenekli olan Muhammed Yalçın'ın resimlerini plastik değerler (tasarım ilke ve elemanları) açısından, sosyal gelişimine etkisi bakımından ve Bloom Taksonomisi'nden faydalanılarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında, örnek olay (vaka) araştırması kullanılmıştır. Gecekondu evini bir sanat eserine dönüştüren Muhammed Yalçın'ın kâğıt, tuval, zemin ve duvar resimlerinden örnekler toplanmıştır. Vasisiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Muhammed'in ürettiği görsellerin iletişim becerisine ve sosyal yaşantısına katkısı olup olmadığı incelenmiştir. Üretilen resimler, plastik değerler bakımından ve Bloom Taksonomisi'nden faydalanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada, Yalçın'ın çalışmalarının estetik değerlere ve özgün niteliklere sahip olduğu, özetle sanatsal nitelikler taşıdığı, ifade ve iletişim aracı olarak kullandığı bu çalışmaların, sosyal gelişimine ve psikolojik rahatlamasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Resimleri, Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiğinde ise; bilişsel düzeyde 'sentez', duyuşsal düzeyde 'örgütleme' ve psikomotor düzeyde 'yaratma' basamaklarına uygun çalışmalar ortaya koyabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim ve sanat, zihin yetersizliği, sanat eğitimi.

Önerilen Atıf Şekli:

Laçınbay, K., & Yılmaz, M. (2018). Özel yetenekli ve zihin yetersizliği olan ressam Muhammed Yalçın'a yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 335-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.338752

*Bu çalışma, 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Arş. Gör., E-Posta: kerimlacinbay@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1510-6265>

***Prof.Dr., E-posta: ameliha@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7732-2660>

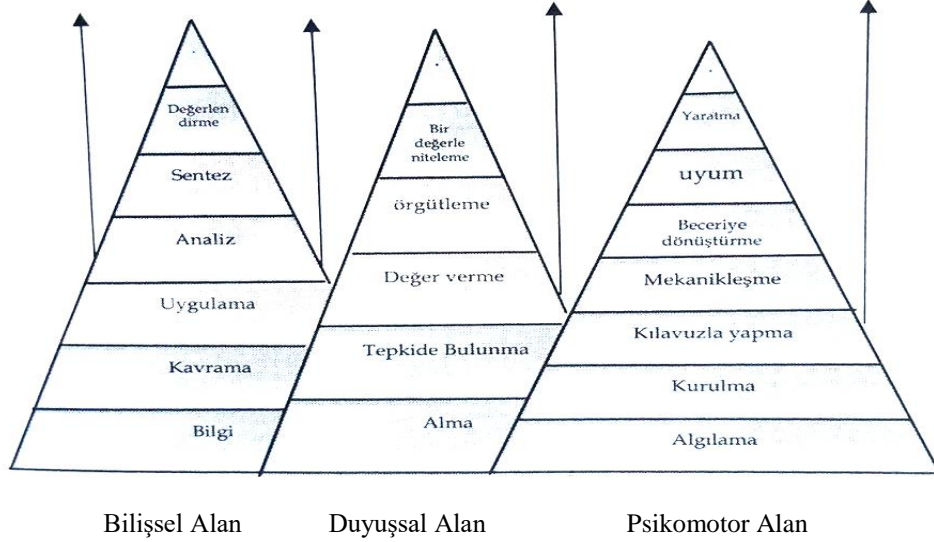
Türkiye’de 5378 sayılı engelliler hakkındaki kanunda (T.C. Resmi Gazete, 2005) engelli birey; fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel engellilikle ilgili alanyazın incelendiğinde en çok kabul gören tanımın, Amerika Zihinsel Engelliler Birliği (AAMD -American Association of Mental Deficiency) tarafından 1983 yılında ‘Gelişim süreci içinde genel zihinsel işlevlerde normalden önemli derecede gerilik ve bunun yanında uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme durumu’ şeklinde ifade edilen tanım olduğu görülmektedir (Akt., Metin ve Işıtan, 2011, s. 159).

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2002) engelliler ile ilgili verilerine göre; Türkiye nüfusunun %12,29’unun engelli; %0,48’lik oranının ise, zihinsel engelli olduğu görülmektedir. Bu oranlarla yaklaşık olarak her 100 kişiden 13’ünün engelli, her 200 kişiden birinin ise zihin yetersizliği olduğu görülmektedir. Ülke nüfusu göz önünde bulundurulduğunda bu oranın önemli ölçüde yüksek olduğu ortadadır. Ancak ülkemizde engelli bireylerin varlığı ve onların gereksinimleri, toplumun diğer bireyleri tarafından tam anlamıyla bilinmemektedir. “Genel olarak; engelli bireylerin varlığının toplum içerisinde fazla görülmemesi ve/veya engelli bireylerin toplumun normal kabul edilen bireylerinden ayrılan yönlerinin neler olduğunun tam olarak bilinmemesinden dolayı toplum içerisinde, engelli bireylerin kimler olduğu ve ihtiyaçlarının neler olabileceğine ilişkin bir bilinç istenilen düzeyde gelişmemiştir” (Salderay, 2010, s. 220). Ülkemizin toplumsal yapısı göz önüne alındığında özel eğitime gereksinim duyan çocukların toplum tarafından yeterince tanındığı söylenemez. Hatta bu çocuklara ilişkin bazı gerçek dışı önyargı ve inançlar vardır. Bunların başında zihin yetersizliği olan çocuklar için hiçbir şeyin yapılamayacağı inancı gelmektedir (Özgür, 2013, s. 7).

Görsel sanatlar eğitimi, çocukların farklı disiplinlerde kullanabilecekleri yaratıcı davranışlar geliştirmelerine, sanatı görsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerine, estetik bilinç kazanmalarına, özgür ve özgün düşünebilmelerine, bireysel farklılıkları ve kendilerini tanımlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu yönleriyle görsel sanatlar, sağlıklı bireylerde olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan bireyler için de etkili bir araçtır. Bireyler, birbirlerinden farklı özelliklere sahip olup benzerliklerini ve farklılıklarını dikkate alan, gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine gereksinim duymaktadırlar (MEB, 2011). Bütün bireylerde olduğu gibi yetersizliği olan bireylerin de ilgi alanlarında ve özel yeteneklerinde farklılıklar görülmektedir. Bu bireylerin zihinsel gelişimleri beklenenden daha farklıdır ve algıladıkları görsel kavramsal sinyaller daha hızlı ya da daha zayıf olabilir (Aytaç ve İskenderoğlu, 2007; Akt., Çetin ve Yaban, 2011, s. 409). Günümüzde özel yetenek sadece genel zekâ ile sınırlı görülmemektedir. Yüksek akademik başarı, keşif ve icat yeteneği, yaratıcı davranışlar yeteneği, görsel ve performans dayalı sanat yeteneği, sportif yetenek gibi çeşitli alanlarda gösterilen başarı üstün/özel yetenek olarak görülmektedir (Özbay, 2013, s. 9).

Tarihsel perspektife bakıldığında özel ve(ya) üstün yetenekli bireyler doğru yer ve zamanda yeteneklerini ortaya koyduklarında, çevresindekilerin genellikle dikkatini çekmişlerdir. Eğer birey hem yetersizliğe sahip, hem de özel bir yeteneğe sahipse, yeteneklerini ortaya koymayı başardığında olağanüstü örnekler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; dönemin doktorları tarafından akıl hastası teşhisi konulan Van Gogh, çocuk felci geçirmiş olan sürrealist sanatçı Frida Kahlo, işitme engeli bulunan dünyaca ünlü besteci ve müzisyen Ludwig Van Beethoven, genetik mutasyondan dolayı doğuştan görme engeli bulunan Türk ressam Eşref Armağan, evrenbilim üzerine çalışan ALS hastası bilim insanı Stephan Hawking farklı engellere sahip ve yetenekleriyle engelleri aşmış başlıca isimler arasında yer almaktadır. Özel yetenekleri, bedensel ya da zihinsel yetersizliklerinin önüne geçtiği için bu isimler dünya toplumlarının dikkatini çeken başlıca örnekler arasına yerleşmişlerdir.

Bu araştırma; sağlık raporuna göre, doğum öncesi nedenlerden dolayı yüzde yetmiş çalışma gücü kaybı bulunan ve 35-40 aralığında zeka bölümü (intelligence quotient-IQ) seviyesine sahip olan Muhammed Yalçın’ın resimlerini plastik açıdan (tasarım ilke ve elemanları açısından) incelemeyi, bu çalışmalarının sosyal yaşamına etkisini ve resimlerin Bloom Taksonomisi’nden faydalanarak öğrenme alanlarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bir bireyin; bilişsel, duysal, devinimsel öğrenme alanları ve bu alanların alt basamakları göz önünde bulundurularak incelenmesinin ilgili alanyazın açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.



Şekil 1. Bloom taksonomisi (Doğan, 2015, s. 83).

Bloom taksonomisi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç temel alandan oluşmaktadır. Bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve en üst basamağı olan değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Duyuşsal alan; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve en üst basamağı olan bir değerle nitelendirme aşamalarını içerir. Psikomotor alan ise; algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceriye dönüştürme, uyum ve en üst basamağı olan yaratma aşamalarından meydana gelir.

Bilişsel alanın alt basamakları şu şekildedir: Bilgi (hatırlama), bir alana özgü bilgileri hatırlamayı; kavramları, sembolleri vs. bilmeyi ifade eder. Kavrama basamağı, bilginin anlamının bozulmadan özgün bir dil veya sembol kullanarak yeniden ifade edilmesi durumudur. Uygulama basamağında, daha önce kavranan bilgilerin tekrar uygulanabilmesi söz konusudur. Analiz (çözümleme) basamağında, bir bütünden parçaya gidilir, bu aşamada bir bütünün hem içerik yönünden hem de biçimsel yönden çözümlenebilmesi beklenir. Sentez basamağında bireyin yeni ve özgün ürünler vermesi beklenmektedir. Değerlendirme basamağı Bloom'un taksonomisinde en üst bilişsel düzeyi kapsamaktadır. Değerlendirme basamağında belirlenen ölçütlerle yöntemler, teknikler vs. nitelikleri ve nicelikleri bakımından karşılaştırılır ve bunlar hakkında bir yargıya varılır (Doğan, 2015, s. 96).

Duyuşsal alanın alt basamakları şu şekildedir: Alma basamağında; bu düzeydeki davranışların temelinde uyarıcıları fark etme isteği bulunur. Tepkide bulunma basamağında, farkına varılan uyarıcılara yönelik tepkilerin gösterilmesi beklenir. Değer verme basamağı, bir inanç ya da tutum geliştirmenin başlamasıdır, değer verme davranışları kararlı ve tutumlu olur. Örgütlenme (bütünleştirme) basamağında, değerleri kavramsallaştırma ve bir değerler sistemi oluşturma durumu vardır. Bu aşamada birey değerleri soyut ve sembolik hale getirme çabasıdadır. Gerektiğinde değerleri yeniden tanımlar ve birbirleriyle ilişkilendirir. Bir değerle nitelendirme basamağı, bireyin inanç veya ideallerini dünya görüşüne dönüştürdüğü aşamadır. Bu aşamada birey kabul ettiği, özümlediği değerler sistemine uygun davranışlar sergiler (Doğan, 2015, s. 100).

Devinişsel (psikomotor) alanın alt basamakları ise şu şekildedir: İlk basamak olan algılama, devinişsel alanın temelini oluşturur. Davranışların temelinde algılama vardır, çevrenin duyarlar yardımıyla farkına varılmasıdır. Kurulma, devinişsel bir davranışı gerçekleştirmek üzere hazırlanmasıdır. Kılavuzla yapma, belirli yönergeleri takip ederek veya bir uzmanın takip edilerek davranışların gerçekleştirilmesini kapsar. Mekanikleşme

basamağı, devinişsel hareketlerin tekrarlanması ile vücudun alıştığı hareketlere dönüşmesidir. Beceri haline getirme basamağı, davranışlar artık beceri haline getirilmiştir, bu aşamada davranışlar rahat bir şekilde tamamlanır. Uyum basamağında, devinişsel hareketlerde değişiklikler yapmak gerektiğinde birey bu değişikliklere hazır haldedir. Devinişsel alanın en üst basamağı olan yaratma basamağında ise, özgün bir devinişsel davranış üretmenin gözlenmesi beklenir (Doğan, 2015, s. 105).

Bu araştırmada Muhammed Yalçın'ın resimleri, plastik değerler (tasarım ilke ve elemanları) açısından, sosyal gelişimine etkisi bakımından ve Bloom Taksonomisi'nden faydalanılarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli bir nitel araştırma türü olan örnek olay (vaka) çalışmasıdır. Erkuş'a (2013) göre tek denekli vaka-olgu çalışması özel durum araştırmaları içerisinde yer almaktadır. Örnek olay (vaka) çalışması, bir olayın uygun olabilecek herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Belirli amaçlar ve araştırma soruları olsa bile, olayı, olabildiğince tüm yönleri ile anlamak genel amaçtır. Nitel araştırmadaki diğer yaklaşımlarla benzer biçimde örnek olay çalışması, olayı derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefler (Punch, 2005). Bu yöntem ile sosyal bilimlerde bir birimin karışık davranış şekillerine ve çevresiyle olan ilişkilerine etkisi olan faktörlerin bulunması amaçlanmaktadır. Örnek olay çalışmaları bütün süreci veya birimin geçmişini, sosyal faktörlerle olan ilişkisini ve çevresinde yer alan güçlü unsurları araştırmayı öngörür. Araştırmacı, sosyal bir birimin içindeki çeşitli faktörleri bir bütün olarak görmeye çalışır (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007).

Örnek olay çalışmasına dayalı bir araştırma önerisinde Punch'e (2005) göre bulunması gerekenler:

1. Örnek olayın sınırlarının belirlenmesi ve açıkça ifade edilmesi,
2. Araştırmanın gerekliliği ve böyle bir araştırmanın genel amaçları konusunda net bir fikir sahibi olmak,
3. Bu genel amaçları belirli amaçlara ve araştırma sorularına dönüştürmek,
4. Örnek olay çalışmasının genel stratejisini belirlemek, özellikle araştırmanın tek örnek üzerinden mi yoksa birden fazla örnek üzerinden mi araştırılacağına karar vermek,
5. Hangi verilerin kimden nasıl toplanacağını belirtmek,
6. Verilerin nasıl çözümleneceğini göstermek gerekir.

Katılımcı

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan tek kişiden oluşan bir örnek olay (vaka) çalışması olup, sağlık raporuna göre %70 çalışma gücü kaybı bulunan ve orta derecede zihinsel yetersizliği (IQ, 35-40) olan, görsel sanatlar (resim) alanında özel yetenekli Muhammed Yalçın ve resimlerinden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde Yalçın'ın evi iki kez ziyaret edilmiştir. İlk ziyarette yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanarak katılımcının vasisiyle görüşme yapılmıştır ve Muhammed Yalçın ve çalışmalarına yönelik gözlem gerçekleştirilmiştir. Kâğıt, tuval ve duvar resimleri fotoğraflanarak örnekler toplanmıştır. Ardından aynı tarihte Ankara'da özel bir sanat galerisindeki sergisi ziyaret edilmiştir. Sergide yer alan tuval resimlerinden de fotoğraflar toplanmıştır. Yalçın ailesini ikinci ziyarette, Muhammed Yalçın'a tuval üzerine resim yaptırılmış, bu süreç; video ile kayıt altına alınmış, araştırma etiğini sağlamak için vasisinden gönüllü katılım formuyla izin ve engel durumunu belirten sağlık kurulu raporu alınmıştır.

Gönüllü katılım formu. Araştırma etiğini sağlamak amacıyla, 'Bilimsel araştırmaya gönüllü katılım formu vasi tarafından okunmuş ve imzalanmıştır. Araştırmaya konu olan Muhammed Yalçın'ın isminin araştırmada kullanılmasına vasisi tarafından izin verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Katılımcı ile zihinsel yetersizliği nedeniyle doğrudan iletişim sağlanamadığından, bu form aracılığıyla vasisiyle görüşme yapılmıştır. Katılımcının öyküsüne bu form ile ulaşılmıştır. Form iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan maddeler; katılımcının zihin yetersizliğini, sosyal yaşamını ve resim yapmaya başlama sürecini tanımayı hedefleyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan sorular ise; resim yapmasının, sanatsal faaliyetlere katılmasının sosyal yaşamına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Gözlem. Araştırmada serbest gözlem yapılmıştır. Katılımcının resim atölyesi olarak kullandığı ve ikamet ettiği evi, iki kez ziyaret edilmiştir. İlk ziyarette aile bireyleri ve katılımcıyla tanışılmış ve birinci araştırmacı tarafından saha notları alınmıştır. Bu gözlem, bir saat 15 dakika sürmüştür. İkinci ziyarette, katılımcının kâğıt, tuval, duvar ve zemin üzerine yaptığı resimlerinden fotoğraf ve video kayıtlar alınmıştır. Ardından katılımcıya atölye çalışması (workshop) yaptırılmış ve resim yapma süreci gözlemlenmiştir. İkinci gözlem iki saat 40 dakika sürmüştür.

Atölye çalışması. Katılımcıya herhangi bir konu sınırlandırılması yapılmadan özgün bir resim yapması istenmiştir. Araştırmacının gözetiminde, tuval üzerine akrilik boya tekniği kullanılarak (1 saat 37 dakika) resim yaptırılmıştır. Bu süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen bulgulara, 'katılımcı hakkında bulgular' ve 'resimleri hakkında bulgular' olarak bir sonraki bölümde yer verilmiştir. Gözlemden elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analizde araştırmacılar, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanırlar. Verilerin kodlanmasıyla kodların özünde ne olduğunu bulmaya çalışırlar (Ersoy, 2014, s. 259). Burada katılımcının; kâğıt, tuval, duvar ve zemin üzerine yaptığı resimler, üç görsel sanatlar eğitimi alan uzmanı tarafından resimlerde ele alınan konular bakımından tematik analiz yapılarak altı kategoriye ayrılmıştır. Uzman değerlendirmelerinin güvenilirliği için, Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70' in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan analizler sonucunda üç alan uzmanın görüş birliğine vardığı görülmektedir. Son olarak, gözlem verilerinin (resimlerin) katılımcıya ait olup olmadığını ispat etmek amacıyla 10.02.2017 tarihinde, atölye çalışması yaptırılmış, bu çalışmanın tamamı (1 saat 37 dakika) kamera ile kayıt altına alınmıştır. Atölye çalışması araştırmacılar tarafından incelendiğinde sanatsal üslup ve plastik değerler açısından gözlem verileriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Bulgular

Katılımcı Hakkında Bulgular

Katılımcının sağlık raporu incelendiğinde, doğum öncesi nedenlerden dolayı yüzde yetmiş çalışma kaybı, 35-40 aralığında da IQ düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Vasisi olan babasıyla yapılan görüşmeler özetle şu şekildedir: 1979 yılında Ankara ili, Altındağ ilçesine gelen Yalçın ailesinin, dördüncü ve son çocuğu olarak Muhammed Yalçın 1988 yılında dünyaya gelmiştir. 2009 yılı itibarıyla resimle tanışıp, 2010 yılında Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen yetersizliği olan bireylere yönelik "Yapabilirim" konulu resim yarışmasından başarı ödülü almıştır. Bu ödül onun resme yönelik motivasyonunu arttırmıştır. Bir süre Milli Eğitim Bakanlığı Çağdaş Eğitim ve Uygulama Okulu'nda eğitim almıştır. Ardından bir ressamın özel atölyesinde onun refakatinde diğer üç yetersizliği olan bireyle birlikte atölye çalışmalarına katılmıştır. Çağdaş Eğitim Okulu'nun Çankaya ilçesine taşınmasıyla birlikte ailenin maddi imkânsızlıkları sebebiyle eğitimine devam edememiştir. Bir süre sonra kendisine, diğer üç yetersizliği olan arkadaşıyla birlikte atölyesinde ders veren ressam, Muhammed'in vasisi olan

babasına evin bir odasını kendisine atölye yapmasını ve Muhammed'in orada resim yapmaya devam etmesini tavsiye etmiştir. İlk olarak kâğıt yüzeylere, ardından tuvalere birbirine benzer karakterlerin bulunduğu resimler yapmış, ardından kiracı olarak kaldıkları ve halen konaklamakta oldukları gecekonduda, atölye olarak ailesinin kendisine ayırdığı odanın duvarlarına, diğer odaların duvarlarına, balkon duvarlarına, evin zeminine ve evin dış cephesine kendine özgü karakterleri defalarca kullanarak resimlerle donatmıştır. Evlerini ziyaret eden kişilerden bazılarının öncü olmasıyla Ankara içerisinde çeşitli kamusal alanlarda, bir alışveriş merkezinde, özel bir galeride sergiler açmış olup ve son yıllarda da Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi'nde sergiler açmaya devam etmektedir.

Resimleri Hakkında Bulgular

Katılımcının resim yapma süreci incelendiğinde öncelikle aşırı titiz ve sistemli bir biçimde çalıştığı gözlenmektedir. Herhangi bir okuryazarlığa sahip olmamasına rağmen resimlerine ismini yazması ve tarih atması vasisi tarafından öğretilmiştir. Muhammed'in resimleri incelendiğinde, gözlemlendiği figür ve nesnelere görsel ifadesinde, bu unsurların aslına uygun özelliklerini (Örneğin; arabaların dört tekerlekli yapısı, uğur böceklerinin kanat, kedi karakterinin gövde detayları vb.) kendine has yorumladığı şematik biçimlere dönüştürdüğü görülmektedir. Bu şematik biçimlerde, bilindik klişe biçimlerden uzak, özgün ifadeler dikkati çekmektedir. Yani Muhammed Yalçın, normal gelişim gösteren çocukların sıkça kullandıkları, kendilerine öğretilmiş şablon ya da kalıp şemaları (örn. M şeklinde kuşlar, üçgen çatılı evler, top şeklinde ağaçlar vb.) kullanmaktan çok uzak, gözlem ve sezgilerinden süzülerek ifade bulan kendi özgün biçimlerini oluşturmuştur. Bu özgün biçimleri tekrarlayarak, kendi özgün şemalarını ortaya koymuştur. Resimlerinin çoğunda, bazı tematik karakterlere odaklandığı ve kompozisyonlarını belirlemiş olduğu karakteri temel alarak oluşturduğu görülmektedir. Biçim olarak tüm resimlerinde etrafında bulunan ve gözlem yapabileceği, iç içe yaşadığı figür ve nesnelere (çiçek, tırtıl, uğur böceği, kedi, insan figürleri, arabalar vb...) yer verdiği görülür. Gözlemlerinden süzülen varlıklar, sezgisel duyarlılığıyla birleştirilerek iki boyuta indirgediği kendi özgün şemalarına dönüşmüştür.

Muhammed'in bazı resimlerinde sadece kedilere; bazılarında uğur böceklerine, karıncalara ve tırtıllara; bazılarında insan figürlü kompozisyonlara yer verdiği görülmektedir. Bazı resimlerinde ise, bu farklı unsurların tamamını aynı anda kullandığı kompozisyonlar görülmektedir. Resim 1 ve 2'de kedili kompozisyonlara, Resim 3 ve 4'de çiçekli kompozisyonlara, Resim 5 ve 6'da arabalı kompozisyonlara, Resim 7 ve 8'de diğer hayvan figürlerinin merkeze alındığı kompozisyonlarına yer verilmiştir.



Resim 1. Kedili kompozisyon örneği 1.



Resim 2. Kedili kompozisyon örneği 2.

Muhammed'in Resim 1 ve 2'de merkeze aldığı kedi karakterine vurgu yaparken; kedi figürünün çevresinde zaman zaman diğer kompozisyonlarında da vurguladığı bitki ve hayvan karakterleri gözlenmektedir.



Resim 3. Çiçekli kompozisyon örneği 1.

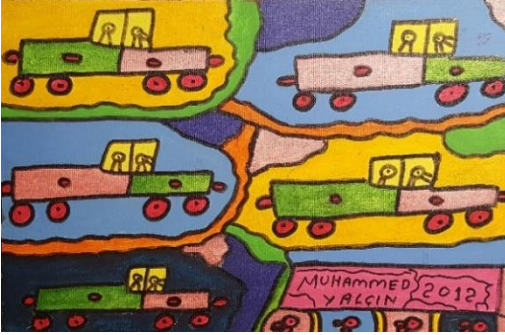


Resim 4. Çiçekli kompozisyon örneği 2.

Resim 3 ve 4'te yalnızca çiçek desenlerine yer verdiği ve bu temaya vurgu yaptığı gözlenmektedir. Resim 4 incelendiğinde diğer kompozisyonlardan farklı ve sınırlandırdığı kompozisyon içerisinde ele aldığı çizgisel çerçevelerin farklılaştığı ve bağlantısal çizgilere dönüştüğü görülmektedir. Bu çalışma figür ve mekân ilişkisi açısından da diğerlerinden farklıdır. Fonda diğer çalışmalarında çeşitli renkler görülürken bu çalışmanın fonunda tamamıyla tek renk kullanılmıştır.



Resim 5. Arabalı kompozisyon örneği 1.



Resim 6. Arabalı kompozisyon örneği 2.

Resim 5 ve 6 da ise, merkeze araba deseninin profil görüntüsünü çapraz (kontrast) bir renk ilişkisiyle yerleştirdiği görülmektedir. Resim 5'te diğer kompozisyonlarda da ele aldığı karakterlere yer verirken, Resim 6'da birim tekrarları söz konusudur.



Resim 7. Tırtıllı kompozisyon örneği.



Resim 8. Uğur böcekli kompozisyon örneği.

Resim 7 ve 8'de hayvan karakterlerini betimlediği ve yine birim tekrarlarına gittiği görülmektedir. Resim 7'de aynı renklerle tekrarladığı bir tırtılın profil görüntüsünü farklı renklere sahip fonlarda betimlediği; Resim 8 de ise ateş böceğinin kuş bakışı görüntüsünü aynı resimsel ilişkiyle ele aldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra Muhammed'in çalışmaları incelendiğinde bahsi geçen bu karakterlerin hemen hepsini başka bazı kompozisyonlarında da ele aldığı görülmektedir. Resim 9 ve Resim 10'da bu resimlerine yer verilmiştir.



Resim 9. Karışık figürlü kompozisyon örneği 1.



Resim 10. Karışık figürlü kompozisyon örneği 2.

Resim 9 ve Resim 10 Yalçın'ın farklı yıllarda yaptığı kompozisyonlardır. Bu araştırmada yer verilen önceki resimlerinde bir temaya odaklanıp o temaya dair karaktere vurgu yaptığı görülmektedir. Bu kompozisyonlarında ise, önceki karakterleri de içerisinde barındıran bir senteze gittiği, yani daha üst bilişsel bir özelliği ortaya koyduğu gözlenmektedir. Özçelik'e (2010) göre sentez özgün, yani bireyin bilgisi dâhilinde bir eşi ve benzeri bulunmayan bir malzeme, bir bilgi bütünü üretme, örneğin bir yazı, resim, şiir, melodi, deney düzeni vb. ortaya koyma, herhangi bir amaçla kullanılabilir özgün bir plan veya işlemler bütünü oluşturma sırasında yararlanılan bilişsel yeterlilikleri bu grupta sınıflandırmaktadır. Yalçın'ın resimlerinde de bu sınıflandırmaya uygun betimlemeler yer almıştır. Günlük yaşantısında sıklıkla karşılaştığı canlı ve cansız nesnelere sentezleyerek bu çalışmalarında ele aldığı görülmektedir.



Resim 11. M. Yalçın'ın duvar resmi.



Resim 12. M. Yalçın'ın evine yaptığı duvar resmi'nden kesit.

Yalçın bu düzenlemeleri tuval ve kâğıt haricinde çeşitli yüzeylere de uygulamıştır. Resim 12'de, Resim 11'de yer verilen Yalçın'ın ve ailesinin ikamet ettikleri evin dış cephesinde yer alan duvar resminden kesit alınmıştır. Bu görsel incelendiğinde de ele aldığı karakterlerin tamamından sentezine gittiği anlaşılmaktadır. Resimlerinde ele aldığı bazı imgeleri ise, sezgisel olarak işlediği düşünülmektedir (bkz. Resim 13).



Resim 13. Gözlemlerinin sonucu olarak, resimlerinde özgün tavrıyla ifadelendirdiği imgelerden örnekler.

Resim 13'te ele alınan kesitler farklı dönemlerdeki çalışmalardan alınmıştır. Bu imgenin katılımcının babasının dört tekerlekli mısır ve kestane arabası veya yeğeninın bebek arabası olabileceği düşünülmektedir.

Yalçın'ın resimleri incelendiğinde; çizgisel gelişim açısından, şematik dönem (7-9 yaş) özellikleri gösterdiği görülür. Yapıcı inşacı tip çocuk resminin özellikleri görülmektedir. Yapıcı inşacı tip çocuklar, parçaları birleştirerek resim yaparlar, parçadan bütüne giderler. Muhammed'in resimlerinde de bu sistem net bir şekilde dikkat çekmektedir. Şematik dönemde çocuk çevresinden haberdardır. Resimlerinde zengin bir şemaya sahiptir. Çocuğun çevresindeki her şeyin farkında olduğunu görmek mümkündür (Arıcı, 2006). Belirli bir sistematığı olan ve vurguya dayalı kontur çizgileri (bir nesnenin dış hatlarını gösteren çizgi) mevcuttur.

Armoni bilgisi olmamasına rağmen, renkleri kendine özgü bir sistematik içerisinde; kontrast renkleri, sıcak soğuk ve açık-koyu renk dağılımını şaşırtıcı bir şekilde etkili kullandığı görülmektedir. Valör (kademeli renk değeri) ve ton kullanmaksızın, renkleri doğrudan tüpten çıktığı ham haliyle iki boyutlu düz renk alanları şeklinde kullanmaktadır. Çizgi, renk, biçim ve lekesel tekrarlarla oluşan zengin ritmik düzenlerde kullandığı değişiklikler, çalışmalarını monotonluktan uzak tutmaktadır.

Mekanı ele alış bakımından her bir karakteri, sınırlandırdığı çizgisel alanlar içerisinde bütüne dahil ettiği görülmektedir (bkz. Resim 10). Perspektif etkisine sahip bir mekân kullanımı doğal olarak söz konusu değildir, çalışmalarında böyle bir kaygıya da rastlanmaz. Yüzey düzenlemesi özelliğine sahip kompozisyonlarında, her bir figür ve nesne kendine ait soyut mekânlara sahiptir. Bu soyut düzenlemelerde dekoratif bir renk kullanımı dikkati çekmekte olup, her bir nesne veya figürün bütüne ait parçalarında da yine dekoratif renklendirmeler söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında da yine 7-9 yaş şematik dönem özelliği söz konusudur. Vurgulamak isteği figür veya nesneyi genellikle kompozisyonun merkezine yerleştirmekte, inşacı özelliğin net olarak görüldüğü parçalarla önce ifade etmek istediği biçime, ardından da kompozisyondaki bütüne ulaştığı görülmektedir (bkz. Resim 14).

Ritim (tekrar) açısından bakıldığında, kompozisyonlarında birim tekrarlarından sürekli faydalandığı görülmektedir (bkz. Resim 8). Birim, figür, nesne, renk tekrarlarında değişiklikler yaparak zengin ritmik düzenler oluşturması, resimlerinin en belirgin özelliğidir.

Denge (görsel oluşturan öğelerin kompozisyon düzenine uygun dağılımı) açısından incelendiğinde yön, biçim, renk, oran ve çizgilerin tamamen sezgisel bir kullanımla son derece etkili olduğu gözlenmektedir. Bütün bu özellikler açısından bakıldığında ise, şematik dönemin çok daha ilerisinde bir ifadelendirme durumu söz konusudur.



Resim 14. Figüre vurgu örneği.

Vurgu bakımından incelendiğinde, çocuk resimlerinin “boy hiyerarşisi” özelliğiyle öne çıkan ana karakter(ler)e başarılı bir biçimde dikkat çektiği ve kompozisyonun genellikle merkezine yerleştirdiği görülmektedir. Yine imzasını resmin karakteristiğine uygun biçimde vurguladığı ve o alanı da kendi içerisinde çizgilerle dengelediği görülmektedir. Vurgulanan temel karakter haricindeki alanı yaklaşık ölçülerde boyutlandırdığı ve sınırlandırdığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Özgür’e (2013) göre; zekâ testlerinde 0-24 zekâ puanı olanlara ağır derecede zihin yetersizliği olan, 25-44 arası zekâ bölümü puanı olanlara öğretilebilir (orta) zihin yetersizliği olan, 45-74 zekâ bölümü puanı olanlara da eğitilebilir (hafif) zihin yetersizliği gibi terimler kullanılmaktadır. Bu aralıklar dikkate alındığında Muhammed Yalçın’ın da 2006 yılı sağlık raporunda 35-40 IQ aralığına sahip olduğu, yani orta derecede (öğretilebilir) zihin yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır. Kişilerin yaratıcı becerilerini ortaya koymaları, yeni ve özgün bir ürün oluşturmaları, asgari düzeyde bir özgürlüğü gerektirir. Bu nedenle sentez düzeyinde davranışların ortaya konulması istendiğinde, öğrencilere özgürce üretecekleri ortam veya koşulların sağlanması gereklidir (Doğan, 2015, s. 94). Araştırma içeriğinden de anlaşılacağı gibi Yalçın’ın ailesi ona olanakları doğrultusunda azami düzeyde özgür çalışma ortamı oluşturmuş ve onun yaratıcı becerilerini ortaya koymasına olanak sağlamıştır. Muhammed Yalçın’a, kendisini ve yeteneklerini tanıma imkânı oluşturulduğunda, görsel sanat uygulamalarıyla üst düzey beceriler ortaya koyduğu görülmektedir. Resimlerinin estetik değerlere ve tamamen özgün niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Yalçın’ın vasisi ile yapılan görüşmede, daha çok ifade ve iletişim aracı olarak kullandığı çalışmalarının; zihinsel gelişimine, psikolojik rahatlamasına ve kendisini ifade etmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bloom Taksonomisi’nin (bkz. Şekil-1) bilişsel basamakları göz önünde bulundurularak Yalçın’ın resimleri incelendiğinde, ‘bilgi’ basamağına uygun olarak kullandığı imgeleri (kedi, araba, uğur böcekleri vb.) bildiği, ‘kavrama’ basamağına uygun olarak özgün bir görsel ifade dili kullanarak imgeleri yeniden ifade edebildiği, ‘uygulama’ basamağına uygun olarak, daha önce başka çalışmaları da ele aldığı imgeleri tekrar uygulayabildiği, ‘analiz’ basamağına uygun olarak çalışmalarında bütünden parçaya gidebildiği, biçimsel olarak imgeleri ayrıştırabildiği, ‘sentez’ basamağına uygun olarak farklı imgeleri bir araya getirerek özgün görsel kompozisyonlar oluşturabildiği görülmektedir. Bu bağlamda Yalçın’ın resimleri incelendiğinde üst bilişsel düzeyde sentez basamağına uygun çalışmalar ortaya koyabildiği; ancak, engel durumu itibarıyla en üst bilişsel aşama olan ‘değerlendirme’ basamağına yönelik bir eylemi gerçekleştirmediği görülmektedir. Bloom Taksonomisi’nin (bkz. Şekil-1) duyuşsal basamakları göz önünde bulundurularak Yalçın’ın resimleri incelendiğinde, ‘alma’ basamağına uygun olarak uyarıcıları (kedi, araba, uğur böcekleri vb.) fark edebildiği, ‘tepkide bulunma’ basamağına uygun olarak farkına vardığı uyarıcılara ve imgelere çalışmalarında yer verdiği,

'değer verme' basamağına uygun olarak, kararlı ve tutumlu bir şekilde aynı imgelere odaklandığı, 'örgütlenme (bütünleştirme)' basamağına uygun olarak değerleri görsel olarak kavramsallaştırdığı görülmektedir. Bu bağlamda Yalçın'ın resimleri incelendiğinde üst duyuşsal düzeyde örgütlenme basamağına uygun çalışmalar ortaya koyabildiği; ancak, 'bir değerle niteleme' basamağına uygun bir eylemi engel durumu itibariyle gerçekleştiremediği görülmektedir. Bloom Taksonomisi'nin (bkz. Şekil-1) devinişsel (psikomotor) basamakları göz önünde bulundurularak Yalçın'ın resimleri incelendiğinde, 'algılama' basamağına uygun olarak çevresinin duyuları yardımıyla farkına varabildiği, 'kurulma' basamağına uygun olarak devinişsel bir davranışı (resim yapma eylemi) gerçekleştirmek üzere hazır olabildiği, 'kılavuzla yapma' basamağının üzerinde kendi disiplini oluşturabildiği, 'mekanikleşme' basamağına uygun olarak resim yapma eylemini sistematikleştirdiği ve Bloom'a göre en üst psikomotor beceri olan 'yaratma' basamağına uygun özgün resimler tasarlayabildiği görülmektedir.

Çalışmalarından da anlaşılacağı gibi Yalçın'ın, görsel sanatlar alanında özel yeteneğe sahip olabileceği düşünülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) ve Özel Eğitim bölümleriyle işbirliği yapılarak görsel sanatlar uygulamalarıyla ilgili yeni araştırmalar oluşturulabilir. Muhammed'in sağlık raporu 2006 yılına ait olup, özel yeteneği 2009 yılı itibariyle gözlemlenmiştir. Bireyin özelliklerine uygun bir zekâ testi uygulanarak zekâ bölümünde değişiklik olup olmadığı incelenebilir.

Özetle, zihinsel veya bedensel yetersizliği olan diğer bireyler de sanatın herhangi bir dalına yönlendirilerek özgüven kazanmalarına, özel yeteneklerini tanımlarına katkı sağlanmalıdır. Çalışma alanı açısından bakıldığında görsel sanatlar, zihinsel yetersizliği olan bir birey için;

1. Kendisini ifade edebilmesi için iyi bir iletişim aracı olabilir.
2. Gözlem yapmasını ve içinde bulunduğu çevreye karşı farkındalığının artmasını sağlayabilir.
3. Sezgisel yönünün gelişmesine önemli katkılar oluşturabilir.
4. Özellikle, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.
5. Ve en önemlisi de yaratıcı ve üretken bireyler haline gelmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim [Painting, psychology, and painting in child mind]. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Çetin, Z., & Yaban, H. (2011). Özel gereksinimi olan çocuklar için görsel sanatlar eğitimi [Visual arts education for children with special needs]. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim [Children with special needs and special education]* içinde (ss. 405-424). Ankara: Erdem Matbaası.
- Doğan, N. (2015). Davranışların ölçülmesi [Measurement in behaviours]. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education]* içinde (ss. 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci [Scientific research process for behavioral sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P. (2014). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (4. baskı). (P. Yaçınoğlu & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1992)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi modülü*. Retrieved from: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/
- Metin, N., & Işıtan, S. (2011). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri [Mentally disabled children and their education]. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. [Children with special needs and special education]* içinde (ss. 159-182). Ankara: Erdem Matbaası.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Gifted children and their families]*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Özçelik, D, A. (2010). *Yeni öğretim programlarına göre okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı [Measurement and evaluation in schools according to new teaching programs a handbook for teachers]* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim [Children with disabilities and their education: Special education]* (4. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative approaches*. London: Sage.
- Salderay, B. (2010). Engelli bireylerin yapmış olduğu görsel sanatlar çalışmalarının engelli birey aileleri ve engelli bireylerle çalışan eğitimciler tarafından değerlendirilmesi. [Evaluation of visual art works which made by handicapped persons by their families and educational staff]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 219 -229.
- T.C. Resmi Gazete. (2005). *Engelliler Hakkında Kanun*. Retrieved from: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.html>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Engelli İstatistikleri*. Retrieved from: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel Araştırma: Neden, nasıl, niçin? [Qualitative Research: Why, how, why?]*. Ankara: Detay Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 335-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.338752

RESEARCH

Received Date: 18.09.17

Accepted Date: 02.02.18

OnlineFirst: 12.02.18

An Investigation into Muhammed Yalcin Who is Talented and Mentally Disabled*

Kerim Laçınbay  **
Gazi University

Meliha Yılmaz  ***
Gazi University

Abstract

This research aims to examine the paintings of Muhammed Yalçın, who has 70% capacity loss to work, IQ level in the range of 35-40, and who is particularly talented in the field of visual arts, in terms of plastic values, the influence on his social development utilizing Bloom's Taxonomy. In the study, case study, which is among the qualitative research methods, was used. Examples from Muhammed Yalçın's paintings on paper, canvas, floor and wall, in which he transformed the slum house into a work of art, were collected. A semi-structured interview form was used to interview with his parents. Whether or not the paintings produced by Muhammad contributed to his communication skills was examined in his works. The paintings produced by him were analyzed descriptively using plastic values and Bloom's Taxonomy. In the study, it was observed that his works have aesthetic values and original qualities, and they contribute to his social development and psychological comfort. Furthermore, it was understood that he uses these images as means of expression and communication. When the pictures were analyzed according to Bloom's Taxonomy, it was seen that he could create works of art at 'synthesis' level in the cognitive domain, organization level in the affective domain, and affective level and origination level in psychomotor domain.

Keywords: Special education and art, individuals with intellectual disabilities, art education.

Recommended Citation

Laçınbay, K., & Yılmaz, M. (2018). An investigation into Muhammed Yalcin who is talented and mentally disabled. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 335-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.338752

*This work was presented as an oral presentation in the 2nd International Symposium on Philosophy, Education, Arts and History of Science.

**Res. Assist., E-mail: kerimlacinbay@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1510-6265>

***Prof. Dr., E-mail: ameliha@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7732-2660>

In Turkey, the related Law No. 5378 describes individuals with disabilities as the people who are affected by attitudes and environmental conditions that restrict their equal, full, and effective participation in the social life in their society due to physical, mental, cognitive, and sensory competence loss they have suffered from at various levels. When the literature on intellectual disabilities is examined, the most accepted definition is the one defined by the American Association for Mental Deficiency (AAMD) in 1983 and according to this definition, mental disability is "a condition of normal mental functioning in the developmental process that is disproportionately inadequate in normal mental functioning as well as in adaptive behavior (As cited by Metin and Işıtan, 2011, p.159).

According to the latest statistics on the disabilities of the Turkish Statistical Institute (TURKSTAT, 2002); 12.29% of Turkey's population has disabilities and 0.48% has intellectual disabilities. With these ratios, it is seen that approximately 13 out of every one hundred people have disabilities, and one out of every two hundred people have intellectual disabilities. When the whole population is taken into consideration in Turkey, this ratio is considerably high. However, people with disabilities people and their needs in our country are not fully known by other members of the society. Generally, an awareness of who the individuals with disabilities are and what their needs may be in the community has not been raised at the desired level because the extent of the number of individuals with disabilities is not widely acknowledged within the society and/or who is defined as having disabilities and what deficiencies are accepted as disabilities may not be known well by other citizens of the society (Salderay, 2010, p. 220).

Visual arts education helps children develop creative behaviors that they can use in different disciplines, use the art as a visual communication tool, gain aesthetic consciousness, think freely and originally, recognize individual differences and themselves. With these aspects, visual arts are an effective tool for individuals who need special education as well as healthy individuals. Given the historical perspective, when although they had certain disabilities, if they had special talents and when they demonstrated these talents at the right place and time, these individuals with disabilities who had special talents could attract attention of other people around. If the individuals have both a disability and a special or a superior ability, extraordinary examples come to light when they are able to demonstrate their talents. For example; Van Gogh, who was diagnosed as mentally ill by the doctors of that time, Frida Kahlo, a surrealist artist with a poliomyelitis in her childhood, Ludwig Van Beethoven, a world-famous composer and musician with hearing impairment, Turkish painter Esref Armagan, who is blind by genetic mutation, ALS-Stephan Hawking are among the leading names with different obstacles who have overcome their obstacles with their abilities. These people have become one of the leading figures of the world societies because their special talents make their disabilities unseen.

In the light of the information mentioned above, the aim of this study is to examine the paintings of Muhammed Yalcin, who has an IQ level in the range of 35-40 and have 70% capacity loss to work due to prenatal reasons according to his medical report, from the perspective of plasticity and to examine the effect of these studies on his social life and to examine his paintings by using Bloom's Taxonomy. Examining an individual who needs special education in terms of the cognitive, affective, and psychomotor domains has been thought to be beneficial for the relevant literature.

Method

Research Design

The model of this research is a case study which is a kind of qualitative research. According to Erkuş (2013), the single subject case study is included in the special case studies. Case study is the examination of an event in detail in any way that may be appropriate. Even if there are specific goals and research questions, the general purpose is to understand the event in all aspects as much as possible.

Participant

This research is a single subject case study of Muhammed Yalçın, who has a moderate intellectual disability (IQ, 35-40) with 70% capacity loss to work according to his medical report, and his paintings.

Data Collection Tools

Yalçın's house was visited twice during the research process. On the first visit, a semi-structured interview form was used to interview with the participant's legal parent and observations were conducted on Muhammed Yalçın and his work. Paper, canvas and wall paintings were photographed, and samples were collected. Then, on the same day, a special art gallery exhibition was visited in Ankara. Photographs were also collected from the canvas paintings at the exhibition. On the second visit to Yalçın family, Muhammed Yalçın painted on canvas and while he was painting, he was recorded with a camera. In order to ensure the ethical issues about the research, an informed consent form indicating voluntary participation was issued and a medical report issued by a health board was taken.

Semi-structured Interview Form. Since there was no direct communication with the participant due to his disability, the interview was made with his legal parent through this form. The related data about the participant was collected with the help of this form.

Observation. Photographs and video recordings were taken from the pictures he made on the paper, canvas, wall, and the floor.

Workshop. The participant was asked to paint acrylic paint on the canvas. This process was recorded with the camera.

Data Collection and Analysis/Application

A workshop was held on February 10th, 2017 to prove whether the visual works of arts belong to the participant himself. The whole work from the very beginning till the end (1 hour 37 minutes) was recorded with the camera. The paintings the participant created on paper, canvas, walls and floors were divided into categories and analyzed by the field experts according to their content and visual artistic features.

Results

Information and Findings about the Participant

When the participant's medical report was examined, it was seen that there was a 70% capacity loss to work due to prenatal reasons and his IQ level was in the range of 35-40. Muhammed Yalçın was born in 1988 as the fourth and last child of the Yalçın family, who moved to the province of Altındağ in Ankara in 1979. In 2009, he met with the painting and received the success award from the painting competition titled "I Can Do It" for the individuals with disabilities, organized by Gazi University in 2010. This award has increased his motivation for painting. He has been trained for a while at Çağdaş Eğitim ve Uygulama Okulu which is affiliated with Ministry of National Education (MoNE). He then joined a workshop at the private workshop of a tutor painter with three other individuals with disabilities. Since the Çağdaş Education School moved to Çankaya district, he could not continue his education because of financial impossibilities of his family. After a while, Muhammed's tutor painter recommended Muhammed's legal parent to design a room in their house as a painting room for Muhammed so that Muhammed could continue painting there. He first painted pictures on paper surfaces, followed by similar images on canvases, then repeatedly using his own characters in the shanties they were staying as tenants and the rooms they were staying at, he painted his pictures on the walls of the rooms that his family had reserved for them and on the walls of other rooms, and even on balcony walls. With the support of some of their visitors who saw his paintings on the walls, he held exhibitions in a private gallery and in various public places in Ankara and in a shopping mall. In recent years, he continues to hold exhibitions in Çankaya Municipality Contemporary Arts Center.

Information and Findings about His Pictures

When the participant's painting process (workshop work) is examined, it is observed that he works in an overly rigorous and systematic manner. Despite not having any literacy, he was taught to write his name and the date on his paintings by his legal parent. When the paintings of Muhammad are examined, it can be seen that he turns the visual representation of the figures and objects he observes into the schematic forms he describes in his own way in compatible with the original form of these elements (e.g., the four-wheeled structure of cars, wing of ladybug, and the body details of a cat character). In these schematic forms, distinctive expressions are noteworthy, far from known stereotypes. Therefore, Muhammad Yalcin has created his own unique forms of expression that are far removed from observations and intuitions, far from using patterns or mold schemes (e.g., M-shaped birds, triangular roofed houses, ball shaped trees, etc.). By repeating these original forms, he revealed his own unique schemas. Most of his paintings seem to be based on a character that focuses on some thematic characters and has determined his compositions. It can be seen that all of his paintings include figures and objects (flowers, caterpillars, ladybugs, cats, human figures, cars, etc.) that are located around him and he can observe in his own environment. The entities that have been filtered out of his observations have been transformed into his own unique schemes, which he combined into his intuitive sensibility and reduced to two dimensions.

In some of his paintings, he seems to focus only on the cats, lunar lupins, abdomen and caterpillars and some other paintings include human figure compositions. In some of his paintings, there are compositions in which all these different elements are used at the same time. When Yalcin's paintings are examined; it can be seen that he is at the schematic period (7-9 years) in terms of linear drawing development. It is possible to see that the child is aware of everything around (Arıcı, 2010). In his paintings, the features of constructive type of child paintings are seen. Constructive children draw pictures by combining pieces, moving from piece to piece. This system is clearly seen in Muhammad's paintings. Contour lines with a specific system and emphasis are available in his paintings.

Although he has no knowledge of harmony, it is seen that he uses the colors in a unique systematic way and he uses contrast colors, warm-cold and light-dark colors in a surprisingly effective manner. Without the use of values and tones, the colors are used as two-dimensional solid color areas, as if they were directly from the tube. The changes in line, color, form, and repetition of rich rhythmic patterns keep his work away from monotony.

It is seen that he adds each figure in their own linear areas and boundaries to the whole in terms of the way he uses the surface. Naturally, he does not have the use of a space with a perspective, and there is no such concern in his works of art. In a composition with a surface-ruling feature, each figure and object have its own abstract spaces. The use of decorative colors is noteworthy in these abstract arrangements, and in each piece of object or figure, decorative colors are also mentioned. From this point of view, the 7- to 9-year-old schematic period feature is also mentioned. He usually places the figure or object he wants to emphasize at the center of the composition. Being in accordance with the features of the form that the constructivist characteristic clearly expresses, he first emphasizes the images and then puts those images into their places in the whole painting and thus reaches the compositional wholeness.

From a rhythm standpoint, it appears that he benefits from repetitions consistently in his compositions. The most prominent feature of his paintings is his ability to make rich rhythmic patterns by making changes in unit, figure, object, and color repetition. When viewed from the standpoint of equilibrium, it is observed that direction, shape, color, ratio, and lines are extremely effective with an intuitive use. From the point of view of all these characteristics, there is a case of expression that is far ahead of the schematic period. When examined in terms of emphasis, it appears that children's pictures have successfully attracted attention to the main character(s) with the "height hierarchy" feature and placed these figures at the center of the composition. Again, it emphasizes the signature in accordance with its characteristic and it seems that he balances that area with lines in itself.

Discussion and Conclusion

According to Özgür (2013), the people who get 0-24 points from IQ tests are called individuals with severe intellectual disabilities, the people who have 25-44 scores have moderate (teachable) intellectual disabilities, and the ones who get 45-74 points have mild intellectual disabilities and especially individuals with mild intellectual disabilities can be placed into educational environments appropriate for them. Taking these ranges into consideration, it is understood that Mohammed Yalcin has a range of 35-40 IQ in his 2006 medical report, meaning that he has moderate (teachable) intellectual disability.

A minimum level of freedom is required for people to reveal their creative skills and create a new and an original product. For this reason, when it is desired to put forward the behavior at the synthesis level, it is necessary to provide the environment or conditions that students will produce freely (Doğan, 2015, p. 94). As can be understood from the research content, Yalcin's family has created a maximum free work environment as much as possible and enabled him to reveal his creative skills. When Mohammed Yalcin is given the opportunity to recognize himself and his talents, it is seen that he has brought up high level skills with visual art applications.

It is seen that his paintings have aesthetic values and completely unique qualities. From the interview with Yalcin's legal parent, it was understood that his works of art that he uses mainly as a means of communication and expression have contributed well to his mental development, psychological relaxation, and self-expression. Considering the cognitive steps of Bloom's Taxonomy (Figure-1), when Yalcin's paintings are examined, it was seen that he knows the images (cat, car, lady beetle, etc.) he uses in accordance with the "Knowledge" level; that he could express the images again by using an original visual expression language in accordance with the 'Comprehension' level; that he could apply the images he has used in his previous works again in accordance with the 'Application' level; that he could use and apply deductive strategies in accordance with 'Analysis' level; that he could use different images together with each other to create original visual compositions in accordance with the 'Synthesis' level. In this context, when Yalcin's paintings are examined, it can be seen that he can create works of arts at metacognitive level in accordance with the 'Synthesis' level. However, it is evident that he cannot create works of art at the 'Evaluation' level, which is the highest cognitive level in Bloom's Taxonomy, due to his disability.

Considering the affective steps of Bloom's Taxonomy (Figure-1), when Yalcin's paintings are examined, it was seen that he could recognize the stimuli (cats, cars, ladybugs, etc.) in accordance with the 'Receiving' level; that he could use these images and stimuli he noticed in his works of art in accordance with the 'Responding' level; that he could focus on the same images in a determined and coherent way in accordance with the 'Valuing' level; that he could conceptualize the images visually in accordance with the 'Organizing' level. In this context, when Yalcin's paintings are examined, it can be seen that he can reach the 'Organizing' level in the affective domain but he cannot reach the 'Characterizing' level in his works of art due to his disability.

Considering the psychomotor steps of Bloom's Taxonomy (Figure-1), when Yalcin's paintings are examined, it was seen that he could perceive the environment he was in through his senses in accordance with the 'Perception' level; that he could be ready to perform a psychomotor behavior (painting act) in accordance with the 'Set' level; that he could establish his own discipline in accordance with the 'Guided Response' level; that he could systematize the painting act in accordance with the 'Mechanism' level. And finally, it was seen that he could create works of art in the 'Origination' level, which is the highest level in the affective domain.

As can be understood from his works, Yalcin has a talent in the field of visual arts. However, new investigations can be created by cooperating with the Guidance and Psychological Counseling and Special Education departments to determine if he is gifted. Muhammad's medical report belongs to the year 2006 and he has been able to recognize his special ability as of 2009. A current IQ test can be sought to see how art influences mental development in what direction and in what way.

To sum up, it can be said that other individuals with disabilities can also be led to any branch of art and thus they can be given a great opportunity and environment that can help them recognize their special talents and find a great atmosphere for their self-reliance. From the point of view of our field of study, for individuals with intellectual disabilities, visual arts;

1. Can be a good communication tool to express themselves,
2. Can help them observe their environment and increase their awareness level about this environment,
3. Can contribute well to improve their intuitive thinking skills,
4. Can contribute well to improve their affective and psychomotor skills, and
5. Can help them become creative and productive individuals in their societies.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 355-378

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.09.17

Kabul Tarihi: 15.02.18

Erken Görünüm: 01.03.18

Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları

Fatma Altun *
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Hikmet Yazıcı **
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın temel amacı üstün yetenekli tanısı alan öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında yaşadıkları sorunların ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Ayrıca üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarında çocuğun yaş ve cinsiyet etkileşiminin etkisi, ebeveynlerin cinsiyetleri ve eğitim durumlarına göre algılanan problem durumlarında farklılaşma olup olmadığı da bu çalışmanın alt amaçları arasındadır. Araştırma grubunu, Türkiye’nin 12 bölgesinde yer alan 24 Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı öğrencilerin ebeveynleri arasından seçilen 606 kişi (320 anne ve 286 baba) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Üstün Yetenekliler için Problem Tarama Envanteri ve Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ebeveynler çocuklarının kişisel özellikleri, okul yaşantıları ve aile ilişkileri alanlarında belirgin sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçlar çocukların yaş ve cinsiyet etkileşimine bağlı olarak farklılaşmaktadır. İhtiyaçların türü konusunda ebeveyn cinsiyetine bağlı anlamlı farka rastlanmamışken, eğitim düzeyine dayalı fark tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin PDR alanındaki öncelikli ihtiyaçları tespit edilmiş ve bunların bazı değişkenlerde göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Üstün yetenekli öğrenci, rehberlik ve psikolojik danışma, problem tarama, anne, baba.

Önerilen Atıf Şekli

Altun, F., & Yazıcı, H. (2018). Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğrt. Üyesi, E-posta: faltun@ktu.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0001-8523-7768>

**Prof. Dr., E-posta: hyazici@ktu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-0250-1453>

Üstün yetenekli çocuk ve gençler, akranları gibi normal gelişim süreçlerinden kaynaklanan deneyimleri yaşamının yanı sıra, üstün yeteneklilik özellikleriyle ilişkili bazı zorlayıcı tecrübelerle de karşılaşır. Bu durum, gelişim süreçlerinin niteliksel olarak üstün yetenekli olmayan yaşlılarınkinden farklılaşmasına neden olur (Peterson ve Moon, 2008). Farklılık, gelişim dönemlerinin sırasından değil, ortaya çıktıkları zaman ve yoğunluk düzeyinden kaynaklanır (Cross, 2011). Gelişimde gözlenen farklılıkların, kişilik ve tutumlar üzerinde belirgin yansımaları vardır. Bunlar arasında; uyarılmaya açık olma, sezgicilik (Lovecky, 1993), yüksek adalet duygusu (Boland ve Gross, 2007, s.160), aşırı duyarlılık (Peterson, 2007, s. 101) ve mükemmeliyetçilik (Altun ve Yazıcı, 2014; Schuler, 2000) gibi karakteristik özellikler bulunmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen özellikler üstün yetenekliler için tek başlarına bir problemin kaynağı olarak gösterilemez aksine, bunlar bazı durumlarda onlar için avantajlar dahi yaratabilir. Elbette ki akranlarından belirgin düzeyde farklılaşan gelişimsel ve kişisel özellikleri, üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla yakından ilişkilidir (Webb, 1994). Örneğin iraksak düşünme becerileri ve aşırı duyarlılıkları gelişmiş üstün yetenekli çocuklar, bir konu üzerinde çok farklı bakış açıları geliştirerek oldukça başarılı ve yaratıcı metinler yazabilirler. Buna karşın aynı düşünce tarzı ve aşırı duyarlılıkları nedeniyle, sıradan olumsuz yaşam olaylarını akranlarından daha farklı şekilde değerlendirerek üzüntüyü daha yoğun yaşayabilirler (Peterson, 2007, s. 101).

Gelişimsel ve kişisel özellikleri üstün yetenekli öğrencilerin sorun yaşadıkları durumların tek kaynağı değildir. Üstün yeteneklilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili pek çok dışsal faktör vardır. Bunlara aile ve arkadaş ilişkileri (Peterson ve Moon, 2008), uygun olmayan okul ortamları (Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997), üstün yeteneklilik etiketi (Cross, Coleman ve Terhaar-Yonker, 1991; Öpengin ve Sak, 2012), cinsiyet rolü (Rimm, 2002) ve kültür (Ford, Harris ve Schuerger, 1993) örnek verilebilir. Üstün yetenekli bireylerin duygusal ve motivasyonel gelişimleri, içinde buldukları çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Üstün yetenekliler, uygun ve destekleyici bir ortamda olumlu benlik gelişimi gösterirken, stresle başa çıkma konusunda da başarılı olabilmektedirler (Moon, 2007). Buna karşın üstün yetenekliliğin doğru bir şekilde tanınmadığı ve kabul edilmediği ortamlarda yoğun stres yaşamakta, işlevsiz duygu ve davranışlar geliştirebilmektedirler (Webb, 1994).

Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşma olasılıklarının akranlarıyla benzer düzeyde olduğunu göstermektedir (Neihart, 1999; Richards, Encel ve Shute, 2003). Fakat üstün yeteneklilerin kendilerine özgü özellikleri nedeniyle bu olaylarla başa çıkma veya olumsuz etkilene durumları farklılık göstermektedir. Okul ve diğer ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma sürecinde üstün yetenekli öğrencilere en önemli desteğin ailelerinden gelmesi beklenir. Ancak bu desteğin tüm aileler tarafından aynı düzeyde verildiğini söylemek güçtür. Çünkü ailelerin de kendilerine özgü stres kaynakları bulunmaktadır (Moon, 2002). Sıra dışı bir çocuğa sahip olmanın endişesini yaşayan ebeveynler, ne yapacaklarını genellikle bilememektedirler. Bu durum yoğun strese ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir (Alsop, 1997). Bazı aileler ise çocuğunun yeteneklerini inkâr etme veya üstün yeteneklilik etiketini kabul etmeme eğilimindedirler (Silverman, 1993a). Buna karşın, üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi olan ve aile geçmişinde üstün yeteneklilerle deneyimleri bulunan ebeveynler, çocuklarının potansiyellerini geliştirmek için yoğun çaba sarf etmekte ve problemlerle başa çıkma konusuna kendilerine daha fazla güvenmektedirler (Saranlı, 2011; Silverman, 1993a). Fakat tanılama sürecinden, çocuğun uygun bir eğitim programına yerleştirilmesine ve okul içerisindeki uyum problemlerinin çözülmesine kadar ilgilenmeleri gereken pek çok konu vardır (Kerr, 2009; Renati, Bonfiglio ve Pfeiffer, 2017). Üstün yetenekli öğrencilerin aileleri genellikle bu konularda rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Dangel ve Walker, 1991; Karakuş, 2014).

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda daha çok öğrencilerin tanınması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi konularına ağırlık verilmektedir. Sınırlı sayıda olmakla birlikte, 2000’li yıllardan sonra yapılan bazı çalışmalarla üstün yetenekli öğrencilerin bir takım psikolojik özellikleri ve sosyal duygusal ihtiyaçları incelenmeye çalışılmıştır (örn., Bencik, 2006; Mısırlı-Taşdemir, 2003). Bu alandaki ilk çalışmalarla, üstün yetenekli öğrencilerin daha çok ayırt edici bazı kişisel, sosyal ve duygusal özelliklerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların PDR hizmetlerinin önemine dikkat çekme açısından sınırlı kaldığı söylenebilir. Ancak 2009 yılından itibaren, üstün yeteneklilerin eğitimi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların tespit edilip çözülmesi gibi

konuların devletin eğitim politikalarında yer almaya başladığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu dönem içinde üstün yeteneklilerin eğitimi ve PDR hizmetleri konusunda bazı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunların çoğu (Altun ve Yazıcı, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2010; Saranlı ve Metin, 2012) literatürdeki araştırmaların gözden geçirildiği kuramsal çalışmalardır. Bazı araştırmacılar (örn. Yazıcı ve Altun, 2016), PDR lisans programlarının üstün yetenekliler konusundaki ders içerik ve yeterliklerini incelemişlerdir. Bunların yanında üstün yeteneklilere dönük eğitim kurumları arasında ülkemizde en yaygın olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunları inceleyen çalışmalar yapılmış (Karakuş, 2010) ve ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere (Konyalıoğlu, 2013; Köksal, 2007) ve ailelerine (Afat, 2013; Saranlı ve Metin, 2014) yönelik geliştirilen psiko-eğitim programları ve etkililiklerinin sınanmasıyla ilgili çalışmalar da mevcuttur. Üstün yeteneklilerin eğitiminde PDR hizmetlerine dikkat çekilmesi açısından bu çalışmaların önemi kabul edilmekle birlikte, nitelik ve sayı bakımından arzu edilen seviyede olmadıkları da bir gerçektir.

Türkiye'deki 24 ili kapsayan bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik geniş ölçekli bir tarama yapılması amaçlanmıştır. Ebeveyn görüşlerine dayalı olarak düzenlenen bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak, ilköğretim ile sınırlı kalmayarak ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin de ihtiyaçları araştırılmaktadır. Buna ek olarak, problem tarama envanterinden alınan puanlarla, üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının bazı demografik özellikler (yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi) açısından incelenmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, üstün yetenekliler alanında çalışan uygulayıcılara ve program yapıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, kesitsel tarama ve ilişkisel yöntemlere uygun şekilde yürütülmüştür. Kesitsel tarama yönteminde, bir popülasyona ait tutum, bilgi, yetenek gibi bazı özellikleri tanımlamak amacıyla bu gruba benzer özellikler gösteren bir örneklemden veri toplanması söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tarama araştırmalarında hiçbir varsayımın olmadığı veya modelin test edilmediği keşfedici veya bazı hipotezlerin test edildiği doğrulayıcı bir yaklaşım izlenebilir. Tarama yönteminin benimsendiği çalışmalarda, araştırmacılar birçok veri toplama aracından yararlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlişkisel yöntemde, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek neden-sonuç arasındaki ipuçlarını elde etmek amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunda çocuğu BİLSEM'de eğitim gören toplam 606 ebeveyn (320 anne, 286 baba) yer almaktadır ve yaş ortalamaları 40.95'dir (SS=5.45). Araştırmaya katılan ebeveynlerden 333'ünün (%54.9) yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip olduğu, bununla birlikte 118'inin (%19.5) orta, 88'inin (%14.5) düşük ve 61'inin (%10.1) ise çok düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin 489'u (%80.7) şehir merkezinde, 102'si (%17) ilçede ve 14'ü (%2.3) de köyde ya da beldede yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan anne veya babaların 47'si (%7.8) ilkököl mezunu iken, 39'u (%6.4) ortaokul, 138'i (%22.8) lise, 325'i (%53.6) üniversite ve 57'si (%9.4) lisansüstü mezunudur. Büyük bir kısmı iki (n=343, %56.6) ve üç (n=132, %21.8) çocuk sahibi olan ailelerde üstün yetenekli tanısı alan çocuk sayısı 1 (n=568, %93.7) ile 4 (n=3, %0.8) arasında değişmektedir. Ebeveynlerin kendilerinin büyük bir kısmı (n=584, %96.4) üstün yeteneklilikle ilgili herhangi bir tanı sürecinden geçmediklerini belirtirken, tanı sürecinden geçip tanı alamayan 5, tanı alan ise 17 kişi olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenci velilerinin okul ve BİLSEM rehberlik hizmetlerinden yararlanma oranlarına bakıldığında; ara sıra yardım alanların [Okul Rehberlik=270 (%44.6), BİLSEM Rehberlik=274 (%45.2)] ardından hiç yardım almayanların [Okul Rehberlik=258 (%42.6), BİLSEM Rehberlik=229 (%37.8)] geldiği görülmektedir. Rehberlik hizmetlerinden sıklıkla yardım aldığını belirtenlerin oranı ise en azdır [Okul Rehberlik=69 (%11.4), BİLSEM Rehberlik=89 (%14.7)].

Bu araştırma grubunda yer alan ebeveynlerin PDR ihtiyaçlarını belirttikleri çocuklarıyla ilgili de bazı tanımlayıcı bulgular elde edilmiştir. Buna göre çocukların 281'i (%46.3) kız, 325'i (%53.7) erkektir. Yaşları 9 ile 18 arasında değişen çocukların farklı öğretim kademelerinden oldukları görülmektedir. Bunların 15'i (%2.5) ilkokul, 523'ü (%86.3) ortaokul ve 68'inin (%11.2) lise düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çocukların büyük kısmı %76.6 (n=464) zihinsel alandan üstün yeteneklilik tanısı aldıkları görülmekle birlikte hem zihin hem sanat alanından tanılananların oranı %8.6 (n=52), sadece sanatta üstün yeteneklilik tanısı alanların oranı ise %12.8'dir (n=78). Çocukların BİLSEM'e devam etme sürelerine bakıldığında 185'inin (%31.2) "1 yıl ve daha az" devam ettiği 4 yıl devamdan sonra oranın azaldığı görülmektedir [49 kişi (%8.1) ve altı].

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu. Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri için hazırlanan bilgi formunda; yakınlık türü (anne veya baba olma durumu), yaş, eğitim düzeyi, ikamet yeri, gelir düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı, üstün yetenekli (ÜY) olarak tanılanan çocuk sayısı, okul ve BİLSEM rehberlik servislerinden yardım alma sıklığıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerden bu formu doldurmasına konu olan çocuğun yaşı, cinsiyeti, sınıfı, yetenek alanı ve BİLSEM'e devam durumu ile ilgili bilgiler de istenmektedir. Bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilen ve toplam 17 sorudan oluşan formda, bazı sorular çoktan seçmeli ya da derecelendirmeli, bazıları ise açık uçlu olarak düzenlenmiştir.

Üstün Yetenekliler İçin Problem Tarama Envanteri (ÜY-PTE). Üstün yetenekli öğrencilerin danışma ihtiyaçlarını ailelerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla Yoo ve Moon (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek Altun (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu envanterde okul öncesinden lise düzeyine kadar üstün yeteneklilerin karşılaşılabileceği spesifik problem alanlarını içeren toplam 46 madde sunulmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden, envanterde sunulan sorunların kendilerini "şu anda" ne kadar ilgilendirdiğini "0" (hiç) ile "4" (çok fazla) arasında değişen bir ölçekte değerlendirmeleri beklenmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda "Okulla İlgili Sorunlar", "Arkadaş İlişkileri", "Aile ile İlgili Sorunlar" ve "Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar" olmak üzere dört faktörlü yapının toplam varyansın %67.75'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için güvenilirlik katsayıları ise .93 ile .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında testi yarılama tekniğinden elde edilen katsayı .87 olarak bulunurken testin tekrarından elde edilen değer .85'tir. Toplam puan ve alt faktörler üzerinden alınan ortama puanlarla işlem yapılabilen ölçekte, alınan puanların artışı o alanla ilgili yaşanan problem durumlarının yoğunluğundaki artışı göstermektedir. Bu çalışmadaki örneklem üzerinde de güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin bütünü için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde hesaplanan alfa değerleri ise "Okulla İlgili Sorunlar" için .93, "Arkadaş İlişkileri" için .95, "Aile ile İlgili Sorunlar" için .90 ve "Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar" için .94'tür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkiye genelindeki BİLSEM'lerden araştırma verilerinin toplanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) istatistikî bölge birimleri sınıflamasının birinci düzeyi (NUTS1: 12 Bölge) dikkate alınarak her bölgeden katılımcılara ulaşılması hedeflenmiştir (TÜİK, 2014). Buna bağlı olarak araştırma verileri aktif olarak eğitim veren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 24 BİLSEM'den (Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Erzurum, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Manisa, Muş, Nevşehir, Niğde, Rize, Samsun, Sivas, Trabzon, Şanlıurfa, Yozgat) toplanmıştır. BİLSEM'lerden alınan örneklemelerde uygun örnekleme (Fraenkel vd., 2012) yöntemi benimsenmiştir. Uygulamalar BİLSEM yöneticileri koordinatörlüğünde, merkezlerde görevli rehber öğretmenler veya branş öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Uygulama yönergesine ek olarak, araştırmacılar uygulamaya yardımcı olacak BİLSEM personelleri ile bizzat görüşerek uygulamada dikkat edilecek hususlarla ilgili bilgilendirme yapmışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, bazı kurumlarda veli eğitim seminerleri sırasında grup halinde sunulmuş bazılarında ise bireysel olarak öğrenci velilerine ulaştırılmıştır.

Araştırmanın verileri Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı [Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)] 23.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma gruplarında çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Verilerin basıklık (0.96) ve çarpıklık (1.32) kat sayılarının beklenen değerler (± 1.50) arasında olduğu tespit edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013) parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda yapılan karşılaştırma analizlerinde *t* testi (tek örneklem ve bağımsız) ve *F* testi (Tek Yönlü ve Faktöriyel ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü ile ilgili değerler (Cohen's *d* ve Eta) dikkate alınmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili belirttikleri PDR ihtiyaçlarına dönük tanımlayıcı bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir. Öğrencilerin PDR ihtiyaçları ile ilgili daha kapsamlı bilgi edinmek için ÜY-PTE'de yer alan tüm problem durumları, alt faktörler ve toplam puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tabloda sunulmuştur. Ayrıca, PDR ihtiyaçlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre değişimini de tabloda görmek mümkündür. Tabloda öğrenciler ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ergenlik dönemi, fizyolojik, demografik, sosyal-kültürel ve ekonomik koşullardan etkilenen ve kesin yaş aralıkları ile belirlenmesi zor olan bir kavramdır. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) 10-19 yaş aralığını ergenlik olarak kabul etmekte, Birleşmiş Milletler ise 15-24 yaş aralığındaki bireyleri genç olarak sınıflamaktadır (United Nations, 2017). Bu çalışmada daha çok kabul gören 13 yaş kriteri dikkate alınmıştır. Buna göre, tüm yaş gruplarında en fazla PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulan konular "Eğitim planı", "Çocuğun özel yeteneğini geliştirme programları/bu programların olmayışı" "Aşırı duyarlılığı" ve "Mükemmeliyetçiliği" dir. Bunların dışında, ergenlik öncesindeki çocukları için "Çok fazla aktiviteye katılması", "Çocuğun kaygısı/korkusu" ve "Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması" konularında ebeveynlerin yüksek düzeyde sorun yaşadıkları görülmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için ise "Ergenliğe geçiş", "Kariyer ve yaşam planı", "Üniversite seçimi" ve "Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması" konuları ön plana çıkmaktadır. "Sınıf atlama", "Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi" ve "Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi" maddelerinin tüm gruplarda PDR hizmetlerine en az ihtiyaç duyulan konular olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1

Ebeveyn Görüşlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçları

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
	1.40	1.05	1.38	1.05	1.50	1.03
Okulla İlgili Sorunlar						
1. Sınıf atlama	0.61	1.22	0.58	1.20	0.74	1.31
2. Eğitim planı	1.84	1.55	1.85	1.57	1.82	1.44
3. Üniversite seçimi	1.38	1.63	1.30	1.63	1.81	1.56
4. Kariyer ve yaşam planı	1.63	1.66	1.58	1.68	1.90	1.56
5. Çocuğun yeni bir okula geçişi	1.44	1.53	1.46	1.54	1.39	1.51
6. Çocuğun özel yeteneğinin geliştirme programları (veya bu programların olmayışı)	2.03	1.53	2.09	1.54	1.72	1.49
7. Çocuğun hızlandırılması (normal müfredatın daha kısa bir süre içerisinde verilmesi)	1.40	1.43	1.43	1.44	1.26	1.38
8. Çocuğun sıkılması veya akademik olarak zorlanmaması	1.81	1.50	1.79	1.51	1.86	1.47
9. Çocuğun dikkatsizliği	1.59	1.39	1.58	1.39	1.67	1.42
10. Çocuğun potansiyelini gösterememesi (sınıf seviyesinin düşük olması)	1.55	1.50	1.53	1.51	1.65	1.49

Tablo 1 (devamı)

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
11. Okul öğrenmelerine karşı çocuğun motivasyon eksikliği.	1.38	1.41	1.34	1.43	1.58	1.31
12. Çocuğun düzensizliği/unutkanlığı ya da bir şeyleri kaybetme, yanlış yere koyma eğilimi	1.58	1.39	1.59	1.40	1.53	1.38
13. Okul kurallarına uymadaki başarısızlığı	0.90	1.31	0.84	1.31	1.20	1.30
14. Okul korkusu (okula gitme konusunda isteksizliği)	0.82	1.33	0.79	1.33	0.97	1.35
15. Öğretmenlerle/yöneticilerle yaşadığı çatışmalar	0.96	1.36	0.89	1.34	1.33	1.39
Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar	0.95	1.21	0.94	1.22	1.01	1.16
16. Arkadaşları ya da yaşlıları ile tartışması/kavga etmesi	1.08	1.28	1.06	1.27	1.20	1.32
17. Arkadaşları tarafından zorbalığa maruz bırakılması	0.92	1.41	0.92	1.42	0.91	1.35
18. Yaşlıları tarafından dışlanma/yalnızlık/ reddedilme	0.96	1.39	0.97	1.40	0.92	1.30
19. Uygun olmayan (zararlı) arkadaşlar	0.89	1.42	0.87	1.43	1.02	1.38
20. Yaşlıları tarafından kabul edilebilmesi için yeteneğini gizlemesi gerektiği inancına sahip olması	0.93	1.35	0.90	1.36	1.11	1.28
21. Yetersiz sosyal becerileri	0.90	1.28	0.90	1.28	0.88	1.32
Aile ile ilgili Sorunlar	1.13	0.98	1.11	0.97	1.18	1.00
22. Aile üyeleri arasında yetersiz iletişim	1.02	1.32	1.04	1.32	0.97	1.30
23. Ebeveyn otoritesi/disiplin	1.67	1.30	1.73	1.30	1.42	1.27
24. Kardeş çatışması	1.53	1.33	1.54	1.34	1.44	1.31
25. Ergenliğe geçiş	1.55	1.32	1.46	1.31	1.97	1.32
26. Ekonomik zorluklar	1.16	1.30	1.16	1.31	1.16	1.28
27. Anne-baba ilişkisinden kaynaklanan stres	0.90	1.25	0.87	1.25	1.07	1.27
28. Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi	0.50	1.21	0.46	1.17	0.74	1.35
29. Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi	0.67	1.23	0.67	1.24	0.70	1.18
Çocuğun Kendisi ile ilgili Sorunlar	1.99	1.30	1.99	1.29	2.00	1.34
30. Kendisinin ya da başkalarının beklentilerini karşılamak için hissettiği baskı	1.57	1.32	1.56	1.31	1.60	1.36
31. Mükemmeliyetçiliği	2.20	1.34	2.24	1.33	1.98	1.33
32. Kurallara aşırı bağlılığı, sinirliliği	1.99	1.35	2.02	1.35	1.78	1.36
33. Değişken ruh hali	1.62	1.36	1.58	1.35	1.79	1.40
34. Son zamanlarda yaşanan kayba/üzücü olaya tepkisi	1.19	1.39	1.21	1.41	1.10	1.34
35. Çok fazla aktiviteye katılması	1.91	1.34	1.93	1.32	1.77	1.42
36. Asabiliği/çabuk öfkelenmesi	1.86	1.35	1.86	1.35	1.85	1.36
37. Aşırı duyarlılığı	2.27	1.28	2.33	1.25	1.97	1.38
38. Kaygısı/korkusu	1.77	1.30	1.80	1.30	1.63	1.26
39. Öfkesi/hayal kırıklığı	1.70	1.28	1.71	1.29	1.62	1.27
40. İtaatsizlik/karşıt davranışlar/meydan okuma/isyankârlık	1.49	1.34	1.47	1.34	1.58	1.34
41. Farklılık duygusu	1.59	1.33	1.60	1.34	1.53	1.26
42. Düşük benlik saygısı(kendisine olan saygısının düşük olması)	0.91	1.28	0.89	1.28	1.00	1.26
43. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü ile başa çıkmada zorlanması	0.82	1.27	0.78	1.27	1.00	1.26
44. Yüksek yeteneğinin yanı sıra Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile başa çıkmada zorlanması	1.01	1.37	0.98	1.35	1.18	1.46

Tablo 1 (devamı)

PDR İhtiyaçları	Genel (Yaş=9-18) n=606		Ergenlik Öncesi (Yaş<13) n=505		Ergenlik Dönemi (Yaş≥13) n=101	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
45. Herhangi bir tıbbi nedeni olmaksızın görülen fiziksel problemler (örn. iştah kaybı, baş ağrısı, karın ağrısı, şişmanlama, uykusuzluk)	1.03	1.35	1.03	1.35	1.01	1.36
46. Hüzün/depresyon	0.92	1.34	0.87	1.32	1.15	1.42
ÜY-PTE Toplam	1.34	0.93	1.33	0.93	1.38	0.95

Maddelerin tümü için en düşük değer=0, en yüksek değer=4'tür.

Katılımcıların en çok hangi alanlarda sorun yaşadıklarını ve ne tür PDR hizmetlerine gereksinim duyduklarını belirlemek amacıyla tek örneklem t testi yapılmıştır. “Hiç” (0) ile “Oldukça Fazla” (4) arasında puanlanan ölçekte, ortalama 1 puan (Çok az) kriter değer kabul edilerek; genel ve ergenlik durumuna göre ayrılan gruplar üzerinde işlemler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de özetlenen analiz sonuçlarına göre, her üç gruptaki üstün yetenekli öğrencilerin, PDR ihtiyaçları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Anlamlı farklılıkların gözlemlendiği alanların etki büyüklükleri dikkate alındığında, en güçlü etki düzeyinin “Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar” ($t=18.77, p<.05, d=.76$) kategorisinde olduğu görülmektedir. Cohen’in (1992) belirlediği aralıklara göre buradaki etki değeri orta düzeydedir. Daha sonra, etki değeri düşük de olsa “Okulla İlgili Sorunlar” ($t=9.30, p<.05, d=.38$) ve “Aile ile İlgili Sorunlar” ($t=3.17, p<.05, d=.13$) sıralanmaktadır. Bu sıralamanın ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki gruplar için de benzer şekilde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırmamıza katılan ebeveynlere göre, üstün yetenekli çocuklarının “Arkadaş İlişkileri ile İlgili Sorunlar” alanındaki ihtiyaçlarında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 2

Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarındaki Farklılıklara İlişkin Tek Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	PDR İhtiyaçları	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Genel (9-18 yaş) n=606	Okulla İlgili	1.40	1.05	605	9.30	.001	.38
	Arkadaş İlişkileri	0.95	1.21	605	-1.07	.286	-.03
	Aile ile İlgili	1.13	0.98	605	3.17	.002	.13
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	1.99	1.27	605	18.77	.001	.76
Ergenlik Öncesi (< 13 yaş) n=505	Okulla İlgili	1.38	1.05	504	8.03	.001	.38
	Arkadaş İlişkileri	0.94	1.22	504	-1.19	.237	-.05
	Aile ile İlgili	1.11	0.97	504	2.64	.009	.12
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	1.99	1.29	504	17.19	.001	.77
Ergenlik Dönemi (≥13 yaş) n=101	Okulla İlgili	1.50	1.03	100	4.83	.001	.48
	Arkadaş İlişkileri	1.01	1.16	100	0.06	.955	.01
	Aile ile İlgili	1.18	1.00	100	1.84	.069	.18
	Çocuğun Kendisi ile İlgili	2.00	1.34	100	7.50	.001	.71

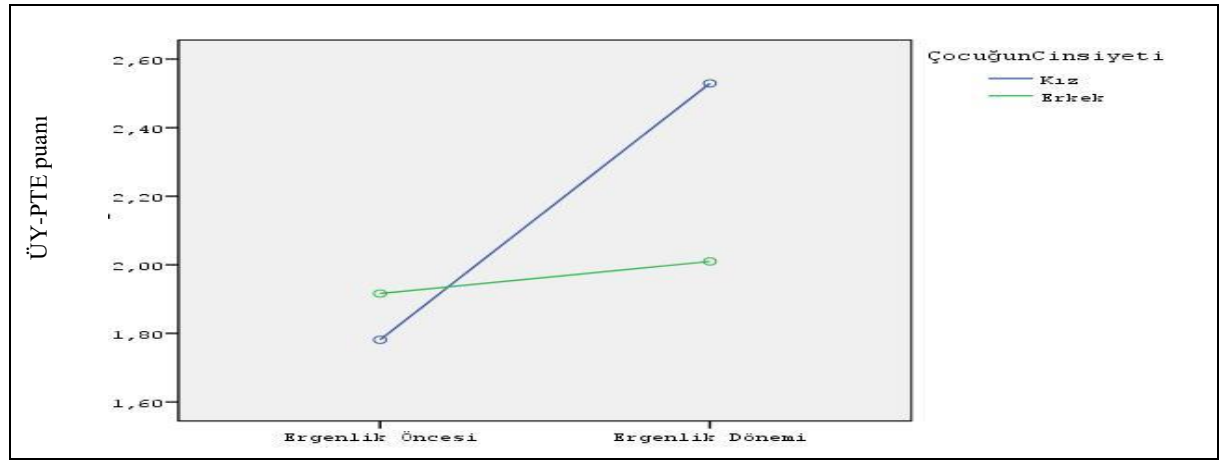
Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet ve yaş etkileşimine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan faktöriyel ANOVA testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te özetlenmektedir. Sürekli puan durumunda olan yaş değişkeni, ergenlik öncesi (yaş<13) ve ergenlik dönemi (yaş≥13) olacak şekilde sınıflandırılarak işleme alınmıştır. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin PDR hizmetlerine duyulan ihtiyaç öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerinin etkileşimine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(1,598)}=4.58, p<.05, \eta^2=.01$).

Tablo 3

Üstün Yeteneklilerin PDR İhtiyaçlarında Yaş ve Cinsiyetin Etkileşimini Gösteren Faktöriyel ANOVA Sonuçları

Değişken	Kaynak	KT	sd	KO	F	p	η^2
Rehberlik İhtiyaçları	Çocuğun cinsiyeti	2.21	1	2.21	2.56	.110	.00
	Çocuğun yaşı	0.38	1	0.37	0.43	.512	.00
	Çocuğun cinsiyeti* yaşı	3.95	1	3.95	4.58	.033	.01
	Hata	515.79	598	0.86			

Etkileşim sonucuna bağlı olarak temel etki analizi işlemi yapılmıştır. Yapılan işlem sonucunda, ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}=1.58$) ergenlik dönemindeki erkeklerden ($\bar{X}=1.20$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların puanları arasındaki farklılıklar Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Çocuğun rehberlik ihtiyaçlarında yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin farklılıklar.

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçlar konusunda ebeveyn görüşleri de karşılaştırılmış. Buna göre anne ve baba olma durumuna göre çocukları ile ilgili algıladıkları PDR ihtiyaçlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla bağımsız *t* testi yapılmıştır. Tablo 4’te de yer aldığı üzere anne ve babalar arasında hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunmadığı gözlenmiştir.

Tablo 4

Üstün Yetenekli Çocukları ile İlgili Rehberlik İhtiyaçlarında Anne ve Babaların Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken	Yakınlık	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Anne	320	1.30	0.88	-1.11	604	.266
	Baba	286	1.38	0.98			
Okulla İlgili Sorunlar	Anne	320	1.36	1.04	-1.00	604	.320
	Baba	286	1.44	1.06			
Arkadaş İlişkileri	Anne	320	0.91	1.17	-0.73	604	.466
	Baba	286	0.99	1.25			
Aile ile İlgili Sorunlar	Anne	320	1.13	0.92	-0.01	604	.999
	Baba	286	1.13	1.04			
Çocuğun Kendisi ile İlgili Sorunlar	Anne	320	1.93	1.21	-1.21	604	.225
	Baba	286	2.06	1.38			

Bu çalışmadaki ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %62’sinin üniversite düzeyinde eğitim aldığı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindekilerin ise toplamda %38 oranında olduğu görülmektedir. Grupların

karşılaştırılması için yüksek ve düşük eğitim düzeyi olarak iki gruba ayrılması uygun görülmüştür. Bu amaçla lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindekiler “Üniversite mezunu olan” ilkökul, ortaokul ve lise eğitim düzeyindeki veliler “Üniversite mezunu olmayan” kategorisine dâhil edilmiştir. Bu iki grup bağımsız t testi ile analize tabi tutulmuş ve öğrencilerin PDR ihtiyaçları konusundaki bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi üniversite mezunu olan ve olmayan ebeveynlerin “Okulla ilgili sorunlar” alt faktöründen aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar vardır ($t=-2.09$, $p=.038$ $d=.16$). Bu farklılık, üniversite mezunu olan ebeveynlerin bu alt faktörde aldıkları puanların ($\bar{X}=1.46\pm 1.00$) üniversite mezunu olmayanlardan ($\bar{X}=1.28\pm 1.11$) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5

Üstün Yetenekli Öğrencilerin PDR İhtiyaçlarında Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Toplam ÜY-PTE	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.32	0.98	-0.26	600	.792
	Üniversite Mezunu	382	1.34	0.90			
Okulla İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.28	1.11	-2.09	600	.038*
	Üniversite Mezunu	382	1.46	1.00			
Arkadaş İlişkileri	Üniversite Mezunu Olmayan	220	0.97	1.29	0.32	600	.750
	Üniversite Mezunu	382	0.93	1.17			
Aile ile İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	1.26	0.99	1.76	600	.076
	Üniversite Mezunu	382	1.07	0.97			
Çocuğun Kendisi İle İlgili Sorunlar	Üniversite Mezunu Olmayan	220	2.04	1.34	0.80	600	.426
	Üniversite Mezunu	382	1.95	1.27			

* $p<.05$, $d=.16$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile ebeveyn görüşlerine başvurularak üstün yetenekli çocukların problem yaşadığı öncelikli alanlar ve PDR hizmetlerine duydukları ihtiyaçların tür ve düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocuğun okul ve aile yaşantıları ile kişilik özellikleri alanlarında, ebeveynlerin belirgin sorunlar yaşadıklarını ve bu bağlamda PDR hizmetlerine duyulan ihtiyaca vurgu yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri konusunda algılanan problem düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu daha önceki araştırma bulgularıyla (Akar, 2010; Karakuş, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013; Silverman ve Kearney, 1989) tutarlılık göstermektedir. Yoo ve Moon (2006), üstün yetenekli öğrencilere danışma hizmeti veren üniversite tabanlı bir merkeze başvuran ailelerin, en çok eğitim planlamaları ve okulla ilgili sorunlar konusunda yardım talebinde bulduklarını belirtmişlerdir. Üstelik bu durum, bu çalışmada olduğu gibi diğer yaş grubundaki öğrenciler için benzer şekildedir. Ebeveynler öncelikli olarak çocuklarında gözledikleri sıra dışı yetenekleri en iyi geliştirecek bir okul arayışına girmektedirler (Davis ve Rimm, 2004; Johnsen, 2017). Ailelerin bu yoğun arayışları çocuğun daha sonraki eğitim basamaklarının planlanmasında da devam etmektedir. Üstün yetenekli çocuklarının eğitimi planlama ve yeteneklerini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu çalışmada yer alan ebeveynlerin bu konularda sıklıkla yardıma ihtiyaç duymalarının bir gerekçesi olabilir. Bu bulgu aynı zamanda Türk eğitim sistemi içerisinde üstün yeteneklilerin eğitsel rehberlikleri ve ailelerine destek bakımından ciddi sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki ebeveynlerin çocuklarının, devletin üstün yetenekliler için sağladığı en kapsamlı uygulamadan (BİLSEM) yararlanan bir grup olması dikkat çekicidir. Bu kurumlarda sadece üstün yetenekli öğrencilere hizmet veren ve bu alanlarda uzmanlaşmış rehber öğretmenlerin olması beklenmektedir. Buna rağmen üstün yeteneklilere okul dışında sunulan eğitsel rehberlik hizmetleri, aileler tarafından tatmin edici bulunmamaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitim kurumlarına yönelik çalışmalarda (Baykoç, Aydemir ve Uyaroğlu, 2014; Sarı ve Öğülmüş, 2014) da bu yöndeki eksiklikler sıklıkla vurgulanmaktadır.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yardıma ihtiyaç duydukları konular, çocuklarının ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olmasına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Her iki grupta da daha çok

kişisel rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulduğu, ilerleyen yaşlarda ise eğitsel ve mesleki rehberlik ile ilgili sorunların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin; aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik ve kurallara aşırı bağlılık ergenlik öncesinde en fazla sorun yaşanan konular olarak görülürken, ergenlik döneminde bunlara kariyer ve yaşam planı, üniversite seçimi, eğitim planı ve ergenliğe geçiş sorunları eklenmektedir. Öğrencilerin yaş dönemlerine göre ortaya çıkan bu farklılık, önceki araştırma bulguları (Silverman, 1993b; Yoo ve Moon, 2006) ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar üstün yeteneklilerdeki aşırı duyarlılığın ve mükemmeliyetçiliğin erken yaş dönemlerinden itibaren fark edilebilen ve zamanla değişim gösterebilen özellikler olduğunu belirtmişlerdir (Davis ve Rimm, 2004). Tieso (2007) aşırı duyarlılığın ilkökul dönemindeki üstün yeteneklileri normal gruptan ayırıcı güçte bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Fakat bu durumun yaşla birlikte değiştiğini ve aynı ayırt edici etkinin ortaokul dönemindeki öğrencilerde görülmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan akranları gibi bazı psiko-sosyal gelişim krizlerini yaşadıkları bilinmektedir (Cross, 2011). Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularında olduğu gibi çocuğun dikkatsizliği ve ergenliğe geçişi gibi konuların ön plana çıkması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bu dönemlerde öğrencilerin, lise ve üniversiteye giriş sınavlarına veya meslek tercihi gibi konulara yoğunlaşmaları, ebeveynlerin rehberliğe ihtiyaç duydukları konular arasında “kariyer ve yaşam planı” alanını daha öncelikli hale getirmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynler; “Çocuğun sınıf atlaması”, “Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi” ve “Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi” konularında PDR hizmetlerine çok az ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler bu konularda hem ergenlik öncesi hem de ergenlik dönemindeki çocukları için benzer görüş bildirmişlerdir. Elde ettiğimiz bu bulgu, ÜY-PTE'nin orijinal formunun kullanıldığı Yoo ve Moon'un (2006) araştırmalarının sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Onların çalışmasında, “Boşanmanın ya da yeniden evlenmenin çocuk üzerindeki etkisi” ve “Küçük kardeşin doğumu ya da evlat edinilmesi” her iki yaş grubunda da en az rehberliğe ihtiyaç duyulan konular olarak ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte her iki grupta “Okula gitme korkusu” ve “İntihar fikirleri” ebeveynlerin en az sorun yaşadığı konular olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada okula gitme isteksizliği olarak sınırlandırılan okul korkusu konusunda, nispeten biraz daha fazla yardıma ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öte yandan “İntihar fikirleri” maddesi psikometrik uygunluk göstermediği için uyarladığımız ölçekten çıkarılmıştı. Değişik ölçme araçları kullanılarak yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) bu çalışmadan farklı olarak, ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin okula gitme korkusu veya isteksizliği, kurallara uyma başarısı, öğretmen ilişkileri gibi konularda rehberlik hizmetlerine daha az gereksinim duydukları görülmektedir. Aynı çalışmalarda madde bağımlılığı, intihar düşünceleri ve evlilik kaygısı gibi durumların da rehberlik hizmetlerine az gereksinim duyulan konular arasında yer aldığı belirtilmiştir. Kuşkusuz bu sorunları ifade eden maddelerin 7-12 yaş grubundaki bireylere uygulanan ölçeklerde yer alması tartışmalı bir durumdur. Çünkü bu tür sorunların daha çok 12 yaş sonrasında ortaya çıktığı ve yoğun şekilde gözlemlendiği bilinmektedir. Dolayısıyla ihtiyacın düşük düzeyde gözlenmesi bizzat bu durumdan kaynaklanabilir. Bizim çalışmamızda da boşanma ve evlat edinme durumları düşük düzeyde sorun kaynağı olarak belirtilmiştir. Batıyla mukayese edildiğinde evlat edinme uygulamalarının kültürümüzde yaygın olmadığı görülür. Giderek artmakla birlikte boşanma düzeyleri de Batıya kıyasla yüksek değildir. Örneğimizizin bu konularla ilgili demografik profilleri de benzer şekildedir. Bu özellikler sonuçların bu şekilde gözlenmesinde etkili olabilir. Ayrıca hızlandırma yaklaşımı içerisindeki sınıf atlatma (yükseltme) uygulamasının da ülkemizde yurt dışındakinden farklı bir şekilde uygulandığı bilinmektedir (Tortop, 2012). Türkiye’de yalnızca ilköğretim düzeyinde ve bir defaya mahsus olarak kanunlarda belirtilen sınıf yükseltme uygulaması (MEB, 2014) üstün yetenekliler için hazırlanan strateji planında her kademedeki bir kez yapılması şeklinde önerilmiştir (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avonoğlu ve Topal, 2013). Bu şekildeki düzenlemelerin, sınıf yükseltme konusunda velilerin rehberliğe duydukları ihtiyacı etkileyebileceği söylenebilir. Fakat bu çalışmada sınıf atlatma konusunun en az sorun yaşanan alanlardan biri olması, aday gösterilen öğrenci sayıları veya mevcut uygulamaların sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemindeki velilerin sınıf yükseltme uygulamalarına ne derece talep gösterdiğinin bilinmemesi bu konudaki tartışmaları sınırlandırmaktadır.

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları, cinsiyet ve yaş etkileşimine bağlı olarak da incelenmiştir. Analiz sonucunda, ergenlikle birlikte kızların PDR ihtiyaçlarında anlamlı düzeyde bir artış görüldüğü tespit edilmiştir. Erkeklerde ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde sıklıkla bildirilen (Cassie ve Chen, 2012; Kerr, 1991; Kerr ve Nicpon, 2003; Silverman, 1993c) cinsiyet rolünün üstün yetenekli kız öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin bir kanıtı niteliğindedir. Ergenlik dönemiyle birlikte üstün yetenekli kızların akademik başarılarında, benlik saygılarında ve kariyer hedeflerinde belirgin bir düşüş gözlenmektedir (McCormick ve Wolf, 1993). Üstün yetenekli kız öğrencilerin daha kadınsı ve beğenilir bir profil oluşturmak için fen ve matematik dersleriyle ilgili alanlardan uzaklaştıkları ve cinsiyet rollerine uygun görülen daha düşük statülü mesleklere yöneldikleri belirtilmektedir (Kerr, 1991; Kerr ve Colangelo, 1988; McCormick ve Wolf, 1993). Erkeklerle benzer düzeyde yeteneklere sahip olmalarına rağmen, toplumda yüksek statüde görülen mesleklere kadınların temsil oranının oldukça az olması, bu durumun kanıtı olarak gösterilmektedir (Phelps, 2009). Dünya genelinde kadına yönelik bakış açısı ve yüklenen roller değişmekle birlikte, üstün yetenekli kızların halen kariyer beklentileri, benlik saygıları, akademik başarıları ve alan seçimleri gibi konularda (Cassie ve Chen, 2012; Kerr ve Nicpon, 2003; Peterson, 2015) sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Sosyal uyum konusunda üstün yetenekli erkekler daha asi ve yetersiz olarak değerlendirilirken kızların bu alanda oldukça başarılı olduğu sıklıkla bildirilmektedir (Silverman, 1993c). Fakat üstün yetenekli kızların bunu daha çok yeteneklerini gizleyerek başarmaları (Foust, Rudasill ve Callahan, 2006) dikkat çekici bir durumdur. Daha ilginç olan ise erkek ve kız öğrenciler arasındaki bu davranışsal farklılık cinsiyet rollerine uygun olduğu düşünülerek normal karşılanmakta hatta öğretmen ve ebeveyn tutumlarıyla desteklenmektedir. Üstün yetenekli kız öğrencilerin sosyal uyumdaki bu gelişmiş becerileri, onların benlik kavramlarında bozulmalara yol açmaktadır. Çalışmamızda gözlemlendiği gibi ergenlik öncesi döneme kıyasla üstün yetenekli kızlarda görülen bu değişim, ebeveynlerinin PDR hizmetlerine daha fazla gereksinim duymalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda (Altun ve Yazıcı, 2012; Freeman, 2004; Young, Rudman, Buettner ve McLean, 2013) üstün yeteneklilerin benlik kavramlarında ve akademik başarılarında cinsiyete dayalı farklılıkların düşük düzeyde gözlenmesi ilgi çekicidir. Bunda dünya genelinde kadına yönelik bakış açısının değişmesi ve cinsiyet rollerinde eşitliğe yapılan vurgunun etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de bu etkinin daha yavaş ilerlediği söylenebilir. Yine de çalışmamızdaki ebeveynlerin üstün yetenekli kızlarıyla ilgili PDR hizmetlerine daha fazla gereksinim duyduklarını belirtmeleri, bu konuda toplumsal bir farkındalığın oluştuğunun göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Bu çalışma ile çocuklarının PDR ihtiyaçlarını algılama konusunda anne ve babalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu daha önceki araştırmalarla (Akar, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013) kısmen benzerlik göstermektedir. Oğurlu ve Yaman, 37 maddelik ölçekte anne ve babaların değerlendirmeleri arasında sadece üç problem durumunda farklılık tespit etmişlerdir. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuğa yönelik kararlar ve uygulamalarla ilgili sorumluluğun genellikle ebeveynlerden birine yüklendiği yönünde görüşler vardır (Cho ve Yoon, 2005). Akarsu’ya (2004) göre Türkiye’de bu sorumluluğu daha çok anneler üstlenmektedir. Çalışmamız, anne ve babaların çocuklarıyla ilgili benzer problem durumlarına yoğunlaştıklarını dolayısıyla çocuklarını algılama ve ilgilenme konusunda farklılık sergilemediklerini göstermektedir. Akarsu’nun (2004) Türk ebeveynler hakkındaki görüşünü test etmek için eşler arasındaki görüş farklılıklarını incelenmesi bu konuya ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmayla ilgili tanımlayıcı bilgiler dikkate alındığında, ebeveynlerin %53.6’sının lisans, %9.4’ünün lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu gözlenir. Toplam oran %62 olmaktadır ki, bu değer literatür bulguları ile tutarlıdır (örn. Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Oranın yüksek gözlenmesi farklı şekillerde tartışılabilir ancak böyle bir gerçek, ebeveyn eğitim düzeyine bağlı incelemeler açısından dikkat çekicidir. Bu nedenle eğitim düzeyleri dikkate alınarak, ebeveynlerin üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Analiz sonucunda sadece “Okulla ilgili sorunlar” boyutunda fark gözlenmiş ve bunun da üniversite mezunu olan ebeveynlerin üniversite mezunu olmayanlardan daha fazla yardıma ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Üstün yeteneklilerin PDR ihtiyaçlarını ebeveyn eğitim düzeyine göre inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmada (Ataman, 2008; Doğan ve Kesici, 2015) da bazı farklılıkların olduğu

görülmektedir. Örneğin Doğan ve Kesici (2015), anne ve babaların eğitim düzeyi dikkate alındığında, öğrencilerin özerklik ve ilişki ihtiyaçlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna karşı Cho ve Yoon (2005) üstün yetenekli öğrencilerin aile süreçlerinde ebeveynlerinin eğitim durumlarına dayalı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların çoğunda (örn. Ataman, 2008; Huff, Houskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005; Yoo ve Moon, 2006) üstün yetenekli öğrenci ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Doğal olarak eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesiyle ilgili problemlerle başa çıkma konusunda daha başarılı olmaları beklenebilir. Fakat bizim çalışmamızdaki bulgular farklılık arz etmektedir. Çünkü üstün yetenekli çocuğa sahip olan ebeveynlerin bir boyut dışında diğer tüm alanlarda benzer düzeyde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Literatürde, ailelerin üstün yetenekli çocuklarının karakteristik özelliklerini tanıma ve karşılaştıkları gelişimsel zorluklarla başa çıkma konularında temel bilgi eksiklerine sahip olduklarını ve bu yüzden desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Lopez-Aymes, Acuna ve Damian, 2014; Saranlı, 2011; Silverman, 1993). Çalışmamızın bulgusuna göre gözlenen bilgi eksikliği ve destek ihtiyacı, eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı değişiklik göstermemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okuluyla ilgili sorunlar konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duymaları ise; bu konuda farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Diğer taraftan, bu durumun üstün yeteneklilerin ebeveynlerindeki mükemmeliyetçi tutumlarla (Ablard ve Parker, 1997; Kakavand, Kalantari, Noohi ve Taran, 2016) da ilişkili olabileceği akla gelmektedir. Çocuğun yeteneğine büyük anlamlar yükleyerek mükemmeliyetçi beklentiler içerisinde olan ailelerin, çocuğun diğer alanlardaki (kişisel-sosyal) problemlerinde artışa neden olabileceği unutulmamalıdır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Örneğin bu çalışmada PDR ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılırken yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinden veri toplanmıştır. Elbette sorun yaşadıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinde üstün yetenekli öğrencilerin kendi görüşlerinin de alınması önemlidir. Özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin bu bağlamda kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak çalışmaların planlanması önerilmektedir. Bu araştırma, çocukları BİLSEM'e devam eden ailelerle sınırlıdır. Elbette üstün yetenekli olarak tanılanmadığı için ya da başka nedenlerle çocuğu BİLSEM'e devam edemeyen aileler de bulunabilir ve bu ailelerde gözlenen sorunlar bu araştırma ile tespit edilenlerden farklı olabilir. BİLSEM'e devam eden öğrenciler arasında, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyinin temsil edilme oranının oldukça az olması da bu bağlamda dikkate alınabilir. Yapılacak çalışmalarla üstün yetenekli çocuğun BİLSEM'e devam etmeme nedenleri, bu durumdaki ailelerin çocuklarıyla ilgili gözledikleri problemler ve aynı zamanda üstün yeteneklilik ile sosyo-ekonomik gelir düzeyi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bunların yanı sıra; yetenek düzeyleri ve alanları göz önünde bulundurularak da üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçları incelenebilir.

Kaynaklar

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Afat, N. (2013). *Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkiliği [Evaluating effectiveness of family education program for the gifted children's parents]* (Unpublished doctoral thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 350097)
- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the primary school gifted and talented students' guidance needs based on their parents' and teachers' views]* (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 258108).
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler [Gifted]. M. R. Şirin ve diğ. (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20(1), 28-34.
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri [Counseling needs and experiences of gifted/talented students, and school counselors' professional competence related to gifted/talented students]* (Unpublished doctoral thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 407688)
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin PDR bağlamında incelenmesi [Investigation of positive negative perfectionism features of gifted and talented students in counselling and guidance context]*. XII. Rehberlik Sempozyumu, 226-230, İstanbul.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma [Self-concept and academic self-efficacy beliefs of gifted students: A comparative study]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği [Study of the family environment of gifted children in relation to some demographic variables perspectives: İstanbul BİLSEM]* (Unpublished master's thesis, Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 226229)
- Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between perfectionism and self concept to gifted children]* (Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 192729).

- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avonoğlu, O., & Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu [Training strategy and implementation guide for gifted and talented individuals]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Boland, C. M., & Gross, M. U. M. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 153-198). Waco, TX: PrufrockPressInc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (3rd ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Cassie, D. V., & Chen, C. P. (2012). The gender-mediated impact of a career development intervention. *Australian Journal of Career Development, 21*(1), 3-13.
- Cho, S., & Yoon, Y. (2005). Family processes and psychosocial problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(2), 245-261.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children: Understanding and guiding their development*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents inschools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(1), 44-55.
- Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 14*(1), 40-41.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Doğan, S., & Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of gifted student's psychological needs in terms of some variables]. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5*(8), 45-81.
- Ford, D. Y., Harris, J., & Schuerger, J. M. (1993). Racial identity development among gifted black students: Counseling issues and concerns. *Journal of Counseling and Development, 71*(4), 409-417.
- Foust, R. C., Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics, 18*(1), 60-80.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Freeman, J. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies, 15*(1), 7-23.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review, 27*(4), 215-221.
- Johnsen, S. K. (2017). School choice and gifted education. *Gifted Child Today, 40* (2), 69.
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production, 8*(1), 108-123.

- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties that families of gifted students face]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocukların eğitimine yönelik algıları [Perception of parents who have got gifted children in their childrens education]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kerr, B. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. California: Sage Publications.
- Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67(1), 42-48.
- Kerr, B. A., & Nicpon, M. F. (2003). Gender and giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.493-505). Boston: Allyn & Bacon.
- Konyahoğlu, A. P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması [The comparison of conscious hypnosis and examination anxiety program's effectiveness to reduce the gifted students examination anxiety]* (Unpublished master's thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 351483)
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [A program development study for developing emotional intelligence in gifted children]* (Unpublished master's thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 219470)
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Lopez-Aymes, G., Acuna, S. R., & Damian, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62.
- McCormick, M. E., & Wolf, J. S. (1993). Intervention programs for gifted girls. *Roeper Review*, 16(2), 85-88.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The examination of relationship among problem solving skills and self-essicacy, locus of control, self-esteem, test anxiety, perfectionizm in gifted children]* (Unpublished master's thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Social Sciences, Trabzon, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 137585)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions]*. Resmi Gazete, Sayı 29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Hizmetler Genel Müdürlüğü (2013). *Ek 1: Üstün yetenekliler strateji ve uygulama planı 2013-2017 [Appendix 1: Strategies and implementation plan for gifted and talented 2013-2017]*. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213-222). Washington, DC: Prufrock Press.

- Moon, S. M. (2007). Counseling issues and research. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 7-32). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Rooper Review*, 22, 10-12.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim [Gifted/Talented children and communication]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children's parents]. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri [Effects of gifted label on gifted students' perceptions]. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.
- Phelps, C. L. (2009). *Girls, gifted*. In B. Kerr (Ed.) *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 393-396). California: Sage Publications.
- Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 97-126). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153-162.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). New York: Springer.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Rimm, S. B. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Austin, TX: Prufrock.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi [Investigation of the effectiveness of parent guidance programs developed for gifted child parents]* (Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey) Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 2097205)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39(175), 1-13.

- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi [Evaluation of the problems faced by teachers and students in science and art centers]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-197.
- Silverman, L. K. (1993a). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993b). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 215-238). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993c). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291-327). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K., & Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development*, 1(1), 41-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent? *Roeper Review*, 29(4), 232-239.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu [Radical acceleration in educational process of highly gifted students and the situation of Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 106-113.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). Gelir ve yaşam koşulları araştırması mikro veri seti (Income and living condition survey micro data set). Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/GYKA_2014/turkce/index.html .
- United Nations (2017). *Definition of youth*. Retrieved from: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Arlington, VA: The ERIC Clearinghouse.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi [An evaluation of the counseling and guidance undergraduate programs in terms of counseling skills for serving gifted students]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Young, D. M., Rudman, L. A., Buettner, H. M., & McLean, M. C. (2013). The influence of female role models on women's implicit science cognitions. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 283-292.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 355-378

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

RESEARCH

Received Date: 20.09.17

Accepted Date: 15.02.18

OnlineFirst: 01.03.18

Counseling and Guidance Needs of Gifted Students in Turkey

Fatma Altun *

Karadeniz Technical University

Hikmet Yazıcı **

Karadeniz Technical University

Abstract

The main aim of this study was to determine gifted students' counseling needs based on their parental views. In addition, it has been examined the interaction age and gender of the gifted children, whether their counseling needs differ based on parents' educational level. The research group comprised 606 persons (320 Mothers and 286 Fathers) selected among the parents of gifted students who were registered in 24 Science and Art Center (SAC) located in 12 provinces of Turkey. The data of the study were collected by the Problem Detecting Inventory for Gifted and Information Form. According to findings; parents expressed that they had problems about their children's personal characteristics, school experiences, and family relationships. The counseling needs of the gifted students varied depending on age and gender interaction. While there was no significant difference in the type of needs based on parental gender, a difference was determined in terms of parents' educational level. With this study, the priority needs of the gifted students in Turkey were determined and it was revealed that they differ significantly according to some variables.

Keywords: Gifted student, guidance and psychological counseling, parent, problem detecting.

Recommended Citation

Altun, F., & Yazıcı, H. (2018). Counseling and guidance needs of gifted students in Turkey. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 355-378. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.339056

**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: faltun@ktu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-8523-7768>

**Prof. Dr., E-mail: hyazici@ktu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-0250-1453>

According to previous studies, the likelihood of gifted students facing social-emotional difficulties is similar to their non-gifted peers (Neihart, 1999; Richards, Encel and Shute, 2003). However, gifted children and youngs could affect negatively these difficulties or they could prefer different coping styles because of their specific characteristics. Gifted students' the most important support is their families, in the process of coping with the problems they face in school and other settings. However, it is difficult to say that this support is given at the same level by all families, because families also have their own stress sources (Moon, 2002). These parents who are concerned about having an extraordinary child often do not know what to do. This situation can be caused by intense stress and wrong practices (Alsop, 1997). Still, parents are working hard to improve the potential of their gifted children. But there are many issues that need to be addressed from the diagnostic process to the placement and adaptation of the child in an appropriate training program (Kerr, 2009). Parents of gifted students generally state that they need guidance and support in these matters (Dangel and Walker, 1991; Karakuş, 2014).

In this study covering 24 provinces in Turkey, it was aimed to make a wide screening for the determination of the counseling needs of the gifted students. This study included primary school students like in the previous studies. But also, the counseling needs of gifted students at secondary and high school level were investigated in this study based on parental opinions. In addition, another purpose of this research was to examine the counseling needs of gifted students in terms of some demographic variables (age, gender, and parents' educational level), with scores from the problem-screening inventory. The results obtained from this study are thought to provide important contributions to practitioners and program builders working in the field of gifted and talented.

Method

This research was conducted in accordance with cross-sectional survey and correlational methods. In the cross-sectional survey method, in order to identify some characteristics such as attitude, knowledge, and ability of a population, researchers collect data from a sample showing similar characteristics with this population (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). Researchers can benefit from many data collection tools in studies where the survey method is adopted (Cohen, Manion and Morrison, 2007). In the correlational method, it is aimed to obtain the clues between cause and effect by determining relations between variables (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2008).

Sample

The sample consisted of 606 parents (320 Mothers, 286 Fathers) whose children were educated in Science and Art Centers (SAC) which offer a special program for gifted students. The mean of their age was 40.95 (SD=5.45). It was determined that most parents who participated in the survey had high socio-economic income level (n=333, 54.9%), and also 118 parents (19.5%) had middle, 88 of them (14.5%) had low and 61 of them (10.1%) had very low socio-economic income level. Of all the parents, 489 (80.7%) stated that they lived in the city center, 102 (17%) of them lived in the district and 14 (2.3%) lived in the village. Educational level of the mothers and fathers participating this study ranged from elementary to master's degree. Of all the parents, 47 (7.8%) had elementary level, 39 (6.4%) had middle school, 138 (22.8%) had high school, 325 (53.6%) had bachelor's and 57 (9.4%) had master's degree. In these families, the number of children identified as gifted varied between 1 (n=568, 93.7%) and 4 (n=3, 0.8%) and the majority of them had 2 (n=343, 56.6%) and 3 (n=132, 21.8%) children. When we look at the rates of benefiting from school and SAC counseling and guidance services for gifted students' parents, it was determined that most of the parents seek consultation "sometimes" (from School Counseling Services n=270, 42.6%, SAC Counseling Services n=274, 37.8%) or "never" (from School Counseling Services n=258, 44.6%, SAC Counseling Services n=229, 45.2%). The ratio of those who frequently receive guidance services was the lowest (School Counseling Services n=69, 11.4%, SAC Counseling Services n=89, 14.7%).

Also, some descriptive findings have been detected about the children whose parents identified their counseling needs in this research group. According to this, 281 (46.3%) of the children were girls and 325 of them (53.7%) were boys. Parents of the children, aged between 9 and 18, appeared to be from different levels of

education. Fifteen (2.5%) of them were graduates of primary school, 523 (86.3%) were middle school and 68 (11.2%) were from high school level. While most of the children (n=464, 76.6%) were recognized as having an intellectual superiority, 12.8% (n=52) of them diagnosed as talented in art and music, and 8.6% (n=78) of them were gifted in both areas. When the duration of the children 's attendance to SAC was examined, it was seen that 185 (31.2%) of the children continued "1 year or less" and the rate decreased after 4 years [n=49 (8.1%) and below]. SACs within this research are located in 24 different provinces of Turkey (Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Erzincan, Erzurum, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Manisa, Muş, Nevşehir, Niğde, Rize, Samsun, Sivas, Trabzon, Şanlıurfa, and Yozgat).

Data Collection Tools

Information Form. In the information form prepared by the authors for the parents of the gifted students; there were questions about the degree of relationship, age, level of education, place of residence, level of income, number of children in the family, number of children diagnosed as gifted, and school and SAC guidance services. In addition, the parents were asked to provide information on the age, gender, class, and ability area and attendance status of the SAC. In the form, of a total of 17 questions, some questions were either multiple-choice or graded, and some were open-ended.

Problem Detecting Inventory for Gifted (PDIG). This scale, developed by Yoo and Moon (2006) in order to determine the consultation needs of gifted students based on their families' opinions, was adapted to Turkish culture by Altun (2015). PIDG has 46 items including specific problem areas of gifted students from pre-school to high school level. It is expected that parents of gifted students will evaluate for "now" how much suffering from the problems presented in the inventory at a scale ranging from "0" (Not at all) to "4" (Very much). As a result of the factor analysis, it was determined that the four-factorial structure (School Problems, Friend Relationships, Family Problems, and Children Problem) explained 67.75% of the total variance. As a result of the analysis for the internal consistency of the scale, the Cronbach alpha internal consistency was found to be .98. The reliability coefficients for the sub-factors ranged from .93 to .96. In the reliability analysis of the scale, the coefficient obtained from the split-half technique was .87 and the value obtained from the test-retest was .85. The increase in the scores obtained indicates the increase in the intensity of the problem situations experienced in that field. Cronbach alpha was found .97 in this study's sample. Additionally, the sub-factors' Cronbach alpha internal consistency ranged from .90 to .95.

Data Collection and Analysis

Research permission was obtained from the Ministry of National Education for the collection of research data from SACs in Turkey. It was targeted to reach participants from all regions by considering the first level of statistical regional unit classification (NUTS1: 12 Region) of the Turkish Statistical Institute [Turkish Statistical Institute (TUIK), 2014]. Data were collected by the counselors or other teachers working in the centers.

The data of the study were analyzed by the SPSS 23.0 package program. Some information about the research groups, were described by using descriptive statistics techniques. It was determined that the values of kurtosis (0.96) and skewness (1.32) were between the expected values (± 1.50) (Tabachnick and Fidell, 2013) and that was appropriate to use parametric techniques. In this context, t test (one sample and independent) and F test (one way and factorial ANOVA) were used. Also, effect sizes of the results (Cohens'd and Eta) were considered.

Results

Descriptive findings for the counseling needs of the gifted children are summarized in Table 1. In order to obtain more comprehensive information on the gifted students' counseling needs, the mean and standard deviation values for all items, sub-factors and total scores in the PDIG were presented in the table. It is also possible to see the counseling needs according to age groups of students on the table.

Table 1.

Counseling Needs of Gifted Students According to Their Parents' Perspective

Counseling Needs	General (Age=9-18) n=606		Pre-Adolescence (Age<13) n=505		Adolescence (Age≥13) n=101	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
School Concerns	1.40	1.05	1.38	1.05	1.50	1.03
1. Grade acceleration	0.61	1.22	0.58	1.20	0.74	1.31
2. Educational planning	1.84	1.55	1.85	1.57	1.82	1.44
3. University selection	1.38	1.63	1.30	1.63	1.81	1.56
4. Career and life planning	1.63	1.66	1.58	1.68	1.90	1.56
5. Transfer the child to a new school	1.44	1.53	1.46	1.54	1.39	1.51
6. The child's talent programs (or lack of)	2.03	1.53	2.09	1.54	1.72	1.49
7. Acceleration	1.40	1.43	1.43	1.44	1.26	1.38
8. Boredom or not challenge intellectually	1.81	1.50	1.79	1.51	1.86	1.47
9. Inattentiveness of the child	1.59	1.39	1.58	1.39	1.67	1.42
10. Failure to work up to potential	1.55	1.50	1.53	1.51	1.65	1.49
11. Lack of motivation in school or learning	1.38	1.41	1.34	1.43	1.58	1.31
12. Disorganization/forgetfulness	1.58	1.39	1.59	1.40	1.53	1.38
13. Failure to comply to school rules	0.90	1.31	0.84	1.31	1.20	1.30
14. Fear of going to school (or reluctance)	0.82	1.33	0.79	1.33	0.97	1.35
15. Conflict with teachers	0.96	1.36	0.89	1.34	1.33	1.39
Peer Concerns	0.95	1.21	0.94	1.22	1.01	1.16
16. Arguing/fighting with peers	1.08	1.28	1.06	1.27	1.20	1.32
17. Being bullied by peers	0.92	1.41	0.92	1.42	0.91	1.35
18. Isolation from peers/loneliness	0.96	1.39	0.97	1.40	0.92	1.30
19. Undesirable friends	0.89	1.42	0.87	1.43	1.02	1.38
20. Belief that s/he must act dumb	0.93	1.35	0.90	1.36	1.11	1.28
21. Poor social skills	0.90	1.28	0.90	1.28	0.88	1.32
Family Concerns	1.13	0.98	1.11	0.97	1.18	1.00
22. Poor communication skills	1.02	1.32	1.04	1.32	0.97	1.30
23. Parenting/discipline	1.67	1.30	1.73	1.30	1.42	1.27
24. Sibling conflict	1.53	1.33	1.54	1.34	1.44	1.31
25. Transition to adolescence	1.55	1.32	1.46	1.31	1.97	1.32
26. Financial stress	1.16	1.30	1.16	1.31	1.16	1.28
27. Marital stress	0.90	1.25	0.87	1.25	1.07	1.27
28. Effects of divorce	0.50	1.21	0.46	1.17	0.74	1.35
29. Birth/adoption a new sibling	0.67	1.23	0.67	1.24	0.70	1.18
Child Concerns	1.99	1.30	1.99	1.29	2.00	1.34
30. Pressure to meet expectations	1.57	1.32	1.56	1.31	1.60	1.36
31. Perfectionism	2.20	1.34	2.24	1.33	1.98	1.33
32. Overconforming to rules	1.99	1.35	2.02	1.35	1.78	1.36
33. Moodiness	1.62	1.36	1.58	1.35	1.79	1.40
34. Reaction to recent loss/grief	1.19	1.39	1.21	1.41	1.10	1.34
35. Involvement in too many activities	1.91	1.34	1.93	1.32	1.77	1.42
36. Irritability	1.86	1.35	1.86	1.35	1.85	1.36
37. Hypersensitivity	2.27	1.28	2.33	1.25	1.97	1.38
38. Anxiety/fearfulness	1.77	1.30	1.80	1.30	1.63	1.26
39. Anger/frustration	1.70	1.28	1.71	1.29	1.62	1.27
40. Noncompliance	1.49	1.34	1.47	1.34	1.58	1.34
41. Sense of being different	1.59	1.33	1.60	1.34	1.53	1.26
42. Low self-esteem	0.91	1.28	0.89	1.28	1.00	1.26

Table 1(continued)

Counseling Needs	General (Age=9-18) n=606		Pre-Adolescence (Age<13) n=505		Adolescence (Age≥13) n=101	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
43. Difficulty coping with Learning Disorder	0.82	1.27	0.78	1.27	1.00	1.26
44. Difficulty coping with AD/HD	1.01	1.37	0.98	1.35	1.18	1.46
45. Physical problems	1.03	1.35	1.03	1.35	1.01	1.36
46. Sadness/depression	0.92	1.34	0.87	1.32	1.15	1.42
Total of PDIG	1.34	0.93	1.33	0.93	1.38	0.95

For all of the items, minimum score=0, maximum score=4. AD/HD: Attention Deficient/Hyperactivity Disorder

One sample *t*-test was conducted to determine which sub-factors were most common among parents and what kind of counseling services they needed. On the scale scoring between “Not at all (0)” and “Very Much (4)”, 1 point (“Very low”) was the accepted criterion value, and analysis was conducted for all age groups. According to Table 2, there were significant differences between gifted students in all three age groups

Table 2.

One Sample t-Test Results Regarding Differences in Counseling Needs of Gifted Students

Groups	Sub-Factors of PDIG	\bar{X}	SD	df	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
General (9-18 ages) n=606	School Concerns	1.40	1.05	605	9.30	.001	.38
	Peer Concerns	0.95	1.21	605	-1.07	.286	-.03
	Family Concerns	1.13	0.98	605	3.17	.002	.13
	Child Concerns	1.99	1.27	605	18.77	.001	.76
Pre-Adolescence (<13 age) n=505	School Concerns	1.38	1.05	504	8.03	.001	.38
	Peer Concerns	0.94	1.22	504	-1.19	.237	-.05
	Family Concerns	1.11	0.97	504	2.64	.009	.12
	Child Concerns	1.99	1.29	504	17.19	.001	.77
Adolescence (≥13 ages) n=101	School Concerns	1.50	1.03	100	4.83	.001	.48
	Peer Concerns	1.01	1.16	100	0.06	.955	.01
	Family Concerns	1.18	1.00	100	1.84	.069	.18
	Child Concerns	2.00	1.34	100	7.50	.001	.71

Table 3 summarizes the results of the factorial ANOVA test conducted to examine how students' guidance needs varied based on their gender and age interaction. The age variable, which is a constant point, was classified as pre-adolescence (age<13) and adolescence (age≥13). As seen in the table, the need for students' counseling services varied significantly depending on the age and gender of the students ($F_{(1,598)}=4.58$, $p<.05$, $\eta^2=.01$). The results of the interaction analysis showed that the scores of adolescent girls ($\bar{X}=1.58$) were significantly higher than adolescent boys ($\bar{X}=1.20$).

Table 3.

Interaction of Age and Gender in Gifted Students' Counseling Needs

Variable	Source	SD	df	MS	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Scores of PDIG	Gender	2.21	1	2.21	2.56	.110	.00
	Age	0.38	1	0.37	0.43	.512	.00
	Gender* Age	3.95	1	3.95	4.58	.033	.01
	Error	515.79	598	0.86			

Parents' views on the counseling needs of gifted children were also compared by independent *t* test. No significant differences were found between mothers' and fathers' views. The results of the analysis were summarized in Table 4.

Table 4.

Differences between Mothers and Fathers' Opinions in Counseling and Guidance Needs of Gifted Children

Variable	Parent	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Total Scores of PDIG	Mother	320	1.30	0.88	-1.11	604	.266
	Father	286	1.38	0.98			
School Concerns	Mother	320	1.36	1.04	-1.00	604	.320
	Father	286	1.44	1.06			
Peer Concerns	Mother	320	0.91	1.17	-0.73	604	.466
	Father	286	0.99	1.25			
Family Concerns	Mother	320	1.13	0.92	-0.01	604	.999
	Father	286	1.13	1.04			
Child Concerns	Mother	320	1.93	1.21	-1.21	604	.225
	Father	286	2.06	1.38			

In our study, the parents were divided into two groups in terms of educational levels (graduated and not graduated from a university) and analyzed to determine their gifted children's counseling needs. As shown in Table 5, there were significant differences between the scores of the "School concerns" sub-factors of parents who graduated and not graduated from a university ($t=-2.09, p=.038, d=.16$). The scores of the parents who graduated from the university ($\bar{X}=1.46 \pm 1.00$) were significantly higher than those who did not graduate from a university ($\bar{X}=1.28 \pm 1.11$).

Table 5.

Differences between Counseling Needs of Gifted Students in Terms of Parents' Educational Levels

Variables	Educational Level	N	\bar{X}	SD	t	df	p
Total Scores of PDIG	Not Graduated	220	1.32	0.98	-0.26	600	.792
	Graduated	382	1.34	0.90			
School Concerns	Not Graduated	220	1.28	1.11	-2.09	600	.038*
	Graduated	382	1.46	1.00			
Peer Concerns	Not Graduated	220	0.97	1.29	0.32	600	.750
	Graduated	382	0.93	1.17			
Family Concerns	Not Graduated	220	1.26	0.99	1.76	600	.076
	Graduated	382	1.07	0.97			
Child Concerns	Not Graduated	220	2.04	1.34	0.80	600	.426
	Graduated	382	1.95	1.27			

* $p<.05, d=.16$

Discussion and Conclusion

This study was conducted to determine the types and levels of gifted children's counseling needs by referring to parental opinions. The findings of the study showed that parents had significant problems about gifted children's school, family life, and personality traits, and they emphasized the importance of counseling services in the context. It was also found that there was not statistically significant emphasis related to peer relationships of the gifted. This finding is consistent with previous research studies (Akar, 2010; Karakuş, 2010; Oğurlu and Yaman, 2013; Silverman and Kearney, 1989). Yoo and Moon (2006) pointed out that families applying to a university-based center that provided counseling services to gifted students had been most likely to ask for help for school-related issues. Moreover, this was similar for all age groups of students in our study. This finding also showed that there were serious limitations within the Turkish education system in terms of the training of the gifted and support to their families. The deficiencies in these concepts were frequently emphasized in the studies evaluating the applications of gifted and talented education (Baykoç, Aydemir and Uyaroglu, 2014; Sarı and Ögülmüş, 2014).

The counseling and guidance needs of the parents were significantly different based on whether their children were in pre-adolescence or adolescence. In both groups, it was understood that more personal guidance services were needed, and at older ages, problems related to educational and vocational guidance became prominent. For example; hypersensitivity, perfectionism and excessive commitment to the rules were seen as the most problematic issues before adolescence, while in adolescence, problems such as career and life planning, university choices, educational planning, and transition to adolescence were added. This difference compared to the age of the students is consistent with previous research findings (Silverman, 1993b; Yoo and Moon, 2006).

The parents who participated in the study pointed out that they needed very little counseling services in terms of "acceleration," "the divorce or remarriage effect on the child," and "the birth of a younger sibling or adoption." Parents expressed similar views on these issues for their children in both pre-adolescence and adolescence. This finding was partly similar to the results of Yoo and Moon's (2006) study in which the original form of PDIG was used. In our study, fear of school was also linked to the reluctance to go to school and it was determined that there was a need for a little more help in this regard. When compared to the Western countries, adoption is not common in our culture. Even though divorce levels are increasing they are not so high. The demographic profiles of our sample were similar to Turkish society. These factors could be effective in observing the results in this way. It is also known that the application of class elimination within the acceleration approach is applied differently in our country than abroad (Tortop, 2012). Acceleration practice is not very popular for parents even though it is stated in the law (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014).

In this study, counseling needs of gifted students were also examined depending on gender and age interaction. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant increase in the counseling needs of the adolescent girls. No significant change was observed in boys. This finding of our study was evidence of the adverse effects of gender roles on gifted girls as frequently reported in the literature (Cassie and Chen, 2012; Kerr, 1991; Kerr and Nicpon, 2003; Silverman, 1993c).

This study revealed that there was no difference between parents in perceiving counseling needs of their children. This finding was partly similar to previous research (Akar, 2010; Oğurlu and Yaman, 2013). However, taking into account the parents' educational levels, it was also researched how parents assessed counseling needs of gifted children. As a result of the analysis, only difference was observed in "School concerns" and it was determined that the parents who were university graduates were in need of more help than non-university graduates. It seems that there were some differences in the limited number of previous studies (Ataman, 2008; Doğan and Kesici, 2015), that examined the counseling needs of gifted according to the level of parental education. For example, Doğan and Kesici (2015) found significant differences in the autonomy and relationship needs of students when the level of education of their parents was taken into account. According to the findings of our study, the lack of information and the need for support did not show any significant change depending on the level of education. Parents with a high educational level needed more help with their children's school problems; this issue could be explained by the fact that they were more conscious and sensitive. On the other hand, it might be associated with perfectionist attitudes of parents.

This study has some limitations. For example, when trying to identify counseling needs in this study, data were collected only from the parents of gifted students. Of course, it is important to take gifted students's own opinions in the context of the problems they are experiencing and the issues they need help with. It may be proposed to plan studies that will enable students at secondary and high school level to express themselves in this context. This research was limited to families with children registered in SACs. Of course, there may be families whose children could not participate in a diagnosis process or continue education in SACs, and their problems may be different from those found in this study. Also, in further studies, the counseling needs of gifted students can be examined by considering their ability levels.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa No: 379-401

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

DERLEME

Gönderim Tarihi: 14.07.17

Kabul Tarihi: 04.01.18

Erken Görünüm: 06.01.18

Uygulamacılar İçin Özel Eğitimde Farklı Bir Bakış Açısı: Gömülü Öğretim*

Özgül Aldemir Fırat **

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yasemin Ergenekon ***

Anadolu Üniversitesi

Öz

Derleme çalışması olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı, doğal öğretim yaklaşımına ve doğal öğretim yaklaşımının ortaya çıkış felsefesine ilişkin genel bir bilgi vererek, doğal öğretim yaklaşımından biri olan gömülü öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmaktır. Çalışmada gömülü öğretim sürecinin temel uygulama ilkeleri ve basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Makalede farklı uygulamacılar tarafından, farklı özellikteki çocuklara farklı davranışların öğretimine yönelik planlanan gömülü öğretim araştırmalarına ilişkin bilgi verilmiştir. Gömülü öğretim sürecinin gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocuklara, çocukların ailelerine ve öğretmenlerine sağladığı katkılar paylaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada gömülü öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin incelendiği alanyazın üzerinde durularak uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Doğal öğretim yaklaşımı, gömülü öğretim, gömülü öğretim planı hazırlama basamakları, çevresel düzenleme, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar.

Önerilen Atıf Şekli

Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-401. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

*Çalışma ilk yazarın ikinci yazarla birlikte yürüttüğü yayınlanmamış doktora tez çalışmasının giriş bölümünün bir kısmıdır. Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu ve TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

**Arş. Gör. Dr., E-posta: ozgul.aldemir@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6960-1881>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: yaseminergenekon@gmail.com ve yergenek@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2443-0884>

Özel eğitimin temel amaçlarından birisi, gelişimsel yetersizliği olan çocukların bağımsızlık düzeylerini geliştirerek normal gelişim gösteren akranlarıyla olabildiğince bütünleşmiş bir şekilde hayata katılmalarını sağlamaktır (Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 23, 1995; Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme, Madde 24, 2009). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları hedef davranışların öğretiminde, doğal öğretim yaklaşımının kullanılması giderek önem kazanmaya başlamıştır. Alanyazında “önerilen uygulamalar” arasında yer alan doğal öğretim yaklaşımının, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara farklı uygulamacılar tarafından, farklı ortamlarda, farklı hedef davranışların öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015; National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014; Özen, Ergenekon, Genç ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2013; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Rakap, 2017a, 2017b; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall ve McLean, 2015). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan uygulamacılar için etkili bir uygulama olduğu ifade edilen ve uygulamacılara yönelik “önerilen uygulamalar” arasında yer alan doğal öğretim yaklaşımı, NAC ve NPDC tarafından yayımlanan raporlarda da kanıt temelli bir uygulama olarak ele alınmaktadır (NAC, 2015; NPDC, 2014). Doğal öğretim yaklaşımını tanıtmak üzere derleme çalışması olarak hazırlanan bu çalışmada, öncelikle “doğal öğretim yaklaşımı”nın ortaya çıkış felsefesine ilişkin bilgi verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Doğal Öğretim Yaklaşımının Felsefesi

Günümüzde erken çocukluk dönemi eğitimine ilişkin uygulamalara bakıldığında, farklı yaklaşımların sentezlenerek bir bütünü oluşturduğu söylenebilmektedir. Doğal öğretim, farklı iki yaklaşım olan gelişimsel ve davranışçı yaklaşımın unsurlarını sentezleyen bir yaklaşımdır. Buradan yola çıkarak davranışçı yaklaşım (erken çocukluk özel eğitim felsefesi), gözle görülebilen davranışlara ve deneyim ile davranış arasındaki ilişkiye odaklanarak uyarın-tepki bağlantısını temel alan bir yaklaşımdır. Gelişimsel yaklaşım (gelişimsel uygunluğa dayalı uygulamalar) ise çocukların gelişimlerine uygun olan uygulamaları kullanmayı temel alan, çocuğun eğitim programındaki tüm alanları anlamlı bir şekilde bütünleştirerek aktif keşif fırsatları sunan bir yaklaşımdır (Barnett, Carey ve Hall, 1993; Novick, 1993; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Erken çocuklukta özel eğitim felsefesi; gözlenebilen, ölçülebilen, tanımlanabilen, öncülleri ve sonuçları olan “davranışlar” üzerinde duran davranışçı yaklaşımı temel almaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğretim, “öğretmen tarafından yönlendirilirken”, gelişimsel yaklaşımda öğretimde “çocuğun liderliği” izlenmektedir. Alanyazında doğal öğretim yaklaşımının, her iki yaklaşımın bazı unsurlarını alıp kullanabilen bir yaklaşım olup olamayacağına ilişkin bazı tartışmalar yapılmıştır. Erken çocuklukta özel eğitim felsefesi, bilişsel ve gelişimsel alanlarda davranışçı felsefeyi temel almaktadır. Zamanla yetersizliği olan çocuklara iletişim ve dil alanlarında öğretim sunma konusunda erken çocuklukta özel eğitim felsefesi, farklı öğrenme disiplinleriyle uygulamalara doğru yönelmiştir. Böylece, iletişim ve dil becerilerine ilişkin sunulan öğretimde daha etkileşimli olan doğal öğretim yaklaşımına doğru bir geçiş olmuştur. Doğal öğretim yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın bazı felsefik ve kuramsal altyapılarını kendi içinde uyarlayarak ve genişleterek kullanan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Barnett ve diğ., 1993; Novick, 1993; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schreibman, 2014).

Erken çocukluk eğitimi sürecinde gelişimsel yaklaşımda belirlenen hedef davranışların öğretiminde, yeteneklerine bakılmaksızın, çocukların ilgi duydukları nesnelere ve etkinlikler kullanılmaktadır. Çocuklara bu nesnelere ve etkinliklerle etkileşime girme ve akranlarından öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Erken çocukluk döneminde davranışsal yaklaşımda ise çocukların gelişime ilişkin bireysel özellikleri çerçevesinde belirlenen hedef davranışlara yönelik planlanmış öğretim fırsatları, çocukların öğretmenleri, aileleri ve diğer personel tarafından güvenilir öğrenme ortamlarında tutarlı bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara etkili ve kanıt temelli uygulamalar sunmaları, gerek çocukların gelişimleri gerekse öğretmenlerin kendi öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri açısından giderek önem kazanmaktadır. Günümüzde kültür, dil, sosyal sınıf, yetenek ve eğitim gereksinimleri açısından farklı özellikler gösteren çok sayıda çocuğun bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin, çocukların tüm eğitim gereksinimlerini tek bir yaklaşım belirleyerek planlaması etkili bir yol olmayabilir. Bu

açından bakıldığında, erken çocukluk eğitiminde hem gelişimsel yaklaşım hem de davranışçı yaklaşım oldukça değerli bulunmaktadır (Grisham-Brown, Hemmeter ve Pretti-Frontczak, 2005; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004).

Gelişimsel yaklaşım ile davranışçı yaklaşımın özelliklerini kendi içinde uyarlayarak ve genişleterek kullanan bir yaklaşım olan doğal öğretim yaklaşımının özellikleri üç başlık altında ele alınabilir: (a) Öğrenen birey, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği gibi sosyal çevreyi de etkilemektedir. (b) Öğretim sürecinde öğrenenin aktif katılımcı olması gerekmektedir. (c) Çocuk için işlevsel ve anlamlı ortamlar kullanarak öğretim gerçekleştirilmelidir. Doğal öğretim yaklaşımı, gelişimsel yaklaşımla karşılaştırıldığında bazı benzerlikler göze çarpmaktadır. Her iki yaklaşımda da çocuğu doğal ortamından ayırmadan, doğal etkinlikler ve rutinler sırasında öğretim sunmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretimi sunan uygulamacı ya da öğretmen, çocuğun ilgi ve yeteneklerini bilerek çocuğu öğretim süreci boyunca cesaretlendirmektedir. İki yaklaşım arasındaki temel fark, doğal öğretim yaklaşımının kullanıldığı uygulamalarda çocuk için anlamlı, işlevsel amaçların belirlenip uygulamanın sistematik, güvenilir olarak gerçekleştirilmesi ve sürecin düzenli bir şekilde kaydedilerek gelişimin takip edilmesi olarak ifade edilebilir. Gelişimsel yaklaşımda ise ölçümleme davranışçı yaklaşıma göre daha az sistematik bir şekilde gerçekleşmektedir (Barnett ve diğ., 1993; Novick, 1993; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Schreibman, 2014). İzleyen bölümde doğal öğretim yaklaşımının tanımına ve özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Doğal Öğretim Yaklaşımının Özellikleri

Doğal öğretim yaklaşımı, uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerini temel alan çevre düzenlemesini, etkileşime dayalı yöntemleri ve teknikleri kapsayan uygulamaları içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocuğun devam ettiği tüm eğitim ortamlarında, çocuğun evinde ve bulunduğu diğer ortamlarda kullanılabilir. Doğal öğretim yaklaşımını öğretmenler, öğretmen yardımcıları, ebeveynler, bakıcılar gibi farklı uygulamacılar, bulunan ortamın özelliklerine ve rutinlerine uygun olarak gün içindeki programı aksatmadan kolay bir şekilde kullanabilirler. Doğal öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalarda öğretilmesi planlanan hedef davranışlar, günlük yaşamda sergilendiği ortamda ve biçimde rutinler, planlanmış etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar sırasında öğretilmeye çalışılır. Doğal öğretim yaklaşımında, her ne kadar günlük ortamlar ve doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler öğretim bağlamı olarak kullanılıyorsa da uygulamacının, öğretim fırsatlarını yaratmak için materyalleri ve etkinlikleri çocuğun ilgisine göre belirleyerek ortamı düzenlemesi gerekir. Doğal öğretim yaklaşımında öğretim denemeleri, çocuk tarafından ya da çocuğun tercih ve ilgileri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılabilir (NAC, 2015; NPDC, 2014; Pretti-Frontczak ve Bricker 2004; Rakap, 2017b; Snyder ve diğ., 2015).

Doğal öğretim yaklaşımı farklı gerekçelerle uygulamacılar tarafından tercih edilmektedir. Çocuğun ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğretimin planlanması ve öğretimin farklı materyallerle, kişilerle, ortamlarda ve zamanlarda gerçekleştirilmesiyle genellemenin yüksek düzeyde sağlanması, doğal öğretimin tercih edilme gerekçelerinden biridir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların bağımsız olabilmeleri için, öğrendikleri davranışları farklı durumlara genellemeleri gerekmektedir. Yetişkin yönlendirmeli ve geleneksel öğretim düzenlemelerinde çocukların sergilemesi gereken davranışlar yapılandırılmış ortamlarda öğretilmektedir. Bu durum, hedef davranışların ediniminde etkili olurken genellemede sıkıntılara neden olabilmektedir (Kurt, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bunun yanı sıra, öğretimin planlanmasında çocuğun tercih ve ilgilerinin dikkate alınması, çocuğun motivasyonunu ve etkinliklere katılımını artırabilir. Ayrıca, doğal öğretim yaklaşımında gün içinde doğal olarak gerçekleşen rutinlerin, etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların kullanılması, çocuk için doğal bir pekiştirici niteliğinde olabileceğinden uygulamacının ilave bir pekiştirici sunmasına gerek kalmayabilir (Grisham-Brown ve diğ., 2005; Noonan ve McCormick, 2006).

Doğal öğretim yaklaşımını kullanacak uygulamacıların öğretim planlamasını titizlikle yapmaları gerekmektedir. Uygulamacı, öncelikle çocuğun hedef davranışı edinebilmesi için yeterli sayıda öğretim denemesi belirlemelidir. Uygulamacı, öğretim fırsatlarını planlarken çocuğun ilgisini çekecek nesne ve etkinliklerle ortamı düzenlemelidir. Çocuğun hedef davranışa ilişkin girişimde bulunması için doğal öğretim yaklaşımını kullanan uygulamacı, çocuğun ve çocuğa öğretmeyi planladığı hedef davranışın özelliklerini dikkate alarak bazı çevresel

düzenlemelere yer verebilir. Aşağıda Pretti-Frontczak ve Bricker'a (2004) göre bu çevresel düzenlemelere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Unutmuş gibi yapma. Doğal öğretim yaklaşımında kullanılan çevresel düzenlemelerden olan unutmuş gibi yapmada uygulamacı, çocuğun ne yapılması gerektiğini bildiğine emin olduğu durumlarda, yapması gerekeni unutmuş gibi yaparak problemi çocuğun çözmesini beklemektedir. Örneğin uygulamacı, çocuklara boyama yapmaları için üzerinde balon resmi olan bir kâğıt verir. Fakat boyamaları için boya kalemlerini vermeyi unutmuş gibi yapar. Böylece, çocukların boyamak için boya kalemi istemelerini sağlayabilir.

Ortama ya da duruma yenilik katma. Ortama ya da duruma yenilik katmada uygulamacı, her zaman yaptıkları bir etkinliğe yeni bir uyarı dâhil etmektedir. Örneğin uygulamacı, "Ali Babanın Çiftliği" isimli şarkıyı söylerken, şarkının sözlerine yeni bir hayvan ve o hayvanın çıkardığı sesi ekler. Uygulamacı şarkıda yeni hayvanın çıkardığı sesi söylerken, şarkıya eklenen bu yeni hayvanın oyuncağını da çocuklara göstererek onların ilgisini çekebilir.

Görülebilir fakat ulaşılamaz duruma getirme. Görülebilir fakat ulaşılamaz duruma getirmede çocuğun elde etmek isteyebileceği nesnelere görebileceği, ancak ulaşamayacağı yerlere konup çocuğun iletişim girişiminde bulunması beklenmektedir. Örneğin çocuğun oynamaktan keyif aldığı oyuncaklar çocuğun görebildiği, fakat uzanamadığı bir kitaplığın üstüne koyulabilir. Çocuğun kitaplığın üstündeki oyuncakı isteyerek iletişim girişiminde bulunması hedeflenir.

Beklentilerde değişiklik yaratma. Beklentilerde değişiklik yaratmada çocuk tarafından çok iyi bilinen bir rutin etkinliğe, uygulamacı tarafından bir değişiklik yaratılmaktadır. Uygulamacı tarafından yapılan bu değişiklikler çoğu zaman çocuğa komik gelebilir. Örneğin uygulamacı, kışın dışarı çıkarken ellerine eldiven yerine çorap giyebilir. Böylece, çocuklar bu durumun uygun olmadığına ya da uygulamacının eline eldiven giymesi gerektiğine ilişkin tepkide bulunabilirler.

Parça parça verme. Parça parça vermede uygulamacı, çocuğun gerçekleştirmek istediği etkinliği tamamlayabilmesi için gerekli araçları eksik bir şekilde vererek eksik parçaları istemek amacıyla çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını sağlayabilir. Örneğin uygulamacı, çocuktan yap-bozu tamamlamasını ister, fakat parçalardan bazılarını çocuğa vermez. Uygulamacı, eksik parçaları çocuğun görebileceği bir biçimde elinde tutarak kendisinden istemesini bekleyebilir.

Zor bir görev karşısında yardım isteme. Zor bir görev karşısında yardım istemede uygulamacı, çocuğun istediği nesne ya da yiyeceğe ulaşması için aşması gereken bir zorlukla karşılaşmasını sağlamaktadır. Örneğin çocuğun sevdiği kuruyemişler şeffaf bir kavanoza koyularak kavanozun kapağı sıkıca kapatılır. Kavanoz çocuğun ulaşabileceği bir yere koyulur. Uygulamacı kavanozun açılması için yardım alabilmek amacıyla çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını bekler.

Erteleme ya da kesintiye uğratma. Erteleme ya da kesintiye uğratmada uygulamacı, çocuğun yapmaktan keyif aldığı etkinliği kesintiye uğratarak etkinliğin devamı için çocuğun herhangi bir girişimde bulunmasını bekler. Örneğin çocuk, sevdiği müzikte dans ederken uygulamacı, müziğin sesini kapatarak çocuğun tekrar dans edebilmesi için uygulamacıdan müziğin sesini açmasına ilişkin girişimde bulunmasını bekleyebilir.

Uygulamacılar doğal öğretim yaklaşımını kullanarak, çocukların hedef davranışlarını edinebilmeleri için bu çevresel düzenlemeleri sınıf, ev ya da toplumsal ortamlarda rahatlıkla uygulayabilirler. Doğal öğretim yaklaşımı bazı ortak özelliklere sahip farklı uygulama süreçlerini kapsamaktadır. Doğal öğretim yaklaşımı; fırsat öğretimi, doğal ortam içinde bekleme süreli öğretim, talep etme model olma öğretimi, söyleşiye dayalı öğretim, geçiş temelli öğretim, temel tepki öğretimi, etkinlik temelli öğretim ve gömülü öğretim olmak üzere UDA ilkelerine dayalı geliştirilmiş bir dizi uygulamayı kapsamaktadır. Doğal öğretim yaklaşımının bazı ortak özellikleri bulunmaktadır (Allen ve Cowan, 2008; Kurt, 2011; Özen ve Ergenekon, 2011). Doğal öğretim yaklaşımında (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004): (a) Rutinler, etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılır. (b) İşlevsel davranışların öğretimine odaklanılır. (c) Çocuğun liderliği

ve ilgileri izlenir. (d) Davranış sonrası uyarılar/pekiştirme gerçekleştiren etkinliklerle ilgili bir biçimde davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkarak çocuğa sunulur. (e) Öğretim değişik ortamlarda, değişik zamanlarda, değişik kişilerle ve değişik materyallerle gerçekleştirilir.

Doğal öğretim yaklaşımı, farklı yetersizlik türüne ve derecesine sahip okulöncesi çocuklardan ergen bireylere kadar farklı yaşta bireylere rol-oyun (Barton ve Wolery, 2010), jest taklidi yapma (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007), işbirlikli bir etkinliği başlatma, sohbet sırasında karşılıklı sıra alma, grup etkinlikleri sırasında uygun tepkilerde bulunma (Macy ve Bricker, 2007), ortak dikkat (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006), konuşma becerileri (Yoder ve Stone, 2006), toplumsal iş becerileri (Parsons, Reid ve Lattimore, 2009), fen bilimleri müfredatına ilişkin soruları yanıtlama, işlevsel sözcükleri tanıma, elektronik iletişim aletini kullanarak yardım, ara ve yiyecek isteme (Johnson, McDonnell, Holzward ve Hunter, 2004), işlevsel sözcükleri eşleme, yardım isteme, iki haneli sayılar arasından daha büyük olanı tanıma (Johnson ve McDonnell, 2004), iletişim becerileri (Hancock ve Kaiser, 2002), tek basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, küçük nesnelere tutma, aletlerin düğmesine basma (Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter ve Collins, 2000) ve akran etkileşimi (Pierce ve Schreibman, 1995) gibi çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilirler. Buradan yola çıkarak, uygulamacılara gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunarken, önerilen uygulamalar arasında yer alan, rutinlerle uyumlu ve kanıt temelli “doğal öğretim yaklaşımı”ni kullanmaları önerilmektedir (Macy ve Bricker, 2007; NAC, 2015; Özen ve diğ., 2013). Bu çalışmada doğal öğretim yaklaşımı içinde yer alan “gömülü öğretim”e ilişkin bilgi verilmektedir.

Gömülü Öğretim

Gömülü öğretim sürecinin en belirgin özelliği öğretim uygulamalarının, planlı bir şekilde rutinelere, gün içinde gerçekleştirilen etkinliklere, geçişlere ve/veya oyunlara gömülmesidir. Gömme; genişletilmesine, değiştirilmesine ve/veya uyarlanmasına rağmen, çocuklar için hala anlamlı ve ilginç olan olay ya da etkinlikler içinde çocuklara gereksinim duydukları hedef davranışların öğretilmesi için fırsat verilmesidir. Gömülü öğretim, çocukların önemli davranışları anlamlı bağlamlarda öğrenmelerine ve uygulama yapmalarına fırsat sağlar. Gömülü öğretimde çocuğa rutinler, etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar sırasında kullanılan araç-gereçlerle öğretim sunulur (Grisham-Brown ve diğ., 2005; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015). Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel yetersizliği olan çocuk için işlevsel olan hedef davranışların öğretilmesinin rutinlere, planlanmış etkinliklere, geçişlere ve/veya oyunlara gömülerek yapılması ve değerlendirilmesi, çocuğun etkinliğe katılımı, edindiği davranışı doğal ortamında gerçekleştirmesi ve genellemesi açısından oldukça yararlıdır (Koegel, Vernon ve Koegel, 2009; Schepis ve diğ., 2001). Aşağıda gömülü öğretimi kullanmak isteyen uygulamacıların dikkat etmeleri gereken unsurlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Gömülü öğretimin planlanmasında dikkat edilecek unsurlar

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışlarının öğretiminde gömülü öğretimi kullanacak uygulamacıların dikkat etmeleri gereken unsurlar bulunmaktadır. Uygulamacılar bu süreçte; (a) çocuğa öğretilmesi planlanan davranışa, (b) ipucuna, (c) davranışın gerçekleşmesi için çocuğa verilecek süreye, (d) gömülü öğretim denemelerinin hangi rutinlerde gerçekleştirileceğine, (e) denemelerin dağılımına ve ölçüte, (f) gömülü öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemine, (g) çocuk için etkili olan geribildirim karar vermeli, (h) başlama düzeyini belirlemeli ve (ı) uygulama ve değerlendirme oturumlarını gerçekleştirmelidir (Grisham-Brown ve diğ., 2005; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Aşağıda bu unsurlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Hedef davranışların belirlenmesi. Uygulamacı, çocuğun özelliklerine ve gereksinimlerine göre hedef davranışları belirlemelidir. Davranışlar belirlenirken çocuğun dâhil olduğu müfredat programından, bireyselleştirilmiş eğitim programından (BEP), çocuğa ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerden, çeşitli değerlendirme sonuçlarından, ailenin ve/veya öğretmenin görüşlerinden yararlanılabilir. Uygulamacı, hedef davranış belirlenmesinin ardından belirlediği davranışa ilişkin amacını açıkça betimlemelidir (McDonnell ve diğ., 2008; Noonan ve McCormick, 2006; Özen, 2012).

İpucunun belirlenmesi. Çocuk için işlevsel olan hedef davranışların belirlenmesinin ardından uygulamacı, uygun ipucunu belirlemelidir. İpucu, çocuğun tepkide bulunmasından önce öğretmen tarafından çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak üzere sunulan uygulamacı yardımıdır (Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Gömülü öğretim uygulamalarında bazen tek bir ipucu, bazen de birden fazla ipucu bir arada kullanılabilir. Her ipucu, her çocuk için uygun olmayabilir. Gömülü öğretimde belirlenecek ipucu, çocuğun gelişim özelliklerine, hedef davranışın doğasına ve çocuktan beklenen tepkiye uygun olarak seçilmektedir (Grisham-Brown ve diğ., 2005; McDonnell ve diğ., 2008; Noonan ve McCormick, 2006).

Tepkide bulunma süresinin belirlenmesi. Gömülü öğretim sürecinde ipucuna karar verildikten sonra çocuğun tepkide bulunması için yeterli süre belirlenmelidir. Sürenin belirlenmesinde çocuğun yetersizlik türü ve derecesi etkili olabilmektedir. Görme ya da işitme duyularında yetersizlik varsa çocuğa fazladan destek sağlanabileceği gibi, ipuçlarını kullanabilmesi için biraz daha fazla süre verilebilir (Grisham-Brown ve diğ., 2005). Ardından hedef davranışın gömüleceği rutinler, planlanmış etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar belirlenir.

Gömülü öğretim denemelerinin gerçekleştirileceği rutinlerin, planlanmış etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların, denemelerin dağılımının ve ölçütün belirlenmesi. Hedef davranışa ilişkin tepkide bulunma süresi belirlendikten sonra gömülü öğretim denemelerinin gerçekleşeceği rutinlerin, planlanmış etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların belirlenmesi, denemelerin dağılımı ve ölçüte ilişkin karar alınması gerekmektedir. Gömülü öğretimde, çocukların günlük etkinlikleri sırasında hedeflenen davranışların öğretimi amaçlandığından denemelerin gerçekleşeceği rutinlerin, etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların belirlenmesi oldukça önemlidir. Öncelikle gömülü öğretimin hangi ortamda (ev, okul ya da toplumsal ortam, iş vb.) gerçekleştirileceği belirlenmelidir. Gömülü öğretimde kullanılacak etkinliklere karar verme sürecinde, çocuk için doğal olarak gerçekleşen durumlar dikkate alınmalıdır. Gerekli durumlarda, ortamda ya da kullanılacak materyallerde uyarlamalar gerçekleştirilebilir. Gömülü öğretimi programlarken, gün içinde gerçekleşen etkinliklerin sırası ve doğallığı olabildiğince bozulmamalıdır. Öğretim denemelerinin dağılımı, nerede sunulacağı ve sayısı belirlenmelidir. Gün içindeki deneme sayısının çocuk için yeterli olup olmayacağına dikkat edilmelidir. Ayrıca, hedef davranışa ilişkin “ölçüt” belirlenmelidir. Hedef davranışın ve çocuğun özelliğine göre belirlenebilen ölçüt; doğru davranış sayısı ya da yüzdesi, davranış süresi, zaman sınırı belirtilerek hedef davranışın önemini yansıtacak şekilde yazılmalıdır (Erbaş, 2005; McBride ve Schwartz, 2003; McDonnell ve diğ., 2008; Noonan ve McCormick, 2006; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Sonraki aşama, kullanılacak öğretim yönteminin belirlenmesidir.

Kullanılacak öğretim yönteminin belirlenmesi. Gömülü öğretim sürecini kullanmayı planlayan uygulamacıların etkili bir öğretim yöntemi belirlemeleri gerekmektedir. Bu süreçte uygulamacının, tepki ipucu yöntemlerini kullanması ve çocuğa sağladığı desteği zamanla silikleştirmesi oldukça önemlidir. Gömülü öğretim sürecinde uygulamacı, rutinlerde, etkinliklerde, geçişlerde ve/veya oyunlarda başarılı bir şekilde tepki ipucu yöntemlerini kullanabilmekte ve silikleştirme sürecini planlayabilmektedir (McDonnell ve diğ., 2008; Özen ve diğ., 2013).

Bu noktada, gömülü öğretim ile geleneksel ayırık denemelerle öğretim arasında bazı benzerliklerin ve farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Hem gömülü öğretim sürecinde hem de ayırık denemelerle öğretimde denemeler sistematik bir şekilde sunularak çocuğun hedef davranışı öğrenmesine ilişkin çalışılmaktadır. Ayrıca, geleneksel ayırık denemelerle öğretim uygulamalarında olduğu gibi, gömülü öğretimde de tepki ipucu yöntemleri kullanılabilir. İki öğretim uygulaması arasındaki en belirgin fark ise denemelerin sunuluş biçimidir. Denemeler, geleneksel ayırık denemelerle öğretimde kısa aralıklarla birbiri ardına sunulurken, gömülü öğretimde doğal olarak ortaya çıkan rutinlerin, etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların arasına dağıtılmış olarak sunulmaktadır (McDonnell, Johnson, Polychronis ve Risen, 2002; Kurt, 2011).

Gömülü öğretimle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; eşzamanlı ipucuyla öğretim (Grisham-Brown, ve diğ., 2000; Odluyurt ve Batu, 2010), sabit bekleme süreli öğretim (Grisham-Brown, ve diğ., 2000; Odluyurt, 2011), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Grisham-Brown ve diğ., 2000; Parsons ve diğ., 2009; Toelken ve Miltenberger, 2012) ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013;

Grisham-Brown ve diğ., 2000; Rakap ve Balıkcı, 2016) gibi tepki ipucu yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (McDonnell ve diğ., 2008). Ardından çocuğa sunulacak geribildirim belirlenmektedir.

Etkili geribildirim/pekiştirecin belirlenmesi. Çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmesinin ardından belirlenen etkili geribildirim sunulmalıdır. Gömülü öğretimde rutinler, etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar kullanıldığından, bunların gerçekleştirilmesi çocuk için doğal pekiştireç niteliğinde olabilir. Fakat bazı durumlarda sadece etkinliğin gerçekleştirilmesi çocuk için yeterli bir pekiştireç olmayabilir. Bu durumlar, çocuğun ve hedef davranışın özelliğine göre değişebilir. Etkinliğin tamamlanmasının, çocuk için yeterli pekiştireç işlevi görmediği durumlarda uygulamacı, ikincil pekiştireçleri de sürece dâhil edebilir (Grisham-Brown ve diğ., 2005; Noonan ve McCormick, 2006).

Başlama düzeyinin belirlenmesi. Öğretime başlamadan önce çocuğa öğretilmesi planlanan hedef davranışa ilişkin çocuğun başlama düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Başlama düzeyi verisinin toplanması, çocuğun hedef davranışa ilişkin performans düzeyinin belirlenmesini ve gömülü öğretim planının etkili olup olmadığının görülmesini sağlayacaktır. Çocuğun hedef davranışa ilişkin performans düzeyi, kararlı ve güvenilir olarak belirleninceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmalıdır. Başlama düzeyi için veri toplanmanın bir yararı da, öğretim süresince çocuğun doğru tepkide bulunmasını sağlayan ipucuna ilişkin fikir vermesidir (McDonnell ve diğ., 2008).

Uygulamacı, öğretimde gün içerisinde gerçekleştireceği denemelerin dağılımına ve deneme sayısına ilişkin yapmış olduğu plan doğrultusunda, başlama düzeyinde de aynı planlamayı takip ederek veri toplar. Başlama düzeyiyle öğretim oturumları arasındaki fark, başlama düzeyinde uygulamacının çocuğa ipucu sunmamasıdır. Böylece uygulamacı, öğretimden önce çocuğun hedef davranışa ilişkin performansını, öğretimi gerçekleştireceği rutinleri, planlanmış etkinlikleri, geçişleri ve/veya oyunları kullanarak belirlemiş olur.

Uygulama ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi. Uygulamacı, yukarıda söz edilen tüm basamakları eksiksiz bir şekilde gerçekleştirdikten sonra sıra, hazırladığı planı uygulama aşamasına gelmektedir. Bu aşamada uygulamacı, hazırladığı öğretim planını tutarlı ve sistematik bir şekilde uygulamalıdır. Uygulamacı gün içinde gerçekleştirdiği deneme sayısının çocuk için yeterli olup olmadığına dikkat etmelidir. Ayrıca, uygulamacının öğretim planını sistematik ve tutarlı şekilde uygulayıp uygulamadığı belirlenmelidir. Bunun için uygulamacı, programın uygulanması konusunda bilgilendirilmiş başka bir uzman tarafından gözlenmeli ve programı uygulayan uygulamacıya geribildirimler sunulmalıdır (McDonnell ve diğ., 2008).

Uygulamacının, programı öğretim planına uygun olarak gerçekleştirmesi oldukça önemlidir. Ancak uygulamacının, programı planlandığı gibi uygulayıp uygulamadığının belirlenmesi için her zaman ortamda başka bir uzman bulunmayabilir. Bu durumda, uygulamacının davranışlarını değerlendirmek üzere kontrol listeleri oluşturulabilir. Kontrol listeleri, belirli davranışları hiyerarşik bir sıra içerisinde tanımlayarak, davranışların ortaya çıkacağı koşullara ilişkin bilgi sağlamaktadır. Uygulamacı, programı sistematik bir şekilde uygulayabilmek için dikkat etmesi gereken davranışlara ilişkin bir kontrol listesi oluşturup uygulamayı güvenilir olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin kendi kendini kontrol edebilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Grisham-Brown ve diğ., 2005). Öğretimin güvenilir olarak uygulanması kadar bu sürecin kaydedilmesi de oldukça önemlidir. Bu süreçte çocuğun gelişimini takip etmek amacıyla öğretim oturumlarında sürekli veri toplanmalıdır. Uygulamacı ayrıca, düzenli aralıklarla yoklama oturumları gerçekleştirerek çocuğun performansını ve ilerlemesini değerlendirmelidir. Toplanan verilerin yorumlanabilmesi için veriler grafiğe işlenmelidir. Toplanan veriler incelenerek, öğretim sürecinin yolunda gidip gitmediğine karar verilmelidir. Uygulamacı, çocuğun gelişimine göre, gerekli gördüğünde öğretim planında uyarılama/lar gerçekleştirebilir. Uyarılama/lar; amaca, planlanan deneme sayısına, materyale, pekiştireçlere, kontrol edici ipucuna ve öğretim yöntemine ilişkin olabilir (McDonnell ve diğ., 2008; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004).

Gömülü Öğretimin Yararları

Alanyazında gömülü öğretimin çeşitli yararlarından söz edilmektedir. Bunlardan ilki, çocukların işlevsel davranışları anlamlı bağlamlarda öğrenerek uygulama yapma fırsatları elde etmeleridir. Gömülü öğretimde uygulamacı, çocuğu doğal ortamından uzaklaştırılarak ayrı bir ortamda öğretim sunmaktansa çocuğa rutinler, etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar sırasında, o sırada kullanılan araç-gereçlerle öğretim sunmaktadır. Böylece çocuk öğrendiği davranışları, bağlamına uygun ve anlamlı bir şekilde kullanmakta ve edindiği davranışları farklı ortamlara, kişilere, araç-gereçlere genellemesini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedir. Gömülü öğretim farklı uygulamacılar tarafından da kolaylıkla uygulanabilmektedir. Gömülü öğretimde uygulamacılar okul ortamında öğretmen, yardımcı personel olabilirken, evde de ebeveynler, bakıcılar olabilir. Çocukların akranları da uygulamacı olarak bu süreçte yer alabilirler. Böylece, gerek eğitim ortamlarında gerekse ev ortamlarında rutinlerin, etkinliklerin, geçişlerin ve/veya oyunların içerisinde çocuklara pek çok davranış, farklı uygulamacılar tarafından etkili bir şekilde ve öğretime ilişkin fazladan bir zaman dilimine gerek olmaksızın öğretilir. Çocuklar açısından bakıldığında ise sunulan gömülü öğretimle, çocuklara günlerini geçirdikleri ortamlardan ve ortamlara ilişkin bağlamlardan ayrılmadan çeşitli öğrenme fırsatları sağlanmış olur (Grisham-Brown ve diğ., 2000; Grisham-Brown ve diğ., 2005; Jameson, McDonnell, Polychronis ve Riesen, 2008; Kurt, 2011; McBride ve Schwartz, 2003; McDonnell ve diğ., 2008; Noh, Allen ve Squires, 2009; Windsor, 2016; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004).

Gömülü Öğretimle Yapılan Araştırmalar

Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan ve alanyazında “önerilen uygulamalar” olarak ifade edilen gömülü öğretimin etkililiğine ilişkin alanyazında çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, farklı öğretim uygulamaları kullanılarak değişik yaşlardaki çocuklara farklı hedef davranışların öğretiminde gömülü öğretimin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Macy ve Bricker, 2007; NAC, 2015; NPDC, 2014; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğ., 2015). İzleyen bölümde, önce okulöncesi çocuklara gömülü öğretimle sunulan tek basamaklı davranışların öğretimine, sonra da zincirleme davranışların öğretimine yönelik araştırmalara ilişkin bilgiler, günümüzden geçmişe tarih sıralamasıyla sunulmuştur.

Berkeban’ın (2013) yürüttüğü araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan altı yaşındaki üç çocuğa toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretimin etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretim denemeleri, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak farklı rutin ve oyun etkinliklerinin arasına gömülmüştür. Araştırmada davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda eşzamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretim, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söylemede etkili olmuştur. Çocuklar, öğrendikleri davranışları doğal ortamlara genellemişlerdir. Araştırmada sosyal geçerlik verisi olarak, dörder okulöncesi ve özel eğitim öğretmeninin araştırmanın etkililiğine ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Tüm öğretmenler gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Eren, Deniz ve Düzkantar (2013) yaptıkları araştırmada, Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimle sunulan gömülü öğretimin üç ile altı yaşları arasındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan üç çocuğa kavram öğretimindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretimin OSB olan çocuklara kavram öğretiminde etkili olduğunu, edinilen davranışların farklı kişi, araç-gereç ve ortamlara genellendiğini ve edinilen davranışların kalıcılığının sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların ailelerinin araştırma amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik bulguları, ailelerin sürece ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Odluyurt (2011), yapmış olduğu araştırmada okulöncesi dönemdeki yaşları 43 ile 46 ay arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin giysi isimlerini sözel olarak söyleme davranışının öğretiminde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların hedef davranışları edindikleri ve

edindikleri davranışları farklı etkinliklere, zamanlara ve araçlara genelledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, çocukların tümünün edindikleri hedef davranışa ilişkin kalıcılığı sağladıkları gözlenmiştir.

Simpson ve Keen (2010), yaşları üç ile dört arasında değişen OSB tanılı üç çocukla çalışmışlardır. Araştırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılarak akıllı tahtada sunulan power point gösterisiyle hayvan isimleri bir şarkı içine gömülerek öğretilmiştir. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların şarkı içine gömülen hayvan isimlerini öğrenebildikleri ve öğrendikleri davranışa ilişkin kalıcılığı sağladıkları görülmüştür. Genellemeye ilişkin bulgulara bakıldığında ise çocukların öğrendikleri hayvan isimlerini farklı ortamlara genellemede bazı sınırlılıklar yaşadıkları belirlenmiştir. İzleyen bölümde gömülü öğretimle *zincirleme davranışların* öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Rakap ve Balıkcı'nın (2016) gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, okulöncesi sınıfına devam eden, 49 aylık OSB olan bir çocuğa işlevsel üç becerinin öğretiminde gömülü öğretim süreci içerisinde sunulan ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Araştırmada çocuğa montunu çıkarma, kaşık kullanma ve isteklerini belirtmek için resimli kartları kullanma becerilerinin öğretimine ilişkin çalışılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocuğun kendisi için belirlenen işlevsel üç beceriyi de edindiği ve bir ile sekiz hafta süren izleme oturumlarında, edindiği becerilere ilişkin kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmada hedef çocuğun sınıfındaki iki öğretmenin gömülü öğretime ilişkin düşüncelerini belirlemek için öğretmenlere derecelendirme ölçeği uygulanmıştır. Her iki öğretmen de sınıflarında gömülü öğretim sürecini kullanmaya ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Odluyurt ve Batu (2010), okulöncesi dönemde kaynaştırma ortamına yerleştirilecek yaşları 36 ile 44 ay arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa kaynaştırmaya hazırlık becerilerinden (a) grup etkinliklerinde iki basamaklı yönergeleri takip etme, (b) etkinliklere parmak kaldırarak katılma ve (c) “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak istediğini belirtme becerilerinin öğretiminde, etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların hedef becerileri edindikleri, bu becerileri yerleştirildikleri okulöncesi kaynaştırma ortamlarında, uygulamanın tamamlanmasından sonraki yedi hafta boyunca da korudukları gözlenmiştir.

Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter (2001) yapmış oldukları araştırmada, yaşları dört ile beş arasında olan okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan iki çocuğa sabit bekleme süreli öğretimin günlük rutinler içine gömülerek sunulmasının sayı sayma becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığını ve rutinler içine gömülen söylenen renkteki küpleri vermeye ilişkin hedeflenmeyen bilginin ediniminin gerçekleşip gerçekleşmediğini incelemişlerdir. Araştırma, davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların hedeflenen becerileri edindikleri, ancak çocuklardan sadece birinde hedeflenmeyen bilgi ediniminin gerçekleştiği bulunmuştur.

Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster (1998), gelişimsel yetersizliği olan biri 25 aylık, diğeri 28 aylık okulöncesi dönemdeki iki çocuğa giyinme becerisini eşzamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretimi kullanarak öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada, davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, çocukların giyinme becerilerini edindikleri ve altı hafta sonrasında edindikleri becerilere ilişkin kalıcılığı sağladıkları görülmüştür.

Fox ve Hanline'nin (1993) gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, yetersizliği olan çocuklara hedef davranışların öğretiminde gömülü öğretimin etkililiğini belirlemektir. Bu süreçte öğretim ortamları çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş ve belirlenen hedef davranışlar rutinlere gömülmüştür. Araştırmada iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk araştırmada Down Sendromu, işitme kaybı ve görme bozukluğu olan dört yaş sekiz aylık bir erkek çocuğa nesnelere kabın içine koyma, istenilen nesneyi verme, iki eliyle nesneyi tutarak oynama davranışlarının öğretiminde, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim

kullanılmıştır. İlk çalışma davranışlar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuk hedef davranışları öğrenmiş ve kalıcılığı sağlamıştır. İkinci çalışmada ise hafif düzeyde gelişimsel gecikme, görme bozukluğu ve kronik astımı olan iki yaş dört aylık bir erkek çocuğa kırmızı olan nesnelere isimlendirme, oyun sırasında sorulan sorulara üç kez yanıt vererek sohbeti sürdürme, iki basamaklı yönergeleri yerine getirme davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. İkinci çalışma davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuk, hedef davranışları öğrenmiş, kalıcılık ile ortamlar ve kişiler arası genellemeyi sağlamıştır.

Venn ve diğerleri (1993), gelişimsel yetersizliği olan yaşları beş ile altı arasında değişen okulöncesi dönemdeki üç çocuğa, gömülü öğretim süreciyle sunulan artan bekleme süreli öğretimi kullanarak akranlarını taklit etme becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların akranlarını taklit edebildikleri ve edindikleri becerileri genellebildikleri belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, gömülü öğretimin farklı öğretim uygulamalarıyla farklı hedef davranışların öğretiminde etkili olarak kullanıldığı görülmektedir (Daugherty ve diğ., 2001; Odluyurt ve Batu, 2010; Rakap ve Balıkcı, 2016; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğ., 2015; Venn ve diğ., 1993). Bunun yanı sıra, alanyazında gömülü öğretimin farklı uygulamacılar tarafından başarıyla kullanıldığına ilişkin çeşitli araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, gömülü öğretimin öğretmenler, öğretmen adayları, öğretmen yardımcıları, çocukların birincil bakıcıları ya da akranları gibi farklı uygulamacılar tarafından da etkili bir şekilde uygulandığı araştırma örneklerine rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda gömülü öğretime ilişkin bilgiye ve uygulama yapmaya gereksinim duyan uygulamacılara uzmanlar tarafından eğitim oturumları sunulmuştur. Ardından bu eğitim oturumlarını başarıyla tamamlayan uygulamacılar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara farklı hedef davranışların öğretimine yönelik gömülü öğretimi kullanmışlardır (Aldemir, 2017; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Jameson ve diğ., 2008; Macy ve Bricker, 2007; Windsor, 2016; Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, ve Morgante, 2002; Woods ve Goldstein, 2006).

Öğretmenlerin, öğretmen yardımcılarının ve öğretmen adaylarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gömülü öğretimi kullanarak öğretim sundukları hedef davranışlar arasında kalın, dolu, mavi ve uzağında olan gösterme (Aldemir, 2017); en az iki sözcük kullanarak talepte bulunma, mavi, sarı ve kırmızı renkte olan nesnelere gösterme ve kare, daire ve üçgen şeklinde olan nesnelere işaret etme (Rakap, 2017a); ellerini birbirine sürterek yıkama, beslenme çantası açma, yemekten sonra masayı silme, kâğıtları çantasına koyma, çantasını sırtına takma ve sınıftan ayrılırken kapıyı açma (Toelken ve Miltenberger, 2012); işbirlikli bir etkinliği başlatma, sohbet sırasında diğer bireylerle sıra alarak konuşma, grup etkinlikleri süresince beklentilere ve rutinelere uygun şekilde davranma (Macy ve Bricker, 2007); yazma öncesi beceriler (Grisham-Brown, Ridgley, Pretti-Frontczak, Litt ve Nielson, 2006; Grisham-Brown ve diğ., 2009); sözcük okuma, sözel olarak çarpma işlemlerinin sonucunu söyleme (Wolery ve diğ., 2002); tek basamaklı yönergeleri takip etme, isteklerini ifade etme, tercihlerini belirtme, nesne avuçlama, düğmeye basma ve gömlek çıkarma (Grisham-Brown ve diğ., 2000); okulöncesi dönem çocuklarının BEP'lerinde yer alan dil, ince motor ve bilişsel becerilerine yönelik amaçlar (Kohler, Strain, Hoyson ve Jamieson, 1997); çocukların etkinliğe aktif katılımını sağlama (Malmskog ve McDonnell, 1999); sorulan hedef uyarının adını söyleme (Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998); nesne isimlerini söyleme (Losardo ve Bricker, 1994); bir kaptan diğerine sıvıları ya da akıcı maddeleri dökmeden boşaltma, sınıflama, makasla kesme, grup etkinlikleri sırasında sorulan sorulara ve "neden" sorularına yanıt verme, nesnelere sayma (Horn, Lieber, Li, Sandall ve Schwartz, 2000); oyun ve beslenmeye ilişkin beceriler (Tate, Thompson ve McKerchar, 2005) yer almaktadır.

Çocukların birincil bakıcılarının ve akranlarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gömülü öğretim sürecini kullanarak öğretim sundukları hedef davranışlar arasında ise iletişim becerileri (Woods ve diğ., 2004; Woods ve Goldstein, 2006); iletişimsel ve motor beceriler (Windsor, 2016); sigara içmenin vücuda verdiği zararlar ile sanat ve el sanatlarıyla ilgili terimleri betimleme (Jameson ve diğ., 2008) gibi davranışlar yer almaktadır. Farklı uygulamacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, uygulamacıların gömülü öğretime ilişkin aldıkları eğitim sonrasında farklı ortamlarda gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıkları ve

çocukların da hedef davranışlara ilişkin doğru tepkide bulunma düzeylerinin artış gösterdiği ifade edilmektedir (Grisham-Brown ve diğ., 2000; Horn ve diğ., 2000; McBride ve Schwartz, 2003; Schepis ve diğ., 2001; Snyder ve diğ., 2015; Tate ve diğ., 2005; Toelken ve Miltenberger, 2012).

Alanyazında gömülü öğretimin etkililiğine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların yanı sıra, gömülü öğretimde verimliliğin incelendiği araştırmalar da yer almaktadır. Karşılaştırma çalışmasının yapıldığı bu araştırmalarda, BEP’te belirlenen konularla ilgili işlevsel sözcüklerin anlamını söyleme (Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen ve Polychronis, 2007); sözcüklerin tanımlarını söyleme (McDonnell ve diğ., 2006); sözcükleri okuma ve tanımlama (Riesen, McDonnell, Johnson, Polychronis ve Jameson, 2003); gösterilen resmin adını söyleme (Chiara, Schuster, Bell ve Wolery, 1995); harfleri, sözcükleri, sayıları okuma ve gösterilen nesne resminin adını söyleme (Wolery, Doyle, Gast ve Ault, 1993); toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme (Şahin, 2015); üç hayvan resmi arasından söyleneni gösterme (Geiger ve diğ., 2012); dijital makinayla fotoğraf çekme ve CD’yi takarak oynatma (Kurt ve Tekin-İftar, 2008) gibi hedef davranışlara ilişkin öğretim sunulmuştur.

Türkiye’de gömülü öğretime ilişkin alanyazın incelendiğinde, gömülü öğretimin etkililiğine (Berkeban, 2013; Eren ve diğ., 2013; Odluyurt, 2010; Odluyurt, 2011; Rakap ve Balıkcı, 2016) ve verimliliğine ilişkin (Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Şahin, 2015) sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Buradan hareketle, gömülü öğretimin etkililik ve verimliliğine ilişkin araştırma gereksiniminin halen devam ettiği söylenebilir. Ayrıca, uluslararası alanyazında ebeveynlerin, bakıcıların, öğretmenlerin, yardımcı personelin, akranların gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik farklı ortamlarda gömülü öğretimi etkili bir şekilde kullanmalarına ilişkin çeşitli araştırma örneklerine rastlanmaktadır (Grisham-Brown ve diğ., 2000; Horn ve diğ., 2000; Jameson ve diğ., 2008; Windsor, 2016; Woods ve diğ., 2004; Woods ve Goldstein, 2006). Türkiye’de ise gömülü öğretime yönelik personel eğitimine ilişkin iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan birinde okulöncesi öğretmenleriyle (Aldemir, 2017), diğlerinde ise öğretmen adaylarıyla (Rakap, 2017a) çalışılmıştır. Gömülü öğretime ilişkin farklı ortamlarda (kaynaştırma ortamı, ev, toplumsal alanlar vb.), farklı uygulamacılarla (anne-baba, öğretmen, yardımcı öğretmen, akran, bakıcı vb.) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik gerçekleştirilecek etkililiğe ve verimliliğe ilişkin araştırmaların planlanmasının ve planlanan bu araştırmalarda sosyal geçerliğe, kalıcılığa ve genellemeye ilişkin verilerin toplanmasının gömülü öğretime ilişkin alanyazına katkı getirerek ilgili alanyazını genişleteceği düşünülmektedir (Aldemir, 2017; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt ve Batu, 2010; Özen ve diğ., 2013; Rakap ve Balıkcı, 2016; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğ., 2015; Şahin, 2015).

Sonuç ve Öneriler

Gömülü öğretimde rutinler, etkinlikler, geçişler ve/veya oyunlar öğretim bağlamı olarak kullanılmaktadır. Böylece çocuklar, önemli hedef davranışları anlamlı bağlamlarda öğrenme ve uygulama yapma fırsatlarını elde ederken, uygulamacılar da öğretim için fazladan bir öğretim zamanı harcamadan, çocuğu doğal ortamından ayırmadan öğretim sunma olanağı elde etmiş olmaktadır. Gömülü öğretimde uygulamacı okul ortamında öğretmen, yardımcı personel ya da akranlar olabilirken, evde de ebeveynler ya da bakıcılar olabilmektedir. Çocuklara hedef davranışlarının öğretilmesinde gömülü öğretim sürecini kullanmak isteyen uygulamacıların süreci dikkatli bir şekilde planlamaları gerekmektedir (Grisham-Brown ve diğ., 2005; McDonnell ve diğ., 2008; Pretti-Frontzak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015).

Alanyazında incelendiğinde, farklı uygulamacılar tarafından farklı hedef davranışların öğretimine ilişkin sunulan gömülü öğretim sürecinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların performans düzeylerini arttırdığı görülmektedir (Aldemir, 2017; Jameson ve diğ., 2008; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğ., 2015; Toelken ve Miltenberger, 2012; Woods ve Goldstein, 2006). Bununla birlikte, gömülü öğretimle sunulan farklı tek basamaklı ve zincirleme davranışlara yönelik, farklı ortamlarda (kaynaştırma ortamları, toplumsal ortamlar, çocuğun kendi ev ortamı vb.), farklı uygulamacılar (çocukların öğretmenleri, okulundaki ya da sınıftaki yardımcı personel, ebeveynleri ya da akranları vb.) tarafından sunulan öğretime ilişkin etkililik ve verimlilik çalışmalarına duyulan gereksinim halen devam etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma ortamlarındaki çocuklarla çalışan öğretmenlere, yardımcı öğretmenlere ve öğretmen adaylarına gömülü öğretim sürecinin kullanımının

öğretimine ve sunulan bu öğretimin çocukların çıktılarını nasıl etkilediğine ilişkin araştırmaların planlanması önerilebilir. Ayrıca, gömülü öğretimle gerçekleştirilmesi planlanan ileriye yönelik çalışmalarda özne değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verilerinin ve çocukların edindikleri hedef davranışları farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemelerine yönelik verilerin toplanması önerilmektedir (Aldemir, 2017; Berkeban, 2013; Özen ve diğ., 2013; Rakap, 2017a; Rakap, 2017b; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğ., 2015; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015; Şahin, 2015).

Bu çalışmada gömülü öğretime ilişkin açıklamalar yapılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaya çalışılmıştır. Paylaşılan bilgilerin ve önerilerin, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara, bu çocukların ebeveynlerine, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğretmen yardımcılara ve araştırmacılara katkı sunması umulmaktadır.

Kaynaklar

- Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri [Effects of embedded instruction provided by preschool teachers on acquisition of target behaviors by children in inclusive classrooms]* (Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey).
- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 213-240). Oxford University Press.
- Barnett, D. W., Carey, K. T., & Hall, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(4), 430-444.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in children with disabilities. *Exceptional Children, 77*(1), 85-106.
- Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği [Effectiveness of simultaneous prompting within embedded instruction on teaching community sight words to children with developmental disabilities]* (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey).
- Çocuk Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme [Convention on the Rights of the Child]. (1995). Retrieved from: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html
- Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme [United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2009). Retrieved from: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., & Wolery, M. (1995). Small-group massed-trial and individually-distributed-trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 203-217.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(4), 213-221.
- Erbaş, D. (2005). Davranış değiştirme planı hazırlanması ve uygulanması [Preparing and implementing behavior modification plan]. G. Kırcaali-İftar (Ed.). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi [Education of children with behavioral and learning difficulties]* içinde (pp. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkanar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği [The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within orff-based music activities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1863-1887.
- Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 308-327.

- Geiger, K. B., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Hanney, N. M., Polick, A. S., & Heincke, M. R. (2012). Teaching receptive discriminations to children with autism: A comparison of traditional and embedded discrete trial teaching. *Behavior Analysis in Practice, 5*(2), 49-59.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended pre-school classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(3), 131-42.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. London: Paul Brooks Pub.
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., & Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention, 3*(1), 171-190.
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*(2), 139-162.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 39-54.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 208-223.
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1446-1456.
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Polychronis, S. (2007). A comparison of one-to-one embedded instruction in the general education classroom and one-to-one massed practice instruction in the special education classroom. *Education and Treatment of Children, 30*(1), 23-44.
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Polychronis, S., & Riesen T. (2008). Embedded, constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities, 46*(5), 346-363.
- Johnson, J. W., & McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education & Treatment of Children, 27*(1), 46-64.
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 214-227.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6), 611-620.
- Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(9), 1240-1251.

- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., & Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behaviour. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 12*(4), 196-207.
- Kurt, O. (2011). Doğal öğretim yöntemleri [Naturalistic teaching methods]. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi [Education of children with behavioral and learning difficulties]* içinde (pp. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 53-64.
- Losardo, A., & Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation, 98*(6), 744-65.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120.
- Malmskog, S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(1), 5-17.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(4), 363-377.
- McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Risen, T., Jameson, M., & Kercher, K. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(2), 125-138.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Autism Center's National Standards Report*. Randolph, Massachusetts.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) (2014). *Naturalistic Intervention. Evidence-Based Practices*. Retrieved from: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/naturalistic-intervention>
- Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education, 24*(2), 1-10.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures*. London: Paul Brooks Pub.
- Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(4), 403-417.

- Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği [The effects of constant time delay embedded into teaching activities for teaching the names of clothes for preschool children with developmental disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1445-1460.
- Odluyurt, S., & Batu, S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi [Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1572.
- Özen, A. (2012). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları [Activity based teaching for developing social qualifications]. S. Vuran (Ed.) *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* [Developing social qualifications, for students with social deficiency, for prospective teachers and teachers] içinde (pp. 135-161). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları [Activity-based intervention practices in special education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Genç, D., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi [Teaching practices used by preschool teachers who have mainstreamed students in their classrooms]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Parsons, M. B., Reid, D. H., & Lattimore, L. P. (2009). Increasing independence of adults with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 2(2), 40-48.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. London: Paul Brooks Pub.
- Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rakap, S. (2017b). Okulöncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları [Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-22.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26.
- Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Jameson, J. W. (2003). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(4), 241-259.
- 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.
- Schreibman, L. (2014, March). *Can't we all just get along?: Combining behavioral and developmental interventions for young children with autism*. Paper presented at ABAI Autism Conference, San Diego.

- Sewell, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 132-145.
- Simpson K., & Keen D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Development Physical Disabilities, 22*(2), 165-177.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practiced coaching. *Topics of Early Special Education, 35*(3),331-143.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97.
- Şahin, Ş. (2015). *Otizimli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [A comparison of the traditionally presented constant time delay instruction and constant time delay instruction with embedded teaching on teaching community alert signs to children with autism spectrum disorders]* (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey).
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use. *Education and Treatment of Children, 28*(3), 206-221.
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions, 27*(2), 93-104.
- Venn, M. L., Wolery, M., Werts, M. G., Morris, A., DeCesare, L. D., & Cuffs, M. S. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 277-294.
- Windsor, K. S. (2016). *Effects of a caregiver-implemented intervention on the motor and communication outcomes of infants and toddlers with significant disabilities* (Doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University). Retrieved from: <http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-03282016-234208/unrestricted/WindsorDissertation.pdf>
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behaviour, and children's learning. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 117-131.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 14-25.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., & Ault, M. J. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 160-176.
- Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(3),466-485.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 175-193.
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(4), 698-711.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, Number: 2, Page No: 379-401

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

REVIEW

Received Date: 14.07.17

Accepted Date: 04.01.18

OnlineFirst: 06.01.18

A Different Instructional Perspective in Special Education for Practitioners: Embedded Instruction*

Özgül Aldemir Fırat  **

Ondokuz Mayıs University

Yasemin Ergenekon  ***

Anadolu University

Abstract

The purpose of this study is to clarify the naturalistic instructional approach, to give an outline of the philosophy behind it and to share the approach's benefits with regard to preschool children with developmental disabilities and their families and teachers by explaining the basic principles and steps of the embedded instruction process. In this study, it is given information about the researches related to embedded instruction that was planned for teaching different behaviors to the children with developmental disabilities by different practitioners. The contributions that the process of embedded instruction makes to preschooler with developmental disabilities, their families and teachers, are shared. In addition, the article examines the concept of embedded instruction in order to make suggestions for practitioners in the light of various research studies that emphasize the effectiveness and efficacy of the naturalistic instructional approach.

Keywords: Naturalistic instructional approach, embedded instruction, steps of embedded instruction plan, designing learning environment, children with developmental disabilities.

Recommended Citation

Aldemir Fırat, O., & Ergenekon, Y. (2018). A different instructional perspective in special education for practitioners: Embedded instruction. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(2), 379-401. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

*This study is a part of PhD. study conducted by the first author advised by the second author. This study has been funded and supported by the Anadolu University Scientific Research Projects Commission and the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK).

**Res. Assist., PhD, E-mail: ozgul.aldemir@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6960-1881>

***Corresponding Author: Assoc. Prof., E-mail: yaseminergenekon@gmail.com and yergenek@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2443-0884>

One of the main purposes of special education is to improve the level of independence of children with developmental disabilities in order to reintegrate them into society. This occurs by balancing their development with that of their peers who have a normal developmental process (Convention on the Rights of the Child, Article 23, 1995; United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24, 2009). In order to make a permanent contribution to the improvement of the lives of children with developmental disabilities, the idea that the target behaviors these children need to learn should be taught through a naturalistic instructional approach in their habitual environments is gradually gaining importance. The number of research studies on the naturalistic instructional approach, which is in “recommended practices” according to the literature, shows that it has been used in education of the children with developmental disabilities by different practitioners in different environments (National Autism Center [NAC], 2015; National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014; Özen and Ergenekon, 2011; Özen, Ergenekon, Genç and Ülke-Kürkçüoğlu, 2013; Pretti-Frontczak and Bricker, 2004).

Today, it is generally recognized that it is useful to synthesize different practices in order to form a coherent whole. The naturalistic instructional approach can be considered to contain elements of both the developmental and behavioral approaches as a synthesis of two different approaches. From this point of view, if general definitions of the “behavioral approach” and the “developmental approach” are required, it can be stated that the behavioral approach [early childhood special education (ECSE)] is an approach which is based on the stimulus-response link, focusing on the relationship between visible behavior and experience. On the other hand, the developmental approach is defined as an approach that offers active opportunities for recapitulation by integrating all areas of a child’s educational program in a meaningful way, using practices appropriate for the child’s developmental stage (Barnett, Carey and Hall, 1993; Novick, 1993).

Naturalistic Instructional Approach

The naturalistic instructional approach can be considered as an approach that suggests the implementations which are based on principles of applied behavioral analysis and include the regulation of the child’s environment, methods and techniques in relation to interaction. The naturalistic instructional approach can be implemented in all environments in which the child participates such as educational, domestic and daily life environments. Different practitioners such as teachers, teaching assistants, parents, and caregivers can easily use the naturalistic instructional approach according to a daily schedule by considering features and routines in relation to those environments. The target behaviors in the implementations based on the naturalistic instructional approach can be taught in children’s daily routines, planned activities, and transitions in playtime. Although natural environments and naturally-occurring activities are used in the naturalistic instructional approach, practitioners need to organize the environment by identifying materials and activities which will interest the child and creating teaching opportunities. In the context of the naturalistic instructional approach, instructional practices are mostly initiated by the child or by the adult in accordance with the preferences and interests of the child (NAC, 2015; NPDC, 2014; Özen and Ergenekon, 2011, Pretti-Frontczak and Bricker, 2004; Snyder et al., 2015).

Instruction in the naturalistic instructional approach is planned according to the child’s interests and needs. The instruction which is given with different materials by different people in different environments and times enables the child to generalize the targeted behaviors. In order to become independent individuals, children with developmental disabilities need to generalize the target behaviors by displaying them in different situations. The target behaviors are taught to children in isolated and structured settings in adult-directed and traditional instructions. However, even though this situation is very effective in terms of learning the target behaviors, it may give rise to problems at the generalization stage (Kurt, 2011; Pretti-Frontczak and Bricker, 2004). From this point of view, practitioners who want to use the naturalistic instructional approach should plan the teaching process rigorously.

The practitioner who is planning to use the naturalistic instructional approach should determine the number of teaching trials required for the child to learn the target behavior. The practitioner should plan the

instruction and create teaching opportunities by organizing the environment and using objects and activities according to the child's interests. In the naturalistic instructional approach practitioners can use specific techniques that take the child's characteristics and features of the target behavior into account in order to enable a child to learn the target behavior. In the literature, these teaching techniques have been stated to be: "pretending to forget, making visible but not reachable, putting a novelty on environment or situation, making a change in expectations, giving piece by piece, asking for help and delaying or interrupting" (Kurt, 2011; Pretti-Frontczak and Bricker, 2004). The next chapter explains designing of the learning environment according to the naturalistic instructional approach proposed by Pretti-Frontczak and Bricker (2004).

Pretending to forget. Pretending to forget is one of the techniques for designing the learning environment based on naturalistic approach in which the practitioner pretends to forget what she/he needs to do when she/he is sure the child knows what needed to be done and give the child the opportunity to solve the problem. For example, the practitioner gives the children a piece of paper with a sketch of a balloon to paint and she/he pretends to forget to give color pencils. Therefore, the practitioner may make the children ask for color pencil to do the painting.

Adding novelty to environment or situation. This technique requires the practitioner to implement a new stimulator to an activity which is familiar to the child. For example, the practitioner adds a new animal and its sound to the song "Old McDonald Had a Farm" when they all sing the song. While adding a new animal and a new sound, the practitioner may take the children's attention by showing a new toy animal during the sing along.

Making visible but not reachable. This technique aims to encourage the child to communicate by putting some objects, which the child would want to have, in a place where the child sees but cannot reach them. For example, some toys that the child loves to play with may be placed on a bookshelf in the child's sight but not low enough for her/him to reach. The purpose is to have the child to communicate in order to ask for the toy on the bookshelf.

Making a change in expectations (Changing the expectations). This technique involves a change in a routinized activity which is well known by the child. The changes made by the practitioner may seem funny to the child. For example, the practitioner wears socks to her/his hands instead of gloves when going outside in winter. Therefore, children may give a reaction regarding the inappropriateness of the situation or warn the practitioner about wearing gloves.

Giving piece by piece. The practitioner may encourage the child to communicate by not providing the all the tools needed for the child to complete the activity. For example, the practitioner asks the child to complete a puzzle but does not give the child all the pieces of the puzzle. The practitioner keeps the lost pieces in her hand where the child can see and waits for the child to ask for them.

Asking for help. During this technique, the practitioner creates an obstacle for the child to reach an object or food. For example, child's favorite treats are put into a clear jar and the lid is closed tidily. The jar is put in the child's reach. The practitioner waits for the child to communicate to receive help opening the jar.

Delaying or interrupting. Delaying and interrupting technique works by the practitioner's interruption during an activity which the child enjoys. Then the practitioner waits for the child to communicate to make the activity continue. For example, when the child is dancing to a song she/he loves, the practitioner interrupts the music by turning it down and waits for the child to communicate and ask the music to be turned on so she/he can continue dancing.

Using naturalistic instruction approach, practitioners may easily apply mentioned techniques in order to improve children's targeted skills at home or in various social environments. Naturalistic instruction approach includes different techniques and processes with some common characteristics. Among these incidental teaching, naturalistic time delay, mand-model, milieu teaching, transition-based teaching, pivotal response training, activity-based intervention, and embedded instruction are the ones that are developed based on principles of Applied Behavior Analysis (ABA). There are some common characteristics of naturalistic instructions (Allen and Cowan,

2008; Kurt, 2011; Özen and Ergenekon, 2011). Those common characteristics are (a) daily routines, activities, transitions and/or plays are used to construct the teaching, (b) the focus is the teaching of functional behaviors, (c) child is allowed to lead the activities and her/his interests are defining, (d) stimuli are presented to the child as the natural result of the activity, (e) instructional activities/techniques are conducted in various environments, on various times, with different people, and materials. Since this article is focused on embedded instruction, the next chapter will provide explanations about embedded instruction.

Embedded instruction. One of the forms in which the naturalistic instructional approach can be implemented is “embedded instruction.” In embedded instruction; routines, daily activities, the transitions, and/or playtimes are used as teaching contexts. This approach provides the child with the opportunity to learn and exhibit important behaviors in meaningful contexts (Grisham-Brown, Hemmeter and Pretti-Frontczak, 2005; Kurt, 2011, 2012; Özen and Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak and Bricker, 2004; Snyder et al., 2015).

In the embedded instruction approach, practitioners are teachers in the school and the parents at home. Embedded instruction is beneficial in terms of the child’s participation in the activity, her/his exhibiting behavior in the natural environment and her/his generalization of the target behavior, as the target behaviors and teaching methods are embedded in routines and daily activities. In the process of embedded instruction, the practitioner should determine (a) the target behavior, (b) the prompt, (c) the duration the child is given to perform the behavior, (d) how the embedded instruction trials will occur in routines, (e) the distribution of trials and their criteria, (f) the teaching method to be used in the embedded instruction process, (g) effective feedback for the child, (h) the child’s beginning level, and (i) they should fulfil implementation and evaluation sessions (Grisham-Brown et al., 2005; McDonnell, Johnson and McQuivey, 2008; Frontzak and Bricker, 2004).

Identifying the target behavior/skill based on child’s learning characteristics and needs. Practitioners who plan to use the embedded instruction should identify the target behavior(s) based on child’s needs as the first step of this process. When identifying the target behavior(s) the curricula in use, individualized teaching program for the child, observations of the child, various assessment results, and opinions of the family and/or the teacher might be helpful resources. After identifying the target behavior(s), the practitioner should clearly describe the purpose(s) regarding the target behavior(s) (McDonnell et al., 2008; Noonan and McCormick, 2006; Özen, 2012).

Identifying the clue. After identifying the target behavior, practitioner should also identify the appropriate clue for the child. The clue is given by the practitioner before the child gives a reaction. Clue is an aid for the practitioner which aims to increase the child’s potential to give the expected reaction (Wolery, Ault and Doyle, 1992). Not all clues may be appropriate for all children. The clue for the embedded instruction should be in line with the child’s developmental and personal characteristics, targeted behavior and the expected reaction from the child. During the practice sometimes only one clue may be used and some other times more than one clue may be used together (Grisham-Brown et al., 2005; McDonnell et al., 2008; Noonan and McCormick, 2006). After identifying the target behavior, the time to give reaction should be defined.

Defining the time to give a reaction. After identifying the clue for the target behavior in the embedded instruction, the time to give a reaction needs to be defined. Type and level of disability of the child might be effective factors when defining this time. If the child has disabilities regarding seeing or hearing, child may be given more time to give a reaction (Grisham-Brown et al., 2005). After child’s time to give a reaction to target behavior is defined, the daily routines, planned activities, transitions and/or plays, in which the target behavior will be embedded, need to be identified.

Identifying daily routines, planned activities, transitions and/or plays, distribution of the trials and criterion. After child’s time to give a reaction to target behavior is defined, daily routines, planned activities, transitions and/or plays need to be identified and decisions about distribution of the trials and evaluation criterion should be made. Using daily routines, planned activities, transitions and/or plays for teaching a target behavior to a child is found to be an effective way. Embedded instruction programs aim for teaching target behaviors during children’s daily activities. Therefore, identifying daily routines, planned activities, transitions and/or plays which

will be used in embedded instruction is quite an important step of the process. First, the setting (home, school, public places, and work etc.) in which the instruction will be conducted should be identified. During the process of deciding which activities will be used in embedded instruction, the naturally occurring events or occasions for the child should be taken into consideration. Adaptations for settings or materials may apply when it is needed. The order of the daily routines and their nature should be kept as original as possible when planning embedded instruction. Distribution of the teaching trials, in which daily trial routines, activities, transitions and/or plays will be presented and the number of the trials should be planned. Whether the number of the trials in one day is enough for the child's needs should also be taken into consideration. In addition, a "criterion" should be designed to assess the child's performance regarding target behavior. Criterion may be defined according to the characteristic of the behavior and the child. Criterion should include the number or the percentage of the correct behavior, time of the behavior, and time limitation. Therefore, it should reflect the importance of the target behavior (Erbaş, 2005; McBride and Schwartz, 2003; McDonnell et al., 2008; Noonan and McCormick, 2006; Pretti-Frontzak and Bricker, 2004). After identifying the daily routines, planned activities, transitions and/or plays, trial numbers and criterion which will be used in embedded instruction, the teaching method which will be used by the practitioner needs to be determined.

Identifying the teaching method for embedded instruction. Practitioners who work with children with developmental disabilities and plan to use embedded instruction process to teach target behaviors need to identify an effective teaching method. For children with developmental disabilities to learn the target behavior it is important that the practitioner use the time to give reaction and clue methods and withdraw the support she/he provided to the child in time. Embedded instruction process allows the practitioner to use time to give reaction and clue methods during daily routines, planned activities, transitions and/or plays and to plan the withdrawing the support process successfully (McDonnell et al., 2008; Özen et al., 2013). Hence, it is possible to state that there are some similarities and differences between embedded instruction and traditional discrete trials.

Both embedded instruction and discrete trial teaching are conducted in a systematic way that focus on developmentally disabled child's learning process of the target behavior. In addition, time to give a reaction and clue techniques are used in embedded instruction as well as in traditional discrete trial teaching. The most distinctive difference between those two teaching methods is the presentation of the trials. Trials are presented consecutively with short breaks after each one in traditional discrete trial teaching. On the other hand, they are distributed through daily routines, activities, transitions and/or plays in embedded instruction (Kurt, 2011; McDonnell, Johnson, Polychronis and Risen, 2002).

Reviewing the studies on embedded instruction shows that simultaneous prompting (Grisham-Brown et al., 2000; Odluyurt and Batu, 2010), constant time delay (Grisham-Brown, et al., 2000; Odluyurt, 2011), least-to-most prompting (Grisham-Brown, et al., 2000; Parsons, Reid and Lattimore, 2009; Toelken and Miltenberger, 2012) and most-to-least prompting (Eren, Deniz and Düzkantar, 2013; Grisham-Brown, et al., 2000; Rakap and Balıkcı, 2016) are effective on teaching target behaviors (McDonnell et al., 2008). After deciding the teaching method practitioner needs to find an effective feedback method for the children with developmental disabilities.

Identifying effective feedback/reinforcer. After child has performed the target behavior an effective feedback should be provided as part of the embedded instruction process as it is for all teaching processes. Since embedded instruction includes naturally occurring daily routines, planned activities, transitions and/or plays, those may be natural reinforcers for the child. In other words, reinforcers should be naturally provided or be received following the child's performance of the target behavior. However, only conducting an activity may not be a satisfying reinforcer for the child in some cases. Those cases may change depending on child's or target behavior's characteristics. When reinforcer is not satisfying, the practitioner may include secondary reinforcers into the process (Grisham-Brown et al., 2005; Noonan and McCormick, 2006). After deciding the effective feedback or reinforcer in the embedded instruction, the next step is determining the beginning level.

Determining the beginning level. Before starting teaching process of the target behavior, child's beginning level needs to be determined. The data for beginning level make determination of child's performance regarding target behavior possible. Moreover, determining beginning level would also show whether embedded instruction plan is effective. Data for determining beginning level should be collected until there is a stable and trustworthy conclusion about child's performance level on target behavior. Collecting data on beginning level also provides opportunities and ideas about possible clues to use to encourage the child to give correct reactions during teaching process (McDonnell et al., 2008).

The practitioner keeps collecting data on beginning level based on the distribution and number of the trials for the day. The difference between the beginning level and the teaching trials is that at the beginning level the practitioner does not provide clues to the child. Therefore, the practitioner determines the child's performance about the target behavior by conducting daily routines, planned activities, transitions and/or plays before the teaching processes.

Implementation and evaluation sessions. After completing all the previous steps of the teaching process, the practitioner begins the implementation of the embedded instruction. In the implementation stage practitioner should be careful about following the plan in a systematic way. Practitioner should pay attention to whether the number of trials are enough for the child. In addition, another professional who is informed about the application of the program should be invited to observe the practitioner and give feedback. Therefore, whether the practitioner implement the planned program systematically could be checked (McDonnell et al., 2008).

It is quite important that the practitioner implements the program following the teaching plan. However, there may not be another professional to check the practitioner's implementation process. To evaluate certain behaviors for a certain program, checklists may be prepared. Checklists identify specific behaviors in a hierarchical manner and provide information about the conditions in which the behaviors will occur. In order to follow the program systematically, practitioner may prepare a checklist of the behaviors to be observed and therefore she/he may control her/himself whether she/he is implementing the program accurately (Cooper, Heron and Heward, 2007; Grisham-Brown et al., 2005). Recording the whole process is equally important as well. Data collection should continue throughout the implementation process in order to follow the child's development. Practitioner also conducts probe sessions to evaluate the child's performance and progress. Collected data should be shown in graphics. Examining the data, the practitioner should assess whether the implementation process is carried along appropriately. Practitioner may change and adapt the program based on her/his observations on the child's development. Adaptation(s) may include the objective, trial number, materials, reinforcers, clues and teaching methods (McDonnell et al., 2008; Pretti-Frontzak and Bricker, 2004).

Conclusion

When the literature is reviewed, it can be seen that embedded instruction process increase the performance levels of the children with developmental disabilities in the studies in which different practitioners taught different target behaviors (Jameson, McDonnell, Polychronis and Riesen, 2008; Rakap and Parlak-Rakap, 2011; Snyder et al., 2015; Toelken and Miltenberger, 2012; Woods and Goldstein, 2006). In addition, there is a need for studies on effectiveness and efficacy of the instruction provided by different practitioners (teachers, assistant teaching staff, parents or peers) in different settings (inclusion and social settings, the child's own home) with regard to both the discrete and chained skills supported by the embedded instruction approach. Moreover, in the future studies on embedded instruction, researchers can collect social validity data through social comparison and self-evaluation and data for the child's generalization of target behaviors to different environments, people and materials (Berkeban, 2013; Özen et al., 2013; Rakap and Parlak-Rakap, 2011; Snyder et al., 2015; Snyder, Hemmeter and Fox, 2015; Şahin, 2015).

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

8th International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL 2018)
7-8 Haziran 2018, Roma, İtalya

4th International Conference on Family-Centred Early Intervention for Children Who Are Deaf or
Hard of Hearing (FCEI 2018)
13-16 Haziran 2018, Bad Ischl, Avusturya

5th Teaching and Education Conference (IISES)
19-22 Haziran 2018, Amsterdam, Hollanda

3rd Mediterranean International Social Sciences Congress
19-22 Haziran 2018, Budapeste, Macaristan

Innovative and Creative Education and Teaching International Conference
20-22 Haziran 2018, Extremadura, İspanya

20th International Conference on Education of the Deaf and Hearing Impaired
(ICEDHI 2018)
25-26 Haziran 2018 Paris, Fransa

3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences, (ECLSS 2018)
27-29 Haziran 2018, Antalya, Türkiye

International Symposium on Multidisciplinary Academic Studies, (IMASES 2018)
28 Haziran-01 Temmuz 2018, Berlin, Almanya

European Conference on Education 2018 (ECE2018)
29 Haziran-01 Temmuz 2018, Brighton, UK

European Conference on Language Learning 2018 (ECLL-2018)
29 Haziran-01 Temmuz 2018, Brighton, UK

Education, Language Instruction and Technology (ELIT 2018)
29 Haziran-2 Temmuz 2018, Sofya, Bulgaristan

5th International Conference on Teaching and Education Sciences (ICTES 2018)
2-4 Temmuz 2018, Okinawa, Japonya

3rd Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi (CEAK 2018)
5-8 Temmuz 2018 Oswiecim, Polonya

10th International Conference on Education, Economics, Humanities and Social Sciences
(EEHSS 2018)
10-11 Temmuz 2018, Ho Chi Minh, Vietnam

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

12th International Conference on Humanities, Business, Education and Social Sciences
(HBESS 2018)

12-13 Temmuz 2018, Manila, Philippines

7th International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL 2018)

13-14 Temmuz 2018, Singapur

14th International Conference on Literature, Education, Humanities and Social Sciences
(LEHSS 2018)

14-15 Temmuz 2018, Cebu, Filipinler

7th International Congress on Education and Learning

18-20 Temmuz 2018, Paris, Fransa

9th International Conference on Interdisciplinary Social Science Studies (ICISSS 2018)

23- 25 Temmuz 2018, Cambridge, UK

16th Education Research Symposium in Oxford

31 Temmuz-1 Ağustos 2018, Oxford, UK

First International Conference on New Trends in Education: Teaching, learning and Technology

4-5 Ağustos 2018, İstanbul, Turkey

International Academic Conference on Global Education, Teaching and Learning (IAC-GETL
2018)

17-18 Ağustos 2018, Budapeşte, Macaristan

International Conference on Research in Teaching, Education & Learning (ICRTEL 2018)

27-28 Ağustos 2018, Barselona, İspanya

Education, Science, and Humanities Academic Research Conference (ESH 2018)

31 Ağustos 2018, Washington DC, USA

The International Conference on New Approaches in Special Needs, (ICONSEN 2018)

1-2 Eylül 2018, St. Petersburg, Rusya

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide; özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Hakem Raporları:

Dergi de [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık ve Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Öneriler, İngilizce/Türkçe Uzun Özet (Summary)* bölümlerinin değerlendirmekte ayrıca çalışmanın *Biçim ve Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların; özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır.

Derginin basımına ilişkin süreç aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

1) Çalışmalar, Word formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/ozelegitimdersisi> adresine ek olarak gönderilir.

2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için gönderilen çalışmaları ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde;

Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan, Türkçe çalışmalar için **'Uzun İngilizce Özet'**, İngilizce çalışmalar için **'Uzun Türkçe Özet'** içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler **3000-4000** sözcük arasında olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için **yazım kuralları** önceden incelenmeli ve **örnek şablon** dosyası kullanılmalıdır. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz ve yeniden düzenleme için yazar(lar)a iade edilir.

Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Alanyazında bilimsel çalışmalarda %10-30 aralığına kadar benzerlik oranının kabul edilebilir olduğu belirtilmesine karşın, %30 yüksek bir oran olarak görülmektedir (Shafer, 2011). **Dergide maksimum benzerlik oranı, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %15'e kadar kabul edilecektir. %15-25 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %25'in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilecektir.** Bu süreçte her çalışmanın yazılım aracılığıyla ortaya çıkan eşleşmeleri derinlemesine incelenerek gönderme ve atfı doğru olan eşleşmeler ayıklanır. Ayıklama sonucunda kalan eşleşmeler incelenerek hatalar tespit edilir ve Editörler Kurulu için raporlaştırılır. Editörler Kurulu her çalışmanın intihal denetim raporu ışığında çalışma hakkında nihai kararını verdikten sonra bu raporu ve kararı gerektiğinde yazar(lar) ile paylaşır. Raporunda yer alan hataların yazar(lar) tarafından düzeltilmesi istenebilir veya çalışma yazarlara iade edilebilir.

3) Editörler Kurulu'nca ön incelemesi yapılan çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istendiğinde, yazarlar en geç **15 gün** içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletirler. Düzeltmiş olan çalışma, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar değerlendirilir. Çalışmaların yayımlanmasına, alınan hakem görüşleri doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Editörler Kurulu gerekli görürse çalışmayı farklı bir hakeme daha gönderebilir.

4) Yayımlanmasına karar verilen çalışmalar gönderim tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve Editöryal Son Okuma sürecine alınır. Bu süreçte yayıma kabul edilen makaleler hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurulurken incelenir.

5) Editöryal Son Okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra mizanpaj aşamasına geçilir.

6) Mizanpaj aşaması biten çalışmalar proofreading için sorumlu yazara gönderilir. Yazar ya da yazarlar çalışmalardaki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar. Bu süre içinde düzeltilmesi yapılmayan çalışmaların basımı bir sonraki sayıya bırakılır.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

- 7) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.
- 8) Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.
- 9) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:

- 1) Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hali hazırda incelemede olmaması gerekmektedir.
- 2) Derginin yazım kuralları ve [örnek şablonuna](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
- 3) iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %15'in üstüne çıkmaması gerekmektedir.

Kaynak: Shafer, S. L. (2011). You will be caught. *Anesthesia & Analgesia*, 112(3), 491-493.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Biçim Özellikleri

Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kağıda <i>üstten, alttan ve yanlardan 2,5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri ve tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>ilk satırın başında 1.25 cm (bir tab) boşluk</i> (öz ve İngilizce abstract hariç), aralık sekmesinde <i>önce 6 nk ve sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Sayfa Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>6000-8000 sözcüğü</i> geçmemelidir. İngilizce uzun özet (summary) bu sınırlamaya dâhil değildir.

Çalışma Bölümleri

Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>16 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnotu konularak açıklama yapılmalıdır (Bakınız ÖED Şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>12 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde ve aralarına virgül konularak verilmelidir. İsim ve soy isimlerinin altına <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde kurumlarının isimleri verilmelidir. Yazar/lar/ın unvanları, elektronik posta adresleri ve ORCID id'leri hem "Öz" hem de "Abstract" kısmında alt bilgi olarak belirtilmelidir. Alt bilgiler <i>9 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmeli ayrıca <i>sorumlu yazar</i> belirtilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Türkçe Öz ve İngilizce Abstract	Her makalenin başında Türkçe, İngilizce veya makale başka bir yabancı dilde yazılmışsa yazıldığı dilde öz bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 100-150 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan <i>İngilizce abstract</i> için de geçerlidir. <i>Araştırma makalelerinin</i> özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <ul style="list-style-type: none">➤ Problem durumu,➤ Araştırmadaki katılımcılar ve onlarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler,➤ Araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),➤ İstatistiksel anlamlılık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralığı gibi değerleri de içerecek şekilde temel bulgular,➤ Sonuçlar, olası etkileri veya uygulamaya yansımaları. <i>Literatür taraması ya da meta-analizi</i> çalışmalarının özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <ul style="list-style-type: none">➤ İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,➤ İncelemeye alınan çalışmaların seçilme ölçütü (meta-analizler için),➤ Ele alınan temel araştırmalardaki katılımcı özellikleri,

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

Kuramsal çalışmaların özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise, temel özellikleri ve istatistiksel gücü.

Vaka çalışmalarının özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, sadece *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Tüm bu düzenlemeler İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan İngilizce abstract içinde geçerlidir.

Ana Metin

Nicel ve nitel çalışmalar *Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç* bölümlerini içermelidir.

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun önemini açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması, örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklemin evreni temsil etme gücü gibi,
- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon yazıları,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

Yöntem başlığı altında kapsanacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırma kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel üç başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin ve/veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren ve örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.

Bulgular

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmayın rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar.

Tartışma ve Sonuç

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık açılarak yer verilebilir.

Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Kaynaklar

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan *Publication Manual of American Psychological Association (APA)* (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır.

Örneğin;

Kargın T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2006). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Opinions of teachers, parents and principals regarding inclusive practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca *verilmemelidir*.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil gibi) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: “Tek yönlü varyans analizi sonuçları, $F(1,136) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .03$, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark ... gibi”.
- Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçlarını metin içerisinde vermek daha yaygın bir uygulama haline gelmiştir.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistikler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 gibi)
- Verilen bir tabloya metin içerisinde atıf yapılmış olmalıdır. Tablolara atıf yaparken tablo numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (Örneğin, Tablo 5’e bakıldığında ... gibi)
- Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablonun kaynağı da tablo altında not olarak verilmelidir (Tablo notu verme biçimi için [ÖED Şablonuna bakınız](#)).

Genel olarak tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

Tablo ve Şekiller	<ul style="list-style-type: none">➤ Tablolarda sütunları ayıran dikey çizgiler ve satırları ayıran yatay çizgiler kullanılmamalıdır; tablonun başlangıcında ve bitimindeki alt çizgiler ile sütun başlıklarının bulunduğu satırların altlarındaki çizgiler belirgin hale getirilmelidir.➤ Tablo ve şekillerde genel şablon dışında <i>9 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; <i>önce</i> ve <i>sonra</i> alanı 0, satır aralığı <i>tek</i> olmalıdır.➤ Tablo ve şekiller <i>sola dayalı</i> olmalı ve metin kaydırma özelliği kapalı olmalıdır (Bakınız ÖED Şablonu).➤ Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için <i>Başlık Sistemi</i> bölümüne bakınız.
Ekler	<ul style="list-style-type: none">➤ Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “ek” olarak kaynakçadan sonra <i>her bir ek yeni bir sayfada</i> yer alacak şekilde verilmelidir.➤ Makalede sadece bir varsa, “Ek” olarak başlıklandırılmalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A, Ek B).➤ Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir.
Diğer	<ul style="list-style-type: none">➤ <i>p</i> değeri sadece tablo dışında gösterilmelidir. Tablo içerisinde ayrı bir <i>p</i> sütunu oluşturulmamalıdır.➤ Metin içindeki istatistiksel ifadeler (<i>F</i>, <i>p</i> gibi) <i>italik</i> olarak gösterilmelidir. Virgülden sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=” işaretinden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (Örneğin, <i>F</i> (1,40) = 6.78).

Başlık Sistemi

Başlık Oluşturma	Her düzeydeki başlığı oluşturan sözcüklerin <i>ilk harfi büyük yazılmalıdır</i> (ve, ile, de, mi gibi ekler her zaman küçük harfle yazılır).
Birinci Düzey Başlık	Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
	Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır
İkinci Düzey Başlık	Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Üçüncü Düzey Başlık	Sola yash, ilk satır girintili, bold, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
Dördüncü Düzey Başlık	Sola yash, ilk satır girintili, bold, italik, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
Beşinci Düzey Başlık	<i>Sola yash, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</i> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.
Tablo ve Şekil Başlıkları	Tablo numaraları (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2 gibi) <i>sola dayalı</i> ve <i>ilk harf büyük</i> yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (aralık sekmesinin önce ve sonra alanına 3nk aralık) <i>sola dayalı, italik</i> ve <i>ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır. Şekil numaraları (Örneğin, Şekil 1., Şekil 2. gibi) <i>sola dayalı, ilk harf büyük</i> ve <i>italik</i> olarak yazılırken, şekil başlıkları şekil numaralarından hemen sonra ilk harfler büyük olarak yazılmalı ve nokta ile bitmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Diğer	Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlıktan ziyade bir etiket olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük ve bold yapılmadan verilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).

Referans Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayınlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

Metin İçi Referans Kullanımı	Atıflarda yazarlar arasında & işareti değil <i>ve</i> ibaresi kullanılmalıdır Örnek, Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız) (Synder ve Carnahan, 2014), (Connell, Carta ve Baer, 1993) Detaylar için <i>Temel Atıf Biçimleri</i> tablosuna başvurunuz.
Atıfların Sıralanması	Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir. Örnek, (Akçamete ve Kargın, 1996; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen, Çolak ve Acar, 2002; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)
Aktarılan Kaynak	<i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ... Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ... <i>Kaynakça gösterimi</i> Yalnızca "aktaran" kaynakça listesinde verilmelidir. Coltheart, M. (1993). Models of ... Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

- Aynı Soyadlı Yazar** Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir.
Örnek,
N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda “.....”dır .
R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ...
- Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları** Aynı yazarın aynı tarihli birden çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki *atıf sırası* dikkate alınmalıdır.
Örnek,
(Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b)
Baheti, (2001a), Baheti (2001b)
- Aynı Yazarın İki Çalışması** Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların *yıllarına* göre verilmelidir.
Örnek, (Myers, 1998, 2003)
- Kişisel İletişim Kaynakları** Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir.
(H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)
- Diğer** Eğer birbirine karıştırılabilecek şekilde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.,” eklenmelidir.
Örnek;
Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, ve Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek ve Daly’nın (1996) yazıları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının yazıları aynı metinde kaynak gösterilecekse;
Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilmelidir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Temel Atıf Biçimleri				
Atıf Türü	Metin İçinde İlk Atıf	Metin İçi Diğer Atıflar	Parantez İçi İlk Atıf	Parantez İçi Diğer Atıflar
Tek Yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki Yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	(Çakaloz ve Kurul, 2005) (Yoder ve Warren , 2002)	(Çakaloz ve Kurul, 2005) (Yoder ve Warren, 2002)
Üç Yazarlı	Sucuoğlu, Kanık ve Küçükler (1994) Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera (2004)	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda ve diğerleri (2004)	(Sucuoğlu, Kanık ve Küçükler, 1994) (Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera, 2004)	(Sucuoğlu ve diğ., 1994) (Tamis-LeMonda ve diğ., 2004)
Dört Yazarlı	Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadioğlu (2004) Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1998)	Uğuz ve diğerleri (2004) Wetherby ve diğerleri (1998)	(Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadioğlu, 2004) (Wetherby, Cain, Yonclas, ve Walker, 1998)	(Uğuz ve diğ., 2004 (Wetherby ve diğ., 1998)
Beş Yazarlı	Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin (2004)	Volkmar ve diğerleri (2004)	(Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin, 2004)	(Volkmar ve diğ., 2004)
Altı veya Daha fazla yazarlı	Vaughan ve diğerleri (2003)	Vaughan ve diğerleri (2003)	(Vaughan ve diğ., 2003)	(Vaughan ve diğ., 2003)
Kurum (Kısaltması yaygın olan)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2003)	MEB (2003)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003)	(MEB, 2003)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Diğer Hususlar

- Vurgu** Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi *italik* yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
- Madde Sıralamaları** Metin içerisindeki sıralamada, maddelendirme de alt alta rakamlarla (1, 2, 3 gibi) veya a, b, c gibi verilmelidir.
- Paragraf Yapısı** Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
- Doğrudan Alıntılar** Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).
40 sözcük ve daha uzun alıntılar, paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.
- Noktalama İşaretleri** Metin içinde her sözcük, her noktalama işaretinden (virgül, noktalı virgül, iki nokta sonra *bir boşluk* bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar bu kurala dahil değildir (v.b., v.s., i.e., e.g.,)
- Rakamların Kullanımı** Metin içinde geçen sayı 10’dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır
- Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10’dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi gibi)
 - Makalenin özet kısmında 10’dan küçük olsun olmasın tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.
 - Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10’dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; 5 mg’lık dozlar.... gibi ya da 10 cm ve üzeri gibi).
 - Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla gibi, örneklemin %5’i gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi).
 - Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (Örn. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık üç yıl içerisinde gibi).
 - Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10’dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
 - Küsuralı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (Örneğin; 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1’den büyük bir değer alamıyorsa, 1’den küçük olan değer başına “0” konmadan yazılmalıdır (Örneğin; .05). F testi, t testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1’den büyük bir değer alabiliyorsa, 1’den küçük olduğu durumlarda başına “0” konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (Örneğin; $F(1.136) = 0.76$)
 - Küsuralı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı kısım iki rakama yuvarlanmalıdır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; p değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilmelidir (Örneğin; $p = .031$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla p değerleri “ $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ ”

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

şeklinde de kullanılabilir. Ancak p değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p < .001$ " şeklinde rapor edilir.

➤ Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (Örneğin; "Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada...") ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

Temel Kaynakça Öğeleri

Metin içi kaynak göstermede olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve 1.25 (1 tab) cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir. Kaynakça gösterimi ile ilgili daha ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Türkçe Makale

Sucuoğlu, S., Kanık, N., & Küçüker, S. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 36-43.

İngilizce Makale

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453.

Altıdan Fazla Yazarlı Makale

Aker, T., Sorgun, E., Mestçioğlu, Ö., Karakaya, I., Kalender, D., Acar, G. vd. (2008). İstanbul'daki bombalama eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 63-74.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., & Estes, A., et al. (2004). Social attention impairments in young children with autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40, 271-283.

Makale

Çevrimiçi Yayınlanmış Bir Makale

Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant & Child Development*, 14(2), 117-132. doi:10.1002/icd.38

Online Yayınlanmış Makale

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 1190-1204. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>

Basımda Olan Makale

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in faceism. Does facial prominence imply dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Brooklyn, NY: Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı* [Thinking in pictures with autism in my life] (3. baskı). (M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Gallagher, G. W. (Ed.). (1989). *Fighting for the confederacy: The personal recollections of General Edward Porter Alexander*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Preager.

Kitap

Gözden Geçirilmiş Baskı

Rosenthal, R. (1987). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi* (göz. geç. bs.). Ankara: Pegem A.

Yazarı Bilinmeyen Kitap

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10. baskı.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Bir Gurup Yazar veya Komite Tarafından Yazılan Kitap

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2002). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı* (DSM-IV) (4. baskı) (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Kitap İçinde Bölüm	<p>Türkçe Eser İçerisinde Bölüm Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), <i>Akademik yaşamda kadın</i> içinde (ss. 75-87). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.</p> <p>İngilizce Eser İçerisinde Bölüm Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There’s more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), <i>Transitions in prelinguistic communication</i> (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.</p>
Tez	<p>Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi McNiel, D. S. (2006). <i>Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother</i> (Master’s thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728)</p> <p>Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi Adams, R. J. (1973). <i>Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education</i> (Doctoral dissertation). Retrieved from http://www.ohiolink.edu/etd/</p> <p>Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi Bruckman, A. (1997). <i>MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids</i> (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/</p> <p>Üniversitelerden Alınan Tezler Erhan, G. (2005). <i>Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.</p> <p>Yukay, M. (2003). <i>İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi</i> (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul.</p> <p>Türkçe Tezler Akalin, S. (2007). <i>İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden elde edilmiştir. (Tez No. 234603)</p>
Ansiklopedi veya Sözlük	<p>Gürün, O. A. (2001). <i>Psikoloji sözlüğü</i> (2. baskı, C.1-3). İstanbul: İnkılâp.</p> <p>Sadie, S. (Ed.). (1980). <i>The new Grove dictionary of music and musicians</i> (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.</p>
Broşür, Tüzel Yazar	<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Araştırma Merkezi. (2008). <i>Okul korkusu</i> [Broşür]. İstanbul: Yazar.</p> <p>Research and Training Center on Independent Living. (1993). <i>Guidelines for reporting and writing about people with disabilities</i> (4th ed.) [Brochure]. Lawrence, KS: Author.</p>

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Sözlü Bildiri

Karadağ, E., & Öney, A. (2006, Eylül). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara.

Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

Poster Bildiri

Kındap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2006, Aralık). *Ergenlerin olumlu ve olumsuz arkadaşlıklarında anneden algılanan kontrol, akran ilişkilerinin niteliği ve benlik değerinin rolü*. 11. Ergen Günleri Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ruby, J., & Fulton, C. (1993, June). *Beyond redlining: Editing software that works*. Poster session presented at the annual meeting of the Society for Scholarly Publishing, Washington, DC.

Sempozyumda Katkı

Muellbauer, J. (2007, September). Housing, credit, and consumer expenditure. In S.C. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

Sözlü ya da
Poster
Bildiriler

Özeti Online Olarak Edinilmiş Toplantı Sunumu

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

Online Düzenli Yayınlanan Toplantı Kayıtları

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593-12598. doi:10.1073/pnas.0805417105

Kitap Şeklinde Yayınlanan Toplantı Kayıtları

Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu, & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-74607-2_9

Ham Veri

Yazıların Yayınlanmamış Ham Verileri

Bordi, F., & LeDoux, J. E. (1993). [Auditory response latencies in rat auditory cortex]. Unpublished raw data.

Devlet Dairesinde Mevcut Veri Dosyası

National Health Interview Survey - Current health topics: 1991- Longitudinal study of aging (Version 4) [Data file]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Resmi Bir

Belge

**Kurum
Tarafından
Yayınlanmış
Belgeler**

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Kanun, Yönetmelik, Tüzük

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.

Günlük Gazete Makalesi	Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. <i>New York Times</i> . Retrieved, from http://www.nytimes.com
	Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım. <i>Hürriyet</i> . http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797 adresinden elde edilmiştir.
İnternette Alınan Bilgiler	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html adresinden elde edilmiştir.

HAKEMLER KURULU'NA TEŞEKKÜR

Hakemler Kurulu'na Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2018 yılı cilt 19 sayı 2'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY
Arş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET
Doç. Dr. Berrin BAYDIK
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BAYRAKLI
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BİLDİREN
Prof. Dr. Serap BUYURGAN
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Salih ÇAKMAK
Arş. Gör. Dr. Mahmut ÇİTİL
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin DİLER SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Ayten DÜZKANTAR
Prof. Dr. Zeynep ERDOĞAN
Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU
Dr. Özgül GÜLER BÜLBÜL
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU
Doç. Dr. Levent İLHAN
Dr. Öğr. Üyesi Gonca İNCE
Prof. Dr. Sema KANER
Dr. Öğr. Üyesi Özcan KARAASLAN
Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ
Doç. Dr. Necdet KARASU
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Doç. Dr. Tülin ŞENER KILINÇ
Doç. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZOKÇU
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet PALANCI
Dr. Öğr. Üyesi Asiye PARLAK RAKAP
Doç. Dr. Salih RAKAP
Dr. Öğr. Üyesi Dolunay SARICA
Dr. Öğr. Üyesi Canan SOLA ÖZGÜÇ
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur TIRYAKI
Doç. Dr. Mehmet YANARDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKMIŞ