



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 19
Sayı : 4
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: 4

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

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

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Dr. Gamze ALAK
Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA
Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ
Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL

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/Dâhili:3002-3008-3021-7318

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

- Abdullah ÇETİN*
Adem DOĞAN Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar 615
- Tansel YAZICIOĞLU*
Tevhide KARGIN Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir Okulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Modeline İlişkin Paydaş Görüşleri 643
- Sevil BÜYÜKALAN*
Zeynep YAYLACI Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları 679
- Selma ŞENEL*
Ersoy TOPUZKANAMIŞ Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi 699
- Hilal ÇELİK*
Halil EKŞİ Çocuğu Otizm Tanısı Alan Annelerin Deneyimledikleri Belirsiz Kaybın Aile İşlevselliklerine Yansımaları 723
- Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ*
Funda ACARLAR
Gamze ALAK Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı ile İlişkileri 747
- Berna YÜNER* Örgüt Temelli Öz Saygı ve Örgütsel Duygusal Bağlılığa İlişkin Öğretmen Görüşleri 777

Derleme

- Özlem TOPER* Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Uyku Sorunları ve Davranışsal Müdahale Yöntemleri 801

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 50/3002-3008-3021-7318
Faks: 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Contents

From Editor

Research

- Abdullah ÇETİN*
Adem DOĞAN Problems That Mathematics Teachers Encounter in Science and Art Centers 615
- Tansel YAZICIOĞLU*
Tevhide KARGIN The Opinions of Shareholders about Inclusive Education Model which is being Practiced in a School for Students with Cerebral Palsy 643
- Sevil BÜYÜKALAN*
Zeynep YAYLACI Perceptions of Normally Developing Students and Students with Special Needs Regarding the Metaphor of Social Studies Concept 679
- Selma ŞENEL*
Ersoy TOPUZKANAMIŞ Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments 699
- Hilal ÇELİK*
Halil EKŞİ Mothers' Reflections of Ambiguous Loss on Personal Family Functioning in Families with Children Who Have Autism Spectrum Disorders 723
- Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ*
Funda ACARLAR
Gamze ALAK The Relationship between Imitation Types and Play Complexity and Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorder 747
- Berna YÜNER* Teacher's Views on Organization Based Self Esteem and Emotional Organizational Commitment 777

Review

- Özlem TOPER* Sleep Problems and Behavioral Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities 801

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 50/3002-3008-3021-7318
Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2018 yılının son sayısı olan Aralık ayı 19. cilt, 4. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim...

Dergimizin bu sayısında da bir önceki sayımızda olduğu gibi, yedi araştırma ve bir derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalarını kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Abdullah ÇETİN* ve *Adem DOĞAN* tarafından yürütülen “*Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar*” adlı çalışmadır. Araştırma Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında farklı illerdeki BİLSEM’lerde matematik öğretmeni olarak görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkinliklerle ilgili kapsam ve uygunluk sorunları yaşadıkları, öğrencilerin ise ilgisiz/isteksiz davranma, fiziki ve zihinsel olarak yorgun olma, devamsızlık yapma, uygun olmayan davranış sergileme gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler BİLSEM’lerin fiziki donanımlarında eksikliklerin olduğunu belirtmişler, BİLSEM’in amacını farklı yorumlayan velilerle sorunları bulunduğunu, yönergedeki belirsizlik nedeniyle yönetsel sorunlarla karşılaştıklarını ve çalışma saatlerinden dolayı sosyal, özlük ve maddi konularda da sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

“*Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir Okulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Modeline İlişkin Paydaş Görüşleri*” adlı ikinci araştırma makalesi *Tansel YAZICIOĞLU* ve *Tevhide KARGIN* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma eğitimi modelinin uygulanmasına ilişkin öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin ailelerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada verilerin analizinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma modeline ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamının okulda uygulanan kaynaştırma modelini başarılı buldukları ve öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere olan tutum ve yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğunu düşündükleri ve özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamının, birlikte eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Üçüncü araştırma makalesi *Sevil BÜYÜKALAN* ve *Zeynep YAYLACI* tarafından yürütülen “*Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları*” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Karabük ilindeki devlet okullarına devam eden 30’u kaynaştırma eğitimi alan 72 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Sosyal bilgiler gibidir; çünkü....." cümlesinin yer aldığı açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin 9 kategoride 33 metafor; kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin 11 kategoride 25 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler kavramını ağırlıklı olarak “tarih” ve “geçmiş” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre sosyal bilgiler kavramını daha somut metaforlarla açıkladıkları ve diğer öğrencilerden farklı olarak ürettikleri metaforlarla sosyal bilgilerin gerekli olduğunu, kendilerini sosyalleştirerek görgü ve davranış kurallarını öğrettiğini vurgulamaları araştırmanın dikkate değer sonuçlarıdır.

Selma ŞENEL ve *Ersoy TOPUZKANAMIŞ* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi*” adını taşımaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada görme yetersizliği olan 37 öğrenci ve görme yetersizliği olmayan 48 öğrenci olmak üzere iki ayrı grup ile çalışılmıştır. Araştırmada beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Bulgular görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini, görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık olarak amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma gibi dinleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Çocuğu Otizm Tanısı Alan Annelerin Deneyimledikleri Belirsiz Kaybın Aile İşlevselliklerine Yansımaları*” adlı çalışma *Hilal ÇELİK* ve *Halil EKŞİ* tarafından yürütülmüştür. Araştırmada

otizmlı bir çocuğa sahip olmanın anneler ve aile ilişkileri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Betimleyici fenomenoloji deseninin kullanıldığı çalışmada, 20-48 yaş arasındaki sekiz anneyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları annelerin otizmlı bir çocuğa sahip olmayı, belirsiz kayıp olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca annelerin deneyimledikleri belirsiz kayıp algısının duygusal iyi-oluşlarını olumsuz yönde etkilediği ve farklı duyu-durum sorunlarına neden olduğu saptanmıştır. Bu alışma, otizmin neden olduğu belirsiz kayıp algısının aynı zamanda aile ilişkileri üzerinde yapısal ve ilişkisel sorunlara yol açtığını ortaya çıkarmıştır.

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri” adlı alışma Meral ilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Funda ACARLAR ve Gamze ALAK tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada OSB olan çocuklarda taklit türlerinin sözcük dağarcığı ve oyun karmaşıklığı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 3.0-8.0 yaş arasında söz öncesi dönemde bulunan (n = 58) ve sözel dile sahip (n = 50) toplam 108 OSB tanısı alan ocuk katılmıştır. Çocukların taklit becerileri ve sembolik oyun karmaşıklığı gözleme dayalı işlemlerle değerlendirilmiştir. Sözcük dağarcığı ise sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm taklit türlerinde söz öncesi ve sözel dil grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu; söz öncesi grupta yapılandırılmış nesnel taklitlerin oyun karmaşıklığını anlamlı şekilde yordadığı; sözel dil grubunda ise yapılandırılmış nesnel taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığını ve sözcük dağarcığını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Berna YNER tarafından yürütülen *“rgt Temelli z Saygı ve rgtsel Duygusal Bağlığa İlişkin ğretmen Görüşleri”* adlı çalışma bu sayımızda yer alan son araştırma makalesi. Çalışmada, rgt temelli öz saygı (TS) ile duygusal örgütsel bağlılık (DB) arasındaki ilişkinin görme engelli olan ve engeli olmayan ğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, ğretmenlerin görme engel durumunun ve demografik değişkenlerin TS ve DB düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup 119 görme engeli bulunan ve 156 engeli bulunmayan toplam 275 öğretmenle yrtlmştir. Araştırmada *“rgt Temelli z Saygı leği”* (TS) ve *“Duygusal rgtsel Bağlılık leği”* (DB) kullanılmıştır. Toplanan lekler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve ortalama, standart sapma puanları, t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis-H, korelasyon (Pearson r) ve regresyon testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda TS ve DB düzeyinde cinsiyet değişkeninin erkek öğretmenler lehine, öğretmenlik uzmanlık alanının TS düzeyinde özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı fark oluşturduğu, medeni durum, görme engeli durumu ve kıdem değişkenlerinin ise anlamlı fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, TS ile DB arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu ve örgüt temelli öz saygının, duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Bu sayımızda yer alan tek derleme çalışması zlem TOPER tarafından kaleme alınan *“Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan ocuklarda Uyku Sorunları ve Davranışsal Müdahale Yöntemleri”* adını taşımaktadır. Çalışmada yeterli uyku uyuyamamanın kişilerin gündelik hayatını son derece olumsuz bir şekilde etkilediği gibi, çeşitli sağlık sorunlarını da beraberinde getirebildiği belirtilmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda uyku sorunlarının daha fazla gözlendiği ve bu durumun uyku sorunu yaşayan bireylerin gündelik aktivitelerini olumsuz yönde etkilediği gibi, bakımlarından sorumlu olan diğer aile üyelerini de olumsuz yönde etkilediği ve stres düzeylerini arttırdığı ne srlmştir. Uluslararası alan yazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların uyku sorunlarının incelenmesine ve davranışsal müdahale yöntemlerinin etkililiğine yönelik çeşitli araştırmaların bulunduğu, ülkemizde özellikle özel eğitim alanında uyku sorunlarının zmne yönelik davranışsal müdahale araştırmalarına rastlanmadığı ifade edilmiştir. Bu gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen davranışsal uyku sorunlarının neler olduğuna ve davranışsal müdahale yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, uyku sorunlarının zlmesinde kullanılan davranışsal müdahale yöntemleri ile uyku eğitimi programlarının içeriğine yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilerek, elde edilen bilgiler derlenmiştir. Çalışmada yer verilen bilgilerin özellikle gelişimsel yetersizliği olup uyku sorunu yaşayan ocuk sahibi ailelere ve eğitimcilere rehberlik etmesi, aynı zamanda ileriye yönelik planlanacak olan araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu'nda yer alan çalışma arkadaşlarımız Dr. Öğr. Üyesi Meral ilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Dr. Öğr. Üyesi şeyda DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET ile Teknik Koordinasyon Sorumluları Araş. Gör. Dr. Gamze ALAK, Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA, Araş. Gör. CebraİL KARADAŞ ve aramıza yeni katılan Araş. Gör. Yasemin şENGüL'e çok teşekkür ediyorum...

Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı srdrmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. 2019 yılının hepimize gzelliğler getirmesini ve yeni yıldaki sayılarda tekrar buluşmayı diliyorum...

Do. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's December 2018, volume 19, issue 4 – the last issue of 2018. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process...

In this issue of our journal likewise our previous issue there are seven research articles and a review article. I would like to briefly share these articles with you. The first research article in the current issue includes a study of *Abdullah ÇETIN* and *Adem DOĞAN* namely "*Problems That Mathematics Teachers Encounter in Science and Art Centers.*" This research was conducted to find out the problems faced by mathematics teachers at Science and Art Centers (SAC) in Turkey. In this research, case study was carried out as one of the qualitative research designs. The study group of the researchers constitutes 13 teachers who serve as mathematics teachers at SACs in different cities of Turkey in 2017-2018. Semi-structured interview form was used for the collection of research data. Content analysis technique was used for data analysis. While teachers were experiencing some content and suitability problems with the activities; they were also experiencing problems such as irrelevant/reluctant behavior, physical and mental tiredness, absenteeism, and inappropriate behavior with regard to students. Teachers stated that there were some deficiencies in physical infrastructure and equipment of SAC. Teachers stated that they had problems with the parents who did not know SAC's purpose and administrative problems due to the uncertainty of supervisory. Teachers also emphasized that they had problems with social, personal, and financial matters due to their working hours.

The second study namely "*The Opinions of Shareholders about Inclusive Education Model which is being Practiced in a School for Students with Cerebral Palsy,*" was conducted by *Tansel YAZICIOĞLU* and *Tevhide KARGIN*. The general objective of this research was to determine the views of all shareholders for the first time in Turkey regarding the implementation of the inclusion model, which was developed as a pilot project in a school where students with cerebral palsy attended. Descriptive method, which is one of the qualitative research methods, was used and induction analysis was used for data analysis. The findings of this research showed that teachers had positive opinions regarding inclusion model, parents of all children with and without special needs found the inclusive model successful, teachers' attitudes and approach towards them and towards students were quite positive, all students with and without special needs were happy to be educated together.

The third research article in this issue is authored by *Sevil BÜYÜKALAN* and *Zeynep YAYLACI* namely "*Perceptions of Normally Developing Students and Students with Special Needs Regarding the Metaphor of Social Studies Concept.*" The aim of this study was to reveal the metaphor perceptions of students with typical development and special needs regarding the concept of social studies. In this study, a phenomenological pattern, a qualitative research model, was used. The study group of the study was composed of 72 students who attended public schools in Karabük, Turkey during the 2016-2017 academic year, 30 of which received inclusive education. In order to gather the study data, the participants were asked to fill in the blanks in the statement: "Social studies is like; because". Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the study. The findings of the study indicated that typically developing students produced a total of 33 metaphors under 9 categories, whereas students with special needs produced a total of 25 metaphors under 11 categories. As a result of the study revealed that the students predominantly associated the concept of social studies to the concepts of "history" and "the past" predominantly. In comparison with students with typical development, students with special needs included in the study produced mostly concrete metaphors regarding the concept of social studies. Another significant difference between two groups of participants was that the students with special needs emphasized several points regarding the concept of social studies through their metaphors: social studies courses were necessary for them and social studies courses offered them the opportunity to socialize and learn about good manners and behavioral rules.

The fourth article which was conducted by *Selma ŞENEL* and *Ersay TOPUZKANAMIŞ* namely "*Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments.*" This research aimed to determine the listening strategies of students with visual impairments. For this purpose, a descriptive survey model was used. Within the scope of the research, two separate groups were studied; students without visual impairments (n=48) and students with a visual impairment (n=37). A five-point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. Research findings showed that individuals with visual impairments frequently or always used listening strategies as expected. Another finding of the study was that students with visual impairments used listening strategies more than others did. It was determined that the students used different metacognitive, cognitive and social strategies. Additionally, research findings showed that students performed

most frequently used identifying the purpose and method, trying to grab attention, listening again, forming a tactile scene, half-time summarizing and discussing.

The fifth research article namely “*Mothers’ Reflections of Ambiguous Loss on Personal Family Functioning in Families with Children Who Have Autism Spectrum Disorders*” was authored by *Hilal ÇELİK* and *Halil EKŞİ*. The objective of this phenomenological study was to explore the impact of having a child with autism spectrum disorder (ASD) on mothers and its impact on their family relations. Using descriptive phenomenology design, eight mothers were reached in the age range of 20-48 years and were interviewed for this study. Findings indicated that mothers perceived having a child with autism as an ambiguous loss. The sense of ambiguous loss was found to impair their emotional well-being and caused mood changes. This study also provided evidence for the sense of ambiguous loss caused by autism to lead to structural and relational problems in family relationships. This study also revealed that having a child with autism created a sense of ambiguous loss and provided a basis for understanding its effects on the mother-child relationship, as well as the related effects on family relationships.

“*The Relationship between Imitation Types and Play Complexity and Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorder*” was authored by *Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ*, *Funda ACARLAR* and *Gamze ALAK*. This study investigated the relationships between imitation types and vocabulary and play complexity. A total of 108 children with ASD ages from 3.0 to 8.0 years, including children in the preverbal period (n = 58) and children with verbal language skills (n = 50), participated in the study. The imitation skills and symbolic play complexity of the children were evaluated using the observation-based procedures prevalently encountered in the relevant literature. Vocabulary of the children was determined by obtaining language samples during conversations. The results showed that there were significant differences between the preverbal and verbal language groups in all imitation types; structured imitation with objects significantly predicted play complexity in the preverbal group; structured imitation with objects and spontaneous imitation significantly predicted play complexity and vocabulary in the verbal language group. The results of the study indicated that different types of imitation skills had an important role in the development of the language and complex play skills of children with ASD.

The last research article of this issue is authored by *Berna YÜNER* namely “*Teachers’ Views on Organization Based Self Esteem and Emotional Organizational Commitment.*” The aim of this research was to determine the relationship between organizational self-esteem (OBSE) and emotional organizational commitment (EOC) according to views of teachers with and without visual impairments. In addition, the effect of teachers' visual impairment and demographic variables on OBSE and EOC levels were examined. The study was conducted with 275 teachers, 119 of whom have visually impairments and 156 have typical vision. "Organization Based Self-Esteem Scale" and "Emotional Organizational Commitment Scale" were used in the study. The data were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis-H, correlation, as well as confirmatory factor analysis (DFA) and regression techniques. It was observed that both in OBSE and EOC, the gender was a significant variable in favor of male teachers. Analyses revealed that there was a positive and significant relationship between OBSE and EOC and that organization based self-esteem was a significant predictor of emotional organizational commitment.

The only review article of this issue is “*Sleep Problems and Behavioral Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities*” which was authored by *Özlem TOPER*. It is indicated in this study that not having enough sleep might very negatively affect daily life of individuals as well as bringing health problems with it. It is expressed that compared to children with typical development, sleep problems are more frequently observed in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. The author indicated that this affects the daily activities and development of the individuals with sleep problems negatively, while also adversely affecting the other family members who are responsible for the care of these individuals and escalates their stress levels. Thus, it is stated that it is important to conduct adequate interventions to eliminate sleep problems. While there are various studies on the impact of behavioral intervention methods on the examination of sleep problems in children with developmental disabilities in the international literature, it is emphasized that there are no studies on behavioral intervention for the resolution of sleep problems, especially in the field of special education in Turkey. Therefore, the present article aimed to scrutinize behavioral sleep problems in individuals with developmental disabilities, their assessment, and behavioral intervention methods and strategies. It is thought that the information included in this study may guide families with children with developmental disabilities having sleep disorders and researchers, as well as it may contribute to the research and practice to be planned in the future.

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: *Assist. Prof. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Assist. Prof. Şeyda DEMİR*, *Assist. Prof. Zeynep BAHAP-KUDRET*; and Technical Coordination Executives *Res. Assist. Gamze ALAK, Ph.D.*, *Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA*, and *Res. Assist. Cebrail KARADAŞ* and *Yasemin ŞENGÜL* who has just joined us.

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. I wish the year 2019 brings beauties to all of us and with my warmest regards I wish to be with you again in the upcoming issues in the new year...

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2018 yılının son sayısı olan Aralık ayı 19. cilt, 4. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim...

Dergimizin bu sayısında da bir önceki sayımızda olduğu gibi, yedi araştırma ve bir derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalarını kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Abdullah ÇETİN* ve *Adem DOĞAN* tarafından yürütülen “*Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar*” adlı çalışmadır. Araştırma Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında farklı illerdeki BİLSEM’lerde matematik öğretmeni olarak görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkinliklerle ilgili kapsam ve uygunluk sorunları yaşadıkları, öğrencilerin ise ilgisiz/isteksiz davranma, fiziki ve zihinsel olarak yorgun olma, devamsızlık yapma, uygun olmayan davranış sergileme gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler BİLSEM’lerin fiziki donanımlarında eksikliklerin olduğunu belirtmişler, BİLSEM’in amacını farklı yorumlayan velilerle sorunları bulunduğunu, yönergedeki belirsizlik nedeniyle yönetsel sorunlarla karşılaştıklarını ve çalışma saatlerinden dolayı sosyal, özlük ve maddi konularda da sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

“*Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir Okulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Modeline İlişkin Paydaş Görüşleri*” adlı ikinci araştırma makalesi *Tansel YAZICIOĞLU* ve *Tevhide KARGIN* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma eğitimi modelinin uygulanmasına ilişkin öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin ailelerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada verilerin analizinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma modeline ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamının okulda uygulanan kaynaştırma modelini başarılı buldukları ve öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere olan tutum ve yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğunu düşündükleri ve özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamının, birlikte eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Üçüncü araştırma makalesi *Sevil BÜYÜKALAN* ve *Zeynep YAYLACI* tarafından yürütülen “*Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları*” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Karabük ilindeki devlet okullarına devam eden 30’u kaynaştırma eğitimi alan 72 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Sosyal bilgiler gibidir; çünkü....." cümlesinin yer aldığı açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin 9 kategoride 33 metafor; kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin 11 kategoride 25 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler kavramını ağırlıklı olarak “tarih” ve “geçmiş” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre sosyal bilgiler kavramını daha somut metaforlarla açıkladıkları ve diğer öğrencilerden farklı olarak ürettikleri metaforlarla sosyal bilgilerin gerekli olduğunu, kendilerini sosyalleştirerek görgü ve davranış kurallarını öğrettiğini vurgulamaları araştırmanın dikkate değer sonuçlarıdır.

Selma ŞENEL ve *Ersoy TOPUZKANAMIŞ* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi*” adını taşımaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada görme yetersizliği olan 37 öğrenci ve görme yetersizliği olmayan 48 öğrenci olmak üzere iki ayrı grup ile çalışılmıştır. Araştırmada beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Bulgular görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini, görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık olarak amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma gibi dinleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Çocuğu Otizm Tanısı Alan Annelerin Deneyimledikleri Belirsiz Kaybın Aile İşlevselliklerine Yansımaları*” adlı çalışma *Hilal ÇELİK* ve *Halil EKŞİ* tarafından yürütülmüştür. Araştırmada

otizmlı bir çocuğa sahip olmanın anneler ve aile ilişkileri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Betimleyici fenomenoloji deseninin kullanıldığı çalışmada, 20-48 yaş arasındaki sekiz anneyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları annelerin otizmlı bir çocuğa sahip olmayı, belirsiz kayıp olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca annelerin deneyimledikleri belirsiz kayıp algısının duygusal iyi-oluşlarını olumsuz yönde etkilediği ve farklı duyu-durum sorunlarına neden olduğu saptanmıştır. Bu alışma, otizmin neden olduğu belirsiz kayıp algısının aynı zamanda aile ilişkileri üzerinde yapısal ve ilişkisel sorunlara yol açtığını ortaya çıkarmıştır.

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri” adlı alışma Meral ilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Funda ACARLAR ve Gamze ALAK tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada OSB olan çocuklarda taklit türlerinin sözcük dağarcığı ve oyun karmaşıklığı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 3.0-8.0 yaş arasında söz öncesi dönemde bulunan (n = 58) ve sözel dile sahip (n = 50) toplam 108 OSB tanısı alan ocuk katılmıştır. Çocukların taklit becerileri ve sembolik oyun karmaşıklığı gözleme dayalı işlemlerle değerlendirilmiştir. Sözcük dağarcığı ise sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm taklit türlerinde söz öncesi ve sözel dil grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu; söz öncesi grupta yapılandırılmış nesnel taklitlerin oyun karmaşıklığını anlamlı şekilde yordadığı; sözel dil grubunda ise yapılandırılmış nesnel taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığını ve sözcük dağarcığını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Berna YNER tarafından yürütülen *“rgt Temelli z Sayđı ve rgtsel Duygusal Bağlığa İlişkin ğretmen Görüşleri”* adlı çalışma bu sayımızda yer alan son araştırma makalesi. Çalışmada, rgt temelli öz sayđı (TS) ile duygusal örgütsel bağlılık (DB) arasındaki ilişkinin görme engelli olan ve engeli olmayan ğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, ğretmenlerin görme engel durumunun ve demografik değişkenlerin TS ve DB düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup 119 görme engeli bulunan ve 156 engeli bulunmayan toplam 275 öğretmenle yrtlmştir. Araştırmada *“rgt Temelli z Sayđı leği”* (TS) ve *“Duygusal rgtsel Bağlılık leği”* (DB) kullanılmıştır. Toplanan lekler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve ortalama, standart sapma puanları, t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis-H, korelasyon (Pearson r) ve regresyon testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda TS ve DB düzeyinde cinsiyet değişkeninin erkek öğretmenler lehine, öğretmenlik uzmanlık alanının TS düzeyinde özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı fark oluşturduğu, medeni durum, görme engeli durumu ve kıdem değişkenlerinin ise anlamlı fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, TS ile DB arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu ve örgüt temelli öz sayđının, duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Bu sayımızda yer alan tek derleme çalışması zlem TOPER tarafından kaleme alınan *“Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan ocuklarda Uyku Sorunları ve Davranışsal Müdahale Yöntemleri”* adını taşımaktadır. Çalışmada yeterli uyku uyuyamamanın kişilerin gündelik hayatını son derece olumsuz bir şekilde etkilediği gibi, çeşitli sağlık sorunlarını da beraberinde getirebildiği belirtilmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda uyku sorunlarının daha fazla gözlendiği ve bu durumun uyku sorunu yaşayan bireylerin gündelik aktivitelerini olumsuz yönde etkilediği gibi, bakımlarından sorumlu olan diğer aile üyelerini de olumsuz yönde etkilediği ve stres düzeylerini arttırdığı ne srlmştir. Uluslararası alan yazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların uyku sorunlarının incelenmesine ve davranışsal müdahale yöntemlerinin etkililiğine yönelik çeşitli araştırmaların bulunduğu, ülkemizde özellikle özel eğitim alanında uyku sorunlarının zmne yönelik davranışsal müdahale araştırmalarına rastlanmadığı ifade edilmiştir. Bu gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen davranışsal uyku sorunlarının neler olduğuna ve davranışsal müdahale yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, uyku sorunlarının zlmesinde kullanılan davranışsal müdahale yöntemleri ile uyku eğitimi programlarının içeriğine yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilerek, elde edilen bilgiler derlenmiştir. Çalışmada yer verilen bilgilerin özellikle gelişimsel yetersizliği olup uyku sorunu yaşayan ocuk sahibi ailelere ve eğitimcilere rehberlik etmesi, aynı zamanda ileriye yönelik planlanacak olan araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu'nda yer alan çalışma arkadaşlarımız Dr. Öğr. Üyesi Meral ilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Dr. Öğr. Üyesi şeyda DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET ile Teknik Koordinasyon Sorumluları Araş. Gör. Dr. Gamze ALAK, Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA, Araş. Gör. CebraİL KARADAŞ ve aramıza yeni katılan Araş. Gör. Yasemin şENGüL'e çok teşekkür ediyorum...

Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek sayđılarımı sunuyorum. 2019 yılının hepimize gzelliğler getirmesini ve yeni yıldaki sayılarda tekrar buluşmayı diliyorum...

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's December 2018, volume 19, issue 4 – the last issue of 2018. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process...

In this issue of our journal likewise our previous issue there are seven research articles and a review article. I would like to briefly share these articles with you. The first research article in the current issue includes a study of *Abdullah ÇETIN* and *Adem DOĞAN* namely "*Problems That Mathematics Teachers Encounter in Science and Art Centers.*" This research was conducted to find out the problems faced by mathematics teachers at Science and Art Centers (SAC) in Turkey. In this research, case study was carried out as one of the qualitative research designs. The study group of the researchers constitutes 13 teachers who serve as mathematics teachers at SACs in different cities of Turkey in 2017-2018. Semi-structured interview form was used for the collection of research data. Content analysis technique was used for data analysis. While teachers were experiencing some content and suitability problems with the activities; they were also experiencing problems such as irrelevant/reluctant behavior, physical and mental tiredness, absenteeism, and inappropriate behavior with regard to students. Teachers stated that there were some deficiencies in physical infrastructure and equipment of SAC. Teachers stated that they had problems with the parents who did not know SAC's purpose and administrative problems due to the uncertainty of supervisory. Teachers also emphasized that they had problems with social, personal, and financial matters due to their working hours.

The second study namely "*The Opinions of Shareholders about Inclusive Education Model which is being Practiced in a School for Students with Cerebral Palsy,*" was conducted by *Tansel YAZICIOĞLU* and *Tevhide KARGIN*. The general objective of this research was to determine the views of all shareholders for the first time in Turkey regarding the implementation of the inclusion model, which was developed as a pilot project in a school where students with cerebral palsy attended. Descriptive method, which is one of the qualitative research methods, was used and induction analysis was used for data analysis. The findings of this research showed that teachers had positive opinions regarding inclusion model, parents of all children with and without special needs found the inclusive model successful, teachers' attitudes and approach towards them and towards students were quite positive, all students with and without special needs were happy to be educated together.

The third research article in this issue is authored by *Sevil BÜYÜKALAN* and *Zeynep YAYLACI* namely "*Perceptions of Normally Developing Students and Students with Special Needs Regarding the Metaphor of Social Studies Concept.*" The aim of this study was to reveal the metaphor perceptions of students with typical development and special needs regarding the concept of social studies. In this study, a phenomenological pattern, a qualitative research model, was used. The study group of the study was composed of 72 students who attended public schools in Karabük, Turkey during the 2016-2017 academic year, 30 of which received inclusive education. In order to gather the study data, the participants were asked to fill in the blanks in the statement: "Social studies is like; because". Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the study. The findings of the study indicated that typically developing students produced a total of 33 metaphors under 9 categories, whereas students with special needs produced a total of 25 metaphors under 11 categories. As a result of the study revealed that the students predominantly associated the concept of social studies to the concepts of "history" and "the past" predominantly. In comparison with students with typical development, students with special needs included in the study produced mostly concrete metaphors regarding the concept of social studies. Another significant difference between two groups of participants was that the students with special needs emphasized several points regarding the concept of social studies through their metaphors: social studies courses were necessary for them and social studies courses offered them the opportunity to socialize and learn about good manners and behavioral rules.

The fourth article which was conducted by *Selma ŞENEL* and *Ersay TOPUZKANAMIŞ* namely "*Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments.*" This research aimed to determine the listening strategies of students with visual impairments. For this purpose, a descriptive survey model was used. Within the scope of the research, two separate groups were studied; students without visual impairments (n=48) and students with a visual impairment (n=37). A five-point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. Research findings showed that individuals with visual impairments frequently or always used listening strategies as expected. Another finding of the study was that students with visual impairments used listening strategies more than others did. It was determined that the students used different metacognitive, cognitive and social strategies. Additionally, research findings showed that students performed

most frequently used identifying the purpose and method, trying to grab attention, listening again, forming a tactile scene, half-time summarizing and discussing.

The fifth research article namely “*Mothers’ Reflections of Ambiguous Loss on Personal Family Functioning in Families with Children Who Have Autism Spectrum Disorders*” was authored by *Hilal ÇELİK* and *Halil EKŞİ*. The objective of this phenomenological study was to explore the impact of having a child with autism spectrum disorder (ASD) on mothers and its impact on their family relations. Using descriptive phenomenology design, eight mothers were reached in the age range of 20-48 years and were interviewed for this study. Findings indicated that mothers perceived having a child with autism as an ambiguous loss. The sense of ambiguous loss was found to impair their emotional well-being and caused mood changes. This study also provided evidence for the sense of ambiguous loss caused by autism to lead to structural and relational problems in family relationships. This study also revealed that having a child with autism created a sense of ambiguous loss and provided a basis for understanding its effects on the mother-child relationship, as well as the related effects on family relationships.

“*The Relationship between Imitation Types and Play Complexity and Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorder*” was authored by *Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ*, *Funda ACARLAR* and *Gamze ALAK*. This study investigated the relationships between imitation types and vocabulary and play complexity. A total of 108 children with ASD ages from 3.0 to 8.0 years, including children in the preverbal period (n = 58) and children with verbal language skills (n = 50), participated in the study. The imitation skills and symbolic play complexity of the children were evaluated using the observation-based procedures prevalently encountered in the relevant literature. Vocabulary of the children was determined by obtaining language samples during conversations. The results showed that there were significant differences between the preverbal and verbal language groups in all imitation types; structured imitation with objects significantly predicted play complexity in the preverbal group; structured imitation with objects and spontaneous imitation significantly predicted play complexity and vocabulary in the verbal language group. The results of the study indicated that different types of imitation skills had an important role in the development of the language and complex play skills of children with ASD.

The last research article of this issue is authored by *Berna YÜNER* namely “*Teachers’ Views on Organization Based Self Esteem and Emotional Organizational Commitment.*” The aim of this research was to determine the relationship between organizational self-esteem (OBSE) and emotional organizational commitment (EOC) according to views of teachers with and without visual impairments. In addition, the effect of teachers' visual impairment and demographic variables on OBSE and EOC levels were examined. The study was conducted with 275 teachers, 119 of whom have visually impairments and 156 have typical vision. "Organization Based Self-Esteem Scale" and "Emotional Organizational Commitment Scale" were used in the study. The data were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis-H, correlation, as well as confirmatory factor analysis (DFA) and regression techniques. It was observed that both in OBSE and EOC, the gender was a significant variable in favor of male teachers. Analyses revealed that there was a positive and significant relationship between OBSE and EOC and that organization based self-esteem was a significant predictor of emotional organizational commitment.

The only review article of this issue is “*Sleep Problems and Behavioral Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities*” which was authored by *Özlem TOPER*. It is indicated in this study that not having enough sleep might very negatively affect daily life of individuals as well as bringing health problems with it. It is expressed that compared to children with typical development, sleep problems are more frequently observed in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. The author indicated that this affects the daily activities and development of the individuals with sleep problems negatively, while also adversely affecting the other family members who are responsible for the care of these individuals and escalates their stress levels. Thus, it is stated that it is important to conduct adequate interventions to eliminate sleep problems. While there are various studies on the impact of behavioral intervention methods on the examination of sleep problems in children with developmental disabilities in the international literature, it is emphasized that there are no studies on behavioral intervention for the resolution of sleep problems, especially in the field of special education in Turkey. Therefore, the present article aimed to scrutinize behavioral sleep problems in individuals with developmental disabilities, their assessment, and behavioral intervention methods and strategies. It is thought that the information included in this study may guide families with children with developmental disabilities having sleep disorders and researchers, as well as it may contribute to the research and practice to be planned in the future.

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: *Assist. Prof. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Assist. Prof. Şeyda DEMİR*, *Assist. Prof. Zeynep BAHAP-KUDRET*; and Technical Coordination Executives *Res. Assist. Gamze ALAK, Ph.D.*, *Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA*, and *Res. Assist. Cebrail KARADAŞ* and *Yasemin ŞENGÜL* who has just joined us.

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. I wish the year 2019 brings beauties to all of us and with my warmest regards I wish to be with you again in the upcoming issues in the new year...

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 615-641

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.370355

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 23.12.17

Kabul Tarihi: 18.07.18

Erken Görünüm: 26.07.18

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar*

Abdullah Çetin^{ID**}

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Adem Doğan^{ID***}

Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi

Öz

Bu araştırma, bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerindeki BİLSEM'lerde matematik öğretmeni olarak görev yapan 13 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerinin analiz sürecinde bilimsel geçerliliği artırmak, kodlamaları sistematik ve pratik hale getirmek için nitel veri analizinde kullanılan bilgisayar programı NVIVO 11 programından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkinliklerle ilgili kapsam ve uygunluk sorunları yaşadıkları; öğrencilerle ilgili ilgisiz/isteksiz davranma, fiziki ve zihinsel olarak yorgun olma, devamsızlık yapma, uygun olmayan davranış sergileme gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler BİLSEM'lerin fiziki donanımlarında eksikliklerin olduğunu belirtmiş, BİLSEM'in amacını farklı yorumlayan velilerle sorun yaşadıklarını, yönergedeki belirsizlikten dolayı da yönetsel sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çalışma saatlerinden dolayı sosyal, özlük ve maddi konularda da sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Anahtar sözcükler: Özel yetenekli, bilim ve sanat merkezi, matematik öğretmeni.

Önerilen Atıf Şekli

Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.370355

*Bu çalışmanın bir kısmı, 26-28 Ekim 2017 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: abdcetin46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

***Öğretmen, E-posta: aademdogan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6952-7415>

Geçmişten günümüze bilimin, teknolojinin ve sanatın gelişmesinde özel yetenekli bireylerin katkılarının önemli olduğu aşikârdır. Bu yüzden özel yetenekli çocukların sahip oldukları özel yetenekleri belirlemek, geliştirmek, doğru yönlendirmek, ihtiyaçlarını karşılamak ve kendilerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar sunmak ülkemizin ve insanlığın yararına olacaktır (Er ve Ünal, 2015; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010, 2013, 2017a). Özel yetenekli bireyler MEB tarafından “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenciler.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2015). Gubbins, Callahan ve Renzulli (2012) özel yetenekli çocukları; özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve sanat alanlarının birinde ya da bir kaçında yüksek performans sergileyen çocuklar şeklinde tanımlarken Csikszentmihaly ve Robinson (1986) özel yeteneklileri; ortalamanın üzerinde kabiliyet, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğuna sahip bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Özbay (2013) günümüzde özel yetenekliliğin sadece zekâ ile sınırlı olmadığını vurgulamakta; yüksek akademik başarı, keşif ve icat yapma, yaratıcı davranışlar sergileme, liderlik, ilişkilerdeki başarı, görsel ve performansa dayalı sanat dallarındaki başarı, sportif başarı gibi çeşitli alanlarda gösterilen başarılar özel yetenek olarak görüldüğünü belirtmektedir. Karakuş (2010) ve Uluç (2016) özel yetenekli çocuk tanımı ile ilgili alanyazında birçok görüş ileri sürüldüğünü, son halini almış bir tanıma rastlamanın ise zor olduğunu belirtmiştir. Renzulli (1978) üçlü halka kuramında özel yetenekli bireylerin tanımlanmasında ortalama üstü yeteneğe sahip olma, yüksek sorumluluk duygusu ve yaratıcılık gibi özelliklerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Renzulli (1978) ortalamanın üstünde yeteneğe sahip olmayı, kolay ve hızlı öğrenebilme, kuvvetli hafızaya sahip olma, bilgiyi işleme ve tecrübelerine entegre etme, soyut düşünebilme, geniş bilgi birikimine sahip olma gibi özelliklerle açıklarken yüksek sorumluluk duygusuna sahip olma ya da motivasyonu; ilgi alanları ve aktivitelerinde istekli davranma, kendi kurallarını oluşturma, problemleri çözmede konsantre olma, görevlerini yerine getirirken dışarıdan uyarıcılara az ihtiyaç duyma, yüksek enerjiye sahip olma, liderlik, azimli olma, çalışmasını tamamlayıncaya kadar sürdürme ve sonuçlarını paylaşma gibi özelliklerle açıklamıştır. Yaratıcılığı ise deneyimlere açık olma, orijinal fikirler üretme ve problem çözme yeteneği, merak, esneklik, risk alabilme, ince espri yapma yeteneği, fikirlerini açıkça ifade etme, sonuçları tahmin etme, speküle olma gibi özelliklerle açıklamıştır. Bu kuramın desteklenmesinin temel sebeplerinden birisi bireyin akademik başarısına odaklanmaması ve belli bir alanda yeterli motivasyona, yetenek ve yaratıcılığa sahip olduğunda bireyin özel yetenekli olarak sınıflandırılabilmesidir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Sternberg ve Zhang’ın (1995) Beşgen kuramında zekâ düzeyinin belirlenmesinde mükemmellik, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değerlilik gibi ölçütlerin olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Özel yetenek/zekâ kuramlarının en önemlilerinden birisi de Howard Gardner’a ait Çoklu Zekâ Kuramı’dır. Gardner çoklu zekâ kuramında her bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu, bu yönleri biyolojik ve kültürel boyutların şekillendirdiğini belirtmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına göre bireyler çoklu yeteneklere/zekâyâ sahiptirler. Bu yetenekler belirlenerek geliştirilmesi sağlanabilir. Zekânın, bir birinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri süren Gardner çoklu zekâ kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir. Bunlar; *Sözel/Dil Zekâsı*, *Mantık/Matematiksel Zekâ*, *Görsel/Uzamsal Zekâ*, *Bedensel/Kinestetik Zekâ*, *Müzik/Ritim Zekâsı*, *Sosyal Zekâ*, *Öze dönük Zekâ*, *Doğa zekâsı* şeklindedir (Gardner, 2004). Özel yeteneklilerin zihinsel yetileri ilgili en yeni kuramlardan olan Cattell-Horn-Carroll Kuramı (CHC) 10 geniş beceri kümesi ve bunların alt boyutları olan 70 beceriden oluşmaktadır. CHC kuramının geniş becerileri *kristalize zekâ (Gc)*, *akıcı zekâ (Gf)*, *niteliksel akıl yürütme (Gq)*, *okuma ve yazma becerisi (Grw)*, *kısa süreli bellek (Gsm)*, *uzun süreli depolama ve geri çağırma (Glr)*, *görsel işleme (Gv)*, *işitsel işleme (Ga)*, *işlem hızı (Gs)*, *karar /tepki süresi/hız (Gt)* şeklindedir (Uluç, 2016). Özel yetenekliliğe tanımlar ve kuramlar üzerinden bakıldığında özel yetenekli bireylerin özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Özel yeteneklilerle ilgili tanımlarda ve kuramlarda öne çıkan özellikler yaratıcılık, sorumluluk, liderlik, kuvvetli hafızaya sahip olma, işlem hızı, üretkenlik vs. şeklindedir.

Özel yetenekli bireyler nitelikli bir eğitim aldıklarında, yeteneklerini geliştirdiklerinde, potansiyellerinin farkında olduklarında ve potansiyellerini kullandıklarında insanlık için önemli işler gerçekleştirebileceklerdir. Bu yüzden özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine destek sağlanması gereklilik arz etmektedir (Keskin ve diğ., 2013).

Özel yetenekli bireylerin kendilerine, ülkelerine ve insanlığa daha fazla katkı sunmaları için genel eğitim kapsamında sunulan eğitim ötesine geçerek onların yeteneklerini geliştirecek farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duydukları görülmektedir (Karakuş, 2010; Kıldan, 2011; Özbay, 2013). Özel yetenekli çocukların gereksinim duydukları eğitimler genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan özel eğitim ile mümkündür (Türkiye Büyük Millet Meclisi Raporu [TBMMR], 2012). BİLSEM'ler Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarıdır. BİLSEM'lerde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli öğrenciler belirlenerek yetenek alanlarında eğitimleri gerçekleştirilmekte, kapasiteleri geliştirilmekte, bireysel yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkında olmaları sağlanmaktadır (MEB, 2015; Tortop, 2012). BİLSEM'lerde özel yetenekli çocuklar hem sanat hem de bilim alanından eğitim aldıkları için bu kurumların ismi bilim ve sanat merkezleri olarak kabul edilmiştir (Gökdere ve Çepni, 2005; MEB, 2015). Türkiye'de 2017-2018 BİLSEM öğrenci tanılama kılavuzuna göre öğrencilerin başvuracakları BİLSEM'ler 81 ilde 116 merkez olarak belirtilmektedir (MEB, 2017a).

Öğrencilerin BİLSEM'e kayıtları, bakanlıkça yayımlanan tanılama takvime göre, tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında gerçekleştirilmektedir (MEB, 2015). Sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenciler (Şahin ve Kargın, 2013; Şahin, 2013a) grup taraması ve bireysel inceleme sonucunda özel yetenekli olduğu düşünülen alanlarda BİLSEM'e kayıt yaptırma hakkı kazanırlar. (MEB, 2015; Şahin, 2015). BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi/yönetimi adlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınmaktadır (MEB, 2015). Uyum döneminde daha çok öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgilendirme amaçlı etkinlikler yapılmakta iken, destek eğitimi döneminde iletişim becerileri, grupla çalışma teknikleri, öğrenme becerileri, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, girişimcilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, kaynakları etkin kullanma gibi konular fen, matematik, Türkçe... gibi alanlarla ilişkilendirilerek ya da atölye çalışmaları yapılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bireysel yetenekleri fark ettirme döneminde öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri fark ettirmek amacıyla, öğrencinin yetenek alanlarına uygun, ürün çıkarabileceği ve üzerinde düşünüp karar verebileceği etkinlikler yaptırılmaktadır. Özel yetenekleri geliştirici dönemde öğrencinin ilgi duyduğu alanda bilgi, beceri ve kazanım bakımından ileri düzeyde çalışmalar yapılmaktadır. Proje döneminde öğrenciler danışman öğretmenlerin rehberliğinde istedikleri konuda projeler gerçekleştirmektedir (MEB, 2015). BİLSEM'lerde sanat birimlerinde resim, müzik... gibi sanat eğitimi verilirken bilim birimlerinde fen, matematik, sosyal gibi çeşitli alanlarda bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca robotik, drama, akıl oyunları gibi atölyelerde zenginleştirme etkinliklerine yer verilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'lerde eğitim aldıkları disiplinlerden bir tanesi de matematiktir. Matematik etkinlikleri, matematik biriminde BİLSEM'de görevli matematik öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. BİLSEM'e öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlikte adaylığının kalkmış olması, alanından boş kadro bulunması, BİLSEM'lere atama yapılacak alanlarda görev yapıyor olunması ve bakanlıkça belirlenen kriterlerde (Şahin ve Şahin, 2013) sözlü mülakata girerek başarılı olunması gerekmektedir (MEB, 2017c). BİLSEM'e ataması yapılan öğretmenler BİLSEM'lerin kendi programlarına göre sabah, öğle, akşam saatlerinde, cumartesi ve pazar günlerinde çalışabilmektedir.

Öğretmen, eğitim sisteminin ana öğelerinden biridir ve eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğrencilere verilen eğitimin başarıya ulaşmasının yolu öğretmenden geçmektedir (Ada ve Akan, 2007; Adıgüzel, 2008; Flores, 2005; Kırk ve MacDonald, 2001; Şahin, 2013b). Araştırmalar eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde, öğrencilerin başarısının artırılmasında öğretmenlerin düşüncelerinin, inançlarının ve uygulamalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ağçam ve Babanoğlu, 2016; Caena, 2011; Çetin, 2017; Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2002; Hanushek, Kain ve Rivkin, 1998; Johansson, Myrberg ve Rosén, 2015; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Ünsal, Nacar ve Gökdaş, 2017). Eret (2013) ve Erdem (2013) yaptıkları çalışmalarda eğitimin bir bütün olarak iyileştirilmesi için öğretmeni ilgilendiren her araştırmanın geleceğe yönelik kararlara etkisi açısından önemli olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda eğitim alanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar belirlenerek çözüm getirilmesi eğitimin kalitesinin artmasında önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili sorunların olduğu (Sarı ve Ögülmüş, 2014), BİLSEM’lerin özel yeteneklilerin eğitimini desteklediği fakat yetersiz kaldığı görülmektedir (Kılıç, 2015). Bu sorunlar öğrenci, öğretmen, idareci ve veli kaynaklı olacağı gibi BİLSEM’lerin alt yapısı, fiziki donanımı ve konumundan da kaynaklanabilir. Ülkelerin geleceğine özel yetenekli bireylerin katkısı düşünüldüğünde özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri bir bütünlük içinde ele alınarak sorunlarının belirlenmesi ve giderilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda özel yetenekli bireylerin eğitimini ilgilendiren konularda çalışmaların yapılması gerekmektedir. Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar çok çeşitli ve farklı alanlarda olmasına rağmen yeterli sayıda olduğu söylemek mümkün görünmemektedir. Ayrıca Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitimini üstlenmiş BİLSEM’ler de karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bunun yanında BİLSEM’lerde eğitim verilen birimler ve bu birimlerin sorunları da farklılık göstermekte ve bu birimlere özel sorunların ortaya konulduğu çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu durum araştırmacılar tarafından eksik olarak görülmüş ve çalışılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, BİLSEM’de görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. BİLSEM’deki matematik öğretmenlerinin;

1. Öğrenme ve öğretme sürecinde etkinliklerle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Merkezin fiziki donanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Velilerle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Yönetmelik/ mevzuatla ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Karşılaştıkları diğer sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacı ile öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelendiği olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim deseninde yapılan araştırmalarla bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yüklediği anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Johnson ve Christensen, 2004). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da BİLSEM’de görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili yaşantıları incelenmeye çalışıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır. Patton (2014), incelenen olgunun özünü inebilmek için farklı bireylerin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da incelenen olgunun özünü inebilmek için farklı BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri detaylı bir şekilde ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguya ilişkili birincil kişiler olması gerekmektedir (Creswell, 2016; Patton, 2014). Bu araştırmanın amacına uygun olarak BİLSEM’de görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları açık bir şekilde ortaya koyabilmek için BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı illerindeki (Ankara, Balıkesir, Bingöl, Çanakkale, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, Konya, Mersin, Kahramanmaraş, Van) BİLSEM’lerde matematik öğretmeni olarak görev yapan 13 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler, farklı bölgelerde görev yapma ve ulaşılabilirliğe göre seçilmiştir. Katılımcı öğretmenler etik kurallarına uymak adına Ö1...Ö13 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durum	M. Durum	Yaş	Mezun Olduğu Okul
Ö1	Erkek	11-15	Yüksek Lisans	Evli	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö2	Erkek	16-20	Yüksek Lisans	Evli	36-40	Fen-Edebiyat Fakültesi
Ö3	Erkek	16-20	Yüksek Lisans	Bekar	36-40	Eğitim Fakültesi
Ö4	Erkek	16-20	Yüksek Lisans	Evli	36-40	Eğitim Fakültesi
Ö5	Kadın	11-15	Yüksek Lisans	Evli	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö6	Kadın	6-10	Lisans	Bekar	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö7	Kadın	16-20	Yüksek Lisans	Evli	36-40	Fen-Edebiyat Fakültesi
Ö8	Erkek	11-15	Lisans	Evli	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö9	Kadın	11-15	Lisans	Evli	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö10	Erkek	6-10	Yüksek lisans	Bekar	26-30	Eğitim Fakültesi
Ö11	Kadın	11-15	Yüksek lisans	Evli	31-35	Eğitim Fakültesi
Ö12	Kadın	6-10	Yüksek lisans	Evli	26-30	Eğitim Fakültesi
Ö13	Kadın	11-15	Doktora	Bekar	36-40	Eğitim Fakültesi

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki kadın (%54.00) öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu; 11-15 yıllık kıdeme sahip (%50.00), 36-40 yaş aralığında (%46.00), eğitim fakültesi mezunu (%83.00), evli (%69.00) ve yüksek lisans mezunudur (%69.00). Bir öğretmen ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Görüşme, sosyal bilimlerde sistematik veri toplamak için yaygın bir şekilde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak belirtilmektedir (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Merriam'a (2013) göre gözlemleyemediğimiz davranışların sebebini ortaya çıkarmak; olaylar/olgular hakkında bireylerin duygu, düşünce ve inançlarını öğrenmek; geçmişte yaşanan olaylar hakkında bilgi almak için Patton'a (2014) göre ise kişilerin tecrübelerini ortaya çıkarmak, olayların insanları nasıl etkiledikleri, duygu ve düşüncelerindeki değişimi öğrenmek amacıyla görüşme yapılabilir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yazılı görüşme formu kullanılmıştır. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için yedi sorudan, ikinci bölüm ise öğretmenlerin BİLSEM'de görev yaparken karşılaştıkları sorunları belirlemek için altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık-uçlu sorular BİLSEM'ler ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları eğitim-öğretimi ilgilendiren paydaşlar ve BİLSEM binalarının alt yapısı ile ilgili olmuştur. Aynı zamanda son soru öğretmenlerin istediği sorunu ifade edebileceği genel bir soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formuna Kahramanmaraş BİLSEM'de görev yapan Çukurova Üniversitesinde doktorasını tamamlamış ve Gazi Üniversitesinde doktora eğitimine devam eden iki öğretmenin görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 25 matematik öğretmenine e-posta yolu ile gönderilerek öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir. Uygulama öncesi öğretmenlerle telefon görüşmesi yapılarak araştırmanın amacı açıklanmış ve formdaki soruları samimi bir şekilde cevaplamalarının araştırmanın amacına ulaşması için çok önemli olduğu belirtilmiştir. Yazılı görüşme formunu dolduran 13 öğretmen e-posta yolu ile tekrar araştırmacılara göndermiştir. Araştırmacılar gelen e-postaları toplayarak bir dosya oluşturmuşlardır.

Verilerin Analizi

Patton'a (2014) göre nitel araştırmada her çalışmaya uygun mükemmel bir analiz yöntemi yoktur. Önemli olan araştırmacının tüm beceri ve analitik zekâsını kullanarak okuyucuya yaşadığı deneyimi aktarabilmesidir. Bu araştırmada da veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına

olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Araştırmada verilerinin analiz sürecinde bilimsel geçerliliği artırmak (Tıkaç, 2015) için nitel veri analizinde kullanılan bilgisayar programı NVIVO 11 programından faydalanılmış, görüşmelerden elde edilen 34 sayfalık ham veri metni programa aktarılmıştır. Dosyalar öğretmenlere verilen kod doğrultusunda programa yüklenmiştir. Araştırmada veriden gelen yapıya odaklanıldığından tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiş (Patton, 2014), öncelikle kodlar sonra bu kodlar doğrultusunda temalar (kategoriler) oluşturulmuştur (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2016; Meriam, 2013; Patton, 2014). Program sayesinde, kodların ve temaların oluşturulması sistematik ve pratik hale gelmiş, temaların ve altındaki kodların bir bütünlük içinde görünmesi sağlanmış, ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Yurdakul, 2016). Araştırmada kodların öğretmenler tarafında ifade edilme sıklığı “f” ile gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için öncelikle araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013, s.199). Christensen, Johnson ve Turner’in (2015) belirttiği etik konular doğrultusunda bu araştırmada öğretmenlerin gönüllü olmasına özen gösterilmiş ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş, öğretmenlere belirli kodlar verilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için dört stratejiden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar iç geçerlilik için inandırıcılık, dış geçerlilik için aktarılabirlik; iç güvenirlilik için tutarlılık, dış güvenirlilik için teyit edilebilirliktir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamaya yönelik yapılanlar aşağıda özetlenmiştir.

İnandırıcılık. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmaya yönelik yapılan çalışmalardan biri araştırmanın gerçekleştirme aşamaları ve çalışma grubunun ayrıntılı bir şekilde betimlenmesidir. Ayrıntılı betimleme okuyucuya açıklamaların inandırıcılığına karar verme fırsatı sunar (Creswel, 2016). Johnson ve Chirstensen ise (2004) nitel araştırmada katılımcıların özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesi araştırma inandırıcılığını artıracığını belirtmiştir. Bu araştırmada da katılımcıların özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Merriam (2013), inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırmanın bir uzmana sunulmasını önermiştir. Bu araştırmada da inandırıcılığı sağlayabilmek için nitel araştırma deneyimine sahip bir uzmana sunulmuş ve uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmada düzenlemeler yapılmıştır. İnandırıcılığı arttırmak için yapılan bir diğer strateji ise katılımcı teyididir. Katılımcı teyidi, elde edilen verilerin doğruluğunun katılımcılara onaylatılması sürecidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada elde edilen veriler katılımcı öğretmen olan iki matematik öğretmeni tarafından teyit edilmiştir.

Aktarılabirlik. Verilerin elde edildiği ortam benzer ortamlarla aynı olmadığı, olaylar ve olgular çevresini etkilediği çevresinden etkilendiği için nitel araştırmalarda belirli bir örnekleme ait verilerin sonuçlarının benzer diğer örneklere doğrudan genellemesi mümkün değildir (Merriam 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yüzden nitel araştırmalarda genellenebilirlik yerine “aktarılabirlik” kavramı kullanılmaktadır. Aktarılabirlik bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumdaki kişilere bırakma işidir (Merriam 2013, s. 218; Seggie ve Bayburt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lincoln ve Guba’nın (1985) araştırmanın aktarılabirliğini sağlamaya yönelik önerileri detaylı bir şekilde betimleme yapma, sunumda doğrudan alıntılara yer verme ve okuyucu için anlaşılır bir dil kullanmadır. Bu araştırmada da katılımcıların özelliklerini, veri toplama ve veri analiz sürecini ile elde edilen bulguları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Görüşme formundan elde edilen bulgular yorumlanmadan betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Tutarlılık. Sosyal bilimlerde insan davranışları durağan olmadığından araştırma sonuçlarının tekrarlanabilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle nitel araştırmada güvenirlilik yerine tutarlılık kavramı

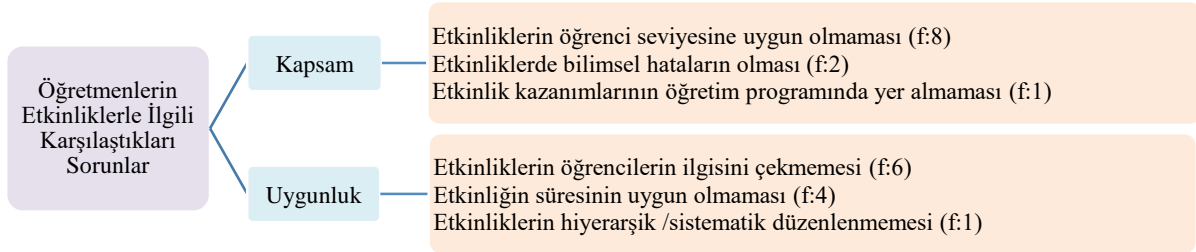
kullanılmakta, bir diğer ifadeyle toplanan verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması beklenmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar bu amaçla araştırma yöntemini ve veri toplama araçlarını hazırlama ve uygulama süreçlerini, verilerin nasıl toplandığını ve analiz edildiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Creswell (2016) nitel araştırmalarda güvenilirliği veri setlerinin birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanması olarak açıklamaktadır. Araştırmada veri analizi sırasında kodlama tutarlılığını sağlamak için araştırmacılar birbirinden habersiz olarak ayrı ayrı kodlama yapmıştır. İki kodlayıcı arasında uyum Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü (Güvenirlik = Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmış kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .85 olarak hesaplanmıştır. Miles-Huberman güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanan değer .70'ten yüksek olduğu durumlarda kodlamalarının güvenilir olduğunu söylenebilir (Akay ve Ültanır, 2010: 80). Farklı kodlama fikrinin olduğu durumlarda sebebin ne olduğu incelenmiş, birlikte tartışılarak kodun ne olacağına karar verilmiştir (Silverman, 2005). Yeni çıkan kod ve temalar şemayla kolayca bütünleştirilmiş, uygun olmayan kodlar çıkarılmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise veriler şekillerle düzenlenmiş ve sunumu sırasında öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Ayrıca kodların NVIVO programında oluşturulmasının güvenilirliğe katkı sunacağı (Creswell, 2016) düşüncesi ve kodların bütünsel görünmesi için tüm işlemler bilgisayarda gerçekleştirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik. Creswell (2016), araştırmanın verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiğini belirtmiştir. Böylece ilgili kişiler bulguların, yorumların ve sonuçların veri ile desteklenip desteklenmediğini inceleyebilirler. Bu araştırmada da elde edilen tüm ham veriler ve kodlamalar, formlar, analiz süreçleri ilgililerin teyidi için araştırmacı tarafından saklanmaktadır/saklanacaktır. Araştırmadaki birçok işlemin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesi gerek verilerin teyit edilebilirliğini gerekse saklanmasını kolaylaştırmaktadır.

Bulgular

Öğretmenlerin Etkinliklerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, öğrenme ve öğretme sürecinde BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerin etkinliklerle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin etkinliklerle ilgili karşılaştıkları sorunlar.

Şekil 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin etkinliklerle ilgili karşılaştıkları sorunlar kapsam ve uygunluk temaları altında toplanmıştır. Kapsam teması altında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorun etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) şeklindedir. Etkinliklerde bilimsel hatanın olmasını iki öğretmen (Ö11, Ö12) ve etkinlik kazanımlarının öğretim programında yer almamasını Ö10 öğretmenleri sorun olarak görmektedir. Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasını Ö3, "Ayrıca bazı etkinliklerin süreleri uzun ancak tüm öğrenciler çok kısa sürede bitirebilmektedir. Bu sorunlarla baş edebilmek için etkinliklerin gerçekten seviyelere uygulanarak gözlemlenmesi ve bu doğrultuda düzeltmeler, eklemeler ve çıkarmalar yapılabilir." şeklinde ifade ederken Ö10 "...bazen uygunluğu bazen de süresi sıkıntı oluşturabiliyor." şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerde bilimsel hatanın olmasını Ö11 "Bakanlığın gönderdiği etkinliklerin

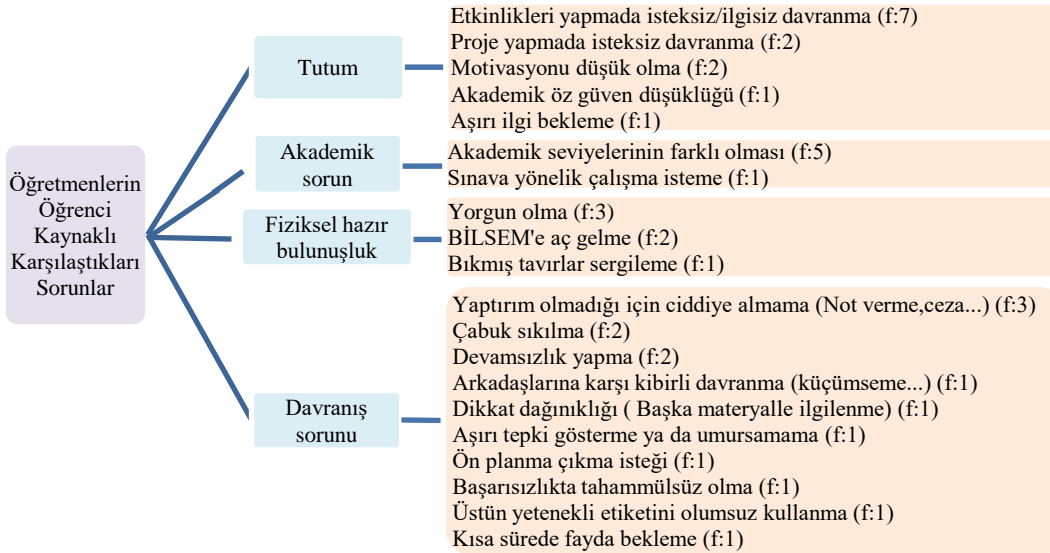
bazılarında hatalar olabiliyor. Onları düzeltmek için oldukça zaman harcamak gerekebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerin kazanımının öğretim programında yer almamasını sorun olarak gördüğünü Ö1 “Etkinliğin vermeye çalıştığı kazanımın müfredatta yerinin bulunmayışı...” cümlesiyle belirtmiştir.

Uygunluk teması altında beş öğretmen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesini (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13), dört öğretmen etkinliklerin süresinin uygun olmamasını (Ö1, Ö3, Ö7, Ö13) bir öğretme ise etkinliğin hiyerarşik/sistematik düzenlenmemesini (Ö1) sorun olarak görmektedir. Örneğin Ö9 etkinliğin öğrencinin ilgisini çekmemesini “Gruba uygulanan her etkinlik her çocuğun ilgisini çekmeyebiliyor, zaman zaman sıkılabiliyorlar.” cümlesiyle ifade etmiştir. Ö3 etkinliklerin süre ve seviyelerinin uygun olmamasını “Etkinliklerin bakanlıkça gönderilmesi ve aynı dönem öğrencisi olmasına rağmen öğrenciler arasındaki farktan dolayı bazı öğrencilerin etkinliği kolayca yapıp bazılarının ise etkinliği ders süresi içinde bitirememelerine neden olmaktadır. Ayrıca bazı etkinliklerin süreleri uzun ancak tüm öğrenciler çok kısa sürede bitirebilmektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Ö1 ise etkinliklerin hiyerarşik/sistematik düzenlenmemesinin sorun olduğunu “Etkinlik konularının hiyerarşisinin ve sistematığının bulunmayışı. Etkinlikler belli bir plan dahilinde yürütmeye uygun değil. Bir etkinlik cebirsel ifadelerde çarpma işlemi temel alırken başka bir etkinlik gauss kurallarını temel alabiliyor. Birbirini takip eden ve belli bir hiyerarşiye sahip olmayan etkinlikleri kendim sıralamaya çalışıyorum fakat çok etkili olmuyor.” şeklinde belirtmiştir. Etkinliklerle ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin diğer alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerde öğrenme öğretme sürecinde problem yaşıyorum (Ö2). Her grubun özelliği farklı olduğundan süre bazen kısa bazen uzun olabiliyor (Ö5). Öğrenciler problem çözme etkinliklerinde çok sıkılıyor (Ö8). Her ne kadar BEP hazırlansa da gruba uygulanan BEP her çocuğun seviyesine uygun olmayabiliyor (Ö9). Merkezdeki gruplar sınıf olarak karma oldukları için seviye dengelemede zorluk yaşıyorum (Ö10). Öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz olma durumları nadirde olsa bir sorun. BYF öğrencileri ile zamanımız çok kısıtlı olduğu için çoğunlukla etkinlikleri seyrelterek uygulamak zorunda kalıyorum (Ö13).

Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerini öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlar araştırmada cevap aranan ikinci sorudur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlar.

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlar tutum, akademik, fiziksel hazır bulunuşluk ve davranış sorunları temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tutum teması altında yer alan ve en sık karşılan sorun öğrencilerin etkinlikleri yapmada isteksiz/ilgisiz davranması (Ö1,Ö3, Ö5, Ö8,Ö9,Ö11,Ö12) şeklindedir. Bunu sırasıyla öğrencilerin proje yapmakta isteksiz davranmaları (Ö2, Ö9), öğrenci motivasyonunun düşük olması (Ö1, Ö3), akademik öz güvenin düşük olması (Ö2) aşırı ilgi beklentisi (Ö1) şeklindeki sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin isteksiz davranmasının sorun teşkil ettiğini Ö11 "*BİLSEM öğrencilerinin isteksizliği öğretme sürecini olumsuz etkiliyor. Her öğrenci isteyerek gelmiyor.*" şeklinde cümleleriyle ifade etmiştir. Ö9 proje yapma ile ilgili öğrenci kaynaklı karşılaşılan sorunu "*Öğrencilerin proje yapmayı istememeleri.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö1 ise öğrencilerin aşırı ilgi beklendiğini ve bunun sorun oluşturduğunu "*Öğrenciler aşırı ilgi bekleyebiliyorlar. Normal okullarında iyi olan ve ilgi gören çocuklar aynı ilgiyi burada da bekliyorlar.*" şeklinde belirtmiştir.

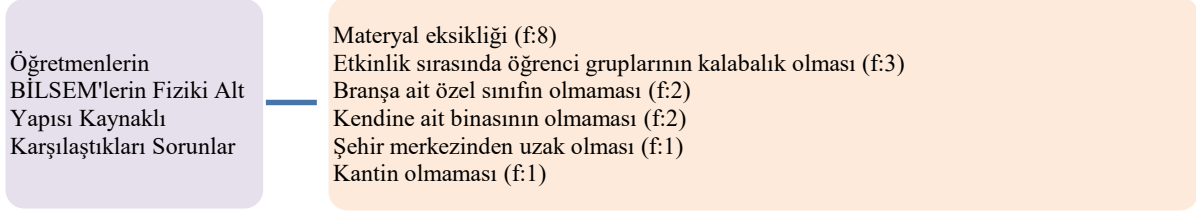
Öğrenci kaynaklı akademik sorunları beş öğretmen öğrenci seviyelerinin farklı olması (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10) şeklinde belirtirken, Ö4 öğrencilerin sınava yönelik çalışma istemesi ve öğrencilerin kısa sürede faydacı yaklaşım sergilemesi şeklinde belirtmiştir. Öğrenci seviyesinin farklı olmasının sorun olduğunu Ö1 "*Öğrenci seviyeleri farklı oluyor. Farklı okuldan gelen öğrencilerin seviyeleri arasında farklar olabiliyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö4 "*Gerek okullarında gerekse ailelerinde ve çevrelerinde duydukları bu öğrendiklerin ne işine yarayacak, hangi derste ya da sınavda faydası olacak sözü ile oluşan faydacı zihniyet öğrenme ortamını engellemektedir.*" şeklindeki ifadesi öğrencilerin sınava yönelik çalışma yapmak istemesiyle ilgili sorunu işaret etmektedir.

Fiziksel hazır bulunuşluk sorunları teması altında üç öğretmen öğrencilerin yorgun olmasını (Ö1, Ö3, Ö10), iki öğretmen öğrencilerin BİLSEM'e aç gelmesini (Ö1, Ö10), bir öğretmen ise öğrencilerin bıkmış tavırlar sergilemesini (Ö3) sorun olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ö1 öğrencilerin yorgun olmasını ve aç gelmesini "*Öğrenciler yorgun oluyor. Okul sonrası BİLSEM'e gelen öğrenciler okulda yedi saat ders gördükleri için haliyle yorgunlar, bu yorgunluk hem fiziksel hem de mental. Akşamları aç gelen öğrenciler hiçbir şey yiyemiyor*" şeklinde ifade etmiştir. Ö3 "*... çabuk sıkılma, bilimsel çalışma azminin olmaması, bitkin ve bıkmış tavırlar içinde olmaları ile karşılaşılmaktadır.*" şeklinde ifadesiyle öğrencilerin bıkmış tavırlar içinde olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin istenmeyen davranış gösterdiğini üç öğretmen yaptırım olmadığı (not verme, ceza...) için öğrencilerin ciddiye almama (Ö3, Ö4, Ö10) gibi davranış sergilediğini belirtmiş, ikişer öğretmen öğrencilerin çabuk sıkıldığını (Ö3, Ö9) ve devamsızlık yaptığını (Ö9, Ö11) ifade etmiştir. Ö5 öğrencilerin arkadaşlarına karşı uygun olmayan davranış sergilediğini (aşağılama, küçümseme...), dikkat dağınıklığı/başka materyallerle ilgilendiğini ve ön plana çıkmaya çalıştığını vurgulamıştır. Ö6 ise öğrencilerin özel yetenekli etiketini olumsuz kullandığını, başarısızlıkta tahammülsüz olduklarını, aşırı tepki gösterme ya da umursamama davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Ö3 öğrencilerin BİLSEM'i ciddiye almamalarının sorun olduğunu "*BİLSEM'de not sisteminin olmaması da öğrencilerin BİLSEM'i yeterince ciddiye almamalarına neden olmaktadır.*" şeklinde ifadesiyle belirtmiştir. Öğrencilerin devamsızlık yaptığını Ö11 "*Devamsızlık hakkının 1/3 olması çok fazla. Etkinliklerin birçoğunun eksik kalması öğrencilerin gereği gibi hazırlanmasına engel oluyor.*" şeklinde cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin BİLSEM'lerin Fiziki Donanımıyla İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan üçüncü soruyla öğretmenlerin BİLSEM'lerin fiziki donanımıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



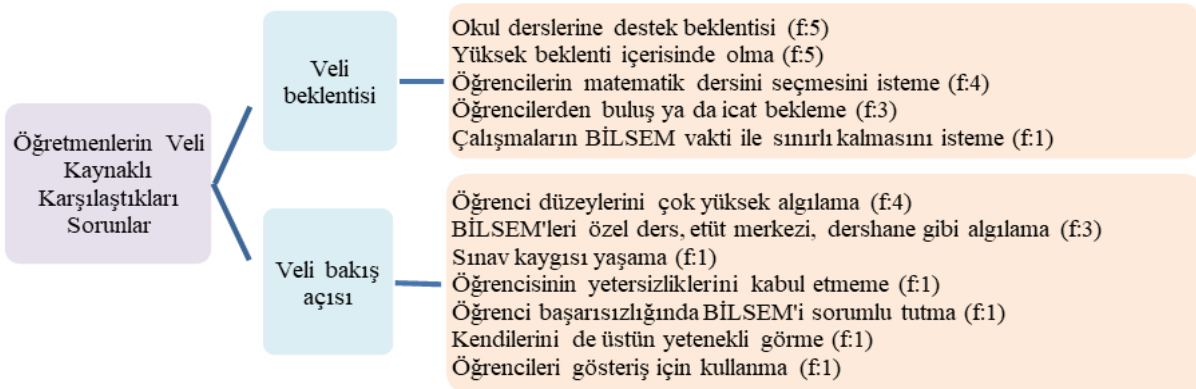
Şekil 3. Öğretmenlerin BİLSEM'lerin fiziki donanımıyla ilgili yaşadıkları sorunlar.

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (f:8) BİLSEM'ler de materyal eksikliği olduğunu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13), üç öğretmen grupların kalabalık olduğunu (Ö6, Ö7, Ö9), ikişer öğretmen BİLSEM'in kendine ait binasının olmadığını (Ö2, Ö8) ve branşına ait sınıfın olmadığını (Ö11, Ö12), Ö1 ise BİLSEM'in şehir merkezinden uzak olduğunu ve kantininin olmadığını sorun olarak belirtmiştir. Materyal eksikliği Ö6 tarafından "Etkinliklere uygun materyaller kurumumuzda çoğu kez mevcut olmuyor. Kurum tarafından da karşılanmıyor." şeklinde ifade edilirken Ö5 ise "Bazen materyalleri öğrencilerden istedim." şeklinde ifade etmiştir. Ö6 grupların kalabalık olmasının sorun teşkil ettiğini "Bu durumda gruplardaki öğrenci sayısının çok fazla olması yapılan etkinliklerin verimli olmasını bazen engellemektedir." şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Matematik sınıfının olmamasını sorun olarak gören Ö11 bu durumu "İlk yıl lise matematik öğretmeniyle aynı sınıfta paylaştık hatta ders saatlerimiz çakıştı, başka sınıf aradık bu sorun yarattı." şeklinde açıklamıştır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıdaki gibidir.

Merkezde kantin yok. Merkez yeni açıldığı için kantin yok. Akşamları aç gelen öğrenciler bir şey yiyemiyorlar. Ben evden gelirken yanımda bir şeyler getiriyorum. Yeterli ders materyali bulunamıyor. Ders için gerekli materyallerde sıkıntılar var. Merkez uzak. Şehrin farklı yerlerinde oturan öğrenci ve öğretmenler için merkez çok uzakta sayılır(Ö1). Derslikler küçük ve yeterli donanıma sahip değiliz (Ö7). Kendimize ait binamız olmadığı için iki yıldır bir ilköğretim okulu ile okulu ortak kullandığımızdan fiziki donanımla ilgili problem yaşıyoruz (Ö2). Maddi imkânsızlıklar nedeniyle kaynak sıkıntısı yaşıyoruz. Sınıflar küçük olduğu için grup sayılarını az tutuyoruz(Ö9).

Öğretmenlerinin Veli Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan sorunun biri de öğretmenlerin veli kaynaklı karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerinin veli kaynaklı karşılaştıkları sorunlar.

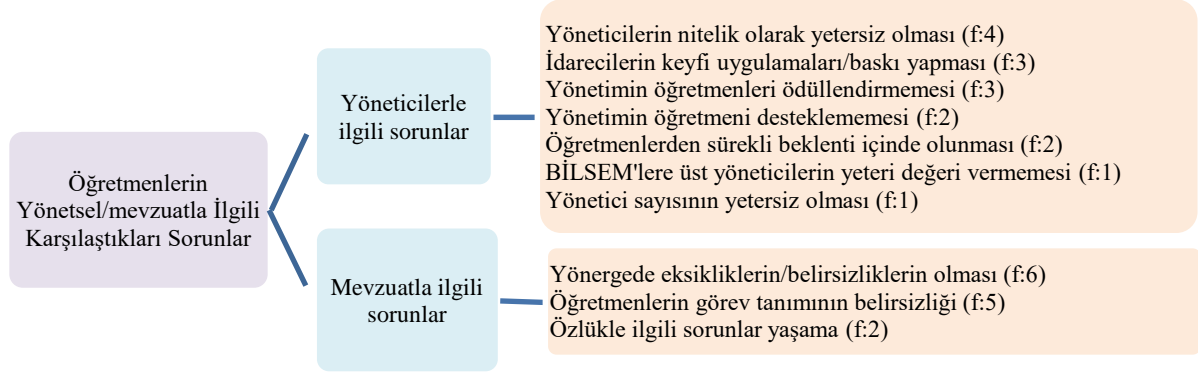
Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin veli kaynaklı karşılaştıkları sorunlar veli beklentileri ve velinin bakış açısı temaları altında toplanmıştır. Veli beklentisi teması altında beşer öğretmen, velilerin BİLSEM’leri okul derslerine destek veren kurum şeklinde görerek beklenti içinde olmalarını ve velilerin beklentisinin çok yüksek olmasını (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö13) sorun olarak görmektedir. Dört öğretmen, velilerin öğrencilere zorla matematik seçtirmesini; üç öğretmen, velilerin öğrencilerden buluş ya da icat beklemesini (Ö3, Ö4, Ö13) sorun olarak görmektedir. Bir öğretmen (Ö4) ise velilerin BİLSEM’le ilgili çalışmasını BİLSEM vakti ile sınırlı kalmasını istemesini sorun olarak görmektedir. Bu durumu Ö4 öğretmeni “*Veliler öğrencilerinin birer deha olmasını beklemekte, derslerine doğrudan ya da dolaylı olarak destek verilmesini beklemekte, öğrencinin ödevlerini ve testlerini yaptırmamızı beklemekte, hiç olmadı yapamadıkları soruları cevaplayan öğretmenler olmamızı beklemekteler. Bunların yanında hiçbir ön hazırlık olmadan buluşlar projeler yapmalarını bunu da yaparken ödev ve kaynak taraması işlerinin bilesem dışı vakte taşmamasını beklemektedirler.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö9 velilerin BİLSEM’i nasıl gördüğünü “*Bilim sanat merkezini okul derslerine katkı sağlayacak test çözülecek kurumlar olarak gören veliler ile sıkıntı yaşıyoruz.*” cümlesiyle belirtmiştir. Ö8 velilerin öğrencilere zorla matematik seçtiğini “*Ayrıca öğrencilere zorla kendi istekleri doğrultusunda ders seçtirmeleri problem yaratıyor.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır.

Öğretmenler BİLSEM velilerinin öğrenci düzeylerini çok yüksek algılamasını (Ö3, Ö5, Ö6, Ö10) ve BİLSEM’i özel ders, etüt merkezi, dersane olarak görmesini sorun olarak görmektedir. Ayrıca öğretmenler velilerin sınav kaygısı yaşamasını (Ö5), öğrencisinin yetersizliklerini kabul etmemesini (Ö6), öğrenci başarısızlığında BİLSEM’i sorumlu tutmasını (Ö6), kendilerini de özel yetenekli görmesini (Ö8), öğrencileri gösteriş için kullanmasını (Ö13) sorun olarak görmektedirler. Örneğin Ö5’in velilerin öğrenci düzeylerini çok yüksek algılaması ve sınav kaygısı ile ilgili görüşü “*Aşırı beklenti içerisindedir. Çocukları Bilesem’i kazanınca atomu parçalamalarını bekliyorlar. Öğrencilerden az çabaya büyük işler çıkarmalarını bekliyorlar. 8. Sınıf velileri Etüt vs nedeniyle çocuklarını BİLSEM’e göndermiyor.*” şeklindedir. Velilerin kendilerini özel yetenekli görmesini Ö8 “*En önemli sorun çocukları yerine kendilerini üstün yetenekli görmeleri.*” cümlesiyle açıklamıştır. Ö13 velilerin öğrencileri gösteriş için kullanmasını “*Çocukların çocuk olduğunu unutup birer dahi gibi yüksek performans talep ediyorlar çocuklarından. Sanki bunu gösteriş malzemesi olarak görüyorlar.*” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerine üstün zekâlı denildiği için çocuklarını her alanda süper zannediyor. Zeki bir çocuğun matematikçi olamama durumunu anlamıyorlar (Ö10). Bilim ve sanat merkezi veliler tarafından çoğu kez bir etüt, dersane merkezi gibi algılanmakta. Matematik derslerinden özel ders formatında performans beklenmekte. Veli çoğu kez proje hazırlama sürecinde çocuğunun yeterlilik veya hazır bulunuşluk seviyesinin farkında değil. Her veli matematik dersinden çocuğunun matematik projesi üretmesi talebini iletmekte. Öğrencinin ilgi alanı sözel ağırlıklı olmasına rağmen matematik projesi üretmesi konusunda ısrarcı veliler söz konusu (Ö6). Velilerde beklenti çok yüksek. Bilinçsiz veliler var (Ö1). Bazı veliler BİLSEM’i etüt merkezi gibi düşünüyor (Ö7). Tüm BİLSEM velileri öğrencilerine yeteneği olsun olmasın matematik derslerini almasını istemektedir. Ayrıca her BİLSEM öğrencisinin dahi olup illa bir buluş veya icat yapmak zorunda gibi bir beklenti içine de girmemeleri gerektiği hatırlatılmalıdır (Ö3).

Öğretmenlerinin Yönetsel/Mevzuat İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu öğretmenlerin yönetsel/mevzuat ile ilgili karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenlerinin yönetsel/mevzuat ile ilgili karşılaştıkları sorunlar.

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları yönetsel/mevzuatla ilgili sorunlar, yöneticiler ve mevzuatla ilgili sorunlar başlıkları altında gruplandırılmıştır. Dört öğretmen yöneticilerin nitelik olarak yetersiz olmasını (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11), üç öğretmen idarecilerin keyfi uygulamaları/baskı yapmasını (Ö4, Ö6, Ö13) ve yine üç öğretmen idarecilerin öğretmenleri ödüllendirmemesini (Ö3, Ö4, Ö5) sorun olarak görmektedir. İkişer öğretmen yönetimin öğretmeni desteklememesini (Ö5, Ö6) ve öğretmenlerden sürekli beklenti içinde olunmasını (Ö5, Ö13) sorun olarak görmektedir. Ö3, BİLSEM'lere üst yöneticilerin yeterli değeri vermediğini; Ö1 ise yönetici sayılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö11, yöneticilerin nitelik olarak yetersiz olduğunu belirtmek için “*Yönetici atamalarının elden geçirilmesi lazım.*” şeklindeki cümleyi kurmuştur. Ö4; idarecilerin baskısı ile ilgili karşılaştığı sorunları “*İdarecilerin ders saatlerini ve zamanlamalarını bir silah olarak kullanmaları, ek ders ile tehdit etmeleri, hafta sonu kurslarında iki katı ücretle çalışmak varken BİLSEM’de bundan yararlanamamama rağmen hafta sonu çalıştırılmak istenilmesi, vb.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö1 yönetici sayılarının yetersiz olmasının nasıl bir soruna yol açtığını “*Merkezde bir müdür yardımcısı var ve o da her işe yetişiyor. Ders programları falan zamanında yetiştirilemiyor. Bu durumda çoğunlukla yönetimin yapması gereken işleri de biz yapıyoruz ve bu da iş yükünü artırıyor*” şeklinde açıklamıştır. Ö4 öğretmeni ödüllendirilmemesi bir sorun olarak gördüğünü “*Beklentileri bu kadar yüksek olan paydaşlarla çalışmana rağmen yapılan iyi işlerin ödüllendirilmemesi.*” şeklinde cümlesiyle dile getirmiştir.

BİLSEM yönergesinde öğretmenlerin görev tanımının net olarak yazılmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10), bazı eksikliklerin/belirsizliklerin olması (Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10) dört öğretmen tarafından sorun olarak görülmektedir. BİLSEM yönergesinde eksikliklerin olduğunu Ö3 öğretmeni “*Şu anki mevzuata göre çok eksiklikler bulunmaktadır. BİLSEM’ler eğitim sisteminin tam olarak neresinde olduğu kesin değildir. Örgün eğitim kurumu mu yoksa yaygın eğitim kurumu mu belli değildir.*” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Örneğin öğretmenlerin görev tanımının açık olmaması ile ilgili sorunu Ö1 “*Görev tanımı açık değil. Hangi öğretmenin hangi gruplara girebileceği açık değil. Bu yüzden idare kime derse o derse giriyor ve hakkımızı tam olarak bilemiyoruz.*” şeklinde açıklamıştır.

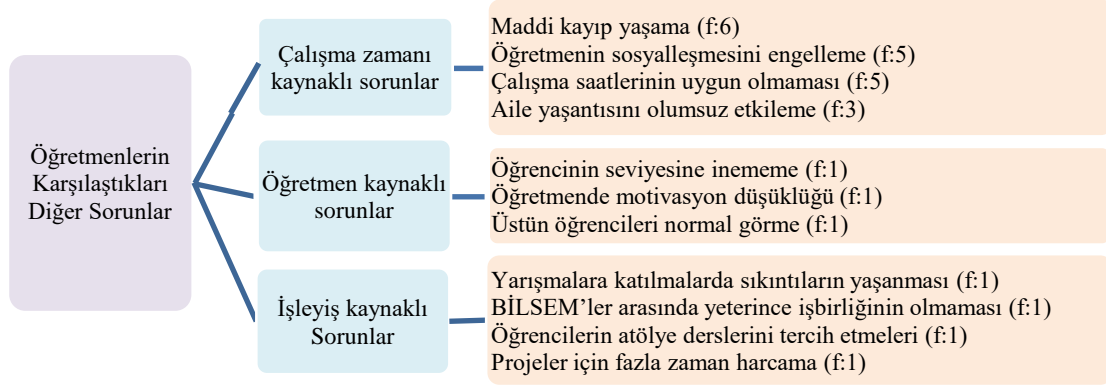
Yönetici ve mevzuatla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir.

Yaklaşık on yıldır BİLSEM bünyesinde bulunan öğretmenler arasından yeterlilik düzeyi yöneticilik yapmaya uygun olmayan müdür yardımcısı ile yönetim ve mevzuat konularında sıkıntılar yaşadım (Ö6). Mevzuattaki eksiklikler, yoruma dayalı cümleler nedeniyle herkes kendine göre durumu değerlendiriyor. Ortak bir karar alıyoruz (Ö9). BİLSEM’lerde tam anlamıyla mevzuat olmadığı için her merkez farklı uygulama ile yönetiliyor. Ben hala mevzuattan bir şey anlamadım (Ö10). ... yönergede düzeltilmesi gereken ifadeler var. Yapılan projelerde öğretmenlerin arkasında durup her türlü yardımı sağlamakta

eksikler. Sürekli bir şey bekleyip herhangi bir isteklendirme örneği sergilenmemesi öğretmenleri tükenmişlik sendromuna doğru sürüklüyor (Ö5). İlköğretim matematik öğretmenlerine hava yastığı gibi muamele edildiğini düşünüyorum. Hem her kademedeki proje isteniyor hem proje öğrencimiz olabilir mi diye talep ettiğimizde önce lise matematikçiler deniyor. Mevzuat açırken uygulamalarda keyfilikler can sıkıcı olabiliyor (Ö13).

Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Diğer Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı diğer bir soru ise BİLSEM’de görev yapan matematik öğretmenlerinin etkinliklerle, öğrencilerle, velilerle, fiziki donanım ve yönetsel/mevzuatla ilgili sorunların dışında karşılaştıkları diğer problemleri ortaya çıkarmaktır. Konu ile ilgili araştırmada elde edilen bulgular Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlerinin karşılaştıkları diğer sorunlar.

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma zamanı öğretmen ve işleyiş kaynaklı ilgili sorunlarda yaşadığı görülmektedir. Çalışma zamanından dolayı altı öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13) maddi kayıp yaşadıklarını belirtmişler ve buna gerekçe olarak hafta sonunda yapılan kurslarda, sınavlarda görev alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ö1 “*Özlük haklarımız yetersiz. Kurslar ve sınavlara girememekten dolayı (çalışma saatleri ve günleri sebebiyle) maddi anlamda çok fazla kaybımız var.*” şeklinde ifade etmiştir. Çalışma saatlerinin uygun olmamasından dolayı (akşam ve cumartesi derslerinin olması) beş öğretmen, öğretmenin sosyalleşemediğini (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö13) üç öğretmen ise aile yaşantısının olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin öğretmenlerin çalışma saatleri ile ilgili yaşadığı sorunları Ö13 “*Kesinlikle cumartesi çalışma sorunu. Özel hayatında arkadaşlarından, ailesinden, akrabalarından geri durmak zorunda kalan bir öğretmenin ne kadar sağlıklı-sosyal olması beklenebilir? Çünkü toplumun geneli hafta sonu sosyalleşiyor. Eğitimler, kongreler bile hafta sonu planlanıyor. Kaldı ki akşamları da mesaisi geç biten öğretmenleriz*” şeklinde belirtmiştir. Ö4 ise konu ile ilgili olarak “*Çalışma saatlerinin düzensizliği, normal olmayan çalışma saatleri nedeni ile asosyal bir ortamın oluşmaması. Diğer insanların çalıştığı zamanlarda çalışmayıp ters devrelerde çalışmak nedeni ile tüm arkadaş çevrenin BİLSEM’le sınırlanması ve sosyalleşme sıkıntısı zamanla toplumdaki uzak kalmama sebep vermektedir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenin kendisinden kaynaklandığını düşündüğü sorunları öğretmenler; öğretmenin öğrencinin seviyesine inememesi (Ö7), özel öğrencileri normal görme (Ö4), motivasyon düşüklüğü (Ö1) şekilde belirtmişlerdir. Ö4 özel yetenekli öğrencileri normal olarak görmeye başlanmasının sorun oluşturmasını “*Belirli bir zamandan sonra normal ile normal olmayan öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler arasındaki farkın unutulması üstünün normalleşmesi ve buna bağlı beklentileri karşılayamayan öğrencilerin kaybedilmesi...*” şeklinde açıklamıştır. Ö1 motivasyon düşüklüğünü “*İş arkadaşlarımdan gördüğüm ve kendimden bildiğim kadarıyla bilim sanatta çalışmak için ekstra motivasyon gerekiyor. Aksine zorlamalar ve mecbur bırakmalar dolayısıyla demotive oluyoruz ve bu konuda da yapabileceğim bir şey yok.*” şeklinde dile getirmiştir.

İşleyişten kaynaklanan sorunları Ö3 BİLSEM'ler arasında yeterince iş birliğinin olmadığını ve projeler için çok fazla zaman harcadığını belirtmiştir. Ö7 yarışmalara katılmalarda sıkıntılarının yaşandığını belirtmiştir. Ö6 öğrencilerin daha çok atölye derslerini tercih ettiklerini bunun sorun oluşturduğunu “*Öğrenciler BİLSEM'e gelme ve seçilme mantığını umursamıyor. Atölye dersleri daha çok ilgi çekiyor. Robotik, akıl oyunları, drama gibi. Ana dersleri pek tercih etmiyorlar fakat yönerge doğrultusunda hareket ederek zorla da olsa ders seçtiyoruz. Bu beni soğutuyor açıkçası.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir.

Hafta sonları kurslarında görev almak istememe rağmen alamıyorum. Bu günlerde BİLSEM'de çalışmak zorunda oluyoruz (Ö1). BİLSEM mantığı öğrencinin temel derslerinden birinde uzmanlaşması ise bu atölye dersleri olmamalı (Ö6). Bazı ulusal ve uluslararası yarışmalara katılım sıkıntılı olabiliyor. Olimpiyata siz hazırlıyorsunuz ve danışman öğretmen olarak okulundaki diğer öğretmen yazılıyor mesela.(Ö7). BİLSEM'ler arasında yeterince iş birliğinin olmaması, bakanlığın gerekli koordinasyonu sağlayamaması BİLSEM'ler arasındaki farklılıklara neden olmaktadır. İl ve ilçe milli eğitimler BİLSEM'lere gereği gibi ilgi göstermeyip unutulmuş bir kurum olarak bir kenarda kalmaktadır. BİLSEM'lerin sık sık gezi, gözlem ve etkinliklerle anılması gerekirken valilikler üniversiteler gibi kuruluşlarla yeteri kadar iş birliğinin olmaması da BİLSEM'deki diğer aksaklıklardır(Ö3).

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada MEB tarafından BİLSEM'ler için hazırlanan çerçeve öğretim programının kapsam ve uygulanmasında birçok sorunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz (2014) yaptığı çalışmada BİLSEM'lerde eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak bir çerçeve eğitim programının olmamasını eksiklik olarak değerlendirmekte, yapılan etkinliklerin okuldaki uygulanan öğretim programı ile uyum sağlamadığını ve öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir. 2016-2017 yıllarında bakanlık çerçeve öğretim programı hazırlayarak BİLSEM'lerde esnek şekilde uygulanmasını yürürlüğe koymuştur. Bu şekilde BİLSEM'ler arasındaki farklı uygulamalar ortadan kaldırılmış, kazandırılacak beceriler belirlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin ne yapacakları konusunda kafa karışıklığı giderilmiştir. Ancak bu araştırmada çerçeve öğretim programında yer alan etkinliklerin sırasının, süresinin ve seviyesinin uygun olmadığı, bilimsel hata içerdiği, öğrencilerin ilgisini çekmediği ve okullarda uygulanan öğretim programı ile uyum sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın BİLSEM'de uygulanan etkinliklerin okuldaki öğretim programı ile uyum sağlamadığı ve öğrencilerin ilgisini çekmediği sonucu Kurnaz'ın (2014) yaptığı çalışmanın sonucu ile benzerdir. Benzer sonucun çıkmasının nedeni çerçeve öğretim programını hazırlayan komisyonun daha öncede BİLSEM'de çalışan ve etkinlikleri yapan öğretmenlerden oluşması olabileceği gibi özel yetenekli bireylerin özelliklerinden de kaynaklanabilir. BİLSEM'e kayıt yaptıran öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (MEB, 2015). BİLSEM yönergesine (2015) bakıldığında öğrencilere uyum, destek eğitimi ve bireysel yetenekleri fark ettirme dönemlerinde öğrencilere ortak çerçeve öğretim programı uygulanabilir görünse de özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi döneminde uygulanabilir görünmemektedir. Ortak çerçeve öğretim programı özel yeteneklilerle ilgili bazı çalışmalarda (Gubbins ve diğ., 2012; MEB 2015; Renzulli, 1978; Sternberg ve Zhang, 1995) yer alan özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, farklı düşünme, yeni ürünler ortaya çıkarma özelliklerini sınırlandırabilir; çerçeveye alabilir, bireysel farklılıkları ortadan kaldırarak özel yeteneklerin gelişmesini engelleyebilir. Bu durum BİLSEM'lerin amacı ile çelişki oluşturabilir. Ortak çerçeve öğretim programının olumsuzluklarını ortadan kaldırmak için BİLSEM'ler de uygulanmak üzere özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilen alanında uzman kişiler tarafından her alanda etkinlik havuzu oluşturularak öğretmenlere sunulabilir. BİLSEM'de görev yapan öğretmenler etkinlik havuzundan özel yetenekli öğrenci özelliklerine uygun etkinlikleri seçerek esnek, değişken, alternatifli öğretim programları hazırlayıp uygulayabilirler. Bu şekilde çerçeve öğretim programlarının kapsamı, uygunlukları (süre, seviye) ve bilimsellikleri bakımından karşılaşılan sorunlar ortadan kalkabilir. Her öğretmene ve öğrenciye seçim yapma imkanı verdiği için öğretimde çeşitliliği sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların başında öğrenci kaynaklı sorunlar gelmektedir. Öğrenci kaynaklı sorunlarda ise öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olması göze çarpmaktadır. Öğrencilerin

isteksiz ve ilgisiz davranmasının birçok nedeni olabilir. Bunun nedenleri öğrencilerin iş yükünün fazla olması, BİLSEM dışındaki aktiviteler yüzünden beslenme ve dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamama, kendilerinden beklentinin yüksek olması, etkinliklerin ilgi çekici olmaması olabilir. Araştırmanın sonuçları ile Kurnaz (2014) yaptığı çalışmada bulduğu BİLSEM öğrencilerinin iş yükünün fazla olduğu, Karakuş'un (2010) BİLSEM öğrencilerinden beklentilerin yüksek olduğu sonucu benzerlik göstermektedir. Buescher ve Higham'ın (1990) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerden beklentilerin yüksek olduğunu, bu beklentileri karşılamak için çok fazla emek harcayarak yorulduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerinin sebebi öğrencilerden beklentilerin yüksek olması olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin davranışlarından dolayı öğretmenlerin sorun yaşadıkları da görülmektedir. Lovecky'e (1995) göre de özel yetenekli öğrencilerin davranışsal problemler yaşamaları normal görülebilir. Bu çalışmadaki davranışsal sorunlar öğrencilerin BİLSEM'leri ciddiye almamaları, devamsızlık, çabuk sıkılma, tahammülsüzlük, ön plana çıkma isteği ve arkadaşlarına karşı uygun davranış sergilememedir. Alan yazında özel yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmalar (Keskin ve diğ., 2013; Karakuş, 2010; Kurnaz, 2014; Kurttaş, 2012; Sarı ve Ögülmüş, 2014) incelendiğinde bu araştırmanın sonucunda elde edilen öğrenci kaynaklı karşılaşılan sorunlara benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özbay (2013) yaptığı çalışmada yapılan etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ve yenilik içermemesi öğrencilerin isteksiz davranmasına ve çabuk sıkılmalarına neden olacağını belirtmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin hedeflerinin olmaması, amaçları ve ne yaptıkları konusundaki belirsizliklerin olması onlarda olumsuz davranışlara neden olmaktadır. (Siegle ve McCoach, 2005). Bu çalışmada ortaya çıkan BİLSEM'i ciddiye almama, devamsızlık yapma gibi sonuçların nedeni de öğrencilerin hedeflerinin olmaması, etkinlikler konusunda belirsizlik olması olabilir. Ayrıca özel yetenekli çocuklar kendi okullarının öne çıkan, gözde öğrencileri oldukları için, bu davranışlarını BİLSEM'lerde de devam ettirmeye çalışarak ön plana çıkmak isteyebilirler. Karakuş (2010) ise yaptığı çalışmada davranışsal sorunları özel yetenekli çocukların sahip oldukları nitelikler nedeni ile sınıf arkadaşları ve aile üyeleri ile iletişimde çatışma yaşadıklarını belirtmekte ve sorununun nedenlerini mükemmeliyetçilik, arkadaşlık ilişkilerinde seçicilik gibi nedenlere dayandırmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu BİLSEM binasının yetersiz olduğu, materyal eksikliklerinin bulunduğu, bazı BİLSEM'lerin kendine ait binasının olmadığı ve ulaşımın zor olduğu sonucudur. Araştırmada elde edilen fiziki donanım ile ilgili bulguları alanyazında yapılan araştırmanın sonuçları desteklemektedir (Atlı ve Balay, 2016; Karakuş, 2010; Keskin, ve diğ., 2013; Koç, 2016; Kurttaş, 2012; Sarı ve Ögülmüş, 2014). Sayıları bu kadar az olan, özel yeteneklilerin eğitimi için kurulduğu iddia edilen bu kurumların fiziki donanımlarının ve olanaklarının yetersiz olması nedeni ile kurumların işlevini tam olarak yerine getirmesi mümkün görünmemektedir. Koç (2016) yaptığı çalışmada velilerin beklentilerini BİLSEM'in fiziki alt yapısının iyileştirilmesi, teknolojik donanımının sağlanması, materyal eksikliğinin giderilmesi şeklinde belirtmiş olması araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Özel yetenekli öğrencilerin ürün ortaya koyabilmesi BİLSEM'lerin fiziki donanımına göre değişiklik gösterebilir. Öğrencilerin zihinsel ve bedensel olarak rahat olmadığı, materyal eksikliği yüzünden düşüncelerini hayata geçiremediği, uygulama yapmadığı ortamlarda öğrencilerden projeler, ürünler, icatlar ve buluşlar beklemek çok gerçekçi görünmemektedir. BİLSEM'lerdeki bu eksiklikler giderilerek öğrencilerin düşüncelerini uygulayacak, materyalce zengin, teknolojik donanıma sahip, her zaman çalışabilecekleri, beslenme ve dinlenme gibi ihtiyaçlarını karşılayacak rahat çalışma ortamları oluşturulması önemlidir.

Bu araştırma bulgularında yer alan veli beklentilerinin yüksek olması ve velilerin bakış açısı, velilerin BİLSEM'lerin amaçlarını bilmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Velilerin BİLSEM'in amacını bilmemesi sonucunu Karakuş (2010), Kurnaz, (2014) ve Koç'un (2016) yaptıkları çalışmalar desteklemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar BİLSEM velilerinin eğitime ihtiyacının olduğunu göstermektedirler (Karakuş, 2014; Keskin ve diğ., 2013; Oğurlu ve Yaman, 2013). Öğrencilerinin özelliklerini, BİLSEM'in amaçlarını ve eğitim politikalarını bilmeyen veliler, BİLSEM'lerden okul derslerine yardımcı olma, dersane ve etüt merkezi gibi çalışma gibi farklı beklentiler içinde olabilirler. Bu beklentileri karşılanmayan veliler daha farklı sorunlara da neden olabilirler. Alanyazından farklı olarak bu çalışmada çıkan bir diğer sonuç ise velilerin öğrencilerin yeteneklerine bakmaksızın matematik biriminde çalışma yapmalarını istemeleridir. Bunun nedeni yine bu araştırmanın bir sonucu olan velilerin BİLSEM'leri özel ders, etüt merkezi, dersane gibi algılamasından; okul derslerine destek

beklentisi içerisinde olmalarından ve sınav kaygısı yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Kurttaş (2012), yaptığı çalışmada velilerin sınav kaygısı yaşadıklarından dolayı öğrencileri BİLSEM'lere göndermediklerini belirtmektedir.

Bu araştırma da BİLSEM'lerde yönetsel ve mevzuatla ilgili birçok sorunun olduğu ortaya çıkartılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre BİLSEM'de görev yapan yöneticilerin yöneticilik özelliklerinin (öğretmenleri destekleme, ödüllendirme ...) yetersiz olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin görev tanımının belirsizliği, yönergede eksikliklerin/ belirsizliklerin olması gibi nedenlerden dolayı idarecilerin keyfi uygulamalarla baskı yaptığı bulgular arasında yer almaktadır. Araştırmanın yönetsel ve mevzuatla ilgili sonuçlarını alan yazındaki çalışmalarda desteklemektedir. (Keskin ve diğ., 2013; Kurnaz, 2014; Kurttaş, 2012; Sarı ve Öğülmüş, 2014). Kurnaz (2014), yaptığı çalışmada BİLSEM'lerin görevlerini yerine getirebilmesi ve gelişmesi için görev yapan idarecilerin çok önemli olduğunu belirtmekte; idarecilerin eğitim lideri, profesyonel vasıflarına sahip vizyoner yöneticiler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında durumun böyle olmadığı BİLSEM'de yönetsel problemlerin devam ettiğini görülmektedir. Bu durumun nedeni yöneticilerin özelliklerinden, yönetim becerilerinden kaynaklanabileceği gibi BİLSEM yönergesindeki belirsizlikten dolayı yöneticilerin ne yapacağını bilmemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu duruma BİLSEM'in çalışma koşulları da neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin akşam ve cumartesi çalışmalarından dolayı sosyalleşme sorunları yaşadıklarını belirtmeleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler sosyalleşme sorunu yaşadığında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik boyutlarından olan kişisel ve mesleki gelişim yeterlik alt boyutunda yeterliliği sağlayamayarak eksik kalabilirler (MEB, 2017b). Bu da öğretmenlerin mesleğini yerine getirmede sorunların oluşmasına neden olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin cumartesi çalışmalarından dolayı hafta sonunda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında, sınavlarda görev alamamaları öğretmenlerin özlük haklarında ve maddi durumlarında kayıplar yaşamasında neden olmaktadır. Öğretmenler bu şartlar altında çalışmak istemeyebilirler. Araştırmanın öğretmen kaynaklı sorunları öğretmenlerin motivasyon düşük olması, öğrencilerin seviyesine inememe ve özel öğrencileri normal öğrenci olarak görme şeklindedir. Öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine öğretmenlerin ödüllendirilmemesi, maddi ve özlük hakkında kayıp olması, çalışma koşullarının ağır olması neden olabilir. Sebep ne olursa olsun motivasyonu düşük olan öğretmenler eğitim öğretim için kendisini hazır hissetmeyebilir. Öğretmenlerin öğrencileri normal öğrenci gibi görmesi ve seviyesine inmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilir. Normal öğrenci için yapılan sınıf içi uygulamalar BİLSEM'lerde yapıldığında öğrenci kaybına neden olabilir. İşleyiş kaynaklı matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, öğretmenin projeler için fazla zaman ve emek harcaması, öğrencilerin atölye derslerini seçmeleri ve yarışmalara katılmada sıkıntıların yaşanmasıyla ilgilidir. BİLSEM'lerde projelerin yapılması ve yarışmalara katılmaların olması BİLSEM'lerin özelliklerinden dolayı olağan karşılanabilir. Ancak öğrencilerin kolay ve eğlenceli olduğu için atölye çalışmalarını seçerek matematik, fen bilimleri gibi disiplinleri göz ardı etmesi ileriki süreçte sorunlara neden olabilir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. BİLSEM'lere gönderilen etkinliklerin kapsamı, uygunlukları (süre, seviye) ve bilimsellikleri bakımından gözden geçirilmelidir. Ayrıca MEB profesyonel yardım olarak etkinlik havuzu oluşturmalı, çerçeve programını öğretmenlere bırakmalı ve öğretmenler etkinlikleri havuzdan seçmelidir.
2. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin BİLSEM'deki yaşamlarını kolaylaştırıcı, fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu azaltıcı önlemler alınmalıdır. İlgisini çekecek etkinlikler ve sosyal aktiviteler gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapacağı ve iletişime geçeceği etkinliklere öncelik verilmelidir.
3. BİLSEM'lerin işlevlerini yerine getirebilmeleri için acil olarak fiziki donanımlarının iyileştirilmesi, araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi ve var olan ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Ayrıca BİLSEM'ler kolay ulaşılabilir merkezi yerlerde olmalıdır.
4. BİLSEM'lerin görev ve sorumlulukları konusunda velilerin yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanan sorunların giderilmesi için veli ve öğrencilere toplumsal boyutta bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
5. BİLSEM'lerin yönergelerindeki belirsizlikler giderilmeli, öğretmenlerin görev tanımı belirlenmeli, BİLSEM'lere idareci ataması yeniden gözden geçirilmelidir.
6. Öğretmenlerin çalışma saatleri tekrar gözden geçirilmeli; sosyal hakları, özlük hakları ve maddi olanakları iyileştirilmeli; az zından okullarda çalışan öğretmenlerden daha iyi olmalıdır.

Kaynaklar

- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar [Efficient schools in the change progress]. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 344-373.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakülterinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi* [Achievement level of teacher education program standards in faculties of education] (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi. (Thesis Number 229219)
- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 11(2), 121-132. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.200195>
- Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) Sürecine Yönelik KOYE Eğiticilerinin Görüşleri [Reading-Writing (Literacy) Education Teachers' Opinions on Andragocigal Based Facilitated Reading Writing (Literacy) Education (FLE)]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. Doi: 10.17860/efd.82884
- Atlı, H., & Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri [Student perceptions towards sustainability of education of gifted students in science and art center]. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD,)* 17(2), 191-205.
- Berg, L. B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. (H. Aydın, Çev. ed./Trans. ed.) Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Buescher, T. M., & Higham, S. (1990). *Helping adolescents adjust to giftedness*. ERIC Clearinghouse.
- Caena, F., (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing Professional development*. European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* [Research methods: Design and analysis]. (A. Aypay, Çev. ed./Trans. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. ed./Trans. eds.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Csikszentmihaly, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In Rj. Steinberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* [A case study on primary school science teachers appointed to public schools from private teaching institutions] (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Çukurova University, Institute of social Sciences, Adana, Turkey]. (Thesis Number 485620)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1),1-44. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi [Visual perception of gifted students regarding investigation of democracy]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 93-106.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği sorunlar ve çözüm önerileri* [Teacher training's today and tomorrow, problems and solution suggestions]. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlanması bakımından değerlendirilmesi [An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching]* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara, Türkiye) [Unpublished master's thesis, ODTÜ, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 345158)
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *Curriculum Journal, 16*(3), 401-413. doi: 10.1080/09585170500256479
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri-çoklu zekâ kuramı [Frames of mind-multiple intelligence theory]*. (E. Kılıç, Çev. ed./Trans. ed.) İstanbul: Alfa Yayınları
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması [An in-service education practice for the education of science teachers of gifted children]. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 271-296.
- Gubbins, E. J., Callahan, C. M., & Renzulli, J. S. (2012). Contributions to the impact of the javits act by the national research center on the gifted and the talented, *Journal of Advanced Academics, 25*(4), 422-444. doi: 10.1177/1932202X14549355
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512r
- Hanushek, E. A., Kain J. F., & Rivkin S. G. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement*, NBER Working Paper Series, No. 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Johansson, S., Myrberg E., & Rosén, M. (2015) Formal teacher competence and its effect on pupil reading achievement Scandinavian. *Journal of Educational Research, 59*(5), 564-582. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.965>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi [A review for creativity and giftedness with perspective of intelligence theories]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 86-106.
- 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.
- Keskin, M. Ö., Samancı N. K., & Aydın S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri [Science and art centers: Current status, problems, and solution proposals]. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 78-96.
- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri [Preschool teachers opinions about gifted children]. *The Journal of Kastamonu Education, 3*, 805-818.
- Kılıç, C. V. (2015). Türkiye’de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme [An evaluation over unavailable education programme policy for gifted and talented children in Turkey]. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 4*(12), 145-154.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies, 33*(5), 551-567. Doi: 10.1080/00220270010016874

- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkeziyle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği [Opinions of parents of gifted and talented students about science and art center: A sample of a Science And Arts Center]. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi [Evaluation of science and art centers in the twentieth year depending on the reports and directors' views]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Kurtdaş, M. Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneği) [Gifted students and the education of gifted students in science and arts centers (Malatya Science and Arts Centers case)]. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 151-181.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Lovecky, D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling and Guidance Newsletter*, 5(3), 2-7.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2010). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı bilim ve sanat merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu [T. C. Ministry of National Education, Internal Audit Unit, Science And Art Center process (training of gifted individuals) internal audit report]*. 2010/14, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı [T. C. Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services highly talented individuals strategy and implementation plan]*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi [Ministry of National Education, science and art centers directive]*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017a). *2017-2018 Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu [Science and art centers student recognition guide]*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General qualifications for teaching profession]*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017c). *Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu [Eacher selection and assignment guide to science and art centers]*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research A guide to design and implementation]*. (S. Turan, Çev. ed./Trans. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M., B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Calif: SAGE Publications.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-25.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children's parents]. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Özbay, Y. (2013) *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Gifted children and their families]*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yayınları. Ankara.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. ed./Trans. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180
- Rivkin, G., Hanushek E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Sarı H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) 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.
- Seggie F. N., & Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research, methods, techniques, analyzes and approaches]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27. doi: 10.11.1.464.893
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. doi: 10.1177/001698629503900205
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği [The effect of a training programme on teachers' knowledge on identification of talented students by primary school teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23
- Şahin, F., & Şahin, D. (2013). Bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi [Examining the burn-out levels of talented students teachers working at science-arts centres]. *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel sayı, 51-66.
- Şahin, F. (2013a). Sınıf öğretmenlerine yönelik üstün yetenekli öğrencileri belirleme bilgi testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Developing a knowledge test about talented students for elementary school teachers: Reliability and validity study]. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 20-29.
- Şahin, F. (2013b). The effects of training for usher preschool candidates' about characteristics of talented students. *Journal of Gifted Education Researches*, 1(3), 166-175.
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1207-1223.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış [Use of qualitative data analysis programs in data analysis: An overview of Nvivo] (F. N. Seggie ve Y. Bayyurt Eds.), *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içerisinde [In qualitative research methods, techniques, analysis and approaches]* (pp. 260-371). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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. doi: 10.5961/jhes.2012.039
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Raporu [Report of the Grand National Assembly of Turkey]. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu [The report of the parliamentary investigation commission established for the purpose of discovery of gifted children,*

identification of problems related to their education and ensuring effective employment to contribute to the development of our country] S. Sayısı: 427.

- Uluç, S. (2016). İnsan zekâsının Cattell-Horn-Carroll kuramı [Cattell-Horn-Carroll Theory of human intelligence]. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychol-Special Topics*, 1(1), 1-9.
- Ünsal, S., Nacar, D., & Gökdaş A. (2017). Emeklilik hakkı kazanmış öğretmenlerin emeklilik kavramına ve emekli olma durumlarına ilişkin görüşleri [The views of teachers who deserved retirement regarding being retired or not]. Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* [In *Education in the globalizing world*], (pp. 793-804), Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, K. I.(2016). Nitel veri analizinin temelleri [Basis of qualitative data analysis]. K. I. Yurdakul (Ed.), *Nitel veri analizinde adım adım nvivo kullanımı içinde* [In *step-by-step NVivo usage in qualitative data analysis*] (pp.1-32), Ankara: Anı Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 615-641

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.370355

RESEARCH

Received Date: 23.12.17

Accepted Date: 18.07.18

OnlineFirst: 26.07.18

Problems That Mathematics Teachers Encounter in Science and Art Centers*

Abdullah Çetin^{ID**}

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Adem Doğan^{ID***}

Kahramanmaraş Science and Arts Center

Abstract

This research was conducted to find out the problems faced by mathematics teachers at Science and Art Centers (SAC) in Turkey. In this research, case study was carried out as one of the qualitative research designs. The study group of the researchers constitutes 13 teachers who serve as mathematics teachers at SACs in different cities of Turkey in 2017-2018. Semi-structured interview form was used for the collection of research data. Content analysis technique was used for data analysis. While teachers are experiencing some content and suitability problems with the activities; they are also experiencing problems such as irrelevant/reluctant behavior, physical and mental tiredness, absenteeism, and inappropriate behavior with regard to students. Teachers have stated that there are some deficiencies in physical infrastructure and equipment of SAC. Teachers have stated that they have problems with the parents who do not know SAC's purpose and administrative problems due to the uncertainty of supervisory. Teachers have also emphasized that they have problems with social, personal, and financial matters due to their working hours.

Keywords: Gifted, Science and Arts Center, mathematics teacher, Qualitative research.

Recommended Citation

Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Problems that mathematics teachers encounter in science and art centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 615-641. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.370355

*A part of this work was presented as an oral presentation at the 3rd International Symposium of Social Sciences organized by Kahramanmaraş Sütçü İmam University on October 26-28, 2017.

****Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: abdcetin46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

***Teacher, E-mail: aademdogan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6952-7415>

Over the past decades, the contributions of gifted and special talented individuals are paramount in the development of science, technology, and art. Therefore, it will be in the interest of our country and humanity to identify, develop, lead, and meet the needs of the gifted children in our country and to provide opportunities for them to realize themselves (Er and Ünal, 2015, Keskin, Samancı and Aydın, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB: Ministry of Education: MoNE], 2010, 2013, 2017a). Ministry of Education (2015 defines gifted individuals as "Children/learners determined by experts who have a higher level of performance in intelligence, creativity, art, leadership capacity or special academic fields compared to their peers." Various studies in the literature (Csikszentmihaly and Robinson, 1986; Gubbins, Callahan and Renzulli, 2012; Özbay, 2013; Renzulli, 1978; Sternberg and Zhang, 1995) have put great emphasis on the general issues about giftedness such as having the ability above the average, possessing high talent to think and learn, gaining a remarkable achievement in any field (academic, social, artistic, and so forth) and carrying out a high level of task responsibility. Gifted or special talented individuals with these qualities will perform significant tasks for humanity only if they receive a good education, develop their skills, become aware of their potentials, and use them. Therefore, it is essential to support students' education (Keskin et al., 2013).

It seems that gifted individuals need differentiated educational programs and services that will develop their skills by going beyond normal school programs in order to make more contributions to themselves, to their countries and humanity (Karakuş, 2010; Özbay, 2013). The education that gifted children need is possible with special education, which is an integral part of general education (Türkiye Büyük Millet Meclisi Raporu [Report of the Grand National Assembly of Turkey], 2012). Science and Art centers (SACs) are special education institutions attached to the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education. Gifted or special talented students who attend primary, and secondary education institutions are determined within the centers of science and arts, their training is carried out in the fields of talents, their capacities are developed, and they are provided with being aware of their individual talents and potentials (MoNE, 2015; Tortop, 2012). The name of the institution was determined as Science and Art Centres as gifted children are educated both in art and science (MoNE, 2015). According to 2017-2018 science and arts centers student identification guide, the science and arts centers to which the students will apply are listed as 116 centers in 81 cities (MoNE, 2017). Students are trained in these institutions so as to develop their skills differently from normal training programs and times (MoNE, 2015). One of the disciplines that gifted students are trained in SACs is mathematics. Mathematics activities are carried out by mathematics teachers who are selected depending on some criteria.

Teachers are considered as one of the main elements of the education system, and they serve at the center of the education process. The way to achieve the educational success is realized through the teacher (Ada and Akan, 2007; Adıgüzel, 2008; Flores, 2005; Kirk and MacDonald, 2001). Numerous studies have noted the significance of teachers' views, beliefs and practices in raising the quality of education and increasing the success of students (Ağçam and Babanoğlu, 2016; Caena, 2011; Çetin, 2017; Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2002; Hanushek, Kain, and Rivkin, 1998; Johansson, Myrberg and Rosén, 2015; Nye, Konstantopoulos and Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Ünsal, Nacar and Gökdaş, 2017). In their studies, Eret (2013) and Erdem (2013) have pointed out the impact of each research related to teacher on the decisions made for the future in terms of the improvement of education as a whole. Beyond that, identifying the problems faced by the teachers during the teaching process and producing solutions is of great importance in increasing the quality of the education.

Several studies on gifted children have been carried out in Turkey (Er and Ünal 2015; Karakuş, 2010; Kılıç, 2015; Oğurlu and Yaman, 2013; Sarı and Öğülmüş, 2014). However, few studies are available on the problems encountered in science and art centers that have undertaken the education of gifted students. Besides, the problems of the different departments in science and art centers may vary. No studies have been conducted regarding the specific problems of the departments. This situation is considered as a shortcoming by the researchers and the research problem is determined.

The general aim of this research is to reveal the problems faced by mathematics teachers who work at BILSEM. In line with this purpose, answers to the following questions have been sought:

1. What are the problems of mathematics teachers regarding the activities in the learning and teaching process?
2. What are the student-related problems they encounter during the learning-teaching process?
3. What are the problems they related to the center's physical equipments?
4. What are the problems they face with the parents of the children?
5. What are the problems they face with managerial process/legislation?
6. What are the other problems they encounter?

Method

This research is a qualitative research conducted with a phenomenological design in order to make an in-depth examination regarding the problems encountered by mathematics teachers working in science and art centers (SACs). Studies conducted in a phenomenological design attempt to reveal the experiences, perceptions and meanings to which individuals attach about a phenomenon (Johnson and Christensen, 2004). This research has analyzed mathematics teachers' views regarding the problems they encounter in order to achieve the essence of the phenomenon. In case studies, it is essential that the individuals who will explain the event be carefully selected and be the primary individuals related to the event (Creswell, 2016; Patton, 2014). The research group is consisted of 13 volunteer teachers working as mathematic teachers at SACs in different cities of Turkey during the 2017-2018 academic year. Participants are coded as T1... T13 in order to comply with the code of ethics. The number of female teachers in the study group is higher than that of males (54%). Most of the teachers have 11-15 years seniority (50%), are aged between 36-40 (46%), graduates of education faculties (83%), married (69%), and postgraduate students (69%). Only one teacher has a doctoral degree.

A written interview form developed by the researchers and consisting of two parts was used during data collection. The first part includes seven questions to determine the personal characteristics of the teachers and the second consisted of six open-ended questions to identify the problems encountered by the teachers in the SACs. The tool was sent to the mathematics teachers working in different cities during 2017-2018 academic year via e-mail. The teachers who filled out the interview form resent it to the researchers. Content analysis technique was used during data analysis. The researchers gathered e-mails and created a file. The research data were analyzed through use of NVIVO 11, which is used for qualitative data analysis so as to increase the scientific validity (Tıkaç, 2015). In this process, the two encoders separately encoded for the reliability of the analysis. Comparisons were made between the two coders using Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula ("Reliability = agreement/agreement + dissensus X 100"). Thus, the compatibility ratio between the coders was calculated as .85 in the interview form. It is necessary to conduct the research in an ethical way in order to ensure validity and reliability in qualitative research (Merriam, 2013, p.199). As Christensen, Johnson and Turner (2015) suggested teachers were volunteered in this research and they were informed about it. In addition, teachers' identities were kept confidential and they were given specific codes (Berg and Lune, 2015). Lincoln and Guba (1985) stated that four strategies could be utilized to ensure the validity and reliability of a qualitative study. These are credibility for internal validity, transferability for external validity, consistency for internal reliability, and conformability for external reliability. Hence, various conditions have been carried out such as detailed description of the validity and reliability of the research, presenting a detailed description of participants' characteristics, providing participant confirmation, direct quotation, using clear language for the reader, having more than one researcher in the coding, and the data confirmation by all.

Results

The first research question aims to identify the problems that mathematics teachers encounter in classroom activities during the learning and teaching process. In this regard, the problems faced by the teachers regarding the activities are collected under the scope and eligibility themes. Taking the theme of scope under consideration, the most common problem for teachers is the incompatibility of the activities with the students' levels. The fact that there is a scientific mistake in the activities and that the acquisitions are not included in the teaching program is regarded as problems by the teachers. As for the eligibility theme, teachers listed the problems as follows: The activities do not attract the attention of the students, the duration of the activities is not appropriate, the activities are not arranged hierarchically/systematically.

The second research question to be sought is the student-related problems mathematics teachers encounter in the learning-teaching process. These are named as attitude, academic, physical, and behavioral problems. The most common problem encountered by teachers under the theme of attitude is students' reluctance to engage in activities. This is followed by those such as students' reluctance to make projects, lack of motivation, and the perception of being unsuccessful, and requesting excessive interest. Five teachers have noted that academic problems result from the difference in students' levels, while one teacher has emphasized that students want to study for the examination and they show a pragmatic approach in a short time. Upon examining the theme of physical problems, teachers have noted the reasons for the problems as such: students feel tired, they are hungry when they arrive at the center, and they feel bored. The undesired student behaviors observed by the teachers are underestimating due to the lack of sanction (grading, punishment, and so forth), getting bored quickly, being absent, showing inappropriate behaviors towards friends (humiliation, disdain, and so forth), distracting/interested in other materials and working on the forefront, and showing a desire for standing out.

The third research question seeks to reveal the problems that the teachers have experienced regarding the physical equipment of the SACs. The research findings have suggested that SACs lack materials, the student groups are crowded, the SAC does not have its own building, the teachers do not have their own classes, some of the SACs are far from the city center and there is not a canteen.

Another research question is related to find out the problems teachers face with the students' parents. Two themes have emerged regarding the problems arising due to students' parents: lack of knowing the purpose of the SACs and parents' point of views. The codes determined under the theme of lack of knowing the purpose of the SACs are high expectation of parents, forcing their children to select mathematics, considering SACs as a private lesson, study center, private teaching institution, and expecting support for the students' school lessons. Teachers regard SAC's parents as a problem of supposing high student levels and waiting for inventions from the students. Other issues that are occasionally seen as problems by teachers are; the parents wish confined to the time of the SAC, the parents have the exam anxiety, they do not accept the shortcomings of the students, they think SACs are responsible for the failure of the students, they also see themselves as gifted, and they show off.

The fifth research question aims to explore the managerial/legislation problems faced by teachers. Problems related to managerial/legislative issues are grouped under the themes of managers and issues related to legislation. These problems are listed in sequence: the inadequate quality of administrators, the arbitrary behaviors/pressure of the administrators, the management does not support the teachers and they are in constant expectation. The fact that teachers' job descriptions are not clearly written in the SACs' direction and the existence of shortcomings/ambiguities in the direction are seen as problems by the teachers. In addition, teachers stated various problems related to the legislation due to lack of regulations.

Other problems encountered by the teachers are related to working hours, personal rights, teacher and functioning. Problems related to working hours were expressed as having evening classes and Saturday lessons. Due to the inappropriate working hours, teachers emphasized that they cannot socialize and that their family life is negatively affected. Teachers expressed the personal problems as the financial loss, lack of teachers' gratification, lack of weekend courses, and so forth. Teachers have noted the problems arising due to themselves

such as the lack of communication with students, the behaviors gifted students as if they were ordinary, lack of motivation. Some of the teachers indicated the lack of cooperation among SACs and that top managers do not give enough value to SACs, which lead to several problems.

Discussion and Conclusion

Research results have revealed the existence of some problems in the scope and implementation of the framework program delivered to SACs by the Ministry of National Education. Kurnaz (2014) considers the absence of a framework training program as a deficiency in SACs' activities and indicates that the activities do not match the teaching program and that they are inadequate to attract students' attention. The ministry prepared a framework teaching program and put it into force for its implementation in a flexible manner in SACs during 2016-2017 academic year. In this way, the different practices among SACs have been abolished, the establishment of institutional structure has been ensured, the skills to be gained have been determined, and the confusion about what teachers and students will do has been eliminated. However, this research has also found that the order, duration, and level of activities are not appropriate. Besides, the framework program has confined, inactivated the teachers, and removed the richness of diversity in teaching. The results of the study have also shown that the activities in the framework program do not attract students' attention. This result is similar to the study conducted by Kurnaz (2014). This may be due to the fact that the commission that prepares the framework program consists of teachers who perform the activities in advance.

Student-related problems are those that are mostly emphasized by the teachers. Among them, the major one is that students have negative attitudes. There may be various reasons why students may be reluctant. As indicated in this study, these may derive from the fact that students are not able to meet their basic needs such as hunger and rest because of the activities outside SACs, they become workload, they have high expectations, and activities do not attract their attention. The research results are in line with those of Kurnaz (2014) and Karakuş (2010). This study has also found that teachers have problems due to students' behaviors which are listed as being disinterested towards the courses, being absent, getting bored quickly, intolerance, undesired behaviors towards their friends. Similar results have emerged when analyzing the studies conducted on gifted students (Karakuş, 2010; Keskin et al., 2013; Kurnaz, 2014; Kurtdaş, 2012; Sarı and Öğülmüş, 2014). Karakuş (2010) has concluded that gifted students have a conflict in communication with their classmates and family members because of the qualities they have and base their reasons on perfectionism, selectivity in friendship relations.

Another result of the research is that the center and materials are inadequate, some SACs do not have their own buildings and they are far from the center. The results are in line with those of Atli and Balay, (2016), Karakuş (2010), Keskin et al. (2013), Koç (2016), Kurtdaş (2012), Sarı and Öğülmüş (2014). It is unlikely that these institutions, which have so few numbers, are supposed to be established for the education of the gifted and talented, and that the physical facilities and facilities of these institutions are insufficient.

Karakuş (2010), Kurnaz, (2014) and Koç (2016) support the results of this study such as the high expectation of the parents and the fact that the parents do not act depending on the aims of the SACs. Unlike the literature, another result of this research is that parents want their students to study mathematics regardless of their abilities. This may be due to the fact that parents consider SACs as private schools, study centers, private teaching institutions, and they feel nervous. Kurtdaş (2012) has also stated that parents do not enroll their children to SACs as they feel nervous.

The result regarding the existence of many administrative and legislative problems in the SACs are similar to the study of Sarı and Öğülmüş (2014). Besides, research results have indicated that the teachers' arbitrary practices/pressures due to reasons such as ambiguity in the job description, lack of direction/ambiguity are caused by administrators' pressure and behaviors. Similar results have emerged in Keskin et al. (2013), Kurnaz, (2014), and Kurtdaş (2012) studies. In his study, Kurnaz (2014) have emphasized that the administrators play a significant role in the fulfillment and development of the SACs' duties and stated that the administrators should be the

visionary managers with professional qualifications. However, the results of the study have suggested that the administrative problems last in the SACs.

It is an important problem for teachers to state that they experience socialization problems due to their evening courses and Saturday work. Likewise, teachers' failure to take part in the support and training courses opened at the end of the week due to their work on Saturdays causes them to lose their personal rights and financial situation. That the teachers have spent a lot of time and effort on the projects, that they are not honored for the work they have completed will cause the loss of motivation. So the teachers may not want to work under these conditions.

Recommendations

1. The activities submitted to SACs should be audited in terms of their scope, suitability (duration, level) and scientific aspects. In addition, the Ministry of Education should create an activity pool with professional assistance, provide the teachers with preparing the framework program, and teachers should choose the activities from the pool.
2. Measures may be taken to reduce the physical and mental fatigue of the students who facilitate their lives in SACs. Activities and social activities that attract their attention may be carried out. Priorities should be given to activities in which students will cooperate and communicate with one another.
3. In order for SACs to fulfill their functions, it is urgently necessary to improve their physical equipment, to eliminate the deficiencies of tools and to meet their existing needs. In addition, SACs should be in easily accessible central locations.
4. Informing and awareness raising activities may be conducted for the parents and students at the social level in order to overcome the problems arising from the fact that the parents do not have enough information on the duties and responsibilities of the SACs.
5. The ambiguities in the directives of the SACs may be removed, the definition of the teachers' job may be determined, and the appointment of administrators to the SACs may be re-examined.
6. The working hours of the teachers should be revised and their social rights, personal rights and financial opportunities should be improved without less than other teachers working in the Ministry of Education.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 643-678

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 21.08.17

Kabul Tarihi: 19.07.18

Erken Görünüm: 28.07.18

Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir Okulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Modeline İlişkin Paydaş Görüşleri*

Tansel Yazıcıoğlu **

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Tevhide Kargın ***

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Çoğunlukla tam zamanlı olarak yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma eğitimi modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma eğitimi modelinin uygulanmasına ilişkin öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin aileleri gibi tüm paydaşların görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan okulda görev yapan öğretmenlerin, okulda öğrenim gören öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler görüşmeye dayalı tümevarım analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarını çözebilmek ve modeli daha etkili hale getirebilmek için öğretmen, öğrenci ve ailelerin önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma eğitimi modeli, serebral palsi, özel gereksinimli öğrenci aileleri, sosyal kabul, proje okulu.

Önerilen Atıf Şekli

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 643-678. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

*Bu makale, Tansel Yazıcıoğlu’nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Prof. Dr. Tevhide Kargın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Dr. Öğretim Üyesi, E-posta: tanselyazicioglu@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

***Prof. Dr., E-posta: tkargin@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

Kaynaştırma eğitimi, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Salend, 1998). Bu yaklaşım her ne kadar yetersizliği olan bireylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanır (Ferguson, 1996). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırmanın tanımı çerçevesinde, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi temel ilke olarak benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargin, 2008).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin çeşitli şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir. (Halvorsen ve Neary, 2001; Hewitt, 1999; Mercer ve Mercer, 2005; Meyen, 1996; Nowell ve Innes, 1997; Salend, 1998; Vaughn, Bos ve Schumm, 1997). Guralnick (2001) yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımlarının planlanma düzeyinde çeşitli farklılıklarının olduğunu ifade etmektedir. Guralnick'e (2001) göre yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımları, tam kaynaştırma (full inclusion), küme modeli (cluster model), tersine kaynaştırma (reverse inclusion) ve sosyal kaynaştırma (social inclusion) modeli olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Guralnick (2001) yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarının tam katılımcıları olduğu kaynaştırma programını tam kaynaştırma, yetersizliği olan küçük bir grup çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan programa yerleştirildikleri kaynaştırma programını ise küme modeli olarak tanımlamaktadır. Guralnick (2001) normal gelişim gösteren küçük bir öğrenci grubunun yetersizliği olan çocuklar için özelleştirilmiş bir programa eklendikleri kaynaştırma programını tersine kaynaştırma modeli ve ayrı sınıflara yerleştirilmiş yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşim fırsatlarının planlandığı kaynaştırma programını ise sosyal kaynaştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Lewis ve Doorlag (1999) özellikle özel eğitim sınıfı uygulamalarının kendi içlerinde farklılaştığını, özel gereksinimli öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını özel eğitim sınıfında ve belirli zamanlarda genel eğitim sınıfında; tüm günlerini özel eğitim sınıfında geçirdiklerini ve genel eğitim okulunda yemek saatlerinde, teneffüslerde veya törenlerde akranlarıyla etkileşim fırsatı bulduklarını; aynı zamanda tam zamanlı özel eğitim sınıfı seçeneğinin de olduğunu belirtmektedirler.

Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010]. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde kaynaştırmaya ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Atay, 1995; Batu, 1998; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Bilen, 2007; Bozarslan ve Batu, 2014; Cankaya, Korkmaz, 2012; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Gök, 2009; Gözün, Yıkılmış, 2004; Güven, Balat, 2006; Kamen Akkoyun, 2007; Kargin, 2005; Kaya, 2005; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Küçükler ve Kanık-Richter, 1992; Öncül ve Batu, 2005; Özaydın, 2011; Özbaba, 2000; Özdemir, 2010; Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal, 2013; Uysal, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006; Yavuz, 2004; Yıkılmış, 2006). Görüş belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalarda genel eğitim sınıflarında görev yapan okul öncesi, sınıf ve alan öğretmenlerinin, okul ve eğitim yöneticilerinin, müfettişlerin, hem özel gereksinimli hem de özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ailelerinin, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma modeline ve uygulamasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan bir grup araştırmacı (Çolak, 2007; Deretarla, 2000; Vuran, 2005) genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerileri, dil ve konuşma becerileri ile akademik özelliklerini araştırmışlar, engelli olmayan akranları ile bilişsel ve davranışsal farklılıklarını belirlemiştirler (akt., Sucuoğlu, Akalın, 2010). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların okuduğunu anlama becerileri (Güldenöğlü, 2008), sosyal becerileri ve sosyal statüleri (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Çolak, 2007; Vuran, 2005) ile akran ilişkileri (Batu ve Uysal, 2007) üzerindeki etkileri araştırılmıştır (akt., Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2006; Wood, 2002). Bir başka deyişle, başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına sadece fiziksel olarak yerleştirilmesi olarak algılanan kaynaştırma, günümüzde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılarak gerekli destek hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır (Friend ve Bursuck,

2006; Mcleskey ve Waldron, 2002). Özel eğitim alanında yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde özel eğitimin alt başlıkları olan zihin engelliler, otizmliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı, yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ise en çok zihin engellilere yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014). Dolayısıyla bu araştırmanın Serebral Palsili (SP) öğrenciler alanında yapılmasının önemli olduğu ve Serebral Palsili öğrenciler ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara da yol göstereceği düşünülmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin beklenen yararları sağlayabilmesi, gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması, sistemin okulların bulunduğu bölgelere göre farklılaştırılabilmesi ya da uyarlanabilmesi için kaynaştırma yapılan okullardaki durumun saptanması gerekmektedir. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin varolan sistemin iyileştirilmesi, geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için hangi eğitim ortamlarının daha uygun olacağı konusunda pilot projelerin geliştirilmesi ve hatta kaynaştırma modelleri önerilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Alanyazında kaynaştırma ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunları çözmeye yönelik bir model oluşturmaya ya da tam zamanlı kaynaştırma modeli dışındaki modellerin etkililiğini test etmeye yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir.

Ülkemizdeki tam zamanlı kaynaştırma dışında uygulanan farklı kaynaştırma modellerine rastlanmaktadır. Bu modellerden biri Ankara’da Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelidir. Ancak Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma modeli ile ilgili olarak aradan 11 yıl geçmesine rağmen modelinin çıktılarını ölçen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde pilot uygulama olarak açılan bu okulun uygulama sonuçlarının belirlenmediği, bu uygulamaya devam eden çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin modelden ne şekilde yararlandıkları ya da yararlanamadıkları hatta bu uygulamanın zararlarının olup olmadığı ortaya konulmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma modelinin, modelin tüm paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. Araştırmada okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin anne/babalarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta derse giren alan öğretmenlerinin, okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin;

1. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokulda gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimine ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modelinde planlanan bir çalışmadır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir (Gay, 1987).

Bu araştırmada, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokuldaki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden toplanan veriler tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çankaya İlçesi Milli Eğitim Vakfı (MEV) Gökkuşluğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu'nda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıf serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve bu sınıflarda görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında sınıf ve alan öğretmenlerinin bu okulun kaynaştırma sınıflarında çalışmaları ve en az üç yıllık deneyimlerinin olması, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve öğrenci ailelerinin en az birinci sınıf, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ailelerinin ise en az beşinci sınıftan itibaren bu okulun öğrencisi ve velisi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna katılan öğretmen, anne/baba ve öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'de verilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni okuldaki üç yıllık çalışma süresini doldurmadığı için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Alanı	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi (yıl)	Okuldaki Hizmet Süresi (yıl)
Öğretmen A	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	10
Öğretmen P	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	10
Öğretmen B	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	7
Öğretmen R	Erkek	Matematik	11-20	4
Öğretmen M	Kadın	Fen ve Teknoloji	11-20	4
Öğretmen D	Kadın	Müzik	11-20	9
Öğretmen S	Erkek	Beden Eğitimi	11-20	7
Öğretmen E	Kadın	Sosyal Bilgiler	21 ve üzeri	4
Öğretmen Y	Kadın	İngilizce	11-20	4
Öğretmen N	Kadın	Türkçe	11-20	9
Öğretmen T	Kadın	Teknoloji Tasarım	21 ve üzeri	9
Öğretmen G	Kadın	Görsel Sanatlar	21 ve üzeri	10

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'unun kadın, ikisinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında altı öğretmen 21 ve üzeri, altı öğretmen 11-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında dört öğretmenin 4-7 yıl, sekiz öğretmenin 7 yıl ve üzeri bu okulda görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri en fazla 10, en az dört yıldır.

Tablo 2
Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Gelir Düzeyi
1	G.G.	Kadın	31-40	Üniversite	Hemşire	5000 TL ve üzeri
2	E.E.	Kadın	41-50	Üniversite	Memur	2000 TL -3000 TL
3	S.A	Kadın	51 ve üzeri	Lise	Ev Hanımı	5000 TL ve üzeri
4	K.K	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL -3000 TL
5	N.H.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
6	F.A.	Erkek	31-40	Üniversite	Memur	4000 TL-5000 TL
7	T.F.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
8	D.K	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL- 2000 TL
9	S.H.	Kadın	41-50	Üniversite	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
10	M.T.	Kadın	31-40	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
11	Ç.S.	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
12	H.Ç.	Kadın	41-50	Lise	Ev Hanımı	3000 TL-4000 TL

Tablo 2’de araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ile Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerin ebeveynlerinden biri erkek, 11’i kadındır. Araştırmaya katılan ebeveynlerden altısının 31-40 yaş, beşinin 41-50 yaş arasında olduğu ve bir ebeveynin de de 51 yaşın üstünde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin üçü ilkokul, beşi lise, dördü üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dokuzunun ev hanımı, ikisinin memur, birinin hemşire olduğu görülmektedir. Ebeveynlerden beşinin gelir düzeyinin 2.000-3.000 TL arasında, birinin 3.000-4.000 TL arasında, üçünün 1.000-2.000 TL arasında, birinin 4.000-5.000 TL arasında olduğu görülmektedir. İki ebeveynin gelir düzeyi ise 5.000 TL ve üzeridir.

Tablo 3
Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

SıraNo	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Okuldaki Öğrenim Süresi (yıl)
1	Öğrenci Ş	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	4
2	Öğrenci E	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	5
3	Öğrenci D	Kız	10	İlkokul	4.Sınıf	6
4	Öğrenci A	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	6
5	Öğrenci H	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	10
6	Öğrenci J	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	8
7	Öğrenci K	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	5
8	Öğrenci F	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	7
9	Öğrenci Ç	Kız	11	İlkokul	4.Sınıf	5
10	Öğrenci S	Erkek	16	Ortaokul	8. Sınıf	7
11	Öğrenci T	Erkek	15	Ortaokul	8. Sınıf	8
12	Öğrenci C	Erkek	14	Ortaokul	8. Sınıf	8

Tablo 3’de araştırmaya katılan Serebral Palsili kaynaştırma öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yedisinin erkek, beşinin kız olduğu; öğrencilerden üçünün 10 yaşında, üçünün 11 yaşında, dördünün 14 yaşında, birinin 15 yaşında, birinin de 16 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki öğrenim süreleri en az dört, en fazla 10 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, okulun kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri, sınıflarda öğrenim gören serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile serebral palsili öğrencilerin ailelerinin bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Okulda uygulanan

kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu soruların sayısı, öğretmenler için beş, özel gereksinimli öğrenci aileler için beş, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine yönelik dört, öğrencilere yönelik ise üç açık uçlu olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve ailelerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla öğretmenler, serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine yönelik demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan demografik bilgi formu ve görüşme sorularına ilişkin alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan beş açık uçlu görüşme sorusu uzmanların görüşleri doğrultusunda dört açık uçlu görüşme sorusu şeklinde düzenlenmiş ve “Bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını arttırmaya ilişkin öneri ve beklentileriniz nelerdir?” sorusu formdan çıkarılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlere sorulan sorular;

1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitiminde yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından ayıran özellikler nelerdir?
5. Özel gereksinimli öğrencilere sorulan sorular;
6. Özel gereksinimli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
7. Özel gereksinimli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almayla ilgili sorunların nelerdir?
8. Yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

Normal gelişim gösteren öğrencilere sorulan sorular;

1. Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili sorunların nelerdir?
3. Yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

Özel gereksinimli öğrenci ailelerine sorulan sorular;

4. Kaynaştırma eğitimi yapan bir okulu tercih etme nedeniniz veya nedenleriniz nelerdir?
5. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
8. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular;

1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşme sorularını sınamak amacıyla, araştırmanın yapıldığı okulun ilköğretim kademesinin üçüncü sınıfında görev yapan iki sınıf öğretmeni ile ortaokul kademesinin yedinci sınıflarında görev yapan matematik ve Türkçe öğretmenleri ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı gün çocuklarının anaokulundan itibaren bu okula devam ettiğini söyleyen iki özel gereksinimli öğrenci ailesi, ertesi gün de iki normal gelişim gösteren öğrenci ailesi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler ve aileler görüşme sorularının içeriğine ve amacına ilişkin olumlu geri bildirimler vermişlerdir. Aynı gün öğlen yemeğinden sonra ilköğretim kademesinin

dördüncü sınıfına devam eden özel gereksinimli ve ortaokul kademesinin altıncı sınıfına devam eden normal gelişim gösteren birer öğrenci ile pilot görüşmeler tamamlanmıştır. Pilot görüşmeler sonra sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmacı yedi yıllık öğretmenlik ve 13 yıl okul müdürlüğü deneyimine sahiptir. Aynı zamanda özel eğitim bölümü doktora programına devam eden araştırmacı daha önce görev yaptığı bu okulun ilkökul kademesinin dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokul kademesinin sekizinci sınıflarında görev yapan “alan öğretmenleri” ile telefon aracılığıyla görüşerek ders programlarının uygunluk durumuna göre okula gitmiştir. Öğretmenlerin ders programlarındaki uygunluk durumuna göre görüşme günleri kararlaştırılmıştır. Seçilen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf şube rehber öğretmenleri ile görüşülerek belirlenen normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin planlanan gün ve saatte okula davet edilmeleri istenmiştir. Serebral palsili kaynaştırma öğrencilerin ailelerinin ders saatleri süresince okulda bulunmaları bu ailelere ulaşmayı kolaylaştırmıştır.

Öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerin dokuzu okulun toplantı salonunda, ikisi Fen ve Teknoloji sınıfında, biri ise resim atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve aileler ile birebir yapılan görüşmelerin tamamı okulun 15 kişilik ve oval oturma düzenine sahip, yaklaşık 30 metre karelik toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Her görüşme öncesinde ailelere araştırmacı tarafından geliştirilen gönüllü onam formları verilmiş ve bu formlar aileler tarafından okunup imzalandıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler bu öğrencilerin ailelerinden alınan imzalı onam formlarından sonra gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler okulun toplantı salonunda teneffüs saatleri içinde, öğlen dinlenme saatlerinde ve son derslerin bitiminde gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin görüşme salonuna gelmelerinde bakıcı ya da aileleri refakat etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile birebir görüşülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler en az iki, en fazla 14 dakika sürmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerden toplam 77 sayfalık veri elde edilmiştir.

Veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşmelerin yapılış sırasına göre numaralandırılmış ve görüşülen öğretmen, öğrenci ve ailelere kod verilerek çevriyazıya dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya dökümü sırasında duyulan her konuşma duyuldu şekliyle hiç düzeltme yapmadan görüşmeci-görüşülen sırasıyla kaydedilmiştir. Veri analizi öncesinde güvenilirlik çalışması yapmak amacıyla rastgele seçilen dokuz (verilerin %25'i) görüşmenin ses kayıtları araştırmacı ve özel eğitim alanında doktora çalışmasını yapan bir araştırma görevlisi tarafından dinlenerek yazılı dökümler doğrulanmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Daha sonra yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna görüşmeci-görüşülen sırasıyla aktarılmıştır. Görüşme formunun sol yanına veri setinde yazılı olan bilgilerin özetlendiği ve verilerle ilgili kısaltmaların kullanıldığı betimsel indeks, sağ yanına veri analizinde kolaylık sağlayacak bilgilerin ve notların yazıldığı sözcük ve cümlelerden oluşan görüşmeci yorumu, sayfanın altına da yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında genel yorumlar yazılmıştır. Araştırmacı ile uzman Görüşme Formu üzerinde Betimsel İndeks ve Görüşmeci Yorumu bölümlerini dokuz görüşme için bağımsız olarak tamamlamışlardır. Araştırmacı ve uzman daha sonra bir araya gelerek betimsel indeks ve yorum bölümlerinde çıkardıkları anlamları ve yorumları karşılaştırmışlar, görüş ayrılığı olanları tartışmışlardır. Tartışmalardan sonra ortak karara vararak aralarında tutarlılık sağlamışlardır.

Araştırmacı verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, elde edilen verilerden temalar oluşturmuştur. Var olan bilgiler azaltma amaçlı organize edilerek temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Araştırmacı

temaları oluşturma işleminde kodlama dosyalarındaki verileri okuyarak aynı başlık altında toplayabileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğretmen, öğrenci ve aile konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar kodlama dosyalarıyla birlikte özel eğitim alanında doktora yapan başka bir araştırmacıya verilmiş ve bu araştırmacı tarafından, rastgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve diğer araştırmacı tarafından görüş birliğine varılan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığında olunan temalar üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra, yapılan çalışmaların kontrolü için araştırmacı, araştırmacının danışmanı ve özel eğitim alanında doktora çalışmasını yapan diğer bir araştırmacı bir araya gelerek oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarını incelemiştir. Tüm temalar yeniden düzenlenmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, aileler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Okulda Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli Hakkındaki Düşünceler

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşler üç ana grup altında toplanmış ve Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Modele İlişkin Düşünceleri

Düşünceler	f
Model yararlı	4
Model yararlı değil	1
Modelin avantajları var	2
Modelin hem avantajları hem dezavantajları var	1
Model geliştirilebilir ve uygulanabilir	2

Tablo 4’e bakıldığında modelin amacı ve yararına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yararlı olduğunu, biri modelin yararlı olmadığını ifade etmiştir. İki öğretmen ise modele ilişkin görüş bildirmemiştir. Örneğin sınıf öğretmeni “P” konuya ilişkin görüşlerini “*Okulumuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi amaca yönelik, çocukların gelişimi için faydalı ve bunu da biz zaman içinde yaparak yaşayarak öğrendik. Biz bu modeli 10 senedir uyguluyoruz ve başardığımızda da inanıyorum*” sözleriyle ifade etmiştir. Müzik öğretmeni “D” okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüşlerini “*Buraya gelmeden önce zaten öyle bir tecrübem de yoktu benim ama kaynaştırma bu okulda tam anlamıyla yapılabiliyor mu? Tam anlamıyla yapılamıyor diyorum ben. Çünkü engel grupları farklı farklı birbirinden. Ağır olanlar var, öyle öğrenebilenler var, öğrenemeyenler var. Kaynaştırma olarak, bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor*” şeklinde ifade etmiştir. Modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden ikisi uygulanan kaynaştırma modelinin avantajları olduğunu ifade ederken, bir öğretmen modelin hem avantaj hem de dezavantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmeni “M” konuya ilişkin görüşlerini “*Böyle bir okulun olmasını SP tanısı konulan öğrencilerimiz için büyük bir fırsat olarak görüyorum. Sınıf mevcutlarının az olması büyük bir avantaj. Yani ben olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu görüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni Y konuya ilişkin düşüncelerini “*Öğretmen olarak kaynaştırma eğitimine daha önce Eskişehir’de çalıştığım dönemde bir okulda bir öğrencide denk geldim. Orada tabi ki eğitim çok basit seviyede idi. Yani burayla kıyaslanamaz bile.*” şeklinde dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi modelin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Örneğin teknoloji ve tasarım öğretmeni “T” okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki düşüncesini “*Bizim okulumuz Türkiye’de tek ama model ile ilgili biraz daha üzerinde çalışılması gerekir diye düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5

Ailelerin Modele İlişkin Düşünceleri

Aileler	Düşünceler	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Modeli başarılı buluyorlar	6
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Başarılı bir model	6

Tablo 5'e bakıldığında özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini "*Uygulanan eğitim çok güzel, çok başarılı. Çok büyük okul olmasına rağmen yani başarılı buldum ben bu okulu*" şeklinde ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi K.K. ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini "*Bu kaynaştırma çocuklara olumlu yönde etki gösteriyor. Yani çocuğum hani dışarıda bir engelli öğrenci, arkadaş gördüğü zaman tepki vermiyor daha merhametli, daha duygusal yaklaşıyor. Eğitimde de engelli arkadaşlarının olması eğitimine olumsuz yönde bir şey sağlamadı. Yani derslerinde. Olumsuz hiçbir etken görmedik on yıl boyunca.*" şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Modele İlişkin Düşünceleri

Öğrenciler	Düşünceler	f
Özel gereksinimli öğrenciler	Özel gereksinimli olmayan akranlarıyla mutlular	6
Normal gelişim gösteren öğrenciler	Olumlu tutum ve duygusal etkilenme	6

Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (12) modele ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Tablo 6'ya bakıldığında özel gereksinimli altı öğrencinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları ve özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almaktan mutluluk duydukları görülmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci "C" engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasını "*Çok güzel. Yani bu okulu iyi düşünmüşler. Yani kaynaştırma eğitimi çok güzel. Okulumu seviyorum. Arkadaşlarımı seviyorum. Yani her şeyi çok güzel düşünmüşler. İyi arkadaşlar hepsi de. Her birini seviyorum. Yani ayırmıyorum*" sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci "Ç" ise engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasına ilişkin düşüncesini "*Engelli olmayan arkadaşlarımla eğitim almamın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çok güzel olduğunu düşünüyorum*" şeklinde ifade ederken, öğrenci "F" "*Burası güzel bir okul. Beni seviyorlar. Muthuyum*" şeklinde dile getirmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden A özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarıyla ilgili düşüncesini "*Bu okula geldiğim için memnunuz*", şeklinde ifade ederken, öğrenci E "*Engelli arkadaşlarımla eğitim almak bence güzel bir şey. Sonra onlara yardım edebilmek duygusu bana çok güzel hissettiriyor. O yüzden engelli arkadaşlarımla eğitim almak benim hoşuma gidiyor.*" şeklinde ifade etmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Modeli Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Araştırmaya katılan ebeveynler kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi yapan bir okulu tercih etme nedeniniz veya nedenleriniz nelerdir? sorusu sadece özel gereksinimli öğrenci ailelerine sorulmuş olsa da, görüşme süreci içinde normal gelişim gösteren öğrenci aileleri de açıklamalarda bulunmuşlardır. Ailelerin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Aileler	Tercih Nedenleri	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Sosyal Kabul	5
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Fiziki Koşullar	1
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi	5
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Fiziki Koşullar	2
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Okul yönetimi ve öğretmenler	3
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Okulun proje okulu olması	1

Tablo 7'ye bakıldığında görüş bildiren özel gereksinimli öğrenci ailelerinden beşinin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenlerinden birisinin "Sosyal Kabul" olduğu görülmektedir. Bir ailenin ise okulu tercih etme nedenlerinden birinin "fiziksel koşullar" olduğu görülmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. okulu tercih etme nedenini "Ben hiçbir okulda bu şekilde tavır, davranış görmemişim. Öğretmenimiz her yönden anlayışlı. Çocukların, çocuklarımıza davranışları da iyi" sözleriyle ifade ederken, öğrenci velisi H.Ç kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini "Evimin yakınında bir anasınıfına götürdüm ben oğlum, ondan sonra ilkokula da hani yakın diye orayı tercih edecektim ama hani diğer çocukların yanında dışlanır mı? Ondan sonra psikolojisi nasıl olur?" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 7'de ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinden beşi çocuklarının tercih nedenlerinden birinin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri olduğunu ifade ederken, ikisinin okulun fiziki koşulları, üçü okul yönetimi ve öğretmenleri, biri ise okulun proje okulu olmasını tercih etme nedenlerinden biri olarak ifade etmişlerdir. Örneğin normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedenini "Yarın kimlerle karşılaşacağımızı ya da yaptığım meslekten dolayı hepimizin bir engelli adayı olabileceğimizi, beş dakika sonramızı bilmediğimiz için, çocukların bu konularda etrafa daha nazik ve daha naif olmaları gerektiğini düşündüğümüz için burayı tercih ettik." şeklinde ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

Araştırmaya katılan öğretmenler ve aileler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre modelin çıktıları Tablo 8, anne/babalara göre modelin çıktıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlere Göre Modelin Çıktıları

Modelin çıktıları	f
Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin artması	9
Mesleki gelişime katkı	1
Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişime etkisi yok	1

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerden dokuzu uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini arttırdığından söz etmiştir. Bir öğretmen uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin mesleki gelişimine sağladığı katkıya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden biri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Örneğin Sosyal Bilgiler Öğretmeni E modelin çıktılara yönelik görüşlerini "Öğrencilerimiz bu okulda gayet mutlu her yönden. Öğrencilerimizin dayanışma, işbirliği ve yardımlaşma duyguları güçleniyor. Her iki tarafta da kaynaştırma öğrencilerimiz de sağlıklı öğrencilerle olmaktan gayet olumlu şekilde etkilenmektedir." şeklinde açıklamıştır. Matematik öğretmeni M konuyla ilgili görüşlerini "Ben kendi verdiğim destek derslerinden de biliyorum. Çok ilerleme kaydediliyor." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9

Anne/Babalara Göre Modelin Çıktıları

Anne/babalar	Modelin çıktıları	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimi	6
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimi	6

Tablo 9’da görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşünü “*Kızımın sınıfta diğer arkadaşları ile aynı dersi görüyor olması, öğretmenimizin aynı ödevi veriyor olması kendisini daha iyi hissetmesine yol açıyor. Hani onlardan farklı olduğunu hissetmiyor. Sadece bedensel olarak farklı. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi gerçekten çok iyi bir eğitim.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Oğlum çok değişti. Bilmiyom ne anlatıyım, nasıl söyleyeyim, bilemiyorum yani. Özgüvenleri geldi kendilerine, kiminle nasıl konuşacaklarını biliyorlar*” şeklinde dile getirmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Çocuklarda birçok konuda çok büyük gelişmeler yaşandı. Daha vicdan sahibi olmayı öğrendiler. Daha merhametli bakabiliyorlar. Daha anlayışlı olabiliyorlar*” şeklinde ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailesi F.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktıklarına ilişkin görüşlerini “*Çocuklarımız şükretmeyi öğrendiler, yardım etmeyi öğrendiler. Çocukların notları önceki okula nazaran arttı. Daha çok ders çalışmaya başladılar. Eve geldiklerinde hiçbir zorlama olmaksızın ödevlerini yapmaya başladılar. Özellikle de oğlum ilk defa matematiği bu okulda sevmeye başladı. Çünkü aynen şunu söylemişti bana “baba engelli bazı arkadaşlarla bize verilen ödevler farklı onlar yapıp geliyorlarsa biz neden yapıp gitmiyoruz? Ben bunu sorgulamaya başladım demişti.*” şeklinde açıklamıştır.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından farklılıklarına ilişkin görüşler iki grupta toplanmıştır. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özellikler nelerdir? sorusu her ne kadar öğretmenlere sorulsa da süreç içinde aileler de açıklayıcı ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 10’da öğretmenlere göre farklılıklar, Tablo 11’de ailelere göre farklılıklar verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlere Göre Farklılıklar

Farklılıklar	f
Eğitim süreçleri (BEP, destek dersleri)	6
Yetersizliğin özelliği	5
Fiziki koşullar	6

Tablo 10’a bakıldığında öğretmenlerden altısı okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin eğitim süreçleri, beşi yetersizliğin özelliği, altısı ise fiziki koşullara ilişkin farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin müzik öğretmeni D eğitim süreçlerindeki farklılığa ilişkin görüşlerini “*Diğer devlet okullarında açıkçası kaynaştırma yapılmıyor. Ciddi anlamda yapılmıyor. Çalışan arkadaşlarımdan ya da zümre toplantılarında bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) duymayan arkadaşlarımız var. Kaynaştırma tüm okullarda yaygınlaşmış durumda. Biz BEP’i burada yaşayarak öğreniyoruz. Diğer okullarda ben BEP’in uygulandığını düşünmüyorum. Hiçbiri BEP uygulandığını duymamış. Ben toplantılarda soruyorum. Duymayan öğretmenler var. Formaliteden BEP yapıyorlar. Hiçbir çalışma yapılmıyor.*” şeklinde açıklamıştır. Fen ve Teknoloji öğretmeni M yetersizlik türüne ilişkin görüşlerini “*Benim daha önce çalıştığım okullarda otizmliler öğrenciler oluyordu. O öğrencilerin belli bir özelliği var. Ama burda SP tanısı olmasına rağmen engel düzeyi çok farklı çocukların. Mental olan var, mental*

olmayan ama sadece bedensel engeli olan çok zeki çocuk öğrencilerimiz de var. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda. Onlara yeterli düzeyde yetebilmek, eğitim verebilmek çok zaman isteyen bir olay. Yani normal okullarda öyle değil. İşte down sendromlu veya otistik olan çocuklar var. Onların belirli özellikleri var.” sözleriyle ifade etmiştir. Fen ve teknoloji öğretmeni M fiziksel koşullara ilişkin görüşlerini “Bir kere bu okulda sınıf mevcudunun diğer okullardan az olması en büyük farklılık” şeklinde ifade ederken, Teknoloji ve tasarım öğretmeni T okulun fiziksel koşulları ile ilgili görüşlerini “Okulumuz donanımlı, yani diğer okullara göre donanımlı. Asansörü var. Sınıflar dışarıya açılan kapılarıyla, görüntüsüyle ve diğer özellikleriyle kaynaştırma öğrencilerine uygun” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 11

Ailelere Göre Farklılıklar

Aileler	Farklılıklar	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Fiziki koşullar	3
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Fiziki koşullar	2
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Sosyal kabul	2
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Sosyal kabul ve sosyal etkinlikler	3

Tablo 11’de görüldüğü gibi ailelerden üçü özel gereksinimli, ikisi normal gelişim gösteren öğrenci ailesi olmak üzere okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin farklılığının fiziki koşullar, beşi (ikisi özel gereksinimli, üçü normal gelişim gösteren öğrenci ailesi) sosyal kabul ve sosyal etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşlerini “Bu okuldan önce başka bir okulda okuduk biz. Okulun şartları bize uygun değildi. Asansör yoktu. Merdiven olduğu için kızım yürüteçle yürürken çok zorluk çekiyordu. Bir sene geçtikten sonra bu okulu bulduk. Bu okula başladık.” şeklinde ifade ederken, özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. fiziki koşullara ilişkin görüşlerini “Buranın eğitimi güzel. Sınıf mevcudlarının az olması bu okulun en önemli yönü. Sınıfların mevcudunun az olması çocukların daha iyi ders almasını sağlıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. bütün okulların bu okulun “fiziki koşullarına” sahip olması gerektiğini, bu okula benzer başka bir okul örneği görmediğini belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. “Ben hiçbir okulda burada gördüğüm olumlu tavır, davranışı, böyle iyi şeyleri görmemişim.” sözleriyle okuldaki sosyal kabule vurgu yapmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. sosyal kabul ve sosyal etkinliklerin farklılığına ilişkin görüşlerini “Bu okulda sosyal anlamda gerçekten etkinlikler yapılıyor. Engelli bir öğrenci dans edemez, engelli bir öğrenci şiir okuyamaz gibi birtakım düşünceler olabilir. Ama onların buradaki eğitimle kırıldığını düşünüyorum. Bütün milli ve anma törenlerinde engelli öğrencilere ayırım yapılmaksızın fırsat verilmekte ve çocuklar işin içine katılmaktadırlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlar beş grupta toplanmış ve Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Eğitim ve öğretim süreçleri	8
Kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi	6
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	5

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin 11’i uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunları ifade ederken, bir öğretmen (İngilizce öğretmeni Y) modele ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Tablo 12’ye bakıldığında öğretmenlerin sekizinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerini, altısının kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimini, beşinin özel gereksinimli öğrenci ailelerini sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen

A eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini “*Öğrencilerin bir kısmının bakıma ihtiyaçlarının olması ve ders arasında ihtiyaçlarının karşılanması dersin bozulmasına sebep olabiliyor.*” şeklinde belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmeni S eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları kendi alanına yönelik olarak belirtmiş, sorun olarak da materyal bulmakta zorlandığını, çocuklara uygun materyal ve alanlar olmadığını, yapılan etkinlikler, eğitsel oyunlar ya da sportif faaliyetlerde istenilen seviyeye ulaşamadığını dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni E kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini “*Özel eğitim bölümünden kaynaştırma bölümüne geçen öğrencilerin diğer öğrencilerle uyum sağlayabilecek şekilde seçilmeleri gerekiyor. Uyum sağlayamayan öğrenciler sıkılıyorlar. Bazen ders işlerken sesler çıkarabiliyorlar, doğal olarak bu durum dersin işlenişini engelliyor*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni B özel gereksinimli öğrenci aileleri ile ilgili görüşlerini “*Bir defa bizim en büyük problemimiz veli. Veli belki okulda olmasa ya da her şeyin içinde olmasa biz daha rahat çalışma yapacağız diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Müzik öğretmeni D özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini “*Kaynaştırma olarak bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor. Veliler buna çok dâhil oluyor. Öğretmenler rahat olamıyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Müzik öğretmeni D eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan bir diğer sorunun da okulda yapılan “teftiş” sorunu olduğunu belirtmektedir. Öğretmen D teftiş sorunu ile ilgili görüşlerini “*Müfettişlerimiz bile hiçbir şey bilmiyor. Yıllarca diğer okullarda yaptıkları teftişlerin aynısını yaptılar bizlere. Branşlarımızı ve yaptığımız şeyleri notla değerlendiriyorlar. Özel eğitimi bilen müfettiş sayısı çok az*” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 13

Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Okul servisleri	1
Öğretmen değişikliği	1
Sorun yaşamıyor	4
Sorunlar	f

Tablo 13’e bakıldığında kendileriyle görüşülen altı özel gereksinimli öğrenci ailesinden birinin okul servislerini, birinin öğretmen değişikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ailelerden dördü ise uygulanan kaynaştırma eğitim modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. okulda yaşadığı sorunu “*Servislerin donanımlarıyla ilgili sorunumuz var. Servislere binmede sorun yaşıyoruz. Çocuk zaten ayağını kaldıramıyor. Servislerin çıkışı çok yüksek.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci velisi Ç.S. ise “*Çocuklar başka bir öğretmen girdiği için bocaladılar. Bildiklerini de unuttular, yapamadılar. Öğretmenle de küçük bir sorun yaşadığım için onu çocuklarıma yansıttı*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Tablo 14

Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışları	1
Öğretmen ve yönetici değişikliği	1
Sorun yaşanmıyor	4

Tablo 14’e bakıldığında kendileriyle görüşülen altı normal gelişim gösteren öğrenci ailesinden birinin özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını, birinin ise öğretmen ve yönetici değişikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ailelerden dördü ise uygulanan kaynaştırma eğitim modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci velisi K.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini “*Sorun genelde öğrencilerle değil de engelli çocukların aileleriyle oluyor. Kendilerine daha toleranslı davranılmasını istiyorlar*” şeklinde aktarmıştır. Öğrenci velisi F.A. konu ile ilgili görüşlerini “*İdari yönetimin değişmesinden dolayı aksaklıklar oldu. Okuldaki sorunlar bence öğretmen ve yönetim kadrosunun değişmesiyle alakalı. Alışın olmadıkları öğretmenler verildi bu sene çocuklara. Tanınması gerektiği söylendi. Diğer öğretmenler başka sınıflara verildi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 15
Özel Gereksinimli Öğrencilere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Akran davranışları	2

Kendileriyle görüşülen özel gereksinimli öğrencilerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin sorun yaşamadıklarını ifade ederken, iki öğrenci yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Tablo 15’de iki özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının davranışlarını sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci T okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunları “*Bazı arkadaşlarımız biz sınıftayken dikkatsiz davranıyorlar. Bizim oturduğumuz yerlere top atabiliyorlar. Toplar kafamıza gelebiliyor. Bu konuda onları daha duyarlı olmaya çağırıyorum*” şeklinde ifade ederken, öğrenci S okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile çok büyük bir sorun yaşamadığını sadece yeni gelen birkaç engelli olmayan arkadaşının kendilerine ters davranabildiğini ama zaman içinde onların da alıştıklarını belirtmiştir.

Tablo 16
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Derslere ve bazı oyun etkinliklerine katılım	2
Derslere geç gelme	1

Tablo 16’da normal gelişim gösteren öğrencilerden ikisinin derslere ve bazı oyun etkinliklere katılımı, birinin derslere geç kalmayı sorun olarak ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin normal gelişim gösteren öğrenci D okulda yaşadığı sorunlara ilişkin düşüncelerini “*Engelli arkadaşlarımız bazen derslere geç kalıyorlar. Dersi bölüyorlar*” sözleriyle aktarmıştır. Öğrenci E engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitime ilişkin yaşadığı sorunları “*Bazen etkinliklere katılmaları zor olabiliyor yani zor oluyor. Mesela nasıl söyleyeyim. Bazı oyunlara giremiyorlar. Uzaktan izlemeleri gerekiyor. Ben o duruma üzülüyorum. Bir de çoğu arkadaşımız kendi başına oynuyor*” sözleriyle ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri dört grupta toplanmış ve Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 17
Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Eğitim öğretim süreçleri	7
Fiziki koşullar	8
Uygulanan kaynaştırma modeli	9

Tablo 17’ye bakıldığında öğretmenlerin yedisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinin sorunlarına, sekizi fiziki koşullara, dokuzu modele ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Örneğin Türkçe öğretmeni N, kaynaştırma öğrencilerinin tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilerek, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yeniden yapılmasını önermiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni E, kaynaştırma sınıflarına okuma yazma bilen, okuduğunu anlayabilen ve uyum sorunu yaşamayan öğrencilerin yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Fen ve teknoloji öğretmeni M eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini “*Destek saatleri yeter düzeyde olmalı. Şu an her çocuk destek dersi alıyor fen dersinden alıyor ama birer saat alabiliyor. Bu bir saat artırılabilir. Bizim haftada dört ders saatimiz var. Yeterli olmayabiliyor. Bir ders saati daha artırılabilir diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Matematik öğretmeni R ise eğitim öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini “*Okul ortamımızın engelli öğrencilerimizin kendilerini ayrıcalıklı hissettikleri bir ortam olduğunu düşünüyorum. Fakat yeterli olamadığımızı da görüyoruz. Öğrencilerin bire bir destek derslerine alanında uzman öğretmenlerin girmesi gerekiyor. Bu okuldaki öğretmenlerin uzman yani bu okulun yapısına uygun bilgi ve deneyime sahip olması gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni A okulun fiziki

koşullarına ilişkin görüşlerini “Sınıflarımız biraz küçük. Daha büyük sınıflar, çocuklara daha farklı ortamlar hazırlanması gerekir” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni B fiziki koşullara ilişkin görüşlerini “Sınıflarda en fazla iki ya da üç kaynaştırma öğrencisi olmalı. Diğer öğrencilerimizi de düşünmemiz gerekiyor. Kaynaştırma öğrenci sayısını aza indirirsek daha iyi olur diye düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni P modele ilişkin önerisini “Öğrencinin anlayamadığı yerde ikinci öğretmenin ya da yardımcı öğretmen dediğimiz arkadaşın öğrenciyi alıp orada o konuyu anında verebilmesi gerekiyor.” şeklinde dile getirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni E kaynaştırma eğitiminin sabır, özveri ve hoşgörü gerektirdiğini, o yüzden de bu tür okullarda ya da model uygulamalarda görev alan öğretmenlerin daha nitelikli olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 18

Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Destek eğitim saatlerinin artırılması	1
Öğretmenlerin izlenmesi	1
Fiziki koşullar	1
Modele uygun öğretmen ve yönetici atama	1

Kendileriyle görüşme yapılan altı özel gereksinimli öğrenci ailesinden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Tablo 18’de bir özel gereksinimli öğrenci ailesi destek eğitim saatlerinin artırılmasını, bir aile öğretmenlerin izlenmesini, bir aile fiziki koşulların değiştirilmesini, bir aile ise modele uygun öğretmen ve yönetici atanmasını çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Örneğin öğrenci velisi S.H. velilerin ve kendisinin önerilerini “Kendi adıma bir şey yapamam ama destek eğitimlerin artırılmasını isteyen veliler var. Destek sürelerinin sınırlı olduğunu söyleyenler var. Bana göre de çocuklarımız daha aktif rol oynamalıdır. Ben bunun sıkıntısını yaşamadım ama destek eğitim saatleri artırılabilir.” sözleriyle aktarmıştır. Özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. görüşlerini “Sınıflarda denetleme yapılsın. Yani normal öğrencilere nasıl davranılıyor? Engelli öğrencilere nasıl davranılıyor? Ya da sınıf içinde nasıl bir öğretmen? Çünkü sınıf içinde çok şeyler oluyor. Öğretmenler gözetlenmeli” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 19

Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almaları ve ailelere eğitim verilmesi	1
Modele uygun öğretmen ve yönetici atama	1

Kendileriyle görüşme yapılan altı normal gelişim gösteren öğrenci ailesinden ikisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Tablo 19’da normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinden biri özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almalarını ve ailelere eğitim verilmesini, bir aile de ise modele uygun öğretmen ve yönetici atanmasını çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Örneğin Öğrenci velisi F.A konu ile ilgili görüşlerini “Bence Milli Eğitim Bakanlığı bu tür okulların idareci kadrolarını normal okulların idareci kadroları gibi tutmaması gerekir. Buradaki müdür, müdür yardımcıları ve severek işini yapan öğretmenlerin bu okullarda uzun süre kalmaları gerekir. Değiştirilmemesi lazım” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci velisi G.G. konuyla ilgili görüşlerini “Annelerin psikolojik destek almaları gerektiğini düşünüyorum. Yani önce anneler eğitilmeli. Anneleri eğittikten sonra çocukları eğitmek daha kolay.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 20

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Özel eğitim sınıflardaki öğrencilerin merkezi sınavlardan muafiyeti	1
Kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan üst öğrenim kurumu	1

Tablo 20'ye bakıldığında öğrencilerin birisi özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin merkezi sınavlardan muaf tutulmalarını, birisi okulda uygulanan modele benzer bir kaynaştırma modelinin üst öğrenim kurumunda da uygulanmasını öneri olarak belirtmişlerdir. Örneğin öğrenci T konuyla ilgili görüşlerini “*Bizim okulda biliyorsunuz özel eğitim tarafında öğrenciler var. Keşke onlara bu TEOG uygulanmasa çünkü onlar bizim işlediğimiz bu dersleri göremedikleri için notları etkileniyor. Bizim tarafa uygulansın ama onlara uygulanmasın*” şeklinde ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrenci F “*Başka bir okula mecburiyetten dolayı gideceğim. Normalde gitmek istemezdim. Ancak buranın lisesi yok. Liseye gelince mecburen ayrılmak zorunda kalacağım. Bizler için bir lise yapılmalı*” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin anne/babalarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma bulguları tema başlıkları altında sırasıyla öğretmen, aile ve öğrenci görüşleri doğrultusunda alanyazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Modele İlişkin Düşünceleri

Öğretmenlerin serebral palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin düşünceleri değerlendirildiğinde, modele ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, Türkiye’de öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2004, Uysal, 2003) araştırıldığı çalışmanın sonuçları ile uyumaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırmanın yararlı ve gerekli olduğunu düşünmektedirler (Batu, 1997). Diğer yandan alanyazında yapılan bazı araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğunu ortaya koymuştur (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003). Ayrıca birçok araştırmada kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin önemi vurgulanmış (Kırcaali-İftar, 1992), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine göre değişebildiği saptanmıştır (Aydın ve Şahin, 2002). Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında yaşanan olumsuz tutum ve yaklaşımlara rağmen öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma modelini olumlu bulmaları umut vericidir.

Anne/Babaların Modele İlişkin Düşünceleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri benzerlik göstermektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri sorulan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ayrıca, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere olan tutum ve yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alanyazında yapılan birçok araştırmanın sonucu özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma hakkında olumlu görüşlerinin olduğunu ancak var olan kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili endişelerinin olduğunu ortaya koymuştur (Baykoç-Dönmez, ve diğ., 1997; Kargin ve diğ., 2005; Küçükler ve Kamık-Richter, 1994; Metin, 1997, 1999; Öncül ve Batu, 2004). Bu endişenin

bu çalışmada gözlenmeme nedeninin okul ortamının öncelikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesi ve uygulanan kaynaştırma modeliyle öğrenci ve ailelerin gereksinimlerinin karşılanması olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Modele İlişkin Düşünceleri

Görüşmeye katılan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamı, birlikte eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenciler okuldaki normal gelişim gösteren akranlarının kendilerine karşı olumlu tutum içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrenciler de özel gereksinimli akranlarına karşı kabul edici bir tutum sergilediklerini ve özel gereksinimli akranları için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli akranlarının sosyal ve duygusal yönden bütünleştiklerini göstermektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile farklılık göstermektedir. Akçamete ve Ceber'in (1999) olumlu akran tercihi ve akran derecelendirme yöntemlerini kullandıkları çalışmalarında işitme engelli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmedikleri sonucuna varılmıştır. Şahbaz'ın (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini araştırdığı çalışmanın sonuçları ise zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerinin akranlarından düşük olduğunu, akranları tarafından daha az kabul edildikleri ortaya koymuştur. Bu yönüyle bakıldığında, öğrenciler arasındaki kabul edici hava ve olumlu tutumun okulda uygulanan kaynaştırma modelinin önemli bir çıktısı olduğu söylenebilir. Bu farklı sonuçlar, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin ne denli yararlı, olumlu ve isabetli bir model olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimi Modeli Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Görüşme yapılan özel gereksinimli öğrenci aileleri kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerinin sosyal kabul ve fiziki koşullar olduğunu ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu düşünceleri, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer modellerle ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin önemli sorunlarından biri olan sosyal kabul sorununun çözülebileceğini göstermektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin genel eğitim okulları yerine kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih ediyor olmalarının, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin sosyal kabule ilişkin endişelerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin fiziki koşullara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, sadece bir özel gereksinimli öğrenci ailesinin fiziki koşullar nedeniyle bu okulu tercih ettiği görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F.'nin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini, genel eğitim okullarındaki öğrenci sayısının fazlalığı, bu okulun kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığı şeklinde belirtmesi, sınıfların fiziki koşullarının genel eğitim okullarının fiziki koşullarına göre daha uygun olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili karşılaşılan sorunların başında sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı (Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Kargın ve diğ., 2005; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) görülmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğu kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerinin okuldaki sosyal kabul olduğunu belirtse de, bu okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olarak düzenlenmesi, karşılaşılan sorunun çözümü açısından atılan önemli bir adım olarak görülmektedir.

Görüşme yapılan normal gelişim gösteren öğrenci aileleri kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerini çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi, okulun fiziki koşulları, okul yönetimi ve öğretmenler ile okulun proje okulu olması olarak belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu tercih ve beklentileri ailelerin, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli olmayan öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine inandıklarını göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ayrıca okulun fiziki koşullarının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerinin bu görüşleri, kaynaştırma eğitimi yapılan bir okulun normal gelişim gösteren öğrenci aileleri tarafından da tercih edilebileceğini göstermektedir. Bu durumun, benzer kaynaştırma eğitimi modellerinin, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü diğer okullarda uygulanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve okul yönetiminin, ailelerin kaynaştırma eğitimi

modeli uygulanan bir okulu tercih etmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okuldaki öğretmen ve yönetici yaklaşımlarının, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tercih nedenlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenci velisi E.E. uygulanan kaynaştırma modelinin örneğini görmediğini, çocuğunun anasınıfından itibaren bu okula devam ettiğini ve özel gereksinimli arkadaşlarıyla bizzat aynı ortamda eğitim almasını kendisinin istediğini belirtmiştir. Bu durum, özellikle kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin geliştirilen pilot okul projelerinin, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulları tercihlerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzunun uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulguyu destekleyen çalışma Saint-Laurent ve arkadaşları (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıftaki üçüncü sınıf öğrencileri ile kaynaştırma öğrencisi bulunmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik performansları karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki öğrencilerin okuma ve matematik performanslarının kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığı sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise Biklen, Corrigan ve Quick (1989) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma ortamlarında deneyim kazanmış dokuz ile 11 yaş arasındaki normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler kaynaştırma programlarının fiziksel görünüm ve davranışsal farklılıkları anlamalarında yardımcı olduğunu, yetersizliği olan öğrencilerin hisleri ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurduklarını ve yetersizliği olan akranlarının değerli olduklarını ifade etmişlerdir.

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Baykoç-Dönmez ve diğerlerinin (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, kendilerini yalnız hissetmemeleri ve topluma kolay uyum sağlayabilmeleri gibi yararlarını ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrenciler açısından özel gereksinimli bireyleri tanıma ve onlara yardımcı olma, farklı kişilerle iletişim kurma, paylaşımında bulunma gibi yararlarına rastlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile serebral palsili öğrencilerin kendi farklılıklarını hissetmediklerini, özel gereksinimli olmayan akranları ile etkileşim fırsatları bulduklarını ve etkileşime geçtiklerini, arkadaşlık kurma becerilerinin geliştiğini, özgüvenlerinin arttığını ve normal gelişim gösteren akranlarının akademik kazanımlarına sahip olduklarını göstermiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin anne/babaları uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, modelin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci velisi F.A'nın çocuklarının notlarının önceki okullarına göre arttığını ve oğlunun ilk defa matematiği bu okulda sevdiğini söylemesi, yine öğrenci velisi K.K.'nin çocuğunun engelli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasının eğitimini olumsuz etkilemediğini belirtmesi, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkilemediği söylenebilir. Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile çocuklarının özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, bireysel farklılıklara saygı duyduklarını, daha duyarlı, daha işbirlikçi, yardımsever ve hoşgörülü olduklarını, özel gereksinimli arkadaşlarını anlamayı ve kendilerini onların yerine koymayı öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık kurma davranışları kazandıkları ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri yaşamadıkları görülmektedir. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının başarısına ilişkin gerçekleştirilen birçok çalışmada (Sucuoğlu ve Kargin, 2008; Yıkılmış ve Vural, 2008) kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve

sosyal beceri gelişimlerine ilişkin olumlu yönlerinin olduğu ortaya konulmuştur. Batu ve Öncül (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada, kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren çocukların daha insancıl olmalarını sağlayan bir uygulama olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Görüşme yapılan öğretmenler okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin eğitim süreçleri, yetersizliğin özelliği ve fiziki koşullara ilişkin farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, dikkat çeken ilk farklılığın özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) olduğu görülmektedir. Öğretmenler özel gereksinimli her bir öğrenci için özenli ve işlevsel BEP hazırladığını, genel eğitim okulları ya da diğer okullarda BEP'lerin kâğıt üstünde kaldığını belirtmişlerdir. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında BEP'lerin amacına uygun olarak yapılmadığı ya da özel gereksinimli öğrencilere hiç BEP hazırlanmadığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır Kargin ve arkadaşları (2003) tarafından öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile yapılan bir araştırmanın sonuçları öğretmenlerin % 80'inin BEP hazırlamadıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere sınıf müfredat planını uyguladıklarını ortaya koymuştur. Oysa bu araştırmanın sonuçları okulda BEP'lerin her bir öğrenci için özenle hazırlandığını ve uygulandığını ortaya koymuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öncelikle okulun özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesinin ve esas amacının kaynaştırma eğitimi olmasının öğretmenler tarafından benimsenmesi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin belirtmiş oldukları farklılıklardan birisi de okulda uygulanan destek dersleridir. Öğretmenler genel eğitim okulları ya da diğer okullarda destek derslerinin yeterince yapılmadığını, bu okulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin ise birebir destek eğitiminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında tüm yasal düzenlemelere rağmen özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanamaması gibi ciddi sorunların olduğunu göstermektedir (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargin ve diğ., 2005). Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okulların %78'inde destek eğitim odasının bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından destek dersleri açısından farklı olduğunu göstermiştir. Destek derslerinde görülen bu farklılık Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullardaki destek eğitim sınıflarındaki uygulamaların eksikliği ya da hiçbir destek hizmetinin olmaması göz önüne alındığında, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile bu eksikliklerin giderildiği söylenebilir.

Öğretmenler serebral palsinin diğer engel gruplarına göre ağır bir engel türü olduğunu, genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin genellikle tek bir yetersizliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yetersizliğin özelliğine ilişkin bu farklılıkları kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliği açısından dezavantaj olarak görmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan birinci kademedeki 200 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmanın sonuçları kaynaştırma eğitimi uygulamalarını zorlayan etkenlerden birinin öğrencilerin özür durumlarının farklılık göstermesi ve en zorlayıcı olanının ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan 258 kaynaştırma öğrencisinin büyük bölümünün (%71,7) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden, %3,9'unun ise hem zihinsel hem de bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinden oluştuğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin serebral palsili kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinde zorlandıklarını, yetersizliğin özelliğine göre farklılığın kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimi uygulanan genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki fiziki koşullardan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf

mevcutları ve sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayılarının genel eğitim okulları ya da diğer okullardan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okulun uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıran en temel unsurlardan birisi okulun ya da sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmasıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okulların fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı belirlenmiştir (Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin, 2004; Bilen, 2007; Kargin ve diğ., 2005; Metin ve diğ., 2009). Yapılan tüm bu araştırmalar, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zorlayıcı koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymaktadır (Sadioğlu ve diğ., 2013). Bu araştırmanın sonuçları okulun fiziksel koşullarının uygun olduğunu ve özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etmelerinde fiziksel koşulların etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Araştırmanın elde edilen bulguları, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklılığının sosyal kabul ve sosyal etkinlikler olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okuldaki sosyal kabul ve sosyal etkinliklere ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları ayrıca okuldaki sosyal kabulün özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguların aksine, Şahbaz (2004) tarafından kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal statüleri ile sosyal kabul düzeylerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akranları tarafından daha az kabul edildiklerini ortaya koymuştur. Civelek'in (1992) zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkilerini incelediği çalışmanın sonuçları, akademik olmayan derslerde özel gereksinimli akranlarla birlikte olmanın özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal kabullerini arttırdığını göstermiştir. Okulun özellikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş olmasının, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin üç yaşından itibaren birlikte eğitim almaya başlamalarının ve ailelerin kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu isteyerek tercih etmelerinin sosyal kabul düzeyinin yüksek olmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca uygulanan kaynaştırma modelinin, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma modellerini bir arada uygulayan model olma özelliğinin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile daha uzun süre birlikte olmalarını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla, ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sosyal kabule ilişkin yaşanan tüm sorunlara rağmen bu araştırmanın bu bulguları umut vericidir.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenler uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunların eğitim ve öğretim süreçleri, kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ve özel gereksinimli öğrenci aileleri olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle alan öğretmenlerinin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavların, kaynaştırma öğrencilerinin BEP'lerine göre yapılan sınavlarla tutarlılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi sistem sınavlarını özel gereksinimli öğrenciler için yeniden düzenlemesi, hatta alternatif ölçme değerlendirme sistemleri geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Müzik öğretmeni D tarafından dile getirilen teftiş sorunu, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunundan daha çok, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel sorunu olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu, Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) ilköğretim müfettişlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) yaptıkları çalışmanın sonuçları ilköğretim müfettişlerinin genel olarak engelli öğrencilere ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eğitim-öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde teftiş sisteminin önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okuldaki öğretmenin teftiş sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenler ayrıca, kaynaştırmaya uygun olmayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde zorlandıklarından ve kendilerini yetersiz hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen ağır derecede serebral palsili öğrencilerin, öğretmenleri ve öğrenme ortamını olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan aileler, öğretmenlerle ilgili olumsuz bir düşünce belirtmemiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrenci ailelerinden şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşadıkları sorunların çözümünde aile eğitimlerine önem ve öncelik vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin başta özel gereksinimli öğrenci aileleri olmak üzere normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile de kurula dayalı işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Aksi takdirde bu durum, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir.

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Özel gereksinimli öğrencilerin anne/babalarının çoğu uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Bozarslan ve Batu (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bozarslan ve Batu (2014) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olduklarını ve bu ailelerin kaynaştırmadan mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin, çocuklarının öğrenim gördüğü okulda sorun yaşamamalarının sebebinin uygulanan kaynaştırma modelinden kaynaklandığı söylenebilir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri genel olarak öğretmen değişikliği, okul servislerinin donanımındaki eksiklikler gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Belirtilen bu sorunların genellikle tüm okulların ortak sorunları olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin anne/babaları hem normal gelişim gösteren öğrenci aileleri hem de kaynaştırma modelini yürüten öğretmenler tarafından ortak sorun olarak görülmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kendilerine ve eğitim süreçlerine sıkça müdahale etmelerini sorun olarak görürken, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını sorun olarak görmüşlerdir. Bu durum uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarılı ve sürdürülebilir olması açısından mutlaka dikkate alınmasını ve özel gereksinimli öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeylerini arttıracak aile eğitimlerinin yapılmasını gerektirmektedir.

Öğrencilere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Özel gereksinimli öğrenciler, bazı normal gelişim gösteren öğrencilerin kendileriyle oynamak istemediklerini, tenefüslerde dikkatsiz davrandıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere olumsuz davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durumu sorun olarak belirten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, belirtilen sorunların süreklilik göstermediği hatta akran ilişkilerinde karşılaşılabilecek doğal sorunlar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler özel gereksinimli olmayan akranlarıyla eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi derslerine ve bazı oyun etkinliklerine katılımın kaynaştırma öğrencileri açısından sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunun serebral palsi engelinin özelliğinden kaynaklandığı düşünülse de, normal gelişim gösteren öğrencilerin duygularının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren bazı öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının zaman zaman derslere geç girmelerini ve derslerin bölünmesini sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda yaşanan sorunun giderilmesi okul yönetimi, özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ve okul servis işletmesinin birlikte yapacakları düzenlemeler ile mümkün görülmektedir.

Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen ve aileler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlar, fiziki koşullar ve modele ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları çözmek için farklı öneriler getirdikleri görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni N, kaynaştırma öğrencilerinin tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilerek, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yeniden yapılmasını önermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni E, kaynaştırma

sınıflarına okuma yazma bilen, okuduğunu anlayabilen ve uyum sorunu yaşamayan öğrencilerin yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin bu önerileri değerlendirildiğinde, serebral palsili öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yerleştirme kararlarının öğretmenler tarafından doğru bulunmadığı, kaynaştırma sınıflarında ağır serebral palsili öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelenen öğretmenlerden birkaçının destek derslerine ilişkin önerilerinin olduğu görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni M, destek saatlerinin birer saat daha artırılmasının uygun olacağını, matematik öğretmeni R ise destek derslerine mutlaka alan uzmanı öğretmenlerin girmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, destek derslerine alan dışı öğretmenlerin girdiğini ve destek dersleri saatlerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasındaki eğitimin süresine yönelik bazı araştırmacılar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bir okul gününün en az yüzde 21'lik en fazla yüzde 60'lık zamanı (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000) bazıları haftada en az 3 saatlik zamanı (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998) bazıları ise matematik, okuma, dil öğretimi çalışmalarının günlük olarak 30 ila 150 dakikalık zamanı genel eğitim sınıfı dışında, destek eğitim odasında geçirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988). Ayrıca destek eğitim odasındaki eğitimin, özel eğitim uzmanı tarafından yürütülmesi ve bir destek eğitim öğretmenin öğretimi yaptığı öğrenci sayısının haftada 20'yi geçmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Batu ve Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998).

Araştırma bulguları uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığı düşünülen ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okulun sınıflarının küçük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu sınıflarda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencisi sayılarının fazla olduğu araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğretmenlerin araştırmanın bu bulgularına ilişkin önerileri incelendiğinde, sınıfların daha büyük olması gerektiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ayrıca kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören serebral palsili öğrenci sayısının ikiye geçmemesini önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu önerileri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin fiziki koşullarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Öğretmenler tarafından getirilen önerilerin başında yardımcı öğretmenlik gelmektedir. Yardımcı öğretmen, bir öğretmenin ya da başka bir okul uzmanının yönlendirmesi ile görev yapan ve yetersizliği olan öğrencilere hizmetlerin sunulmasında sınıftaki öğretmene yardımcı olan eğitimcilerdir (Ghere ve York-Barr, 2007). Pickett ve arkadaşları (2002) yardımcı öğretmenleri, gereksinim duyulan programları geliştiren, bu programları uygulayan, öğrencilerin performansını değerlendiren, eğitim programları ve eğitim hizmetlerinin etkililiğini değerlendiren ve sınıftaki öğretmenlerin ya da lisanslı veya sertifikalı çalışan uzmanların gözetim ve denetimi altında sorumluluk üstlenen okul personeli olarak tanımlamaktadır. Ancak ülkemizde yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmadığı görülmektedir. Bu modelin bulgularından hareketle, ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması, özel gereksinimli öğrencilerin alacakları eğitim hizmeti ve desteğinin yeterli sayıda öğretmen ve uygun personelle sağlanabilmesi için, yardımcı öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesi gerekmektedir. Yardımcı öğretmenlik uygulamasının başta serebral palsili kaynaştırma öğrencileri olmak üzere tüm öğrencilerin eğitimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Anne/babaların Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Anne/babaların eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelendiğinde, dört farklı önerinin olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim saatlerinin artırılmasını ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin izlenmesini önermektedirler. Özel gereksinimli öğrenci ailesinin destek derslerinin saatlerinin artırılmasına ilişkin önerisi bazı öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileriyle aynıdır. Diğer özel gereksinimli öğrenci ailesinin önerisi olan kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin denetlenmesi ya da izlenmesi önerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öneride her ne kadar izleme ve denetleme işinin kimin tarafından yapılacağı belirtilmese de, bu işin yapılmasında okul

müdürünün kastedildiği anlaşılmaktadır. Okul müdürü tarafından yapılacak sınıf içi gözlemler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğretmenlere öğretimsel performansları hakkında geribildirim verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin bu önerilerinin dikkate alınmasının uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline katkı sunacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailesinin önerisi incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almaları ve ailelere eğitim verilmesi olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, her ne kadar okulun fiziki koşullarının ailelerin tercih nedenlerinden biri olduğunu ortaya koysa da ailelerin okulun fiziki koşullarına ilişkin önerilerinin olduğunu da ortaya koymuştur. Aileler daha çok sınıflar ve destek hizmetleri ortamlarına ilişkin öneriler getirmişlerdir. Aileler sınıfların daha büyük olmasını ve özel gereksinimli öğrenciler için fizik salonunun yapılmasını önermişlerdir. Ailelerin sınıfların daha büyük olmasına ilişkin önerisi öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Serebral palsili öğrencilerin özellikleri ve sınıflardaki sayıları dikkate alındığında sınıfların büyüklüğünün yetersiz olduğu görülmektedir. Fizik salonuna ilişkin önerinin ise okulun serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda önemli bir öneri olduğu düşünülmektedir. Ancak, serebral palsili öğrenci ailelerinin, çocukları için düzenlenmiş bir okulda dil konuşma terapisi odasına ilişkin önerilerinin olmaması şaşırtıcıdır. Benzer öneri öğretmenler tarafından da getirilmemiştir. Özellikle serebral palsili öğrenciler için önemli olan bu destek hizmet türünün eksikliği aileler tarafından sorun olarak ifade edilmemiştir.

Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerilerinin öğretmen ve yönetici kadrolarına yönelik olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailesi H.Ç'nin beden eğitimi derslerinde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi önerisi, öğretmenlerin yardımcı öğretmenlik önerisiyle örtüşmektedir. Bu durum, yardımcı öğretmenlik ya da bazı derslerde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A'nın önerisi incelendiğinde okulun model okul olma özelliğinin göz önünde bulundurularak yönetim kadrolarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarının mevcut yönetici kadrolarından farklı bir statüsünün olmasını önerdiği görülmektedir. Ailenin bu önerisi pilot uygulama yapılan okullara atanacak yöneticilerin seçiminde uygulanan modele ilişkin özel şartların belirlenmesi ve yöneticilerin görev sürelerinin daha uzun olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Özel gereksinimli öğrenciler ayrıca Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarından, okulun özel eğitim sınıflarında öğrenim gören akranlarının muaf tutulmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca ortaokuldan sonra öğrenimlerini devam ettirebilecekleri ve bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer bir üst öğrenim kurumu istemektedirler. Ülkemizde 12 yıl olan zorunlu eğitim ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları birlikte göz önüne alındığında özel gereksinimli öğrencilerin bu önerilerinin Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunlar ve yasal mevzuat temel alınarak yorumlanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak serebral palsili öğrenciler dışındaki engel grupları ile alternatif kaynaştırma modelleri geliştirilebilir. Son olarak, özel gereksinimli bireylerin ayrışmasına neden olan özel eğitim okulları ya da özel eğitim sınıflarının kaynaştırma eğitimi verilen genel eğitim sınıfları ile bütünleştiği bir modelin yaygınlaştırılması ve her çocuğa eşit koşullarda eğitim verilmesi amaçlanmalıdır.

Kaynaklar

- Affleck, J. Q., Adams, S. M. A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflarındaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [An investigation of the sociometric status of hearing loss and hearing students in inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2004). *Okul dışı ortamlarda özel gereksinimli öğrencilere verilen destek hizmetlere ilişkin gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri* [Opinions of voluntary special education teachers on support services provided to special needs students in non-school settings]. Paper presented at 14th National Special Education Congress, Bolu, Turkey.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* [Identification of special education services provided to the hearing-impaired students and classroom teachers continuing into inclusion classes] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir) [Unpublished master's thesis, Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 220921)
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* [Guidance research center staff's views on mainstreaming education] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences, Bolu, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 211309)
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Evaluation of practices and problems in education of pre-school children with special education needs through the views of teachers]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Atay, M. (1995). *Özrürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* [A review of teacher attitudes towards integration programs in which disabled children are educated with their normal peers] (Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 40143)
- Aydın, B., & Şahin, R. (2002). *Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması* [Comparison of the implementation of special education services with the practices in the schools where the inclusion program is applied]. Paper presented at 11th National Special Education Congress, Konya, Turkey.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., & Özbey, E. (2004). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkılmış., & E. Sazak (Ed.), *Özel Eğitimden Yansımalar/14. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri içinde* [Reflections on special education/ in the 14th national education congress reports] (pp. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri* [Opinion and recommendation of the integration of teachers in a girl's vocational school where special needs students are integrated] (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation,

- Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 73344)
- Batu, S., & Öncül, N. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [Opinions of the normally developing child mothers about the inclusion practice]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education consulting process and a consulting example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri [Opinion and recommendation of the inclusion of teachers in a girl's vocational school where special needs students are integrated]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler [Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9(2), 401-447.
- Baykoç-Dönmez., N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). *Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Examination of the opinions of the individuals who participate in the integration and those who do not participate in the integration]. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı [7th Special Education Days Paper Book].
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi [The analysis of prospective primary education teachers attitudes towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Biklen, D., Corrigan, C., & Quick, D. (1989). Beyond obligation: Students' relations with each other in integrated classes. D. K. Lipsky, A. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 207-221). Baltimore: Brookes.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Classroom teachers' opinions on the problems they encountered in the inclusion practice and suggestions for solutions] (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye) [Published master's thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 211466)
- Bozarıslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Opinion and recommendation of educators working in private kindergartens about preschool integration]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim birinci kademe kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of first grade primary inclusion practices according to the opinions of class teachers]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-16.
- Civelek, A. (1992) *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkileri* [Effects of integration in social acceptance of educated mentally handicapped children]. Paper presented at 1st National Special Education Congress, Ankara, Turkey.

- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013) [The analysis of the postgraduate thesis written on special education in terms of various criteria in Turkey (2008-2013)]. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 375-396.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları [Studies on defining and improving social competence characteristics in an elementary school inclusive classroom]* (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 211694)
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi [Examination of understanding skills of normal hearing and hearing impaired students attending to the 3rd grade of the primary schools which are integrating practice]* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Published master's thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 88689)
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Comparing of attitudes of classroom teachers with and without intellectual disabilities in their class to the inclusion of mentally handicapped children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-34.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars örneği) [The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars)]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44.
- Ferguson, D. L. (1996). Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Eds), *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change and renewal* (pp. 16-37). New York: Teachers College Press.
- Friend, M., & Bursuck, W. D., (2006). *Including students with special needs, a practical guide for classroom teachers*. Boston: Pearson.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ghere, G., & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 21-32.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve önerileri [Early childhood teacher's opinions about and suggestions for inclusion programs]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri) [Unpublished master's thesis, Erciyes University Institute of Educational Sciences, Kayseri, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 240800)
- Gözün, Ö., & Yıkmış, N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of primary education inspectors for inclusion]*. Paper presented at 14th Special Education Congress, İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu, Turkey.

- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Güldenöğlü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi [Supporting the reading comprehension skills of students with intellectual disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi [Investigation of cooperative teaching approach in primary education class where mainstreaming is done]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.
- Güven, Y., & Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri [School counselors' and counseling and research centers specialists' views about integration]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Halvorsen, A.T., & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing School Failure*, 43(3), 133-134.
- Kargın, T. (2005). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of teachers, administrators and parents about inclusion practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi [Assessment of proficiency levels in kindergarten teachers' inclusion education practices]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 161742)
- Kayhan, N., Şengül, A., & Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi [First and second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı [Inclusion skills self assessment tool] *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri [Inclusion and supportive special education services]. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde [In Special education]* (pp. 17-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Küçükler, S., & Kanık-Richter, N. (1994). Normal çocuğa sahip anne babaların özürli çocuklara yönelik tutumları [Attitudes of parents with normal children towards disabled children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.

- Mcleskey, J., & Waldron, N.L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Metin, N., & Çakmak, H. (1998). *İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürli çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi [Examination of the thoughts about the programs in which the educators in primary education schools are merged with the children with]*. Paper presented at 8th National Special Education Congress, Edirne, Turkey.
- Metin, N., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmetiçi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi [Determination of competence of elementary school teachers after the in-service training they have taken for the integration of mentally handicapped children]*. Paper presented at 1th International Turkey Education Searches Congress, Çanakkale, Turkey.
- Meyen, L., E. (1996). *Exceptional children in today's school*. New York: Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *3N 1K Kaynaştırma, yönetici, öğretmen, aile kılavuzu [3N 1K Inclusion, manager, teacher, family guide]*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nowell, R., & Innes, J. (1997). *Education children who are deaf or hard of hearing: Inclusion*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED. 557).
- Öncül, N., & Batu, S. (2005). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okunda normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The views of normal child mothers about the mainstreaming in an elementary school where the mainstreaming application was made in the province of Eskişehir]*. Paper presented at 14th Special Education Congress, İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu, Turkey.
- Özaydın, L. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programı"na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocukları ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlar [Attitudes towards the integration of pre-school educators and their families with special education children and normal children]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul, Turkey]. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 102378)
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of preschool teachers about the application of integration]*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. [Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Turkey].
- Pickett, A.L., Likins, M., & Wallace, T. (2002). *A state of the art report on paraeducators in education and related services*. Logan, UT: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.

- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., & Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children, 64*, 239-253.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of classroom teachers about inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1743-1765.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi [Eco-behavioral assessment: An alternative method for assessing mainstreamed classrooms in Turkey]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma [The inclusion in pre-school]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Inclusion applications in primary education. Approaches, methods, techniques]*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerin belirlenmesi [Determination of social acceptance levels of students with mental retardation continuing to inclusion classes]. In A. Konrot (Ed.), *Özel eğitimden yansımalar/13. Özel Eğitim kongresi bildirileri [Reflections on Special Education: Reports from the 13th National Special Education Congress]* (pp. 82-92). Ankara: Kök Yayınevi.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri [Teacher and school administrators' views on problems encountered in the inclusion of mentally handicapped children]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 43073)
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Teachers' mainstreaming ideas about inclusion]. In A. Konrot (Ed.), *Özel eğitimden yansımalar/13. Özel Eğitim kongresi bildirileri [Reflections on Special Education: Reports from the 13th National Special Education Congress]* (pp.121-135). Ankara: Kök Yayınevi.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(2), 578-585.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse and at risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi [A determination of the studies made on instructional adaptation by inclusive classroom teachers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 2, 12.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of inclusion practices in pre-school education]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi,

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 159147)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Views and recommendations of integration education administrators of provincial national education administrations]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 189613)
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 643-678

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

RESEARCH

Received Date: 21.08.17

Accepted Date: 19.07.18

OnlineFirst: 28.07.18

The Opinions of Shareholders about Inclusive Education Model which is being Practiced in a School for Students with Cerebral Palsy*

Tansel Yazıcıoğlu  **

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Tevhide Kargın  ***

Hasan Kalyoncu University

Abstract

Inclusive education, which is mostly implemented as a full-day co-teaching, has been provided in our country since 1983. Since that time it is remarkable that the practices of inclusive education have increased, but the attempts for inclusion models have been limited. The general objective of this research is to determine the views of all shareholders for the first time in Turkey regarding the implementation of the inclusion model, which was developed as a pilot project in a school where students with cerebral palsy attended. The findings of this research show that there are some problems in practice. In order to solve the problems of the inclusive education model and to make the model more effective, the suggestions of shareholders should be taken into consideration. As a matter of fact, the results of the research show that there are suggestions for solutions related to educational processes, physical conditions, and models.

Keywords: Inclusive education model, Cerebral Palsy, families of students with special needs, social acceptance, project school.

Recommended Citation

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018). The opinions of shareholders about inclusive education model which is being practiced in a school for students with cerebral palsy. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 643-678. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

*This study was produced from the doctoral dissertation of the first author by the consultancy of Prof. Tevhide Kargın.

****Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: tanselyazicioğlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

***Prof., E-mail: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

The inclusion practices for children with special needs are the meeting points of general and special education practices. It has been adopted as the basic principle that the education of children with special needs should be continued in the same classrooms and schools where their peers are educated, as it is in the whole world and in the definition of inclusion in our country (Sucuoğlu and Kargin, 2008). When inclusive practices are examined, it can be seen that inclusive practices are performed in various forms (Halvorsen and Neary, 2001, Hewitt, 1999, Mercer and Mercer, 2005; Meyen, 1996, Nowell and Innes, 1997, Salend, 1998, Vaughn, Bos and Schumm, 1997).

In our country, it is seen that education by inclusion is applied in three different models as full-time inclusion, half-time inclusion, and reverse inclusion. In the full-time inclusion model, students with special needs continue their education with their typically developing peers while in the half-time inclusion model, students with special needs continue their education together with their typically developing peers in the same class or during extracurricular activities. On the other hand, in the case of the unification model, a separate class is opened in the special education schools and institutions in the same class for students with special needs who continue special education schools and institutions.

Inclusive education, which is mostly implemented as the full-time inclusion, has been implemented in our country since 1983. It is noteworthy that the practices of day-to-day inclusive education have increased, but the attempts of inclusion model have been limited. There are two different inclusion models applied in our country except for full-time inclusion. These models are the reverse inclusion model in Ankara, where hearing impairments are included in the kindergarten of a primary school, and the second is the inclusive education model which is being practiced in a school for the education of students with cerebral palsy.

Regarding the inclusive model applied in a school for the first time in Turkey for the students with cerebral palsy, 11 years have elapsed, but no study has been done to measure the output of the model. The general aim of this research is to determine the opinions of the classroom and field teachers in a school for students with cerebral palsy about the inclusive education in this school.

Method

Research Design

This is a descriptive study using a qualitative research design. Qualitative research is an integrated and realistic data collection method and a qualitative process that are used to produce the perceptions and events in natural environment, data collection methods such as observation, interview, and document analysis (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, semi-structured interviews were conducted to identify teacher, parent and student views of inclusive practices in a primary school for cerebral palsy students. Data collected from interviews were analyzed through the “content analysis” technique.

Study Group

The study group in this research includes teachers, students with cerebral palsy who continue their education with their typically developing peers, typically developing students, and their families. All of the fourth-grade teachers who worked in primary classes and eighth-grade teachers who worked in the secondary classes were included in the study group. Religious culture and morality knowledge teacher was not included in the study group because she had not worked for three years at this school. Students and families participating in the study were randomly selected from a list of students. Eleven of the families participating in the research group were mothers. Only one father participated in the research group. Two of the typically developing students who were randomly selected were males and four of them were females, five of the students with cerebral palsy were males and one of them was a female.

Data Collection Tools

This study used a “Demographic Information Form” and “Open-Ended Interview Form” developed by researchers as the data collection tools. To determine the opinions, problems and solutions of inclusive education in this school, teachers and families were asked four questions. Typically developing students and students with cerebral palsy were asked three questions.

Collection and Analysis of Data

The data were collected through face-to-face interviews. Nine of the interviews which were made with teachers were conducted in the meeting room of the school, two in the Science and Technology class and one in the painting workshop. All interviews with students and parents were conducted in a meeting hall of approximately 30 square meters, with a seating capacity of 15 for the school and an oval seating arrangement. The respondents' responses to the interview questions were recorded by the first researcher on a voice recorder.

The meetings with the students with special needs and typically developing students were conducted in the meeting room during the break hours, during lunch breaks and at the end of the last lessons. The caregivers and families of students with special needs accompanied them in the meeting room. The interviews with teachers, students and students' families lasted at least two and a maximum of 14 minutes. A total of 77 pages of data were collected from interviews with teachers, students, and students' families. After the completion of data collection, the audio recordings of each interview were stored in a computer file under names. The voice recordings were then transcribed in the interview forms without any changes. After all the interviews were transcribed, the data of nine (25% of the interviews) chosen by random (unbiased) assignment were verified by a research assistant who was working on a doctoral study in the field of special education. Once the transcription process was completed, the researchers coded and thematized the data independently of each other. The researchers later examined their codes and themes together and reached a consensus by discussing their differing views. Once the consensus was reached, the codes and themes were arranged, and the results were defined and interpreted.

Results

In this study, based on the data obtained from interviews with the participating teachers, families and students, the findings of this study were presented by considering the results of the analysis of the data. When the findings were evaluated, it was observed that there were positive results and differences of the inclusive education model which is being practiced in a school for students with cerebral palsy.

Opinions on the Inclusive Education Model which is being Practiced in the School

The teachers who participated in the research were divided into four groups. Five of them reported opinions on the purpose and the benefits of the practices. Four of the teachers who commented on those of the practices stated that inclusive educational practice was beneficial. Three of them conveyed their ideas about the advantages and disadvantages of the practice. Two of them gave their opinion on how this practice could be improved and made more practical. All of the families of cerebral palsy students expressed, who were asked their opinions about the inclusive education model, that the model was successful applied in the school. All of the students with cerebral palsy and the students with typical development who were interviewed mentioned that they were happy to study together.

Reasons for Preference of a School with the Inclusive Education Model which is being Practiced

The families of pupils with special needs were consulted and five of them stated that one of the reasons why they chose a school which practised inclusive education was “social acceptance.” Only one of them mentioned that their choice of school depended on “physical conditions.” Two families said that they chose the school which was arranged for students with special needs and inclusive education was to promote “their children's social and emotional development.” In addition, a couple of them explained that “the physical conditions of the school” affected their choice. Three of them expressed that they preferred the school as they trusted “the school

administration and teachers.” Only one family said that they preferred their school because it was stated as a project school.

Outcomes of the Inclusive Education Model which is being Practiced

In the study; nine of the teachers, all of the families of students with special needs, and the families of typically developing children mentioned that the inclusive educational practice improves academic, social, and emotional development of the students. The results of this research revealed that students with cerebral palsy did not feel their differences with the inclusive education model which is being practiced in this school. Further, they found opportunities to interact with their typically developing peers and developed friendships skills, also they increased self-confidence.

Differences of the Inclusive Education Model which is being Practiced

Six of the teachers stated that the feature that distinguished inclusive education in their school from those in other schools was the educational process. Besides, five of them stated that there were differences in the characteristics of disability; six of them thought that there were differences in the physical conditions. Families stated that the diversities of inclusive education which was practised at the school were the physical conditions, social acceptance, and social activities. In contrast, the results of the current study revealed that Individualized Education Programs (IEPs) were carefully planned and practised on each student in the school. The results of this research revealed that the inclusive education model which is being practiced at the school was different in terms of support courses from general education schools or inclusive education which is being practiced in other schools.

The Problems of the Inclusive Education Model which is being Practiced

The teachers pointed out the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. Eleven of the teachers expressed their problems with the inclusive educational practices whereas a teacher expressed that she did not have any problems with it. The teachers who were interviewed expressed that the problems they had experienced with the inclusive education model was education and training processes, student selection for inclusive and families with special needs students. Most families of students with special needs stated that they had no problems related to inclusive education model which is being practiced at the school.

Solution Suggestions for the Problems of the Inclusive Education Model which is being Practiced

Seven of the teachers offered solutions about the troubles of the education and teaching processes of the inclusive education. On the other hand, eight of them made suggestions on physical conditions and nine of them, on practices. Four of the six special needs student families offered solutions to the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. The family of a student with special needs stated that weekly course hours of supportive education might be increased. A family said that teachers could be monitored, another suggested that physical conditions could be changed, and a family suggested that appropriate teachers and managers could be appointed.

The students who participated in the research suggested solutions to the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. The students with special needs also stated that the peers who continued to special education classes of the school should be exempted from the Basic Education to Secondary Transition Examinations. Students also wanted a higher education institution similar to the inclusive education model that they could continue their education after secondary school.

Discussion

When the teachers' thoughts and views on the inclusive educational practises in a school for students with cerebral palsy were evaluated, the assessments mostly turned out positive. The findings of this study corresponds with the results of the studies in which the teachers' views on children with disabilities and inclusion in Turkey were examined (Akçamete, Gürgür and Kış, 2004, Uysal, 2003). According to the results of the studies, teachers

believe that inclusive education is useful and necessary for students with special needs (Batu, 1998). On the other hand, it is seen that some research studies have revealed that the attitudes of the class teachers towards the inclusive education are generally negative (Diken and Sucuoğlu, 1999, Metin and Çakmak, 1998, Uysal, 2003). In spite of the negative attitudes and approaches about inclusive education which is being practiced in Turkey, the positive attitudes and approaches of the teachers are promising in this study.

All of the families of students with special needs who were asked their thoughts regarding the inclusive education stated that the inclusive educational programs in the school were effective. They also stated that teachers' attitudes towards students and themselves were pretty positive. However, the results of many studies have shown that families of students with special needs and typically developing children have positive views on the inclusion, but these studies have revealed that the families are concerned about the existing inclusive practices and their children with special needs (Baykoç-Dönmez, Avcı and Aslan, 1997; Kargın, Acarlar and Sucuoğlu, 2003; Küçükler and Kanık-Richter, 1994; Öncül and Batu, 2005). This concern is not observed in this study because it is thought that the school environment has been primarily arranged according to students with special needs and the inclusive practices are shaped based on the needs of the students and families.

All of the students with special needs and typically developing stated that they were happy to study together. The students with special needs expressed that the peers with typical development had a positive attitude towards themselves at the school. In the same way, the students with typical development also stated that they had an acceptable attitude towards their special needs peers and that they had adopted the inclusive education which was being practiced at the school. These findings indicate that students with typical development and students with special needs peers are integrated into the social and emotional aspects. In literature, some research results differ from this finding. In a study, Akçamete and Ceber (1999) used positive peer preference and peer grading methods and they revealed that the students with hearing impairments were not being accepted by their peers. The results of a study of Şahbaz (2004) on social acceptance levels of students with mental retardation who are continuing into the inclusive education classes revealed that their social acceptance is lower than their peers, and their peers are less likely to accept them. From this point of view, it can be said that the acceptance of students with special needs and the positive attitude of students with typical development are an important output of the inclusive education model which is being practiced in this school. These different results indicate that the inclusive education model which is being practiced in this school is a useful, positive, and accurate model.

In Turkey, the fact that classes and schools lack appropriate physical environment for inclusive education comes first among the problems which are faced while practising the inclusion (Batu, Kırcaali-Iftar, Uzuner, 2004; Kargın et al., 2003; Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013). Although most of the families of the students with special needs indicate that the reasons for choosing a school providing inclusive education are social acceptance in the school, that the arrangement of the physical conditions of the school in accordance with inclusive education is seen as an important step taken in terms of solving the problem which is encountered.

Teachers stated that an organised and functional IEP is planned for each student with special needs but these IEPs are on paper in general education schools or other schools. Studies show that IEPs are not planned in accordance with the purpose of inclusive educational practices in our country or no IEPs for the students with special needs are found. The results of a research conducted by Kargın et al. (2003) in order to determine the views of teachers, managers, and parents on inclusion practices revealed that 80% of teachers do not plan IEPs and they practise the classroom curriculum to students with special needs with no modifications. In contrast, the results of the current study revealed that IEPs were carefully planned and practised on each student in the school.

One of the differences stated by the teachers regarding the educational process was the supportive education practises at the school. Teachers pointed out that supportive education was not practised enough in general-education schools or in others, but the students educated in this school benefited from individualised education. Results of the studies conducted in Turkey show that despite all legal regulations there are serious problems in inclusive practices such as lack of special education support services (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür,

2008; Gürgür and Uzuner, 2010; Kargin et al., 2003). In a study conducted by Cankaya and Korkmaz (2012), revealed that 78% of schools have no supportive education classes. The results of this research has shown that the model of the inclusive education practices in general education schools or others are different from supportive education courses.

Most of the parents of students with special needs stated that they did not have any problems with practices of inclusive education. The finding of the research corresponded closely with the research by Bozarslan and Batu (2014). In their research, Bozarslan and Batu (2014) revealed that the families of students with special needs are sensitive to and interested in inclusion and that they are satisfied with it. Therefore, it can be said that the families whose pupils are educated in these schools do not face with any problems in the school due to inclusive educational practices.

Research findings revealed that a school which is thought to have appropriate physical environment and inclusive education practices have small classes. In addition, another finding of the study is that the number of students with cerebral palsy who are studying in these classes is high. When the teachers' suggestions for these findings of the research are examined, it is understood that the classes are supposed to be larger. Teachers also suggest that the number of students with cerebral palsy who study in inclusive classes should be no more than two. The first suggestion of the teachers is that there should be a teaching assistant in the classroom. However, it is observed that there are no assistant teacher implementations in our country. Based on the findings of this model, the implementation of the teaching assistant is required in order to increase the quality of inclusive education in our country, to provide education to students with special needs, and to support the education by means of sufficient number of teachers and effective staff.

Conclusion

As a result, the findings of this study should be interpreted on the basis of problems in inclusive educational practices and legal regulations in Turkey. Based on the results of this research, alternative inclusion models can be developed with disabled groups except students with cerebral palsy. Finally, it should be aimed to provide equal opportunities in education to each child and to disseminate a model in which special education schools or special education classes that cause discrimination of individuals with special needs integrate with the general education classes that give inclusive education.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 679-697

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 18.01.18

Kabul Tarihi: 18.08.18

Erken Görünüm: 30.08.18

Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları

Sevil Büyükalın *
Gazi Üniversitesi

Zeynep Yaylacı **
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Karabük ilinde yer alan devlet okullarına devam eden 30'u kaynaştırma eğitimi alan 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Sosyal bilgiler gibidir; çünkü....." cümlesinin yer aldığı açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre normal gelişim gösteren öğrencilerin 9 kategoride 33 metafor; kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin 11 kategoride 25 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler kavramını ağırlıklı olarak "tarih" ve "geçmiş" kavramlarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran daha somut metaforlarla sosyal bilgiler kavramını açıkladıkları araştırmada elde edilen diğer bir sonuçtur. Ayrıca diğer öğrencilerden farklı olarak kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlarla sosyal bilgilerin gerekli olduğunu, kendilerini sosyalleştirerek görgü ve davranış kurallarını öğrettiğini vurgulamaları araştırmanın dikkate değer başka bir sonucudur.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, metafor, kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren öğrenci.

Önerilen Atıf Şekli

Büyükalın, S., & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764

*Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: sevilb@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4955-4405>

**Sorumlu Yazar: E-posta: zeynepyaylac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4380-3079>

Toplumsal gelişmelerle birlikte eğitim sistemi de değişmekte ve yenilenmektedir. Günümüz eğitim sistemini, çağdaş kılan özelliklerinden biri bireysel farklılıklara önem vermesi ve ona göre şekillenebilmesidir. Bu şekillenmenin gözle görülür örneklerinden biri kaynaştırma eğitiminin benimsenmesi ve uygulanmasıdır.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin, gerektiğinde destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim almasıdır (Kırcaali- İftar, 1992). Bir açıdan fırsat eşitliği olarak da ifade edilebilecek olan bu durum hem özel gereksinimli olan öğrenciler için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için fayda sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sağladığı bu faydalar normal gelişim gösteren öğrenciler için farklılıkları fark etme, empati kurabilme, gerçekçi bir bakış açısı kazanabilme; özel desteğe ihtiyaç duyan bireyler için toplumdaki soyutlanmaları engelleme, akranlarını gözlemleyerek yeni beceriler kazanmalarını sağlama, toplumsal yaşamı öğrenme gibi becerilerle örneklendirilebilir (Kargın, 2006).

Program yapısı incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerine bu becerilerin kazandırılmasında etkili olacak derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Çünkü sosyal bilgiler dersi özel gereksinim duyan öğrencinin toplumsal yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan iletişim, gözlem, empati, sosyal katılım, yaratıcılık, karşılaştırma yapma, karar verme, gibi temel ve pratik becerileri; basılı görsel kaynakları kullanma, bilimsel araştırma yapma, tablo grafik okuma, yazılı anlatım vs. gibi akademik becerileri ve öğrenciyi merkeze alarak, öğrenciye öğrenmeyi öğreterek tüm bu becerileri kazanmalarını sağlayacak program yeterliliğine sahiptir (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

Kaynaştırma eğitiminden beklenen bu faydaların sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme ve ders programı geliştirme süreçlerinin özel gereksinimli öğrencileri göz önünde bulundurarak şekillendirilmesi gerektiğini yadsınamaz bir gerçek olarak düşünürsek sosyal bilgiler programının da bu bağlamda daha da iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu öğrenci grubuyla yapılacak olan çalışmaların sosyal bilgiler dersinin öğretim süreci, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlilikleri hatta sosyal bilgiler programının yeterliliği açısından önemli ipuçları vermesi kuvvetle muhtemeldir. Dolayısıyla bu çalışmanın nihai amacı da kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak sosyal bilgiler programı ve sosyal bilgiler dersinin öğretim süreci hakkında ipuçları elde etmek, elde edilen verilerle programın özel gereksinimli bireyler açısından iyileştirilmesi sürecine katkıda bulunmaktır.

Kaynaştırma Eğitimi Bağlamında Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Çalışmalar

Sosyal bilgiler öğretimi alanında kaynaştırma eğitimi konu alan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki uygulamalarına ilişkin çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Topçu ve Katılmış (2013) “Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler dersinin bu niteliklerinden dolayı, bu çalışmada yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin bu derse yönelik düşüncelerini tespit etmek amaçlamışlardır. Manisa il merkezinde bulunan bazı ortaokullarda eğitim gören toplam 30 kaynaştırma öğrencisi, araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geliştirme aşamasında uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmelerin yapıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaylacı ve Aksoy (2016) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarını ortaya koymak amacıyla Ankara il merkezinde (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören) görev yapan 102 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre kaynaştırma eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi destekledikleri; fakat kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirezen ve Akhan (2016) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla Antalya il merkezinde görev yapan 21 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapmışlardır. Araştırma sonunda kaynaştırma uygulamalarının sosyal bilgiler derslerinde verimli geçmediği, öğretmenlerin bu konuda istedikleri düzeyde performans sergileyemedikleri ve kendilerini kaynaştırma konusunda yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görmez (2016) “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Performans Düzeyleri” adlı çalışmasında kaynaştırma eğitimi kapsamında ortaokullarda öğrenimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde göstermiş oldukları performans düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin dersteki performans düzeylerini ortaya koyabilmek için yapılandırılmamış gözlem tekniğinden, yararlanılmıştır. Van ilinde bulunan 14 ortaokul ve bu okullarda öğrenim gören 39 kaynaştırma öğrencisi ile yapılan çalışmada; kaynaştırma öğrencilerinin genelinde özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklardan oluştuğu; bu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi performans düzeylerinin iyi bir düzeyde olmadığı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) öğrencinin olması gereken düzey ile öğrencinin mevcut düzeyi arasında çok ciddi bir farkın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların dışında “metafor”, “kaynaştırma”, “ sosyal bilgiler” kelimeleri ile yapılan aramalarda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramı ile ilgili algılarını ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin "sosyal bilgiler" kavramına ilişkin metafor algılarını ortaya koymaktır.

Çalışmada bu genel amaç kapsamında;

1. Normal gelişim gösteren öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlar arasında benzerlikler var mıdır?
4. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlar arasında farklılıklar var mıdır?

alt sorularına da yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada değişken, tartışmalı, birçok yöntem ve araştırma uygulamalarının olduğu (Punch, 2016) nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, dünyada deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkan; yabancı olmamakla birlikte anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan durumlar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her iki öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersini almış/alıyor olması, ikinci grup öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden faydalanan olması ve öğrencilerin gönüllü katılım göstermesi çalışmada ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde yer alan devlet okullarında eğitim gören 30'u kaynaştırma öğrencisi olmak üzere 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Kaynaştırma öğrencisi		Normal gelişim gösteren öğrenci	
	f	%	f	%
Kız	12	16	23	31
Erkek	18	25	19	26
Toplam	30	42	42	58

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %42'sini kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oluşturduğu görülürken, %58'ini normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin %16'sının kız, %25'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülürken; araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin %31'inin kız, %26'sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik durumlarına ilişkin bilgiler

Yetersizlik Türü	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hafif düzeyde zihin yetersizliği	7	23.3	8	26.6	16	53.3
Özel öğrenme güçlüğü	5	16.6	3	10	8	26.6
Konuşma güçlüğü	1	3.33	0	0	1	3.33
Hafif düzeyde görme yetersizliği	0	0	2	6.66	2	6.66
Orta düzeyde zihin yetersizliği	1	3.33	2	6.66	3	10

Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin büyük çoğunluğunu %53.3 ile hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Bu grubu %26.6 ile özel öğrenme güçlüğüne, %10 ile orta düzey zihin yetersizliğine, %6.6 ile hafif düzey görme yetersizliğine, %3.3 ile konuşma güçlüğüne sahip öğrenci grupları izlemektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Formun ilk bölümünde öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyine ilişkin iki soru yer alırken; anketin ikinci bölümünde öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algılarını ortaya koymaları amacıyla "Sosyal bilgiler ... gibidir; çünkü..." cümlesine yer verilmiştir. Metafor oluşturulurken kullanılan "gibi" sözcüğü zihinsel imgenin konusu ve kaynağı arasındaki bağı açıklamak için kullanılırken "çünkü" sözcüğü üretilen metafora mantıksal bir dayanak sağlamak amacıyla kullanılır (Saban, 2009). Bu nedenle veriler toplanırken öğrencilerin metafor üretmiş olmalarının dışında metaforlarına gerekçe olacak cümleyi de yazmaları istenmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinde sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeninden farklı olarak yetersizlik türü ve düzeyinin de rehber öğretmen tarafından forma yazılması istenmiştir. Bu adımın öğrencinin formu doldurduktan sonra yapılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca anket kaynaştırma öğrencilerine açıklayıcı bir yönerge ile sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yazılı, basılı, görsel materyal ve belgeler içinde bulunan ancak sistematik olarak ortaya konmamış bilgileri sistematik olarak ortaya koymaya yarayan bir yöntemdir (Demir, 2014). Bu yöntemde önce konuya ilişkin betimleme ve kodlamalar yapılır, ardından elde edilen nicel ve nitel göstergelere dayanarak çıkarımlar yapılır (Arıkan, 2013). İçerik analizinde veriler, küçük bilgi etiketleri içerisinde toplanarak kodlanır, elde edilen kodlar ortak bir fikir oluşturmak amacıyla bir araya getirilerek temalar oluşturulur ardından veriler oluşturulan temalar etrafında yorumlanır (Creswell, 2016, s.186). İçerik analizi aşağıdaki adımlar uygulanarak yapılmıştır.

Verilerin kodlanması. Bu aşamada öncelikle bütün metaforlar incelenerek uygun yazılıp yazılmadıkları kontrol edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci formlarından üçü herhangi bir cevap içermemesi, üç tanesi birden fazla metafor içermesi, iki tanesi ise benzetme yönü yani gerekçesi yazılmadığı gerekçesiyle değerlendirmeye tabi tutulmazken; kaynaştırma eğitimi alan öğrenci formlarından beş tanesi cevap içermemesi, beş tanesi de benzetme yönünün yazılmaması gerekçesiyle değerlendirilmemiştir. Bunların dışında kalan 72 metafor iki öğrenci grubu için ayrı olmak üzere alfabetik sıraya göre dizilmiş ve kodlanmıştır.

Temaların oluşturulması. Temaların oluşturulması aşamasında öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ortak özelliklerine ve benzetme yönlerine bakılarak oluşturulan kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin oluşturdukları metaforlar 10, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin geliştirdiği metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Sağlanması

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla formun çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere dağıtılmasına, gerekli süre verilmesine, cevaplama aşamasında birbirlerinden faydalanmalarına dikkat edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (*Güvenirlik = görüşbirliği / görüş birliği + görüş ayrılığı*) uygulanmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde “diğer” kategorisi altında toplanan dört metafordan “belgesel, anlam, cevap, hayatın anlamı” cevapları “geçmişe ait olan” ve “öğretici olan” kategorileri altına alınmıştır. Uzman görüşleri ile 54 metafordan 4 metaforun yer aldığı kategori değiştirilerek güvenirlik 0.93 ($54/(54+4) = 0.93$) olarak sağlanmıştır.

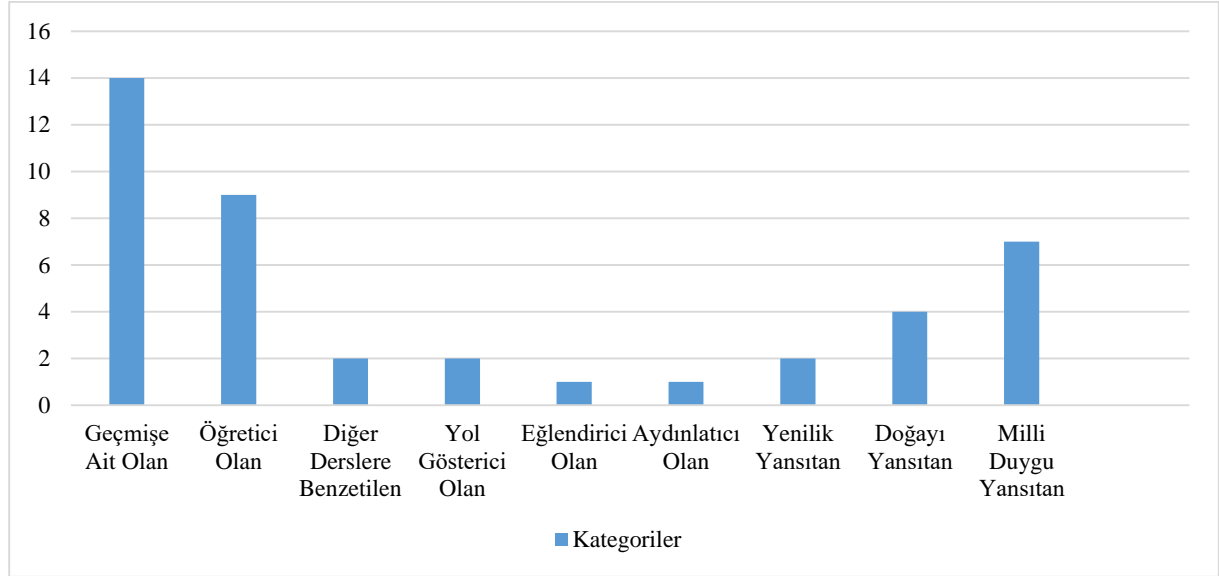
Verilerin Yorumlanması

Veri analizi aşamasında elde edilen metaforlar kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler için kategorilere göre ayrılarak yorumlanmıştır. Ardından iki öğrenci grubunun oluşturduğu metaforlar ve kategorileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine yorumlama yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Normal gelişim gösteren öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin oluşturulan kategoriler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Normal gelişim gösteren öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin kategoriler.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar dokuz kategori altında toplanmıştır. En çok metaforun üretildiği kategori “Geçmişe ait olan” kategorisidir. Bu kategoriye sırayla “milli duyguları yansıtan”, “öğretici olan”, “doğayı yansıtan”, “yenilik yansıtan”, “diğer derslere benzetilen”, “yol gösterici olan” “eğlendirici olan” ve “aydınlatıcı olan” kategorileri izlemektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve kategorileri Tablo 3’te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Kategorileri

Kategori	Öğrenci	Metafor	Gereke
Geçmişe Ait Olan	Ö1	Tarih	Geçmiş anlatıyor.
	Ö8	Tarih	Sosyal bilgiler dersinde eskiden neler olup bittiğini öğreniyoruz.
	Ö22	Tarih	Eskiye yeniye ve geçmişe bize öğretiyor.
	Ö25	Tarih	Tarihimizi, geçmişimizi ülkemizi öğretir bize...
	Ö27	Tarih	Bana tarihi anlatıyor çünkü dünya üzerindeki bütün tarihi eserler benim dikkatimi çeker.
	Ö4	Geçmiş	Geçmişte yaşananları anlatır tarihimizi gösterir.
	Ö29	Geçmiş	Geçmişte olan yaşananları savaşları anlatır.
	Ö31	Geçmiş	Geçmişimizi öğretir.
	Ö12	Tarihi Eser	Tarihi eserler gibi geçmiş anlatır.
	Ö18	Tarih defteri	Tarihi bilgilerle doludur.
	Ö32	Müze	Müzeler de bize geçmişimizi gösterir.
	Ö16	Anlam	Geçmişimizin anlamını açıklar.
	Ö38	Zaman	Geçmiş zamanı ve gelecek zamanı anlatıyor bize...
	Ö7	Belgesel	Tarihi anlatan belgesel gibidir.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devamı)

Kategori	Öğrenci	Metafor	Gerekeçe
Öğretici Yönü Olan	Ö2	Kültür	Kültürümüzü anlatan en güzel derstir.
	Ö5	Kültür	Atalarımızın kültürünü bize anlatır ve gösterir.
	Ö7	Kültür	Kültürümüzü bize öğretir.
	Ö9	Hayat	Hayatın temel kurallarını bize öğretir.
	Ö30	Bilim	İçinde yer alan bilimleri bize öğretir.
	Ö17	Bilgi	Çok güzel bilgiler öğretiyor bana...
	Ö26	Genel Bilgi	Tarihimiz geçmişimiz kültürümüz hakkında genel bilgiler verir.
	Ö3	Akl	Bize akıl verir bilgiler öğretir.
	Ö19	Hayatın anlamı	Bize hayatın anlamını öğretir.
Diğer Derslere Benzetilen	Ö35	Cevap	Bütün soruların cevabıdır.
	Ö24	Din Kültürü	Görgü ve ahlak kurallarını öğretiyor.
Yol Gösterici Olan	Ö33	Din Kültürü	İkisinde de ahlak ve kültürümüzü öğreniyoruz.
	Ö14	Öğüt	Bize ne yapıp ne yapmayacağımız anlatır.
Eğlendirici Olan	Ö6	Tarihi Küp	Bana tarihimi oyunlarla öğretti.
Aydınlatıcı Olan	Ö20	El feneri	Öğrendiğimiz bilgiler bizi aydınlatır.
Yenilikçi Olan	Ö10	Yenilik	Ülkemizde yaşanan yenilikleri ve değişiklikleri bize anlatır.
	Ö15	İcat	Kullandığımız eşyaları kimlerin icat ettiğini anlatır yeni bilgiler icat ederim.
Doğayı Yansıtan	Ö11	Doğa	Doğanın ve çevrenin güzelliklerini gösterir.
	Ö13	Hava Durumu	Bazen sıkıcı bazen eğlencelidir.
	Ö37	Çevre	Çevremizde olan her şeyi gösterir.
	Ö21	Doğal Kaynak	Bilgilerin kaynağıdır.
Milli Duyguları Yansıtan	Ö40	Atatürk	Atatürk'ün hayatını öğrendiğim çok güzel bir derstir.
	Ö36	Vatan	Aklıma vatan gelir vatanımızı nasıl kurtardığımızı anlatır.
	Ö34	Bayrak	Bayrağımızı nasıl kazandığımızı anlatır bize
	Ö39	Demokrasi	Demokrasiyi haklarımızı Sosyal bilgiler dersinden öğrendiğim için...
	Ö42	Dayanışma	Yardım etmenin önemini öğretti.
	Ö23	Savaş	Düşmanlarla yaptığımız savaşları gösterir.
	Ö41	Barış	Bize barış içinde yaşamayı anlatan bir derstir.

Tablo 3 incelendiğinde normal gelişim gösteren 42 öğrencinin ürettiği metaforlar 9 kategori altında toplanmaktadır.

Geçmişe ait olan. “Geçmişe ait olan” öğrencilerin en çok metafor ürettiği kategoridir. “Sosyal bilgiler ... benzer.” cümlesini beş öğrenci “tarih”, üç öğrenci “geçmiş”, bir öğrenci “tarihi eser”, bir öğrenci “tarih defteri”, bir öğrenci “müze” kelimeleri ile tamamlamıştır. “Tarih” metaforunu üreten öğrenciler sosyal bilgilere benzetmelerinin gerekçesi olarak (Ö1) “Geçmiş anlatıyor.”, (Ö22) “Eskiye yeniye ve geçmişe bize öğretiyor.”, (Ö8) “Sosyal bilgiler dersinde eskiden neler olup bittiğini öğreniyoruz.” cevaplarını vermişlerdir. “Geçmiş” metaforunu üreten öğrenciler sosyal bilgilere benzetmelerinin gerekçesi olarak (Ö4) “Geçmişte yaşananları anlatır tarihimizi gösterir.”, (Ö29) Geçmişte olan yaşananları savaşları anlatır.”, (Ö31) “Geçmişimizi öğretir.” cevaplarını vermişlerdir.

Öğretici yönü olan: En çok metaforun üretildiği ikinci kategori olan “Öğretici yönü olan” kategorisinde üç öğrenci “kültür”, bir öğrenci “hayat”, bir öğrenci “bilim”, bir öğrenci “bilgi”, bir öğrenci “genel bilgi”, bir öğrenci “akıl” metaforlarını üretmişlerdir. “Kültür” metaforunu üreten öğrenciler benzetme gerekçesi olarak (Ö2) “Kültürümüzü anlatan en güzel derstir.”, (Ö5) “Atalarımızın kültürünü bize anlatır ve gösterir.”, (Ö7)

“Kültürümüzü bize öğretir.” cevaplarını vermişlerdir. “Hayat” metaforunu kullanan öğrenci (Ö9) “Hayatın temel kurallarını bize öğretir.” cümlesi ile metaforunu açıklarken “bilim” metaforunu kullanan öğrenci (Ö30) “İçinde yer alan bilimleri bize öğretir.”, “hayatın anlamı” metaforunu üreten öğrenci (Ö19) “Bize hayatın anlamını öğretir.” cümlesi ile açıklama yapmıştır. “Bilgi”, “genel bilgi” ve “akıl” metaforunu kullanan öğrenciler ise (Ö17) “Çok güzel bilgiler öğretiyor bana...”, (Ö26) “Tarihimiz geçmişimiz kültürümüz hakkında genel bilgiler verir.”, (Ö3) “Bize akıl verir bilgiler öğretir.” cümleleri ile sosyal bilgilerin öğretici yönünü vurgulamışlardır.

Diğer derslere benzetilen: “Diğer derslere benzetilen” kategorisinde iki öğrenci sosyal bilgiler dersini “Din Kültürü” dersine benzetmişlerdir. Öğrenciler sosyal bilgileri din kültürü dersine benzetmelerinin gerekçesi olarak (Ö24) “Görgü ve ahlak kurallarını öğretiyor.” (Ö33) “İkisinde de ahlak ve kültürümüzü öğreniyoruz.” cümleleri ile açıklama yapmışlardır.

Yol gösterici olan: “Yol gösterici olan” kategorisinde bir öğrenci (Ö14) “Bize ne yapıp ne yapmayacağımız anlatır.” cümlesi ile sosyal bilgileri “öğüt” metaforuna benzetmiştir.

Eğlendirici olan: Bu kategoride bir öğrenci (Ö6) “tarihi küp” metaforunu “Bana tarihimi oyunlarla öğretti” cümlesi ile açıklamıştır.

Aydınlatıcı olan. “Aydınlatıcı olan” kategorisinde (Ö20) “el feneri” metaforunu “Öğrendiğimiz bilgiler bizi aydınlatır.” cümlesi ile açıklamıştır.

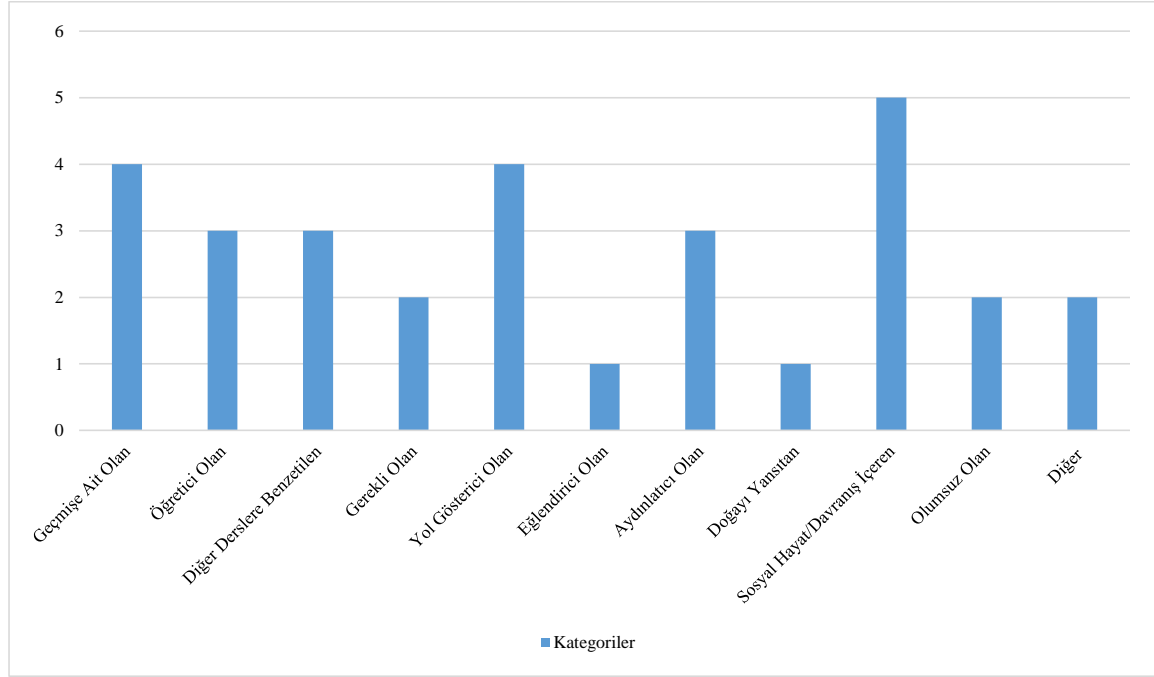
Yenilikçi olan. “Yenilikçi olan” kategorisinde birer öğrenci “yenilik” ve “icat” metaforlarını üretmişlerdir. “Yenilik” metaforunu kullanan öğrenci (Ö10) “Ülkemizde yaşanan yenilikleri ve değişiklikleri bize anlatır.” cümlesi ile “icat” metaforunu kullanan öğrenci (Ö15) “Kullandığımız eşyaları kimlerin icat ettiğini anlatır yeni bilgiler icat ederim.” cümlesi ile sosyal bilgilerin yenilikçi olan yönünü vurgulamışlardır.

Doğayı yansıtan. “Doğayı yansıtan” kategorisinde birer öğrenci “doğa”, “hava durumu”, “çevre”, “doğal kaynak” metaforlarını üretmişlerdir. “doğa” metaforunu kullanan öğrenci (Ö11) “Doğanın ve çevrenin güzelliklerini gösterir.”, “hava durumu” metaforunu kullanan öğrenci (Ö13) “Bazen sıkıcı bazen eğlencelidir.”, “çevre” metaforunu kullanan öğrenci (Ö37) “Çevremizde olan her şeyi gösterir.”, “doğal kaynak” metaforunu üreten öğrenci (Ö21) “Bilgilerin kaynağıdır.”, cümleleri ile ürettikleri metaforların benzetme yönünü açıklamışlardır.

Milli duyguları yansıtan: “Milli duyguları yansıtan” kategorisinde öğrenciler “Atatürk”, “Vatan”, “Bayrak”, “Demokrasi”, “Dayanışma”, “Savaş”, “Barış” metaforlarını üretmişlerdir. “Atatürk” metaforunu üreten öğrenci (Ö40) “Atatürk’ün hayatını öğrendiğim çok güzel bir derstir.”, “vatan” metaforunu üreten öğrenci (Ö36) “Aklıma vatan gelir vatanımızı nasıl kurtardığımızı anlatır.” ve “bayrak” metaforunu üreten öğrenci (Ö34) “Bayrağımızı nasıl kazandığımızı anlatır bize” cümlelerini metaforlarına gerekçe gösterirken; “demokrasi” metaforunu üreten öğrenci (Ö39) “Demokrasiyi haklarımızı sosyal bilgiler dersinden öğrendiğim için...”, “savaş” metaforunu üreten öğrenci (Ö23) “Düşmanlarla yaptığımız savaşları gösterir.”, “barış” metaforunu üreten öğrenci ise (Ö41) “Bize barış içinde yaşamayı anlatan bir derstir.” cümleleri ile sosyal bilgiler kavramına benzettikleri metaforları açıklamışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin oluşturulan kategoriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin kategoriler.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. En çok metaforun üretildiği kategori “Sosyal Hayat/Davranış İçeren” kategorisidir. Bu kategoriyi sırayla “yol gösterici olan”, “geçmişe ait olan”, “öğretici olan”, “diğer derslere benzetilen”, “aydınlatıcı olan”, “gerekli olan”, “doğayı yansıtan” “olumsuz olan” ve “diğer” kategorileri izlemektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve kategorileri Tablo 4’te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4

Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Kategorileri

Kategori	Öğrenci	Metafor	Gerekece
Geçmişe Ait Olan	KÖ16	Tarih	<i>Geçmişte atalarımızın bıraktıklarını tarihimizi anlatır.</i>
	KÖ23	Tarih	<i>Eskiden olanları anlatır öğretir bize...</i>
	KÖ6	Geçmiş	<i>Geçmişte yaşananları öğretir.</i>
	KÖ3	Geçmiş	<i>Geçmişimizden bahseder ve onu öğretir.</i>
Öğretici Olan	KÖ4	Öğretmen	<i>Bütün bilgileri öğreten öğretmen gibi bir derstir.</i>
	KÖ19	Öğretmen	<i>Bize bilgiler verir.</i>
	KÖ20	Okul	<i>Okuldaki gibi her bilgiyi öğreniriz bu derste</i>
Diğer Derslere Benzetilen	KÖ15	Türkçe Dersi	<i>Güzel konuşmayı ve kuralları öğreten bir derstir.</i>
	KÖ22	Beden Dersi	<i>Çünkü öğretmenimiz bize oyunları oynatarak öğretiyor.</i>
	KÖ8	Bütün dersler	<i>Türkçe gibi konuşmayı, fen gibi çevremizi anlatır.</i>
Gerekli Olan	KÖ12	Su	<i>Gereklidir.</i>
	KÖ14	Yemek	<i>Aynı yemek gibi sosyal bilgilerle doyarız.</i>

Tablo 4 (devamı)

Kategori	Öğrenci	Metafor	Gerekçe
Yol Gösterici Olan	KÖ21	Pusulula	<i>Pusulula gibi bana yolu gösterir.</i>
	KÖ11	Harita	<i>İçinde haritalarla ilgili bilgiler var haritalar bize yolları gösterir.</i>
	KÖ29	Harita	<i>Haritalara bakarak yol gösterir.</i>
	KÖ30	Türkiye haritası	<i>Türkiye'nin haritasına bakarak bilgileri öğrenmek çok kolay...</i>
Eğlendirici Olan	KÖ17	Oyun	<i>Oyun oynayarak güzel bilgiler öğretir.</i>
Aydınlatıcı Olan	KÖ9	Güneş	<i>Öğrendiğimiz bilgilerle bizi güneş gibi aydınlatır.</i>
	KÖ1	Işık	<i>Bize ışık olur her şeyi öğreniriz.</i>
	KÖ41	Yıldız	<i>Yıldızlar gibi bizi aydınlatır.</i>
Doğayı Yansıtan	KÖ7	Doğa	<i>Onunla öğrendiğimiz bilgilerle doğayı çevreyi temiz tutmayı öğreniriz.</i>
Sosyal Hayat/ Davranış İçeren	KÖ18	Sosyal hayat	<i>Çevremizde sosyalleşir arkadaşlar buluruz.</i>
	KÖ26	Sosyal hayat	<i>Bizi sosyalleştirir çevremize açılırız.</i>
	KÖ10	Görgü kuralları	<i>Görgü kurallarıyla güzel davranmayı öğretti.</i>
	KÖ2	Güzel davranış	<i>Bize güzel davranışları saygılı olmayı öğretti.</i>
Olumsuz Olan	KÖ5	Saygı	<i>Etrafımdaki insanlara saygılı davranmayı öğrendim.</i>
	KÖ25	Bilmece	<i>İçindeki bilgiler bilmece gibi zordur ben sevmiyorum.</i>
	KÖ13	Soru	<i>Bize zor sorular sorar öğrendiğim bilgiler zordur.</i>
Diğer	KÖ24	Hak	<i>Bana haklarımı öğretti."</i>
	KÖ28	Haklarımız	<i>Çocuk haklarını öğrendik kaç yaşından sonra çalışacağımızı...</i>

Geçmişe ait olan. “Geçmişe ait olan” kaynaştırma öğrencilerinin en çok metafor ürettiği ikinci kategoridir. “Sosyal bilgiler ... benzer.” cümlesini iki öğrenci “tarih”, iki öğrenci “geçmiş” kelimeleri ile tamamlamıştır. “Tarih” metaforunu kullanan öğrencilerden (KÖ16) “*Geçmişte atalarımızın bıraktıklarını tarihimizi anlatır.*” cümlesi ile (KÖ23) “*Eskiden olanları anlatır öğretir bize...*” cümlesi ile açıklama yapmışlardır. “Geçmiş” metaforunu kullanan (KÖ6) “*Geçmişte yaşananları öğretir.*” ile açıklama yaparken (KÖ3) “*Geçmişimizden bahseder ve onu öğretir.*” cümlesini metaforuna dayanak göstermiştir.

Öğretici olan. “Öğretici yönü olan” kategorisinde iki öğrenci “öğretmen”, bir öğrenci “okul” metaforlarını üretmişlerdir. “Öğretmen” metaforunu kullanan öğrenciler (KÖ4) “*Bütün bilgileri öğreten öğretmen gibi bir derstir.*” ve (KÖ19) “*Bize bilgiler verir.*” cümleleri ile benzetme yönünü açıklamışlardır. Sosyal bilgileri “okul” a benzeten (KÖ20) dayanak olarak “*Okuldaki gibi her bilgiyi öğreniriz bu derste*” cümlesini kullanmıştır.

Diğer derslere benzetilen. “Diğer derslere benzetilen” kategorisinde “Sosyal bilgiler ... benzer.” cümlesini “Türkçe”, “beden”, “bütün dersler” kelimeleri ile tamamlamışlardır. Sosyal bilgileri “Türkçe”ye benzeten öğrenci (KÖ15) “*Güzel konuşmayı ve kuralları öğreten bir derstir.*”, “beden dersi”ne benzeten öğrenci (KÖ22) “*Çünkü öğretmenimiz bize oyunlar oynatarak öğretiyor.*”, “bütün dersler”e benzeten öğrenci (KÖ8) “*Türkçe gibi konuşmayı, fen gibi çevremizi anlatır.*” cümlesi ile benzetmelerinin dayanağını açıklamışlardır.

Gerekli olan. “Gerekli, olan” kategorisinde öğrenciler sosyal bilgileri “su” ve “yemek” metaforları ile açıklamışlardır. “Su” metaforunu kullanan öğrenci (KÖ12) “*Gereklidir.*” açıklamasını yaparken; “yemek” metaforunu kullanan öğrenci (KÖ14) “*Aynı yemek gibi sosyal bilgilerle doyarız.*” açıklaması ile benzetme yönünü vurgulamışlardır.

Yol gösterici olan: “Yol gösterici olan” kategorisinde bir öğrenci “pusula”, iki öğrenci “harita”, bir öğrenci ise “Türkiye haritası” metaforunu kullanmıştır. “Pusulula” metaforunu kullanan öğrenci (KÖ21) “*Pusulula gibi bana yolu gösterir.*” cevabını, “harita” metaforunu kullanan öğrenciler (KÖ11) “*İçinde haritalarla ilgili bilgiler var haritalar bize yolları gösterir.*”, (KÖ29) “*Haritalara bakarak yol gösterir.*” cevaplarını, “Türkiye

haritası” metaforunu kullanan öğrenci ise (KÖ30) “Türkiye’nin haritasına bakarak bilgileri öğrenmek çok kolay...” cevabını vermiştir.

Eğlendirici olan. Kaynaştırma öğrencilerinin en az metafor ürettikleri kategorilerden biri olan “eğlendirici olan” kategorisinde bir öğrenci (KÖ17) “Oyun oynayarak güzel bilgiler öğretir.” gerekçesi ile sosyal bilgileri “oyun” metaforu ile açıklamıştır.

Aydınlatıcı olan. “Aydınlatıcı olan” kategorisinde öğrenciler “güneş”, “ışık” ve “yıldız” metaforlarını üretmişlerdir. Öğrencilerden “Güneş” metaforunu üreten (KÖ9) “Öğrendiğimiz bilgilerle bizi güneş gibi aydınlatır.”, “ışık” metaforunu üreten (KÖ1) “Bize ışık olur her şeyi öğreniriz.” ve “yıldız” metaforunu üreten (KÖ41) “Yıldızlar gibi bizi aydınlatır.” cümleleri ile sosyal bilgileri açıklamışlardır.

Doğayı yansıtan. Kaynaştırma öğrencilerinin en az metafor ürettikleri kategorilerden biri olan “doğayı yansıtan” kategorisinde bir öğrenci (KÖ7) “Onunla öğrendiğimiz bilgilerle doğayı çevreyi temiz tutmayı öğreniriz.” gerekçesi ile sosyal bilgileri “doğa” metaforu ile açıklamıştır.

Sosyal hayat/davranış içeren. Kaynaştırma öğrencilerinin en çok metafor ürettikleri kategori olan “Sosyal hayat/davranış içeren” kategorisinde iki öğrenci “sosyal hayat”, bir öğrenci “görgü kuralları”, bir öğrenci “güzel davranış”, bir öğrenci “saygı” metaforunu üretmiştir. “Sosyal hayat” metaforunu üreten öğrenciler (KÖ18) “Çevremizde sosyalleşir arkadaşlar buluruz.” ve (KÖ26) “Bizi sosyalleştir çevremize açılırız.” cümleleri ile metaforlarının gerekçelerini açıklarken; (KÖ10) “Görgü kurallarıyla güzel davranmayı öğretti.” açıklamasıyla sosyal bilgileri görgü kurallarına benzetmiştir. “Güzel davranış” metaforunu üreten öğrenci (KÖ2) “Bize güzel davranışları saygılı olmayı öğretti.” cümlesi ile “saygı” metaforunu üreten öğrenci (KÖ5) “Etrafımdaki insanlara saygılı davranmayı öğrendim.” Cümlesi ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Olumsuz olan. “Olumsuz olan” kategorisinde öğrenciler “bilmece” ve “soru” metaforlarını üretmişlerdir. “Bilmece” metaforunu üreten (KÖ25) “İçindeki bilgiler bilmece gibi zordur ben sevmiyorum.” ve “soru” metaforunu üreten (KÖ13) “Bize zor sorular sorar öğrendiğim bilgiler zordur.” cümleleri ile sosyal bilgilerin olumsuz gördükleri kısımlarını vurgulamışlardır.

Diğer. “Diğer” kategorisinde öğrenciler sosyal bilgiler kavramını “hak” ve “haklarımız” kavramlarıyla tanımlamışlardır. Aynı metaforu üreten (KÖ24) ve (KÖ28) “Bana haklarımı öğretti.” ve “Çocuk haklarını öğrendik kaç yaşından sonra çalışacağımızı...” cümlelerini gerekçe göstererek sosyal bilgileri hak kavramı ile tanımlamışlardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri benzer metaforlara ilişkin oluşturulan ortak kategoriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Arasındaki Benzerlikler

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar	Ortak kategoriler	Kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlar
Tarih, Geçmiş, Tarihi Eser, Tarih Defteri, Müze	Geçmişe Ait Olan	Tarih, Geçmiş
Kültür, Hayat, Bilim, Bilgi, Genel Bilgi, Akıl	Öğretici Olan	Öğretmen, Okul
Din Kültürü	Diğer Derslere Benzetilen	Türkçe, Beden Eğitimi, Bütün Dersler
Öğüt	Yol Gösterici Olan	Pusula, Harita, Türkiye Haritası

Tablo 5 (devamı)

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar	Ortak kategoriler	Kaynaştırma öğrencilerinin ürettikleri metaforlar
Tarihi Küp	Eğlendirici Olan	Oyun
El Feneri	Aydınlatıcı Olan	Güneş, Işık, Yıldız
Doğa, Hava Durumu, Çevre, Doğal Kaynak	Doğayı Yansıtan	Doğa

Tablo 5 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin ürettikleri metafor kategorilerinden “geçmişe ait olan”, “öğretici olan”, “diğer derslere benzetilen”, “yol gösterici olan”, “eğlendirici olan”, “aydınlatıcı olan” ve “doğayı yansıtan” kategorilerinin ortak olduğu görülmektedir. “Geçmişe ait olan” kategorisinde her iki öğrenci grubunun sosyal bilgileri “tarih” ve “geçmiş” kavramlarıyla açıklamışlardır. Normal gelişim gösteren öğrenciler “tarih” ve “geçmiş” metaforlarına ek olarak “tarihi eser”, “tarih defteri” ve “müze” kavramlarını da metafor olarak kullanmışlardır. Buradan hareketle her iki öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersi içerisinde tarihi ayrı ve önemli bir yeri olan bir branş olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Öğretici olan” kategorisi her iki grupta da yer alan fakat farklı metaforları içeren kategoridir. Bu kategoride yer alan metaforlara bakıldığında her iki öğrenci grubunun da sosyal bilgilerin öğretici olduğu konusunda hemfikir olduğu sonucuna ulaşılır. Ancak metaforlar incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforların soyut, kaynaştırma öğrencilerinin ürettiği metaforların somut kavramlar olduğu dikkat çekici bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Diğer derslere benzetilen” kategorisinde normal gelişim gösteren öğrenci grubu sosyal bilgileri din kültürü dersine benzetirken; kaynaştırma öğrencileri Türkçe, Fen Bilgisi ve diğer derslere benzetmişlerdir. Bu nokta bizi, her iki grupta yer alan öğrencilerin sosyal bilgilerin farklı disiplinlerle olan ilişkisini anlamlı buldukları sonucuna ulaştırmaktadır. “Yol gösterici olan” kategorisi de her iki grubun metafor ürettiği ortak kategorilerden biridir. Üretilen metaforlara bakıldığında öğrencilerin sosyal bilgilerin yol gösterici olduğunu vurguladıkları görülür. Bu kategoride dikkat çekici nokta “öğretici olan” kategorisinde olduğu gibi normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgileri “öğüt” kavramı ile yol gösterici yönünü vurgularken; kaynaştırma öğrencilerinin derste materyal olarak kullanılan “harita” ve “pusula” kavramları ile yol gösterici yönünü vurgulamalarıdır.

“Eğlendirici olan” kategorisi iki grubunda birer metafor ürettiği ve oyun kavramının vurgulandığı kategoridir. Buradan hareketle öğrencilerin sosyal bilgileri oyunlarla öğrenmeye olumlu baktıkları sonucuna ulaşılabilir. “Aydınlatıcı olan” kategorisinde normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgileri el feneri; kaynaştırma öğrencilerinin ise güneş, yıldız ve ışık kavramlarına benzettikleri görülmektedir. Üretilen metaforlara bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin doğrudan doğadan bulunan kavramları metafor olarak kullandığı, normal gelişim gösteren öğrencinin “el feneri” ile işlevsel olanı kullanmaya yatkın olduğu çıkarımı yapılabilir.

“Doğayı yansıtan” kategorisinde her iki grupta “doğa” metaforu görülürken, normal gelişim gösteren öğrencilerde ek olarak “hava durumu”, “çevre”, “doğal kaynak” metaforlarını üretmişlerdir. “Doğa” metaforunu açıklarken normal gelişim gösteren öğrencinin sosyal bilgilerin doğayı yansıttığının altını çizdiği; kaynaştırma öğrencisinin ise sosyal bilgilerin çevreyi temiz tutmayı öğrettiğini vurguladığı görülür. Bu noktadan hareketle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgilerin davranış geliştirme yönüne odaklandığı sonucu çıkarılabilir. Buna ek olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgileri “hava durumu” gibi bazen sıkıcı bazen eğlenceli bulunduğu ve bilgilerin kaynağı olarak tanımladığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar arasındaki farklılıklar ve farklı kategoriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Arasındaki Farklılıklar

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar	Farklı kategoriler	Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ürettikleri metaforlar
Yenilik, İcat	Yenilik Yansıtan	-
-	Sosyal Hayat/Davranış İçeren	Sosyal Hayat, Görgü Kuralları, Güzel Davranış, Saygı
Atatürk, Vatan, Bayrak Demokrasi, Dayanışma, Savaş, Barış	Milli Duyguları Yansıtan	-
-	Olumsuz Olan	Bilmece, Soru
-	Gerekli Olan	Su, Yemek
Cevap, Anlam, Belgesel, Hayatın Anlamı, Zaman	Diğer	Hak, Haklarımız

Tablo 6 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerden farklı olarak “yenilik yansıtan”, “milli duyguları yansıtan” ve “diğer” kategorilerinde metaforlar üretirken; kaynaştırma öğrencilerinin ise “sosyal hayat/davranış içeren”, “olumsuz olan”, “gerekli olan” ve diğer kategorilerinde normal öğrencilerden farklı metaforlar ürettiği görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin “yenilik yansıtan” kategorisinde sosyal bilgileri “yenilik” ve “icat” kavramlarıyla tanımladıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sosyal bilgilerin programında bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı içinde yer alan “zaman ve kronolojiyi fark etme” kazanımını elde ettiklerini göstermektedir.

Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar arasındaki kayda değer farklardan biri kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgileri “sosyal hayat”, “görgü kuralları”, “güzel davranış” ve “saygı” metaforları ile tanımlamalarıdır. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarından birinin yetersizliğe sahip bu öğrencilerin toplumdaki sosyal bilgilerinin önüne geçmek ve akranlarının arasında olmalarını sağlayarak onları sosyalleştirmek olduğunu düşünürsek, öğrencilerin ürettiği bu metaforlar sosyal bilgiler dersinin bu amaca hizmet etmede başarı sağladığını ortaya çıkarmaktadır. “Milli duyguları yansıtan” kategorisi sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin metafor ürettiği kategorilerden bir diğeridir. Bu kategoride öğrencilerin “Atatürk”, “vatan”, “demokrasi”, “dayanışma”, “savaş”, “barış” metaforlarını geliştirdiği görülür. Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerinde milli tarih bilinci oluşturduğu sonucuna ulaşılabılır.

Akranlarından farklı olarak kaynaştırma öğrencilerinin metafor geliştirdiği kategorilerden biri “olumsuz olan” kategorisidir. Bu kategoride öğrenciler “soru” ve “bilmece” metaforlarını üretmişlerdir. Öğrencilerin metaforlarına dayanak gösterdikleri cümleler incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler müfredatını zor buldukları sonucu çıkarılabilir. Sadece kaynaştırma öğrencilerinin metafor geliştirdiği bir diğer kategori “gerekli olan” kategorisidir. Öğrenciler bu kategoride sosyal bilgileri “su” ve “yemek” metaforları ile açıklamışlardır. Bu noktadan hareketle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgileri gerekli bir ders olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabılır.

İki öğrenci grubunun da farklı metaforlar ürettiği “diğer” kategorisinde kaynaştırma öğrencileri “hak” ve “haklarımız” metaforları ile sosyal bilgileri tanımlamışlardır. Bu durum sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan “hak” kavramının kaynaştırma öğrencilerinin dikkatini çektiğini ortaya çıkarmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler bu kategoride “cevap”, “anlam”, “belgesel”, “hayatın anlamı” ve “zaman” metaforlarını üretmişlerdir. Bu metaforlara gerekçe olarak yazdıkları cümleler incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgileri çoğunlukla soyut kavramlarla açıkladıkları ve sosyal bilgilerin sorulara cevap vermesi, geçmişin ve hayatın anlamını açıklaması, geçmiş ve gelecek zaman arasında bağ kurması yönüyle derse karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre normal gelişim gösteren öğrencilerin dokuz kategoride 33 metafor; kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin 11 kategoride 25 metafor ürettiği görülmüştür. Her öğrenci grubu da sosyal bilgileri çoğunlukla “tarih” ve “geçmiş” kavramlarıyla açıklamışlardır. Normal gelişim gösteren öğrenciler “tarih” ve “geçmiş” metaforlarına ek olarak “tarihi eser”, “tarih defteri” ve “müze” kavramlarını da metafor olarak kullanmışlardır. Buradan hareketle her iki öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersi içerisinde tarihi ayrı ve önemli bir yeri olan bir branş olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç Güven ve Akhan’ın (2010) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Sosyal bilgiler programı içerisinde tarih disiplini diğer disiplinlere nazaran konu açısından daha fazla yer kaplamaktadır; ancak diğer disiplinlerin de öğretmenler tarafından vurgulanması sağlanabilir.

Kaynaştırma öğrencilerin eğitimlerinin nihai amacının onların toplumsallaşmasına yardımcı olmak ve öğrenciye bağımsız yaşam becerileri kazandırmak olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ürettikleri “sosyal hayat, saygı, güzel davranış” gibi metaforlar bize sosyal bilgiler dersinin bu amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin öğretmenler tarafından daha sık vurgulanması hem kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin iyi bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin “olumsuz olan” kategorisinde ürettikleri “soru, bilmece” metaforlarının gerekçeleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin zor olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu noktadan hareketle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi sürecinde karşılaştıkları soruları anlamakta zorlandıkları düşünülebilir. Bu noktada öğretmenler soru sorarken somutlaştırmaları ve ipuçları vererek öğrencinin soruları tam anlamalarını sağlamalıdır.

Kaynaştırma öğrencilerinin “gerekli olan” kategorisinde kullandıkları “yemek” metaforu Gömleksiz, Kan ve Öner’in (2013) çalışmalarında elde ettikleri sonuç ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak ürettikleri “yemek ve su” metaforları sosyal bilgiler dersine ihtiyaç duydukları sonucunu ortaya koymaktadır. Her iki öğrenci grubu da eğlendirici olan kategorisinde sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntemlerin öğrenmelerine yaptığı etkiyi vurgulayan gerekçeler sunmuşlardır. Öğrencilerin “oyun” olarak değerlendirdikleri bu etkinliklere derslerde daha sık yer verilmesi iki öğrenci grubunun da öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarına yardımcı olacaktır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin “yenilik yansıtan” kategorisinde metaforlar ürettikleri görülürken kaynaştırma öğrencilerinin bu kategoride hiç metafor üretmedikleri görülmektedir. Buradan hareketle kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin kazandırmayı hedeflediği değişim ve sürekliliği algılaya becerisini kazanmada güçlük çektikleri düşünülebilir. Bu noktada sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan ve soyutluk taşıyan becerilerin kazandırılmasında yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin “Öğretici olan” kategorisine ilişkin olarak öğrencilerin sosyal bilgileri tanımlamada “öğretmen” metaforunu kullanmaları Yaşar, Gürgoğan-Bayır (2010) tarafından yapılan çalışmaya benzer bir sonuçtur. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgileri açıklarken kullandıkları metaforlar genellikle somut, normal gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları metaforların ise soyut kavramlardan oluşmuştur. Örneğin kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler “öğretici olan” kategorisinde “öğretmen ve okul” gibi somut metaforlar üretirken; normal gelişim gösteren öğrencilerin bu kategoride “kültür, hayat, bilim, bilgi, akıl” gibi soyut kavramlar ürettikleri görülmüştür. Aynı şekilde her iki öğrenci grubunun “Yol gösterici olan” kategorisinde ürettikleri metaforlara bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgileri soyut bir kavram olan “öğüt” kavramı ile; kaynaştırma öğrencilerinin derste materyal olarak kullanılan “harita” ve “pusula” kavramları ile yol gösterici yönünü vurgulamaları bu duruma örnek teşkil etmektedir. Buradan kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin soyut kavramları ilişkilendirmede güçlük yaşadıkları ve derste kullanılan materyalleri somut olduğu için daha rahat şekilde sosyal bilgiler ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi öğretim süresince kullanılan kavramlar öğretmen tarafından somutlaştırılarak kullanılmalıdır.

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi bağlamında sosyal bilgiler öğretimi üzerine yapılan çalışmaların çerçevesi genişletilmeli, kaynaştırma öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin algıları farklı yöntemler kullanılarak daha geniş şekilde ortaya konulmalı ve sosyal bilgiler dersinin kavram, beceri ve değerler ağı buna göre şekillendirilmelidir.

Kaynaklar

- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri [Research methods and techniques]* (Expanded 2nd ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches]* (3.baskı) [3rd ed.], (M.Bütün & S.B.Demir, Çev. Ed./Trans. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, Ö. O. (2014). Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri [Research methods in social sciences]* içinde (ss. 286-314). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri [Social studies teachers' views on inclusive practices]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Gömlüksiz, M., Kan, A. & Öner, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları [Metaphoric of primary school students' social studies lesson perceptions]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri [Mainstreaming students' performance levels towards social studies]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 144-158.
- Güven, S. & Akhan, N. E. (2010). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin öğeleri açıklamak için kullandıkları metaforlar üzerine bir araştırma [Elementary school 6th and 7th grade students' social studies course research on the metaphors they use to describe]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 136-172.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler [Mainstreaming: Basic concepts, history and principles]. B. Sucuoğlu & T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar yöntemler teknikler [Mainstreaming applications in primary education, approaches, methods techniques]*, içinde (ss. 21-74). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kırcaali- İftar G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma [Inclusion in special education]. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Punc, K. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar [Introduction to social research quantitative and qualitative approaches]* (3rd ed.) (D. Bayrak, H. Arslan, & Z. Akyüz, Çev./Trans.) Ankara: Siyasal Kitabevi. [The publication year of the original book is 2013]
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri [The thinking of middle school students with semi-intensive integration education]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(3), 48-81.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler [Mental imagery that teacher candidates have about student concept]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Yaşar, Ş., & Gürdoğan-Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler [Social information from the point of view of primary 5th grade students]. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(9), 1213-1225.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competence of social science teachers in inclusive education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (Expanded 9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 679-697

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764

RESEARCH

Received Date: 18.01.18

Accepted Date: 18.08.18

OnlineFirst: 30.08.18

Perceptions of Normally Developing Students and Students with Special Needs Regarding the Metaphor of Social Studies Concept

Sevil Büyükalın *

Gazi University

Zeynep Yaylacı **

Gazi University

Abstract

The aim of this study is to reveal the metaphor perceptions of students with normal development and special needs regarding the concept of social information. In this study, a phenomenological pattern, a qualitative research model, was used. The study group of the study is composed of 72 students who attended public schools in Karabük, Turkey during the 2016-2017 academic year, 30 of which received inclusive education. In order to gather the study data, the participants were asked to fill in the blanks in the statement: "Social studies is like; because". Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the study. The findings of the study indicated that normally developing students produced a total of 33 metaphors under 9 categories, whereas students with special needs produced a total of 25 metaphors under 11 categories. As a result of the study revealed that the students predominantly associated the concept of social studies to the concepts of "history" and "the past" predominantly. In comparison with students with normal development, students with special needs included in the study produced mostly concrete metaphors regarding the concept of social studies. Another significant difference between two groups of participants was that the students with special needs emphasized several points regarding the concept of social studies through their metaphors: social studies courses are necessary for them and social studies courses offer them the opportunity to socialize and learn about good manners and behavioural rules.

Keywords: Social studies, metaphor, inclusion, students with special needs, students with normal development.

Recommended Citation

Büyükalın, S., & Yaylacı, Z. (2018). Perceptions of normally developing students and students with special needs regarding the metaphor of social studies concept. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 679-697. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764

*Assist. Prof., E-mail: sevilb@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4955-4405>

**Corresponding Author: E-mail: zeynepyaylac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4380-3079>

Along with social development, the education system is also changing and evolving. One of the features of today's educational system which makes it contemporary is that it places importance on individual differences and can thus be shaped accordingly. One of the visible examples of this is the adoption and implementation of inclusive education. Inclusive education refers to an educational setting in which students with special needs are served along with normally developing students in a manner that, when necessary, students with special needs are provided with supportive educational services (Kircaali- İftar, 1992). While this can be expressed in terms of providing equal opportunity, it offers benefits to both students with special needs and students with normal development.

The major advantages of inclusive education for students with normal development include awareness of individual differences and the adoption of a realistic perspective. The major advantages for students with special needs include the avoidance of isolation from society, the acquisition of new skills through the observation of peers, and the learning of social life (Kargin, 2006). When the structure of the program is examined, one of the lessons that will be effective in bringing these skills to students with special needs is the social studies. This is because social studies courses reinforce the basic and practical skills which are needed by students with special needs to maintain a regular social life, including communication, observation, empathy, social involvement, creativity, making comparisons and decision-making, as well as academic skills such as the use of printed visual materials, doing scientific research, reading, and using tables and graphics. Social studies courses are also student-centered and teach students to learn, a major requirement of skill learning (Yaylacı and Aksoy, 2016).

In order for inclusive education to provide all of these advantages, both teacher training programs and curriculum development processes should be developed while taking into consideration the students with special needs. Similarly, the educational program of social studies courses should also consider the needs of such students. This study aims at revealing the metaphor perceptions of students with normal development and students with special needs regarding the social studies concept in order to see how students perceive both the educational program of the course and the teaching-learning processes involved in the course. It is thought that the findings of the study can be used to improve the social studies course to better meet the demands of the students with special needs.

Studies in the Field of Social Studies in the Context of Inclusive Education

When studies about inclusive education in the field of social studies education are examined, studies on social studies teachers' opinions of qualifications and practices related to inclusion and studies about the applications of students with special needs in social studies courses are seen. Topçu and Katılmış (2013) aimed to determine the thoughts of middle school students who took part-time inclusive education training in their study "Opinions of Middle School Students Taking Part Time Inclusive Education in Social Studies Courses" as a result of these qualities of social studies courses. A total of 30 students with special needs studying in certain middle schools in Manisa provincial center were identified as participants in the study. The research data were obtained using a semi-structured interview form developed by researchers and with necessary corrections made by obtaining expert opinions in the development phase. As a result of the study, it was concluded that the attitudes of middle school students towards social studies course were generally positive.

Yaylacı and Aksoy (2016) studied 102 social studies teachers working in Ankara provincial center (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören) in order to determine whether their social studies teachers had sufficient knowledge and skills in inclusive education in their study titled "Sufficiency of Social Studies Teachers in Integration Education." According to the findings at the end of the study, it was determined that the social studies teachers had sufficient knowledge and skills in planning and organizing the teaching processes in inclusive education but were insufficient in terms of monitoring and evaluation processes as well as ensuring professional development. In addition, social studies teachers supported inclusive education; but they did not see themselves as sufficiently qualified in inclusive education.

Demirezen and Akhan (2016) interviewed 21 social studies teachers working in Antalya provincial center in order to evaluate the opinions of social studies teachers regarding inclusive education practices in their study titled "Social Studies Teachers' Opinions about Integration Applications." As a result of their study, it was found that inclusion applications were not efficient in social studies lessons, that teachers were not able to perform at the level they wanted and considered themselves as unqualified in inclusive education. Görmez (2016) aimed to determine the performance levels of students with special needs in middle school social studies courses in inclusive classrooms in the study entitled "Performance Levels of Students with Special Needs in Social Studies Courses". The unstructured observation technique was used in order to demonstrate the performance level of students with special needs. In this study conducted with 14 middle schools in Van province and 39 students with special needs in these schools, it was determined the majority of the students with special needs consisted of children who had a learning difficulty; and it was concluded that the performance levels of these students in social studies courses were not at a good level and that there was a very significant difference between the level expected of a student in the Individualized Education Program and the current level of the student.

Apart from these studies, there were no studies showing the perceptions of the students regarding the concept of social studies in the search made with the words "metaphor", "inclusion", "social studies". For this reason, the aim of the research is to reveal the metaphor perceptions of "social studies" concept of students with normal development and students with special needs.

1. What categories can metaphors developed by students with normal development be classified under?
2. What categories can metaphors developed by students with special needs be classified under?
3. Are there similarities between the metaphors produced by students with and without special needs?
4. Are there differences between the metaphors produced by students with and without special needs?

Method

In the study, a phenomenological pattern in qualitative research applications, including many variables, controversial methods and research applications (Punch, 2016). Phenomenology is a research method which focuses on experiences, perceptions, orientations, concepts and situations in the world that people are aware of but do not have a deep and detailed understanding (Yıldırım and Şimşek, 2013). Criterion sampling, a purposive sampling method, was used for the study group sampling. In the criterion sampling method, those meeting pre-determined criteria for the sampling method (Yıldırım and Şimşek, 2016) are included. The criteria of the study has been determined as both student groups having taken social science courses, the second group students benefiting from inclusive education, and the voluntary participation of the students. The study was carried out with 72 students who have attended to the public schools in Karabük during the 2016-2017 academic year, 30 of which have received inclusive education.

The data of the study was collected using a survey questionnaire form. In the first part of the form, there are two questions regarding the gender and class of the students; while in the second part of the questionnaire, students are asked to put forth their metaphor perceptions on the concept of social studies by asking participants to fill in the blanks of the sentence "Social studies is like; because". Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the study. First of all, all the metaphors developed by the participants were checked in terms of completeness. Then themes were identified. During this step the common points and analogy included in the metaphors produced by the participants were taken into consideration. The metaphors developed by students with normal development were grouped under 10 categories, while the metaphors developed by students with special needs were grouped under 11 categories. In order to establish the validity of the study the participants were selected among those who volunteered to participate in the study: In addition, the study was carried out by ensuring the necessary time period was provided and each participant completed the survey individually. To ensure the reliability of the study, the formula developed by Miles and Huberman was employed ($Reliability = \frac{consensus}{consensus + dissensus}$). Based on the feedback from the reviewers the categories of four metaphors were modified and the reliability was found to be 0.93 ($\frac{54}{54+4} = 0.93$). The metaphors were

classified into two groups: those developed by students with normal development and those developed by students with special needs. Then these groups and the metaphor categories observed in two participant groupings were compared.

Discussion of Findings, Conclusion and Recommendations

The findings of the study indicated that students with normal development produced a total of 33 metaphors under nine categories and students with special needs produced a total of 25 metaphors under 11 categories. Each student group predominantly explained social studies with the concepts of "history" and "the past". In addition to the "history" and "the past" metaphors, students with normal development used the concepts of "historical monuments," "history books," and "museums" as metaphors. From here it is possible to reach the conclusion that each student group perceives history as a branch with an important place in the social studies course. This result is parallel to the studies of Güven and Akhan (2010). In social sciences, history takes up more space than other disciplines; however, an emphasis on other disciplines can be provided by teachers.

Considering that the ultimate goal of the inclusive education is to help students socialize and give students independent living skills, the metaphors such as "social life, respect, good behavior" that the students produced show us that the social studies course serves this purpose. The more frequent emphasis of the values in the social studies program by teachers will contribute to the development as good individuals of students with special needs as well as students with normal development. When the reasons of the "question, riddle" metaphors produced by the students in the "negative" category are examined, it is seen that the social studies course is perceived to be difficult. Thus, it can be thought that students with special needs have difficulty understanding the questions they face during social studies courses. At this point, teachers must concretize and provide clues to enable students to fully understand the questions asked.

The metaphor of "food" that students with special needs used in the "required" category is similar to the results obtained by Gömleksiz, Kan and Öner (2013) in their study. The "food and water" metaphors that students with special needs produced differing from students with normal development reveals the need for social studies courses. In the "entertaining category" of both student groups, they presented reasons emphasizing the impact that methods used in social studies lessons have on their learning. The inclusion of these activities, which students consider as "games", more regularly in the course will facilitate the learning of the two groups of students and help students to have a positive attitude towards the social studies course.

While students with normal development produce metaphors in the "reflecting innovation" category, students with special needs do not produce any metaphors in this category. From this it can be considered that the students with special needs have difficulty in acquiring the ability to perceive change and continuity that the social studies course aims to provide. At this point, studies on the use of methods and techniques for the provision of abstract skills included in the social studies program can be carried out.

The use of the "teacher" metaphor by students in defining social studies in relation to the "teaching category" is similar to results of the study by Yaşar and Gürdoğan-Bayır (2010). While the metaphors used by students with special needs to explain social studies are predominantly concrete concepts, those used by students with normal development are composed of abstract concepts. For example, while students with special needs produced concrete metaphors such as "teacher" in the "teaching" category; students with normal development have been shown to produce abstract concepts such as "culture, life, science, knowledge, reason" in this category. Likewise, when the metaphors produced in the "guidance" category of both groups of students are considered, the students showing normal development associating social studies with the abstract concept of "instruction"; while students with special needs emphasizing guidance with the "map" and "compass" concepts used in the course material, can be shown as an example of this. It was observed that students with special needs had difficulty in associating abstract concepts and relating the materials used in the lesson with social studies more easily because they were concrete. Therefore, the concepts used during social studies lesson should be concretized when used by the teacher.

As a result, the framework of studies on social studies teaching in the context of special needs education should be expanded, the perceptions of students with special needs regarding social studies should be made wider by using different methods and the concept, skills and values of Social Studies course should be shaped accordingly.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 699-722

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 22.02.18

Kabul Tarihi: 05.09.18

Erken Görünüm: 16.09.18

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi

Selma Şenel *
Balıkesir Üniversitesi

Ersoy Topuzkanamış **
Balıkesir Üniversitesi

Öz

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediklerini anlamak için kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak, bu öğrencilere yönelik tüm eğitimlerde anlamlı veriler sağlayabilir. Bu araştırmada, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli temel alınmıştır. Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan 37 öğrenci ve görme yetersizliği olmayan 48 öğrenci olmak üzere iki ayrı grup ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının analizinde ilişkisiz örneklem t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın önemli bir bulgusu da, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini, görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullanıyor olmasıdır. Öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin; dinleme amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma olduğu görülmüştür. Araştırmanın uygulamaya dönük temel önerisi, daha az kullanılan stratejilere ilişkin eğitimler düzenlenmesidir.

Anahtar sözcükler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, dinleme stratejileri ölçeği, dinleme becerileri, kapsam geçerlik oranı, dinleme eğitimi

Önerilen Atıf Şekli

Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 699-722. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

***Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., E-posta: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

**Arş. Gör. Dr., E-posta: ersoytopuzkanamis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0997-6013>

Dinlemenin, çevreyi ve insanları anlamada en çok kullandığımız dil becerisi olduğu, kaynaklarda farklı oranlar verilmesine rağmen genel kabul görmüştür (Bulut, 2013; Buzan, 2017; Cihangir, 2004; Doğan, 2011; Göğüş, 1978; Maxwell ve Dornan, 2011; Özbay, 2009; Sever, 2011; Tüzel, 2014). Ancak, doğuştan edinilen bu beceri gelişigüzel ve sistemsiz biçimde gelişmektedir. Birçok öğretmen, öğrencilerin zaten dinleme becerisini edindiklerini düşündüğü için eğitim vermeyi de gereksiz görmektedir (Tüzel, 2014). Bunun bir sonucu olarak dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri kadar önemsenmediği görülmektedir. Dinlemenin bir öğrenme alanı olarak örgün eğitim dâhil edilmesinin çok yeni bir durum olması da, bu durumun bir göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a). Nitekim Cumhuriyet Dönemi Türkçe programlarına bakıldığında 1926'dan 1981'e gelene kadar dinleme ile ilgili sadece birer cümlelik amaç ifadelerinin yer aldığı (Maarif Vekâleti [MV], 1340a, 1340b, 1926, 1929, 1930; Kültür Bakanlığı [KB], 1936, 1938; MEB, 1948, 1949, 1962, 1968), 1981 programına ise dinleme becerisiyle ilgili daha geniş amaç cümleleri bulunduğu görülmektedir (Coşkun, 2007; Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB], 1988).

Dinleme becerilerinin okul başarısıyla yakından ilişkili olduğu uzun yıllardır bilinmektedir (Göğüş, 1978; Vineyard ve Bailey, 1960). Dinlemenin yaşamdaki ve okul başarısındaki önemi, eğitimde daha geniş yer bulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ve araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak "dinlediğini anlama, etkili dinleme, dinleme stratejileri" kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Etkili dinleme ve dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek için dinleme stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması önemlidir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Yıldız ve Kılınç, 2015). Dinleme stratejileri, dinlenen metni anlamak, analiz etmek ve yorumlamak için dinleyicilerin bilinçli ya da bilinçsizce kullandıkları stratejiler (Vandergrift, 2007) veya dinleyicinin belirlediği dinleme amacını gerçekleştirmek için dinleme sürecinde başvurduğu bir dizi kolaylaştırıcı davranış (Tüzel, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında dinleme stratejileri ile ilgili araştırmaların daha çok yabancı dil eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Cohen, 1998; Ghoneim, 2013; İrgin, 2011; O'Malley, Chamot ve Kupper, 1989). Bu nedenle dinleme stratejilerine ilişkin sınıflama ve belirlemelerin daha çok yabancı dilde dinleme stratejilerinden alındığı görülmektedir. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985), öğrenme stratejilerinden yola çıkarak dinleme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal olarak üç boyutta incelemişlerdir. Üstbilişsel stratejiler; dinleme sürecini düşünmek, planlamak, kendi dinlediğini anlama sürecini değerlendirmek, izlemek ve dinleme etkinliği tamamlandıktan sonra öz değerlendirmeyi kapsar. Bilişsel stratejiler, dinleme ile doğrudan ilişkili olup, dinleyicinin dinleme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmasını içerir. Sosyal stratejiler ise, işbirliğine dayalı yöntemleri içermektedir. Dinleme stratejilerine ilişkin bir diğer sınıflama da dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerdir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Ghoneim, 2013; Tüzel, 2014; Yıldız ve Kılınç, 2015). Tablo 1'de bu iki sınıflama birleştirilerek özetlenmiştir.

Tablo 1

Dinleme Stratejileri Çapraz Sınıflandırması

	Dinleme Öncesi Stratejileri	Dinleme Sırası Stratejileri	Dinleme Sonrası Stratejileri
Üstbilişsel stratejiler	Hazırlık yapma Amaç belirleme Yöntem belirleme	Ara özet yapma Kendi kendine soru-cevap Tahminleri kontrol etme	Öz değerlendirme Sözlü/yazılı/görsel özetleme
Bilişsel Stratejiler	Dinleme öncesi sorular oluşturma Önceki bilgileri kullanma Tahminde bulunma	Yeni tahminlerde bulunma Tekrar dinleme Not alma Empati kurma Vurgu ve tonlamaya dikkat etme Yaşamla ilişkilendirme Görsel sahne oluşturma	Çıkarımda bulunma Yeniden ifade etme Metnin gelişim sırasını ifade etme Dinlenen metne uygun başlık bulma Neden sonuç ilişkileri kurma Sözcüklerin anlamları üzerinde durma Betimlemeler yapma

Tablo 1’de verilen stratejilerden sözgelimi, hazırlık yapma, dinlenecek içeriği kaydetme ve hatırlama için yapılan bir hazırlıktır. Amaç belirleme, dinleme etkinliğiyle ulaşılabilecek kazancın ne olduğunu (örneğin eğlenme, öğrenme, seçme vs.) saptamadır. Tahminde bulunma, metnin içeriğini takip etmede dikkati sağlama amacını taşımaktadır. Ara özet yapma ve not alma, hem metni daha iyi anlamayı hem de hatırlamayı kolaylaştırıcı stratejilerdir. Empati kurma öncelikle dinlenen metinle duygusal bağ kurma ve metin-yaşam ilişkisini sağlama amacı taşımakla birlikte ileride yine anlama düzeyi artırmaya hizmet etmektedir. Tartışma ise metinden anlaşılana bir ortamda sözlü olarak paylaşılmasıyla hem düşüncelerin aktarılması hem de farklı bakış açıları görme bakımından yarar sağlamaktadır. Bu stratejilerin her biri diğerlerinden alt dinleme amacı farklılıklarıyla ayrılmakla birlikte temel amaç dinlediğini anlama düzeyinin artırılmasıdır. Nitekim alanyazında, kullanılan stratejilerin, anlama düzeyini yükselttiğine ilişkin okul öncesi (Yurdakul, 2015), ilkokul (Yangın, 1998) ve ortaokul (Ceran, 2015; Çelikbaş, 2010; Kocaadam, 2011) düzeylerinde ve yabancı dil alanında (Odacı, 2006) çeşitli çalışmalar göze çarpmaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim sürecinde, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, çevresine uyum sağlayabilen bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2006b). Dilin topluma uyum sağlamak için gerekli en temel araç olduğu düşünüldüğünde, özel gereksinimli öğrencilerin dil gelişimleri, eğitim süreçlerinin temelini oluşturmalıdır. Özellikle, görme yetersizliği olan bireylerin topluma uyumunda, insanlarla iletişimde, yaşam becerilerinin gelişmesinde, eğitimlerinde ön planda olan dil becerisi dinlemedir. Braille okuma becerisi ya da az gören öğrenciler için normal okuma becerisi geliştirilebilse de, doğuştan edindikleri ve sıklıkla kullandıkları alıcı dil becerisi dinlemedir. Görme yetersizliği olanlar, kullandıkları akıllı telefondan, beyaz bastonlara, aldıkları eğitimden, okudukları kitaba kadar tüm yaşam alanlarında dinleme becerilerini yoğun olarak kullanmaktadırlar. Dinleme becerisinin herkes için en önemli ve istenen sonucu, dinlediğini anlama olduğu gibi, görme yetersizliği olan bireyler için diğer bireylerden farklı olarak sesin nereden geldiğini anlama ve işitsel ayırt etme (sesin ne olduğunu belirleme) becerileri de yaşamsal derecede önemlidir (Brauner, 2009; Developing Listening Skills, 2017).

Nitekim çevredeki işitsel ipuçlarını tanımak ve yorumlamak, görme yetersizliği olanlar için çok önemli olan “güvenli ve bağımsız hareket etmenin” kritik bir bileşenidir (Floyd, 2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerde mümkün olan en iyi dinlemeyi sağlamak için, öğrencilerin işitme duyusunu düzenli olarak kontrol ederek korumanın yanında, dinleme becerilerini geliştirmek de gerekmektedir. Bu öğrencilerin etkili dinlemesi, sınıf başarılarının yanında sözlü ve yazılı iletişim ile okuma becerilerinin ilerlemesine de yardımcı olmaktadır (Heward, 2013). Dolayısıyla görme yetersizliği olan bireylere yönelik dinleme eğitimleri pek çok açıdan büyük önem arz etmektedir (Durkel, 2010).

Görme yetersizliği olan bir bireyin bir günü; e-posta yazışmaları ve sesli kitap, radyodan haber ve kütüphanelerin işitsel veri tabanlarından metin dinleyerek geçebilmektedir. Göremedikleri için okuyamayan bu bireyler “dinleyerek okumada” istisnai becerilere sahip olabilirler. Ancak bu beceriler; hem okuma hem de yazma yetisini içeren geleneksel okuyazar tanımlamasının bir parçası değildir. Bu nedenle alanyazında görme yetersizliği olan bireyler düşünülerek okuyazarlık kavramının “dinleme okuyazarlığı”nı kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Tuttle, 1996). Dinleme okuyazarlığı kavramının çıkış noktası dahi, etkili dinleme ve dinlediğini anlamının görme yetersizliği olanlar için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ders sürecinde ya da farklı bir ortamda dinledikleri metni anlamak, analiz etmek ve yorumlamak için bilinçli ya da bilinçsizce kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak, bu öğrencilere yönelik tüm eğitimlerde, yoğun olarak kullandıkları stratejiler açısından anlamlı veriler sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin nispeten az kullandıkları veya kullanmadıkları dinleme stratejileri, öğrencilere yönelik dinleme eğitimlerinde dikkate değer ipuçları verebilir. Bu bakımdan çalışmada, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görme yetersizliği olan öğrenciler dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri ne düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Görme yetersizliği olan öğrenciler üstbilişsel, bilişsel ve sosyal dinleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?
3. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri, görme yetersizliği olmayan öğrencilerden farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada görme yetersizliği olan bireylerin kullandığı dinleme stratejilerinin belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlandığı için betimsel nitelikli tarama modeli temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusundaki çalışma grubu, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde görme yetersizliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 2’de görme yetersizliği olan öğrencilerin yer aldığı grubun özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf ve Engel Düzeyine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Az Gören Öğrenciler				Görmeyen Öğrenciler				Toplam	
	Erkek		Kız		Erkek		Kız			
Sınıf	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
8	8	21.62	4	10.81	3	8.11	5	13.51	20	54.05
9	3	8.11	0	0.00	1	2.70	0	0.00	4	10.81
10	4	10.81	1	2.70	2	5.41	6	16.22	13	35.14
Toplam	15	40.54	5	13.51	6	16.22	11	29.73	37	100

Tablo 2’ye göre, görme yetersizliği olan 37 öğrenciden %56.76’sı erkek, %43.24’ü kız; %54.05’i (n = 20) az gören, %45.95’i (n = 17) görmeyen öğrencilerdir. Çalışma grubu ağırlıklı 8.sınıftan oluşmakla birlikte (n = 20; %54.05), grupta 9. sınıftan 4 (%10.81) ve 10. sınıftan 13 kişi (%35.14) yer almaktadır. Çalışma grubu, araştırmacının daha önce birlikte bilimsel çalışma yaptığı öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişime geçilerek oluşturulmuştur. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiş, uygulamalarda gönüllülük temel alınmıştır. Dokuzuncu ve 10. sınıfa devam eden öğrenciler ortaöğretime kaynaştırma uygulamasına dâhil olarak devam ettiklerinden her birinin fiziksel olarak birlikte bulunduğu başka bir eğitim ortamı yoktur. Bu nedenle, bu öğrencilerle telefonla iletişime geçilerek, araştırmacı tarafından telefonda ölçek uygulaması yapılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerine ise uygulama, görme yetersizliği olan ilköğretim okullarında, tek kişilik sınıflarda araştırmacı ve öğretmenlerin okumasıyla yapılmıştır.

İkinci çalışma grubu görme yetersizliği olmayan 48 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 3’te görme yetersizliği olmayan öğrencilerin yer aldığı grubun özellikleri sunulmuştur. Katılımcılar ulaşılabilir öğrencilerden seçilmiş, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görme yetersizliği olmayan öğrenci grubunun, görme yetersizliği olan çalışma grubuyla denliğini sağlamak adına öğrenciler 8, 9 ve 10. sınıflardan seçilmiştir. Katılımcıların %52.08’i (n = 25) erkeklerden, %47.92’i (n = 23) kızlardan oluşmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenci grubuna benzer olarak ağırlıklı 8.sınıf (n = 28; %58.33) öğrencilerinden oluşan grupta, 10. (n = 15; %31.25) ve 9. sınıf öğrencileri (n = 5; %10.42) daha az oranda bulunmaktadır.

Tablo 3

Görme Yetersizliği Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Erkek		Kız		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
8	14	29.17	14	29.17	28	58
9	2	4.167	3	6.25	5	10
10	9	18.75	6	12.5	15	31
Toplam	25	52.08	23	47.92	48	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan bireylerin derslerdeki dinleme stratejilerini belirlemek üzere 5’li Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Madde geliştirme sürecinde ilk olarak, dinleme stratejileriyle ilgili temel kaynaklar ile ölçek/anket geliştirme çalışmaları ve maddeleri incelenerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Maddelerin oluşturulmasında Tablo 1’de verilen stratejiler temel alınmıştır. Çalışma grubu görme yetersizliği olan bireylerden oluştuğu için “görsel sahne oluşturma” stratejisi, görsel imge oluşturmanın olası olmadığı ya da yetersiz olabileceği düşünülerek, “dokunsal sahne oluşturma” olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim ve psikolojideki ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerinin yüksek olması, ölçülmesi amaçlanan yapıyı ölçmesi amaçlanır. Bu amaç çerçevesinde kanıt toplarken, çeşitli geçerlik incelemeleri yapılmaktadır. Görünüş, kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği sıklıkla raporlanan geçerlik türleridir. Yapı geçerliğinin testi için yapılan deneme uygulamasının mümkün olmadığı durumlarda, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliğinin nicelleştirilmesine başvurulmaktadır. İyi yapılandırılmış bir kapsam geçerliği araştırmasının yapı geçerliğine hizmet edeceği alanyazında vurgulanmaktadır (Yurdugül, 2005; Yurdugül ve Bayrak, 2012). Bu çalışmada deneme uygulaması için, belirlenen çalışma grubu özelliklerini taşıyan ve yeteri derecede büyük bir görme yetersizliği olan öğrenci grubuna ulaşmak zordur. Bu nedenle çalışmada kapsam geçerlik oranı ve indeksi ile ölçeğin geçerliği incelenmiştir.

Oluşturulan maddeler, eğitimde ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarından araştırmacılar tarafından birlikte tekrar incelenerek düzenlenmiştir. Otuz dört maddelik ilk form elde edildikten sonra, maddelerin ilgili boyutu yansıtması, ifadelerin doğruluğu ve kapsamın yeterli ve doğru yansıtılıp yansıtılmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanın 12 uzmana ulaşılarak, her bir maddenin, dinleme stratejilerinin belirlenmesinde, “gerekli/önemli”, “yararlı ama önemli değil” “gereksiz” olduğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Düzeltmesi veya ölçekten çıkarılması uygun görülen maddeler için açıklama talep edilmiştir. Uzmanlara, ölçekle ilgili genel düşünceleri veya eklenmesini uygun gördükleri maddeler olup olmadığı da sorulmuştur. Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO), geliştirilecek ölçekteki her bir maddenin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşlerinin nicelleştirilmesi için kullanılan yaklaşımdır (Yurdugül ve Bayrak, 2012). Lawshe’nin kapsam geçerlik yaklaşımına göre (Lawshe, 1975), öncelikle her bir madde için Eşitlik 1’de verilen kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Eşitlikteki n_g , i maddesi için “gerekli” diyen uzman sayısını, n ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

$$KGO_i = \frac{n_g - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}} \quad (1)$$

Maddeler için elde edilen kapsam geçerlik oranları Tablo 4’te verilmiştir. Uzman sayısı 12 olduğunda her bir madde için KGO_i’nin en az 0.56 olması önerilmektedir (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Buna göre, Tablo 4’teki yedi maddenin 0,56’nın altında kaldığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından, uzmanların madde bazında ve genel açıklamaları da değerlendirilerek 16, 18, 25, 26, 29 ve 32. maddeler araçtan çıkarılmıştır. Yedinci madde

için yönergede açıklamaya gidilmesi kararı alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin sıraları değiştirilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda “Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım (Madde 35)” yeni bir madde olarak eklenmiştir. Oluşan 29 maddelik form (Bkz. Ek), görme yetersizliği olan bireylere uygunluğunu incelemek üzere görme engelliler eğitimi ve özel eğitim alanından birer öğretim üyesi ile görme engelliler ortaokulunda görev yapan bir Türkçe öğretmene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin görme yetersizliği olan bireylere uygun olduğu kararı alınmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise tüm ölçek için bir değer sunmaktadır (Yurduğül ve Bayrak, 2012). KGİ, ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasıdır (Lawshe, 1975). Ölçekten elde edilen kapsam geçerlik indeksi 0.83’tür. Elde edilen değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145 ve en düşük puan 29’dur. Uygulama öncesinde, ölçeği uygulayacak okuyucu ve katılımcı için birer yönerge hazırlanmıştır.

Tablo 4

Maddeler için Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
1	1.00	12	0.83	23	1.00
2	0.67	13	0.67	24	0.83
3	0.83	14	0.83	25 (çıkarıldı)	0.00
4	0.83	15	0.67	26 (çıkarıldı)	0.17
5	0.67	16 (çıkarıldı)	0.33	27	0.83
6	0.83	17	1.00	28	0.67
7	0.50	18 (çıkarıldı)	0.50	29 (çıkarıldı)	0.67
8	0.83	19	1.00	30	0.83
9	0.83	20	0.67	31	0.50
10	0.83	21	1.00	32 (çıkarıldı)	0.50
11	0.83	22	1.00	33	1.00
				34	1.00

Verilerin Analizi

Araştırma sonuçlarının analizinde; ilişkisiz örneklem t-testi ve ortalama, standart sapma, ranj gibi betimsel istatistikler kullanılmış, yorumlamalar her bir maddeden elde edilen ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Ayrıca, geliştiren maddeler temel alınan boyutlara göre gruplandırılarak betimsel istatistikleri elde edilmiştir. Maddeler üst bilişsel, bilişsel ve sosyal boyutlar ve dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere gruplandırılarak analiz edilmiştir. Okuyucunun kolay yorumlamasını sağlamak için bulgular grafiklerle desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin bulguların sunumundan önce görme yetersizliği olan öğrencilerin testten elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kullandığı Dinleme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 5

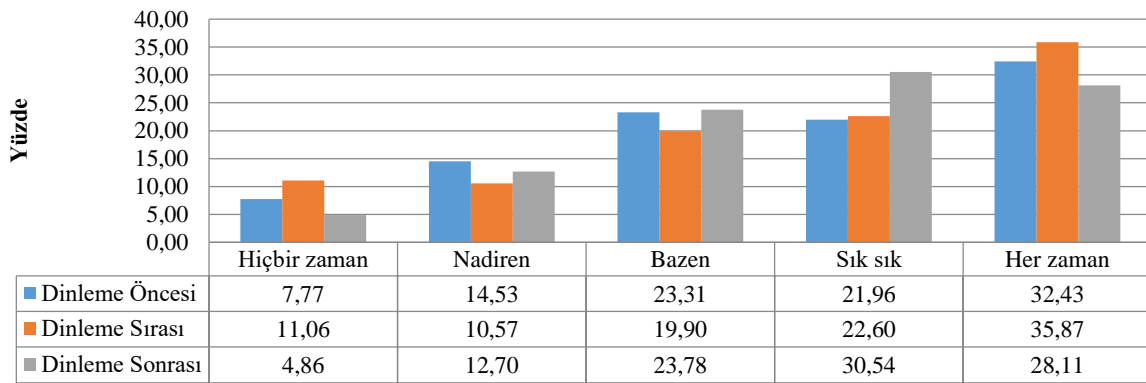
Dinleme Stratejileri Ölçeği Betimsel İstatistikleri

İstatistikler	Değer
Aritmetik Ortalama	104.76
Ortanca	109.00
Tepe Değer	112.00
En Yüksek Puan	133.00
En Düşük Puan	61.00
Ranj	72.00
Standart Sapma	16.49
Varyans	271.97
Basıklık Katsayısı	0.38
Çarpıklık Katsayısı	-0.82
KR 20 Güvenirlilik Katsayısı	0.88

Tablo 5'e göre öğrenci puanlarına ait dağılımın aritmetik ortalaması 104.76, ortancası 109.00 ve tepe değeri 112.00'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ($X = 145$) düşünüldüğünde, grubun elde ettiği ortalama değer ($\bar{X} = 104.76$), görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Ortanca ve tepedeğer de bu bulguyu desteklemektedir. Çarpıklık katsayısının -0.82 olması da, dağılımın sola çarpık ve puanların yüksek olduğunu göstermektedir. Çarpıklık katsayısının ± 1.00 aralığında olması dolayısıyla puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği ve test puanlarının normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Basıklık katsayısının 0.38 olmasından dolayı da dağılımın kısmen sivri olduğu söylenebilir. Dağılımın kısmen sivri olması grubun ölçülen özellik bakımından homojen olduğunun bir göstergesidir. Standart sapma (16.49), en yüksek (133) ve en düşük (61) puanlar da grubun dinleme stratejilerini kullanma bakımından homojen olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrası Stratejileri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar?

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtların yüzdelere ilişkin grafik Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin dinleme etkinliği boyunca strateji kullanma yüzdeleri.

Şekil 1'e göre, öğrencilerin "sık sık" ve "her zaman" yanıtları toplamı her bir süreç için %50'nin üzerindedir (%54.39, %58.48, %58.65). Bu sonuçlar öğrencilerin dinleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları biçimde yorumlanabilir. Özellikle dinleme sırası ve sonrası dinleme stratejilerini kullanma sıklıkları daha belirgin biçimde kendini göstermektedir. Öğrencilerin dinleme öncesi stratejileri ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Öncesinde Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
1	Dinleme amacımı belirlerim.	3.95	0.93
2	Kullanacağım materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yaparım.	3.65	1.42
3	Dinleyeceğim konu hakkında bilgi edinirim.	3.65	1.14
4	Dinleyeceğim konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.	3.89	1.14
5	Önemli olan noktalara odaklanabilmek için sorular oluştururum.	2.68	1.53
6	Başlıktan ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak içerikle ilgili tahminlerde	3.27	1.43
7	Dinleme türlerinden hangisini/hangilerini (ayırt edici, estetik, takip edici, eleştirel	3.49	1.34
8	Metne uygun olarak, hangi dinleme yöntemini (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not	3.97	1.02
	Genel	3.57	0.41

Tablo 6'ya göre, görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme öncesi stratejilerini sıklıkla kullandıkları ($\bar{X} = 3.57$, $SS = 0.41$) görülmektedir. Dinleme öncesinde dinleme amaçlarını ($\bar{X}_1 = 3.95$, $SS = 0.93$) ve metne uygun olarak hangi dinleme yöntemini kullanacağını (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not alma vb.) belirledikleri ($\bar{X}_8 = 3.97$, $SS = 1.02$) görülmektedir. Dinleyeceği konuyla ilgili bildiklerini gözden geçirmeye ilişkin yanıt ortalamasının da yüksek olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}_4 = 3.89$, $SS = 1.14$). Kullanacağı materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yapma ve dinlenecek konu hakkında bilgi edinme de aynı yanıt ortalamasına sahip ve sık kullanılan stratejilerdir ($\bar{X} = 3.65$). Dinleme türlerinden hangisini kullanacağını belirleme ($\bar{X}_7 = 3.49$, $SS = 1.34$) ve odaklanabilmek için sorular oluşturma ($\bar{X}_5 = 2.68$, $SS = 1.53$) ise görme yetersizliği olan bireyler tarafından daha az sıklıkla kullanılan dinleme öncesi stratejileridir. Öğrencilerin dinleme sırasında kullandıkları stratejiler ile ilgili istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Sırasında Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
9	Belirlediğim hedefler doğrultusunda not alırım.	3.05	1.55
10	Anahtar kelimeleri ve ana düşünceyi not alırım.	3.05	1.60
11	Anlamını bilmediğim kelimeleri not ederim.	3.54	1.53
12	Aklıma gelen soruları not alırım.	3.24	1.40
19	Dikkatimi toplamaya çalışırım.	4.51	0.79
13	Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunurum.	3.89	0.96
14	Dinleme öncesi yaptığım tahminleri kontrol ederim.	3.19	1.24

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 7 (devamı)

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
15	İpuçlarından yararlanarak tahminlerimi yenilerim.	3.54	1.14
20	Metindeki bilgileri ön bilgilerimle ve yaşamla ilişkilendiririm.	2.97	1.47
35	Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım.	4.35	1.13

Tablo 7'ye göre, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak dinleme sırası stratejilerini sıklıkla kullandıkları ($\bar{X} = 3.62$, $SS = 0.56$) görülmektedir. Öğrenciler, dinleme sürecinde her zaman dikkatlerini toplama gayreti taşıdıkları ($\bar{X}_{19} = 4.51$, $SS = 0.79$), anlamadıkları bölümler için tekrar dinlemek istediklerini ($\bar{X}_{17} = 4.43$, $SS = 0.74$) ve dinlediklerini zihinlerinde canlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Sıklıkla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda buldukları ($\bar{X}_{13} = 3.89$, $SS = 0.96$) görülmektedir. Öğrenciler, not alma, yaşamla ilişkilendirme, dinleme öncesinde yaptığı tahminleri kontrol etme stratejilerini daha az sıklıkla kullanmaktadır. Öğrencilerin dinleme sonrasında kullandıkları stratejiler ile ilgili istatistikler değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Sonrasında Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
21	Dinlediğimden anladığımı kendi kelimelerimle özetlerim (sözlü/yazılı).	3.65	1.17
34	Dinleme amacıma ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	3.95	0.99
22	Dinlediklerime yönelik çıkarımlarda bulunurum.	3.68	1.22
23	Konuyla ilgili yeni bir şey öğrenip öğrenmediğimi belirlerim.	3.97	1.08
24	Metindeki düşüncelerden hareketle yeni düşüncelere ulaşırım.	3.32	1.06
27	Dinlediklerimin konusunu bulurum.	3.57	1.00
28	Metinde çelişki olup olmadığını sorgularım.	3.08	1.31
30	Dinleme sırasında aklıma gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşlarımla tartışırım.	4.14	0.66
31	Dinlediklerimle zihnimde canlandırdıklarım arasında bağlar kurarım.	3.78	0.73
33	Dinleme sırasındaki güçlü ve zayıf olduğum yönleri dinleme sonrasında değerlendiririm.	3.30	1.02
21	Genel	3.64	0.32

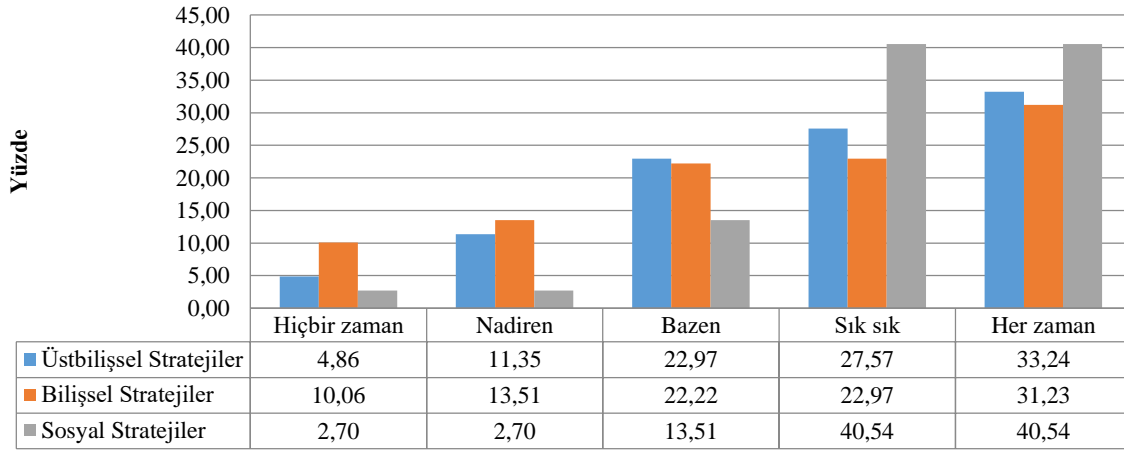
Tablo 8'e göre, öğrencilerin en çok dinleme sırasında aklına gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışma stratejisini kullandıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30} = 4.14$, $SS = 0.66$). Yeni bir şey öğrenip öğrenmediğini ($\bar{X}_{23} = 3.97$, $SS = 1.08$) ve dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını belirleme ($\bar{X}_{34} = 3.95$, $SS = 0.99$) gibi dinleme sürecini değerlendirmeye ilişkin stratejileri orta sıklıkta kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin dinlenenlerle zihinde canlandırılanlar arasında bağlar kurma stratejisini de sıklıkla ($\bar{X}_{31} = 3.78$, $SS = 0.73$) kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin Kullandığı Üstbilişsel, Bilişsel ve Sosyal Dinleme Stratejileri Nelerdir?

Veriler, dinleme süreci boyunca kullanılan stratejilere ilişkin gruplandırmaya ek olarak, üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olarak da gruplandırılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel

ve sosyal dinleme stratejileriyle ilgili maddelere verdiklerin yanıtların yüzdelere ilişkin grafik Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’ye göre görme yetersizliği olan öğrenciler; özellikle sosyal stratejiler olmak üzere (%81.08) sıklıkla veya her zaman üstbilişsel (%60.81) ve bilişsel stratejileri (%54.20) kullanmaktadırlar. Ancak bu noktada sosyal stratejilerin tek bir maddeyle ölçüldüğü ve dolayısıyla diğer boyutlara göre duyarlılığı düşük bir ölçme sonucu olduğu unutulmamalıdır. Bu durum göz önünde bulundurulsa dahi, öğrencilerin dinleme sonrasında sınıf içi paylaşım ve tartışmaya önem verdikleri görülmektedir. Üstbilişsel stratejilere, bilişsel stratejilere göre daha sık başvurdukları da bulgular arasındadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kendi dinleme süreçlerine ilişkin bilgileri ve dinleme süreçlerini yönetme düzeylerine ilişkin algıları yüksektir. Öğrencilerin kullandığı üstbilişsel, bilişsel ve sosyal dinleme stratejilerinin neler olduğu ve ne düzeyde sağlandığına dair bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.



Şekil 2. Dinleme Stratejilerinin Yanıtlara Dağılımı.

Tablo 9

Üstbilişsel, Bilişsel ve Sosyal Dinleme Stratejilerine İlişkin İstatistikler

Süreç İçi Strateji Sınıfı	Üstbilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sırası	Ara özet yapma	19	4.51	0.72
Dinleme öncesi	Yöntem belirleme	8	3.97	1.03
Dinleme öncesi	Amaç belirleme	1,7	3.72	1.19
Dinleme öncesi	Hazırlık yapmak	2, 3	3.65	1.29
Dinleme sonrası	Özetleme sözlü/yazılı/görsel	21	3.65	1.12
Dinleme sonrası	Öz değerlendirme	33,34	3.3	1.18
Dinleme sırası	Soru-cevap	12	3.24	1.36
Dinleme sırası	Tahminleri kontrol etme	14	3.19	1.16
Süreç İçi Strateji Sınıfı	Bilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sırası	Tekrar dinleme	17	4.43	0.79
Dinleme sırası	Dokunsal sahne oluşturma	35	4.35	1.02

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 9 (devamı)

Süreç İçi Strateji Sınıfı	Bilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme öncesi	Önceki bilgileri kullanma	4	3.89	1.16
Dinleme sırası	Vurgu ve tonlama	13	3.89	1.09
Dinleme sonrası	Çıkarımda bulunma	22,23	3.82	1.13
Dinleme sonrası	Betimlemeler yapma	31	3.78	1.04
Dinleme sonrası	Dinlenen metne uygun başlık	27	3.57	1.1
Dinleme sırası	Yeni tahminlerde bulunma	15	3.54	1.29
Dinleme sonrası	Yeniden ifade etme	24	3.32	1.09
Dinleme öncesi	Tahminde bulunma	6	3.27	1.37
Dinleme sırası	Not alma	9,10,11	3.22	1.48
Dinleme sonrası	Neden sonuç ilişkileri kurma	28	3.08	1.32
Dinleme sırası	Yaşamla ilişkilendirme	20	2.97	1.42
Dinleme öncesi	Dinleme öncesi sorular oluşturma	5	2.68	1.34
Süreç İçi Strateji Sınıfı	Sosyal Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sonrası	Tartışma	30	4.14	0.93

Tablo 9'a göre, öğrencilerin en sık kullandıkları üstbilişsel dinleme stratejileri, ara özet yapma ($\bar{X} = 4.51$, $SS = 0.72$), dinleme yöntemini ($\bar{X} = 3.97$, $SS = 1.03$) ve amacını ($\bar{X} = 3.72$, $SS = 1.19$) belirlemedir. Çok sayıda bilişsel stratejiye başvurdukları tablodan okunmaktadır. Bilişsel stratejilerden en sık kullandıkları ise tekrar dinleme ($\bar{X} = 4.43$, $SS = 0.79$) ve dokunsal sahne oluşturmadır ($\bar{X} = 4.35$; $SS = 1.02$). Tekrar dinleme isteği, görme yetersizliği olmayan bireylerde okuyan bireyin anlamadığı noktaları tekrar okuma isteği gibi beklenen bir durumdur. Aynı şekilde, zihinde canlandırmanın bir diğer ifadesi olan dokunsal sahne oluşturma da dinlenenin anlamlı kodlanmasında önemli bir yer tutar. Bu iki strateji dışında, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanma ($\bar{X} = 3.89$; $SS = 1.16$), vurgu ve tonlamaya dikkat ederek anlam çıkarma ($\bar{X} = 3.89$; $SS = 1.09$), çıkarımda bulunma ($\bar{X} = 3.82$; $SS = 1.13$) ve betimlemeler yapma ($\bar{X} = 3.78$; $SS = 1.04$) bilişsel stratejilerini de sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Sosyal stratejilerde, ölçekte "tartışma stratejisine" ilişkin tek madde yer almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin tartışma stratejisine sıklıkla veya her zaman başvurdukları ifade edilebilir.

Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Farklılık var mıdır?

Görme yetersizliği olan bireylerin, en çok kullandıkları alıcı dil becerilerinin "dinleme" olduğu düşünüldüğünde görme yetersizliği olmayan öğrencilere göre dinleme stratejilerini daha çok kullandıkları beklenebilir. Görme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkı incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre görme yetersizliği olan öğrenciler ile görme yetersizliği olmayan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında manidar farklılık ($t(83) = 1.745$, $p < .05$) bulunmuştur. İki grubun ortalaması incelendiğinde, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 10

Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Engel durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Görme yetersizliği olan	37	104.76	16.71	83	1.745	0.02*
Görme yetersizliği olmayan	48	96.88	23.22			

* $p < 0.05$

Gruplar arasında dinleme süreci boyunca stratejileri kullanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Görme yetersizliği olan ve olmayan katılımcıların dinleme öncesi ($t(83) = 2.472, p > .05$) ve dinleme sırası stratejileri ($t(83) = 1.105, p > .05$) puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, dinleme sonrası stratejilerinde görme yetersizliği olan öğrenciler lehine farklılık olduğu gözlenmiştir ($t(83) = 1.571, p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Görme yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlamaları hayatı anlamlandırmaları için büyük önem arz eder. Bu nedenle dinleme stratejilerini sıklıkla kullanmaları beklenen bir durumdur. Araştırma bulguları da, beklendiği üzere, görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullanıyor olmasıdır. Elde edilen söz konusu kanıtlar, kestirilebilir sonuçları bilimsel bir çerçeveye oturtması bakımından bu araştırmanın önemini gösterir niteliktedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının bir sonucu olarak bir sınıfta görme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü durumlar söz konusudur. Bu bütünlük sınıf yapısı içerisinde öğretmenlerin, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini daha sık kullandıklarını göz önüne almaları, öğretim sürecinin amacına ulaşması için önemlidir. Ders planlarının hazırlanmasında ve kullanılacak materyallerde bu duruma dikkat edilebilir.

Öğrencilerin, dinleme süreci boyunca farklı üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejilere başvurdukları gözlenmektedir. Üstbilişsel stratejilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar, öğrencilerin kendi dinleme süreçlerine ilişkin bilgileri ve dinleme süreçlerini yönetme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üstbilişsel stratejileri sıklıkla kullanmaları, onların dinleme konusundaki farkındalıkları olarak yorumlanabilir. Bu nedenle öğrencilere kendi dinleme süreçlerini yönetecek yeni stratejiler öğretilmesi ya da bu konuda verilecek eğitimlerin önemli fayda gösterebileceği ifade edilebilir. Öğrenci, var olan yüksek üstbilişle yeni edindiği bilgileri daha verimli kullanabilecektir. Öğrencilerin, not alma, yaşamla ilişkilendirme, öz değerlendirme gibi bazı kritik stratejileri daha az kullandıkları düşünüldüğünde, bu stratejileri geliştirmeye odaklı eğitimlerin düzenlenmesi önemli katkı getirecektir. Öğrencilerin, notları ses kaydı veya Braille yazı aracı olan tabletler aracılığıyla yapabildikleri bilinmektedir (Abner ve Lahm, 2002). Bu araçların kullanımı konusundaki eğitimler de bu stratejilerinin kullanımını artırabilir. Bu belirleme farklı çalışma grubuna yönelik araştırmalarda da ifade edilmektedir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Yıldız ve Kılınç, 2015).

Öğrencilerin en sık kullandıkları bilişsel stratejilerin tekrar dinleme ve dokunsal sahne oluşturma olduğu düşünüldüğünde, bu stratejileri kolaylıkla kullanabilecekleri fırsatlar tanınması önemli görünmektedir. Bir dersi ya da derste anlatılan bir hikâyeyi tekrar dinleme fırsatları ancak ses kaydı yoluyla olabilir. Özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerin not alma konusunda sınırlılıkları düşünüldüğünde, ses kaydı daha büyük önem arz eder. Bunu sağlamak adına, ders sürecinde ses kaydı yapılabilmesi için izin ve donanımsal desteğin sağlanabilmesi görme yetersizliği olan öğrenciler için ciddi fayda sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin dokunsal sahne oluşturmaları, onların dinlediklerini dokunsal imgelerle canlandırması anlamına gelmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dokunsal imgelerini artırıcı yaşantılar geçirmelerini sağlamak, kullandıkları bu stratejiden daha fazla yararlanmalarını sağlar. Giderek yaygınlaşan dokunsal teknolojiler ve 3D yazıcılar gibi ileri teknolojilerin kullanımının ve yaygınlığının artması, dokunsal imgelerin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimde kullanılmasını kolaylaştıracaktır. Alanyazında bu teknolojileri, görme yetersizliği olanlar için kullanan çalışmalar olduğu görülmektedir (Kim ve Yeh, 2015; Stangl, Kim ve Yeh, 2014),

Öz değerlendirme, öğrenci başarısının izlenmesi ve geliştirilmesi aşamalarında önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin, kendilerine nesnel bakma, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Ancak araştırma bulguları öğrencilerin dinleme süreciyle ilgili nispeten az öz değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Dinlediklerine ilişkin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme ve öz değerlendirmenin geliştirilmesi görme yetersizliği olanların dinleme süreçleri için önemli katkı sağlayabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerin daha az kullandıkları stratejilere ilişkin eğitimler düzenlenmesi, bu araştırmanın uygulamaya yansıtılabilecek temel sonucu olabilir. Gelecek araştırmalarda, düzenlenen bu eğitimlerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisi incelenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abner, G., & Lahm, E. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98-105.
- Brauner, D. (2009). *I hear with my little ear: Teaching auditory object perception (AOP) to young students*. AER Report, 26(3). Retrieved from: <http://www.pathstoliteracy.org/sites/pathstoliteracy.perkinsdev1.org/files/uploaded-files/AERReport-IHearWithMyLittleEars8.5.09.doc>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi [The effect of active listening training on listening comprehension, reading comprehension and vocabulary]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,, Aydın.
- Buzan, T. (2017). *Aklını en iyi şekilde kullan [Use your mind the best way]*. (E. G. Coşkun. Çev.). İstanbul: Olimpos.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi [The effect of selective listening and listening methods by note-taking on listening comprehension skill of sixth grade students]. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi [Listening skills in interpersonal communication]*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Coşkun, E. (2007). *Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi, [Turkish teaching from past to the present]*. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (Teaching Turkish in elementary education)* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/ dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between the use of understanding/listening strategies and the levels of comprehension]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demir Atalay, T., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul Öğrencileri için Dinleme Stratejileri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [A validity and reliability study of The Listening Strategies for Middle School Students Scale]. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885-1904.
- Developing Listening Skills. (2017). *Path to literacy for students who are blind or visually impaired*. Retrieved from <http://www.pathstoliteracy.org/topic/auditory-strategies/developing-listening-skills>
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi [Listening training]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkel, J. (2010). *The importance of auditory training for children who are deafblind*. Retrieved from <http://www.tsbvi.edu/the-importance-of-auditory-training-for-children-who-are-deafblind>
- Floyd, J. (2017). *Commercially available programs for teaching listening skills*. Retrieved from <http://www.pathstoliteracy.org/blog/listening-skills>
- Ghoneim, N. M. M. (2013). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in EFL classes: An analytical study. *English Language Teaching*, 6(2), 100-112.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi [Turkish and writing education in our secondary schools]*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Heward, L.W. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- İrgin, P. (2011). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin kullandığı dinleme stratejileri: Dinleme Stratejileri Envanteri'nin geliştirilmesi [Listening strategies used by Turkish students learning English as a foreign language: The development of "Listening Strategy Inventory"]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı [Primary School Curriculum]*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul Programı [Secondary School Curriculum]*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kim, J., & Yeh, T. (2015, April). *Toward 3D-printed movable tactile pictures for children with visual impairments*. Paper presented at The 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, Seoul, Korea.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi [The effects of listening education with note taking to listening skills of 7th grade students]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C., & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme [Determination of student achievement: Performance and portfolio based assessment]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personal Psychology*, 28, 563-575.
- Maxwell, J. C., & Dornan, J. (2011). *Etkili insan olmak [Becoming an effective human being]* (D. Dizman, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1949). *Ortaokul programı [Secondary school curriculum]*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *Ortaokul programı [Secondary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı [Primary education Turkish course (6th, 7th, 8th grade) curriculum]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [The regulation of special education services]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1988). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1340a) *İlk mekteplerin müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Matbaayı Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1340b). *Lise birinci devre müfredat programı [Primary stage high school curriculum]*. İstanbul: Matbaa-yı Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mektep müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı [Turkish curriculum for secondary school and high school]*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1930). *İlk mektep müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Odacı, T. (2006). *Açık dinleme anlama stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi [The effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi [Comprehension techniques II: Listening training]*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme [Turkish teaching and mastery learning]* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stangl, A., Kim, J., & Yeh, T. (2014, June). *3D printed tactile picture books for children with visual impairments: A design probe*. Paper presented at the Conference on Interaction design and children, Aarhus, Denmark.
- Tuttle, D. (1996). Point/counterpoint "Is listening literacy". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 173-175.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi [Listening training]. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi [Turkish teaching in the way of new developments]* içinde (ss. 17-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444807004338>
- Vineyard, E. E., & Bailey, R. B. (1960). Interrelationships of reading ability, listening skill, intelligence, and scholastic achievement. *Journal of Developmental Reading*, 3(3), 174-178.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Law she's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi [The effect of ELVES method in the development of the capability of listening comprehension]* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Yıldız, N., & Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi [Effects of teaching listening strategies to listening comprehension skills level in the fifth grade students]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, ÖS-II, 17-34.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi [The effect of goal setting on listening comprehension]* (Unpublished master's thesis). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Using content validity indexes for content validity in scale development studies]*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yurdugül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması [Content validity measures in scale development studies: comparison of content validity index and kappa statistics]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 264-271.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 699-722

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

RESEARCH

Received Date: 22.02.18

Accepted Date: 05.09.18

OnlineFirst: 16.09.18

Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments

Selma Şenel  *
Balıkesir University

Ersoy Topuzkanamış  **
Balıkesir University

Abstract

This research aims to determine the listening strategies of students with visual impairments. For this purpose, a descriptive survey model was used. Within the scope of the research, two separate groups were studied; students without visual impairments (n = 48) and students with a visual impairment (n = 37). A five-point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. Research findings show that individuals with visual impairments frequently or always use listening strategies as expected. Another finding of the study is that students with visual impairments use listening strategies more than others do. It is observed that the students use different metacognitive, cognitive and social strategies. Trainings on less-used strategies may be the main recommendation of this research. Additionally, research findings show that students perform relatively less self-assessment about their listening process. Increasing critical thinking and self-assessment behaviors of students with visual impairment may be another fundamental recommendation.

Keywords: Students with visual impairments, listening strategies scale, listening skills. special needs students, content validity ratio, listening training.

Recommended Citation

Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Listening strategies used by students with visual impairments. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 699-722. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

***Corresponding Author:** Dr., E-mail: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

**Dr., E-mail: ersoytopuzkanamis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0997-6013>

It is widely accepted that listening is the language skill we use the most for understanding environment and people, despite the fact that different ratios are given in the sources (Bulut, 2013; Buzan, 2017: 113; Cihangir, 2004: 9, 12; Doğan, 2011: 13; Göğüş, 1978: 227, Maxwell and Dornan, 2011: 106; Özbay, 2009: 66; Sever, 2011, Tüzel, 2014:19). However, this innate skill develops excursively and unsystematically. Because many teachers think that it is unnecessary to train since they think that students already have the ability to listen. As a consequence, it seems that listening skill is not as important as other language skills such as speaking, reading, and writing (Tüzel, 2014: 17, 18). It is also an indication of this fact that it is a very new situation that listening was included recently, as a learning field in formal education (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB: Ministry of Education], 2006a). As a matter of fact, when we look at the Turkish programs of the Republican Period, it is seen that only one sentence related to listening from 1926 to 1981 took place (Maarif Vekaleti [MV: Board of Education], 1340a, 1340b, 1926, 1929, 1930; Kültür Bakanlığı [KB: Ministry of Cultural Affairs], 1936, 1938; MEB, 1948, 1949, 1962, 1968), whereas the 1981 program seems to have included broader purpose cues for listening skills (Coşkun, 2007: 10; Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB: Ministry of National Education, Youth and Sports], 1988).

It has been known for many years that listening skills are closely related to school success (Göğüş, 1978: 227, Vineyard and Bailey, 1960). The importance of listening in life and school success emphasizes the necessity of listening to a wider place in education. When the education and research studies for the development of listening skills are examined, the concepts of "listening comprehension, effective listening and listening strategies" are encountered. It is important to teach and implement listening strategies in order to improve effective listening and listening comprehension skills (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016; Yıldız and Kılınç, 2015). Listening strategies are defined as a set of facilitative behaviors that listeners apply to achieve the purpose as determined by the listener (Tüzel, 2014: 28), or tactics that are used consciously or unconsciously to understand, analyze, and interpret the listening texts (Vandergrift, 2007).

Research on listening strategies in the literature is seen mostly on foreign language education (Cohen, 1998, Ghoneim, 2013, İrgin, 2011, O'Malley, Chamot and Kupper, 1989). Even foregrounding the listening strategies in the teaching of a language that an individual does not know, is another indication of the importance of listening strategies in language development. Therefore, it is seen that classification and determination of listening strategies are mostly taken from foreign listening strategies. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo and Küpper (1985: 557) explored listening strategies in three dimensions: metacognitive, cognitive, and social based on learning strategies. Metacognitive strategies include to think and plan the listening process, to evaluate the listening comprehension process, to monitor and then to self-evaluate after the listening activity is completed. Cognitive strategies are directly related to listening and involve that the listener takes advantage of various methods and techniques in the listening process. Social strategies include collaborative methods. Another classification of listening strategies is pre-listening, listening and post-listening strategies (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016, Ghoneim, 2013, Yıldız and Kılınç, 2005, Tüzel, 2014).

For instance, the getting ready is for recording the content of what is listened to and recalling. Goal setting strategy is to determine what the gain to be reached by listening activity is i.e., fun, learning, selection, and so forth. Estimation strategy aims to give attention to follow the content of the text. Summarizing and taking notes are both strategies that make the text easier to understand and remember. Establishing empathy serves primarily the aim of establishing emotional bond with listening text and providing relationship of text and life, and furthermore improving the level of comprehension. The discussion provides benefits in terms of both conveying thoughts and seeing different views, through sharing what is understood from the texts in environment, orally. While each of these strategies are separated from the others by small objective differences, the basic objective is enhancing level of listening comprehension. As a matter of fact, various studies have been done about the strategies used to increase comprehension level in preschool (Yurdakul, 2015), primary school (Yangın, 1998), middle school (Ceran, 2015; Çelikbaş, 2010; Kocaadam, 2011) and in foreign language classes (Odacı, 2006).

It has been intended to educate the students who need special education as a citizen who fulfill their roles in the society, establish good relations with others and adapt to their environment in the educational process (MEB, 2006b). Language development of disadvantaged students should form the basis of their education processes, when considered that the language is the most basic tool to fit into society. In particular, the individuals' prominent language skill is listening, in accommodation, in communication with people, in the development of life skills, and in their education. Braille reading skills or normal reading skills may be improved for students with visual impairments, but they are innate and the language skill they often use is listening. Students with visually impairments use listening skill in all life spaces, from the smart phone they use, to the white canes, to the education they take, to the book they read. For everyone the most important and desired result of listening skill is listening comprehension, as well as for students with visual impairments, unlike other people, it is crucial to understand where the voice comes from and to distinguish the auditory distinction from other people (Brauner, 2009; Developing Listening Skills, 2017). Because recognizing and interpreting the auditory cues in the environment, are important components of "safe and independent action," which is crucial to individuals with visual impairments (Floyd, 2017). In order to ensure the best possible listening for the students with visual impairments, it is also necessary to check and protect the students' sense of hearing regularly as well as to develop listening skills. Effective listening for these students also helps to advance speech, written communication and reading skills as well as class achievements (Heward, 2013). In many respects, listening education for individuals with visual impairments is of great importance (Durkel, 2010).

A day of an individual with visual impairments may pass by listening audio books, e-mail correspondence, radio news, and audio-visual data from libraries. Those individuals who cannot read because of they cannot see can have exceptional skills in "reading by listening". However, these skills; it is not part of the traditional literacy definition that includes both reading and writing ability. For this reason, it is discussed that individuals with visual impairments should be considered to extend the concept of literacy to include "listening literacy" (Tuttle, 1996). Even the starting point of the concept of listening literacy shows how important it is to understand the effective listening and listening comprehension are for individuals with visually impairments.

Identifying what strategies used by students with visual impairments, consciously or unconsciously, to understand, analyze and interpret the text that is listened to, and to what extent they use these strategies, can provide meaningful data in educations for these students. In addition, listening strategies that students use relatively little or do not use can provide considerable clues in their listening education for students. In this study it was aimed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments, and answers to the following questions were sought in this direction.

1. At what level do the students with visual impairments use the strategies during the listening activity (pre-during-post)?
2. At what level do the students with visual impairments use the metacognitive, cognitive, and social listening strategies?
3. Do the levels of listening strategies used by students with visual impairments differ from students without visual impairments?

Method

The descriptive survey model is based on the aim of identifying and describing the listening strategies used by individuals with visual impairments in the study. Within the scope of the research, two separate groups were studied, namely the students with and without visual impairments. In accordance with the main purpose of the study the study group consists of 37 students with visual impairments at primary and secondary school level. 56.76% of the students with visual impairments were males, 43.24% were females; 54.05% (n = 20) had low level of visual impairments and 45.95% were blind. The study group mainly consisted of 8th grade students (n = 20; 54.05%), besides 4 of them from 9th grade (10.81%) and 10th graders were 13 individuals (35.14%) in the group.

The study group was formed by communicating with the students and teachers with whom the researcher had previously worked. Availability sampling method was preferred, and volunteering was based on the implementations. Since 9th and 10th grade students were continuing inclusive practices at the secondary education level, there was no other educational environment in which each person was physically present. For this reason, these students were contacted by telephone and the researcher applied the scale by the telephone. Teachers and the researcher read the scales to the 8th grade students in their primary schools for students with visual impairments in single classrooms.

We also worked with 48 participants without visual impairments to compare students with and without visual impairments. Participants were selected from the 8th to 10th grades to ensure equality with the main study group. 52.08% of the participants (n = 25) were males and 47.92% (n = 23) were females. The group consisted of mainly 8th grade students (n = 28; 58.33%) likewise the group of students with visual impairments, 10th (n = 15; 31.25%) and 9th grade students (n = 5; 10.42%) were in minority.

Within the scope of the research, a five point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. In the process of item development, basic resources related to listening strategies, and scale or questionnaire development studies and materials were examined and scale items were written. The materials were edited by the researchers from the fields of measurement-evaluation and Turkish education. After obtaining the first 34-item form, expert opinion was sought about whether the items reflected the relevant dimension, the correctness of the statements, and whether the content was adequately and accurately reflected. By reaching 12 experts in the field of Turkish language education, each expert was asked to give opinions for each item as the "necessary / important," "useful but not important," and "unnecessary" in determining the listening strategies. Explanations were requested for items that were considered to be corrected or removed from the scale. They were also asked what their general opinion about the scale was and whether they wanted to suggest addition of any items to the scale. The content validity index of the scale was calculated in accordance with the expert opinions obtained. Content validity is the approach used to quantify expert opinions on the scope of each item in the measure to be developed (Yurdugül and Bayrak, 2012). According to Lawshe's content validity approach (Lawshe, 1975), the content validity ratio (CVR) for each item was first calculated.

When the number of experts is 12, it is recommended that CVR is at least 0.56 for each item (Wilson, Pan and Schumsky, 2012). According to this, it was seen that 7 items were below 0.56. The items 16, 18, 25, 26, 29 and 32 were removed by the researchers on the item basis and general explanations of the experts. For item 7, a decision was made to give more explanations on the instruction of the item. In accordance with expert opinions, the order of the items was changed. In the suggestions from experts, "I envision what I listen to." (item no. 35) was added as a new item. The last 29-item form (see Appendix) was presented to a Turkish teacher working in secondary school for students with visual impairments, one faculty member in the field of visual impairments, and one faculty member from the special education field to examine the appropriateness of the scale for students with visual impairments. In accordance with expert opinions, it was decided that the scale was suitable to conduct to the students with visual impairments.

The content validity index (CVI) provides a value for the whole scale (Yurdugül and Bayrak, 2012). The CVI is the average of the content ratio of the items that are decided to be included on a scale (Lawshe, 1975). For the scale CVI was obtained to be 0.83. The value obtained indicates that the scale content validity is high. At the beginning of the implementation, two directives were prepared for the reader and the participant to apply the scale.

In the analysis of the research results; t-test and descriptive statistics were used and interpreted by evaluating the average score obtained from each item. In addition, descriptive statistics were obtained by grouping the developed materials according to the baseline dimensions. Metacognitive, cognitive, and social dimensions were analyzed and grouped according to before listening, during listening and after listening.

Results

Descriptive Statistics of Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments

Descriptive statistics of visually impaired students' total scores obtained from the listening strategies scale were examined. The arithmetic mean of the distribution of student scores is 104.76, the median is 109.00 and the peak value is 112.00. When the highest score ($X = 145$) is considered in the scale, the mean value of the group ($\bar{X} = 104.76$) shows that the individuals with visual impairments use the listening strategies at a high level. Median and mode support this finding. The fact that the coefficient of skewness is -0.82 indicates that the distribution is skewed to the left, and the scores are high. Because of the scores are within the range of ± 1.00 , it can be assumed that, the scores do not show excessive deviation from the normal distribution and test scores are close to normal. The coefficient of kurtosis of 0.38 is an indication that the distribution is partly sharp pointed, in other words, that the group is homogeneous in terms of the measured characteristic. The standard deviation (16.49), the highest (133), and the lowest (61) points, support the finding that the group is homogeneous in terms of using listening strategies.

At What Level Do the Visually Impaired Students Use the Strategies During the Listening Activity (Pre-During-Post)?

According to the percentages that students with visual impairments respond to pre-listening, during listening and post-listening strategies, students' responses of frequently or always are above 50% for each process (54.39% , 58.48% , 58.65%). These results can be interpreted in the way that students frequently use listening strategies. In particular, the frequency of use of listening strategies (always 58.48%) is more pronounced.

It is seen that students with visual impairments generally use pre-listening strategies frequently, ($\bar{X} = 3.57$, $SD = 0.41$) according to the average and standard deviation values of pre-listening strategies of students. At the beginning of the listening, they determine the listening purposes, ($\bar{X}_1 = 3.95$, $SD = 0.93$) and the listening method (voice recording, summarizing, questioning, note taking, and so forth) ($\bar{X}_8 = 3.97$, $SD = 1.02$). It can be said that the average of the responses about to check what is known about the listening subject is high ($\bar{X}_4 = 3.89$, $SD = 1.14$). Preparing the materials used, (voice recorder, and so forth) and getting information about the topic to be listened to are strategies that are used frequently, and ($\bar{X} = 3.65$) have the same average of responses. Identifying which types of listening may be used ($\bar{X}_7 = 3.49$, $SD = 1.34$) and creating questions for focus ($\bar{X}_5 = 2.68$, $SD = 1.53$) are pre-listening strategies used less by visually impaired students.

According to the statistics on the listening order strategies of the students, students with visual impairments frequently use during listening strategies in general ($\bar{X} = 3.62$, $SD = 0.56$). The students expressed that they always tried to gather attention during the listening process, ($\bar{X}_{19} = 4.51$, $SD = 0.79$) and that they wanted to listen to and listened to the parts they did not understand ($\bar{X}_{17} = 4.43$, $SD = 0.74$). It is often seen that they deduce the meaning of sentences, in terms of stress and tone ($\bar{X}_{13} = 3.89$, $SD = 0.96$). Students use the strategies like taking notes, associating with life, checking predictions made before listening less.

According to the statistics of students' post-listening strategies, it is seen that students mostly use the strategy of discussing, the questions that occur during listening, with their teachers and friends after listening ($\bar{X}_{30} = 4.14$, $SD = 0.66$). Students use the strategies for evaluating the listening process, like whether they learned something new ($\bar{X}_{23} = 3.97$, $SD = 1.08$) and determining whether they have reached the purpose of listening ($\bar{X}_{34} = 3.95$, $SD = 0.99$) at a medium-level. In addition, students often use the strategy of building links between the being envisioned and being listened ($\bar{X}_{31} = 3.78$, $SD = 0.73$).

At What Level Do the Visually Impaired Students Use the Metacognitive, Cognitive, and Social Listening Strategies?

The data was grouped into metacognitive, cognitive and social strategies besides grouping of strategies used throughout the listening process. According to the results of the analysis, students with visual impairments often use metacognitive (60.81%) and cognitive strategies (54.20%), especially social strategies (81.08%). However, it should not be forgotten that this is measured by a single material within social strategies. It can be stated that in comparison with the other dimensions this is a low sensitivity measurement. Even if this is taken into consideration, it shows that the students attach importance to classroom sharing and discussing after listening. It is also a finding that metacognitive strategies are used more frequently than cognitive strategies. In other words, there is a high perception of the level of students' knowledge of their listening processes and their level of listening processes.

The most frequently used metacognitive listening strategies by students are making interim summary ($\bar{X} = 4.51$, $SD = 0.72$), determining the listening method ($\bar{X} = 3.97$, $SD = 1.03$) and the listening purpose ($\bar{X} = 3.72$, $SD = 1.19$). They use numerous cognitive strategies. The most frequently used cognitive strategies are re-listen ($\bar{X} = 4.43$, $SD = 0.79$) and set tactile scene ($\bar{X} = 4.35$, $SD = 1.02$). The request to listen again is an expected situation, like the point that the person who reads does not understand it wants to read it again. Likewise, similar to envisioning, creating tactile scene is also important in meaningful encoding of listening material. In addition to these two strategies, it might be stated that students often use these cognitive strategies; using the previous knowledge ($\bar{X} = 3.89$; $SD = 1.16$), inferring meaning by paying attention to stress and tone ($\bar{X} = 3.89$; $SD = 1.09$), deducing ($\bar{X} = 3.82$; $SD = 1.13$), and describing ($\bar{X} = 3.78$; $SD = 1.04$). In social strategies, there is only one item on the scale regarding the "discussion strategy." In this case, it can be stated that the students frequently or always refer to the discussion strategy.

Do the Levels of Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments Differ from Students without Visual Impairments?

Individuals with visual impairments may be expected to use more listening strategies than individuals without visual impairments when it is considered that "listening" is the most frequently used receptive language skill. According to the constructed t-test, the meaningful difference was found between the level of using listening strategies of students with visual impairments and level of using listening strategies of students with typical development ($t(83) = 1.745$, $p < .05$). The total score averaged by the listening strategies of the individuals with visual impairments ($\bar{X} = 104.76$) is higher than the average scores of the students without visual impairments ($\bar{X} = 96.88$). This result shows that individuals with visual impairments use listening strategies more frequently.

It was also examined whether there was a difference between the levels of use of strategies during the listening process. While there was no difference between the average scores of pre-listening ($t(83) = 2.472$, $p > .05$) and during listening strategies ($t(83) = 1.105$, $p > .05$) for students with visual impairments and those without visual impairments, it was observed that post-listening ($t(83) = 1.571$, $p < .05$) strategies differed in favor of students with visual impairments.

Discussion and Conclusion

It is very important for the individuals with visual impairments to understand what they are listening to for a meaningful life. For this reason, listening strategies are often expected to be used. Research findings show that individuals with visual impairments frequently or always use listening strategies as expected. Another finding of the study is that individuals with visual impairments use listening strategies more than other individuals do. Research has taken place in the literature in terms of establishing the scientific foundations of this anticipated determining.

It is observed that the students use different metacognitive, cognitive and social strategies. The responses to the items related to the metacognitive strategies show that students have a high level of knowledge about their listening processes and managing their listening processes. Frequent use of metacognitive strategies can be interpreted as their awareness of listening. For this reason, it can be said that teaching new strategies to the students for managing their own listening processes can be very beneficial. The student will be able to use the new information that she/he acquires more efficiently with the existing high metacognition. When it is considered that the students use fewer critical strategies such as taking notes, linking to life, self-assessment, it is important to organize training that is focused on developing these strategies. It is known that students can take notes through tapes with voice recording or Braille writing tools (Abner and Lahm, 2002). Training on the use of these tools can also increase using of these strategies. This determining is expressed in research studies for different study groups (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016; Yıldız and Kılınç, 2015).

When it is considered that, the cognitive strategies most often used by learners are listening and creating tactile scenes, recognizing the opportunities that these strategies can easily use seems important. Opportunities to listen to lesson or a story that told in a lesson can only be through voice recording. Voice recording is more important, especially when it is thought that they are relatively insufficient to take notes. In order to ensure this, the provision of permission and hardware support for audio recording during the course can be of great benefit for students with visual impairments. It also means that students create tactile scenes and envision the tactile imagery of what they listen to. Providing students with visual impairments with experiences that enhance tactile imagery allows them to take advantage of this strategy they use.

Self-assessment has an important role in the monitoring and development of student achievement. It develops students' high-level thinking skills such as objective self-observation, critical thinking, and problem solving (Kutlu, Doğan and Karakaya, 2009). However, research findings show that students perform relatively less self-assessment about the listening process. When the level of critical thinking about their listening is thought to be low, the development of critical thinking and self-assessment may contribute significantly to the listening processes of the individuals with visual impairments.

Trainings on less-used strategies may be the main proposal of this research. Future research can contribute to the field by examining the effects of these trainings on the ability of students to understand what they listen to.

Ekler

Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Dinleme Stratejileri Ölçeği

No	Dinleme öncesinde,	1. Hiçbir zaman	2. Nadiren	3. Bazen	4. Sık sık	5. Her zaman
1.	Dinleme amacımı belirlerim.					
2.	Kullanacağım materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yaparım.					
3.	Dinleyeceğim konu hakkında bilgi edinirim.					
4.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.					
5.	Önemli olan noktalara odaklanabilmek için sorular oluştururum.					
6.	Başlıktan ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak içerikle ilgili tahminlerde bulunurum.					
7.	Dinleme türlerinden hangisini/hangilerini (ayırt edici, estetik, takip edici, eleştirel dinleme)					
8.	Metne uygun olarak, hangi dinleme yöntemini (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not alma vb.) kullanacağımı belirlerim.					
	Dinleme sırasında,	1	2	3	4	5
9.	Belirlediğim hedefler doğrultusunda not alırım.					
10.	Anahtar kelimeleri ve ana düşünceyi not alırım.					
11.	Anlamını bilmediğim kelimeleri not ederim.					
12.	Aklıma gelen soruları not alırım.					
13.	Dikkatimi toplamaya çalışırım.					
14.	Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunurum.					
15.	Dinleme öncesi yaptığım tahminleri kontrol ederim.					
16.	İpuçlarından yararlanarak tahminlerimi yenilerim.					
17.	Metindeki bilgileri ön bilgilerimle ve yaşamla ilişkilendiririm.					
18.	Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım.					
19.	Anlamadığım bölümler için tekrar dinlemek isterim.					
	Dinleme sonrasında,	1	2	3	4	5
20.	Dinlediğimden anladığımı kendi kelimelerimle özetlerim(sözlü/yazılı).					
21.	Dinleme amacıma ulaşp ulaşmadığımı kontrol ederim.					
22.	Dinlediklerime yönelik çıkarımlarda bulunurum.					
23.	Konuyla ilgili yeni bir şey öğrenip öğrenmediğimi belirlerim.					

Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Dinleme Stratejileri Ölçeği (devamı)

Dinleme sonrasında,	1	2	3	4	5
24. Metindeki düşüncelerden hareketle yeni düşüncelere ulaşırım.					
25. Dinlediklerimin konusunu bulurum.					
26. Metinde çelişki olup olmadığını sorgularım.					
27. Dinleme sırasında aklıma gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşarımla tartışırım.					
28. Dinlediklerimle zihnimde canlandırdıklarım arasında bağlar kurarım.					
29. Dinleme sırasındaki güçlü ve zayıf olduğum yönleri dinleme sonrasında değerlendiririm.					



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 723-745

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.383589

RESEARCH

Gönderim Tarihi: 25.01.18

Kabul Tarihi: 05.09.18

Erken Görünüm: 16.09.18

Mothers' Reflections of Ambiguous Loss on Personal Family Functioning in Families with Children Who Have Autism Spectrum Disorders*

Hilal Çelik  **
Marmara University

Halil Ekşi  ***
Marmara University

Abstract

The objective of this phenomenological study was to explore the impact of having a child with autism spectrum disorder (ASD) on mothers and its impact on their family relations. Using descriptive phenomenology design, 8 mothers were reached in the age range of 20-48 years and were interviewed for this study in 2010. Findings indicated that mothers perceived having a child with autism as an ambiguous loss. The sense of ambiguous loss was found to impair their emotional well-being and caused mood changes. This study has also provided evidence for the sense of ambiguous loss caused by autism to lead to structural and relational problems in family relationships. This study is one of the first studies to reveal that having a child with autism creates a sense of ambiguous loss and provides a basis for understanding its effects on the mother-child relationship, as well as the related effects on family relationships.

Keywords: Autism, ambiguous loss, family functioning, family relations, emotional well-being.

Recommended Citation

Çelik, H., & Ekşi, H. (2018). Mothers' reflections of ambiguous loss on personal family functioning in families with children who have autism spectrum disorders. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 723-745. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.383589

*A preliminary version of this paper was presented to the International Congress on Education Sciences and Learning Technology in Athens-Greece on November 17, 2017.

***Corresponding Author:* Res. Assist., PhD, E-mail: celikhilal@gmail.com and hilalcelik@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5923-4248>

***Prof., E-mail: halileksi@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

Although having a child is regarded as a positive experience in Turkey, just as in other societies, it is a significant stressor that brings change to the family's cycle of life. According to the family system/stress theory, having a child is a challenging process that changes interfamilial function (McCubbin and McCubbin, 1987). Already challenging in itself, the obstruction of this process by a disease or disability increases the family's levels of stress. Among the disability groups, families who have a child with autism were found to have higher stress levels compared to other families who have children with other disabilities (Hartley et al., 2010; Smith, Oliver and Innocenti, 2001).

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurological disorder that emerges in the early stages of life and lasts throughout one's lifetime. It is characterized by ambiguous or abnormal development of communication, social, and behavioral skills (American Psychiatric Association, 2000). Having a child with ASD can be a cause of trauma in a Turkish family, which is child-focused and where the value of the child is of great importance (Selimoğlu, Özdemir, Töret and Özkubat, 2014; Üstüner-Top, 2009). Families encounter many stress sources that deeply affect their lives both before and after the diagnosis process. Prior to diagnosis, parents often observe differences in their children in a developmental sense and they face different problems in various areas (Nealy, O'Hare, Powers and Swick, 2012; O'Brien, 2007). Looking for the reason for the differences in their children and finding solutions to their problems initiates the diagnostic process. However, when diagnosed around the age of three, autism is characterized by ambiguity by its very nature. It is likely to be confused with other diseases. A definite diagnosis process sometimes takes quite a long time. The ambiguity and length of the diagnosis process leads families to experience emotional difficulties dealing with it – experiences of anxiety, fear, sadness, and so forth (Bristol, 1984).

The expectation of families that a child who is different in the developmental sense from infancy can be cured with appropriate treatment and become a "typical" child will get weaker at the time of diagnosis. The impact of an autism diagnosis for children is often explained by the concept of "shock" on their families in Turkey (Selimoğlu et al., 2014; Cavkaytar, Batu and Çetin, 2008). As explained in the Kübler- Ross model, the reactions of parents to having a child with ASD could be observed in five stages: (1) shock and denial, (2) anger, resentment, and guilt, (3) bargaining, (4) depression, and (5) adjustment/acceptance (Kübler-Ross, 2009). As in many cultures, in Turkey, autism is often explained by uncertainty and as an unacceptable situation for families (Dyches, Wilder, Sudweeks, Obiakor and Algozzine, 2004; Selimoğlu et al., 2014). The "typical" and "fantasied" child who is expected from the moment of pre-birth is no longer there for family members. Thus, they often feel a deep sense of loss (Altieri and von Kluge, 2009; Banach, Iudice, Conway and Couse, 2010; Nealy et al., 2012; O'Brien, 2007) and experience disturbing emotions, such as grief, shock, self-blame, and guilt (Banach et al., 2010; Nealy et al., 2012).

The sense of loss may manifest itself in different contexts and under a variety of circumstances. Death, amongst these, is the clearest and most recognizable form, characterized by the permanent and total absence of a loved one (Boss, 2006; Hooyman and Kramer, 2006). However, the sense of loss experienced by parents of a child with ASD, as well as its outcomes, cannot be precisely explained as it can in the case of death. Without warning or preparation, parents have to transform their familial lifestyles and adapt to this issue (Hooyman and Kramer, 2006). However, this process is more challenging and unpredictable.

Although it is a neurological disorder, there is some ambiguity about what causes ASD and how the developmental process will progress (Neely-Barnes, Hall, Roberts and Graff, 2011; O'Brien, 2007). Ambiguity causes the stress source to be unmanageable. Most parents are worried about how they will treat their children with autism, and how the disease will affect their own lives. The research results report that the worries are based on the families' fear of ambiguity (Darıca, Abioğlu and Gümüşçü, 2005; Doğru and Arslan, 2006). Families in Turkey often do not know how and where to get support when they first learn about their child's ASD, and therefore they develop negative feelings toward themselves and their children (Özşenol et al., 2003).

The problems raised through autism by its very nature, added to this challenging process, leads parents to struggle with an even greater source of stress. In most cases, a child with autism encounters problems such as having difficulty making eye contact, showing interest in social communications or interpersonal relationships, understanding their own feelings and the feelings of others, and being able to express their own emotions. Children with ASD are withdrawn, remain aloof from social contact, feel insecure attachments, and are unable to establish intimate emotional relationships (Austin and Sciarra, 2010; Weiss and Lunsky, 2011). These characteristics make it difficult for parents to establish close, meaningful, and special bonds with their children as they wish and dream to do.

When Turkish parents of a child with ASD are not able to establish an emotional bond with the child as they wish to do, they can become weary and frustrated (Üstüner-Top, 2009). Adding the ambiguities that the child with ASD exhibits in his or her general functions and relationships to this wearying process can make the situation even more difficult for parents. As is known, a child with ASD displays ups and downs in his or her day-to-day functioning. This inconsistency in performance can expose family members to feeling an incessant ambiguity, never quite certain about what the child can truly do. Additionally, this sense of ambiguity can be magnified when one reads or hears about autism and how it has been "cured" through this or that new medical approach or intensive intervention (O'Brien, 2007).

The hope that a child with autism, who is physically equivalent to a "typical" child, can someday be cured may give rise to despair should the child with ASD not recover to reach the desired level. This situation can leave parents stuck between hope and hopelessness. The parents are obliged to live a life centered on the child with ASD. Family routines, daily chores, future plans, vacations, meeting their other children's cares and needs, socializing with relatives and friends, finding some personal time, family roles, and boundaries become that much more complicated over time. Families find themselves unable to do many of the things they once could (Bristol, 1984).

In the light of all these facts, the present study aimed to phenomenologically explore what the mothers' perceptions of autism were and how having a child with ASD was reflected in psychological and relational aspects of their lives. Towards this aim, the following questions were sought:

1. How mothers perceive having a child with ASD,
2. The perceived psychological and relational impacts of having a child with ASD on mothers at the individual and family levels, and
3. The risk factors associated with mothers' emotional well-being.

Theoretical Framework

The ambiguous loss theory (Boss, 2010) was chosen as the guiding framework in order to organize the responses of mothers' experiences related to having a child with ASD for the current study due to the fact that it provides a new lens and framework for understanding the sense of deprivation caused by autism as well as its outcomes. Ambiguous loss is unclear loss, because there is a lack of knowledge or a suspicion at its foundation as to whether a loved one is absent or present, psychologically reachable or unreachable. For this reason, the situation as experienced cannot be labeled precisely as a loss. According to Boss (2006), just as the physical absence of a loved one does not mean all connections in between have been cut, it also does not mean a real connection is certain to be made when the loved one is present. Physical presence does not guarantee the emergence of psychological presence, and vice versa.

Two types of ambiguous loss have been defined by Boss (1999, 2006). The first is when a loved one is perceived to be physically absent but remains psychologically present. Cases such as kidnapping, hostage-taking, incarceration, war, and natural disasters can be listed as examples of these. The second type of ambiguous loss, which is the main theme of this paper, is when a loved one is perceived as physically present but psychologically absent. The loved one is gone emotionally and cognitively. In other words, despite physical closeness and

togetherness, emotional accessibility and closeness do not emerge in the expected manner. This type of loss is an ongoing relational wound. Autism, alzheimer, dementia, depression, chronic mental diseases, infidelity, and homesickness can be considered examples of this type of loss (Boss, 2006).

In both cases of ambiguous loss, the loss cannot be labeled with certainty. In this case, the grieving process, a natural part of the process of loss, can be neither begun nor ended because the situation of loss has not been verified yet. The pain experienced by the person left behind is psychically frozen; he or she, being unable to return to a normal life, is emotionally stifled and develops a preoccupation with the loved person. The abandoned person is stuck between the paradox of existence and non-existence because there is no other choice, let alone clear verification of loss for that matter (Boss, 1999, 2010).

Ambiguous loss not only impacts the individual but also influences the entire family as a psychological unit. In order for the family as a system to function healthily, the information about who *is present* and who *is absent* is needed (Boss, 1999, 2006). The uncertainty about this information significantly threatens the family's functionality. There are numerous erosive impacts of ambiguous loss on a family system. All family members are affected physically (fatigue, sleep disruption, headaches, stomachaches), cognitively (preoccupation with the loss, forgetfulness, dreaming about the loss, or worry), behaviorally (talkativeness, quietness, crying, hyperactivity, inactivity, sighing, seeking support, withdrawal, dependence, avoidance), and emotionally (loneliness, yearning, anxiety, guiltiness, ambivalence, depression, fear, anger, irritability, apathy, relief) (Boss, 1999). Ambiguous loss in the family system also paves the way for developing structural problems, including boundary ambiguity, confusion about roles, ignored couple and parental roles, and isolation from society and daily life (Boss, 2006, 2010).

Methodology

The phenomenological method was employed because of its emphasis on the meaning of lived experiences from an individuals' perspective (Creswell, 2012). This method helped the formulation of our research questions to elicit the essence of mothers' experiences related to having a child with ASD. The descriptive phenomenological method, formulated by Colaizzi (1978), guided the data analysis.

Setting and Recruitment

As it can be difficult to reach and interview fathers in Turkey, especially those who have children with a disability like autism, this study was conducted only with mothers. Connecting with mothers was established through the Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı (TODEV: Turkish Autism Support and Education Foundation). Before the first author conducted the interviews, she informed the principal at TODEV about the research study and asked her to identify mothers from their records who met the inclusion criteria: (1) age range of 20-55; (2) having at least one child diagnosed with ASD; (3) mother of a child with ASD within the age range of 5-15 and still receiving education in a special-education rehabilitation center at the time of the study; and (4) agreeing to meet with the first author to get further information about participating in the study.

Sampling and Participants

The convenience sampling technique was selected, as finding participants to take part in an interview with open-ended questions where the entire conversation is recorded would be much more difficult. Furthermore, talking about family relationships in Turkey, especially about couple relations, is still not common or well thought of. Three out of the 11 volunteer mothers were not able to participate in the study because of the time required to oversee the education programs of their children. Thus, the study was conducted with eight mothers, who were married and between 20 and 48 years old. All had children who had been diagnosed with ASD and had significant deficits in all three areas: communication, social interaction, and restricted and repetitive interests.

Table 1

Sample Demographics (N = 11)

Variables	n	(Max Value)
Age (Min., Max.)	20	48
SES		
Middle	3	
Lower middle	4	
Employment status		
Unemployed	7	
Employee	1	
Left the employment for child with ASD	5	
Housewife	2	
Education		
Undergraduate	2	
High school	3	
Elementary school	2	
Illiterate	1	
Knowing autism before having a child with ASD		
No	6	
Yes	2	
Psychological health status		
Diagnosed by depression	5	
Receiving psychological treatment	1	
Number of children		
One	2	
Two	4	
Three	2	
Age of child (Min., Max.)	5	15
Gender of child		
Female	4	
Male	4	
Diagnosed with		
Pervasive-developmental disorder not otherwise specified	3	
High-functioning	2	
Atypical	1	
Mild	2	

Interviews

The first author drafted semi-structured interview questions and a demographic survey for the study. Peer debriefing was utilized in preparing this tool. Furthermore, to test its functionality and operability, a pilot study, which was not included in the primary research process, was conducted. Following these processes, the interview question list was revised and prepared for application. Finalized in-depth, semi-structured interviews were conducted with mothers. The entirety of the interviews was recorded with the participants' full knowledge and permission. Face-to-face interviews, which lasted an average of one to one-and-a-half hours, were conducted by the first author. The open-ended questions directed at the participants were as follows: "Could you please tell me

how it feels to be a mother of a child with ASD? What does autism mean to you? What can you tell me about your relationship with your child with ASD?, How did you and other individuals in your family respond to this situation?, Once you take into consideration yourself and your family life after your child with ASD participated in your family cycle what kind of changing occurred in your family, personal and social relations”.

Analysis

Data analysis, following Colaizzi's (1978) strategy in descriptive phenomenology, sought to elicit an exhaustive description about the phenomenon regarding having a child with ASD. The researchers intended to find out accurate representations of the mothers' views; their overt and covert experiences, feelings, and perceptions regarding having a child with ASD; and its influence on them at the individual and familial levels. Throughout the analysis, all data collected by the first author were transcribed verbatim and imported to MaxQDA 10.4.5, a qualitative data-analysis program.

Trustworthiness

In the study, various actions were taken for the purpose of strengthening trustworthiness. First, before preparing to collect data, peer debriefing was used to minimize researchers' biases. Significant attention was paid to the process of data collection, analysis, and interpretation. Furthermore, all data were collected by the first author, and interviews were painstakingly transcribed by both researchers with a sincere effort to accurately reflect the audio recordings. Both to ensure credibility and to decrease the potential of bias during collection, analysis, and data reporting, researcher triangulation was used. In addition to these precautions, ongoing reflexive memoing was employed to enhance credibility and confirmability. In order to ensure transferability of the research, direct quotes from the participants were included in the section on findings. Finally, member checking was performed to allow the participants to check for accuracy (Lincoln and Guba, 1985).

Role of the Researchers

In this study, we focused on the mothers' experiences and how these experiences were perceived and understood by them. In order to concentrate our focus at this point, we tried to keep ourselves out of the study by not discussing our own personal experiences. So we tried to keep our effect on the study process at the minimum level by keeping ourselves outside the brackets. In the process of suspending judgment, we asked ourselves and we managed the process by asking as many questions as possible, such as "What do I hope to accomplish in this research? What is my relationship with the title being investigated? Am I inside or outside of it? Do I empathize with participants and their experiences? Who am I?"

Findings

The findings provided four themes for the experiences of Turkish mothers whose children had been diagnosed with ASD. Each mother's experience included many common points as well as being unique. All eight mothers stated that having a child with autism subjectively affected their personal and familial life, and caused numerous changes in their life. These effects and changes are related to experiences that were perceived by the mothers following the birth of the child with ASD, especially in the first six months, and events that happened right after diagnosis. Based on the mothers' narratives, four main themes were defined in this study: (a) physical presence versus psychological absence of child with ASD: ambiguous loss, (b) changes in emotional well-being, (c) being stuck and preoccupied with the child with ASD, and (d) changes in family relations.

Physical Presence versus Psychological Absence of Child with ASD: Ambiguous Loss

The emotional inaccessibility of children with ASD was found to be a common pattern in mother-child relationships. All the mothers stated that they had not been able to establish a satisfying relationship with their child because of ASD. Moreover, they expressed the feeling that their child seemed psychologically unavailable despite their physical presence. One mother pointed this out, saying,

"When he reached the age of one and half years he became a kind of wall, just a wall. No effective eye contact between us, since then... he transformed into a sort of plant living in my home... Being a mom, I cannot say that I sufficiently get involved in his life... living with him is just like living with a roommate. You are side by side, but there's no satisfactory communication."

The mothers also made comments mirroring a sense of ambiguity regarding their experiences of having children with ASD. When asked "What does autism mean to you?", six participants used words like *ambiguity*, *obscurity*, *darkness*, and *uncertainty* to describe autism. One mother reflected on how she perceived autism in these words: "Autism is a kind of ambiguous well that no one, not even doctors, know anything about." Sharing a similar experience, another mother explained, "It is such an obscurity, a dark and indefinable world that I have wanted to break and destroy."

Changes in Emotional Well-Being

In their accounts of the experience of having a child with autism, all mothers reported that this experience had had a subversive impact on their emotional realm. They reported their emotional well-being had been shaken by shock and pain as a result of having a child that was other than what had been desired and expected. All except two mothers stated that they had never heard of autism before their child was diagnosed, nor had they had any idea about the prognosis and what they would have to face eventually. All mothers except for one reported that the diagnosis process had taken too long (1 to 2.5 years) and this process had significantly damaged their emotional realm. In addition to this, factors such as being unable to establish the close emotional bond they desired with their child with ASD; uncertainty about the healing process of their child, who is physically no different than other children; worries about the future; inability to obtain the desired information from doctors; and the high cost of treatment and education had subversive effects on their emotional well-being. Regarding these aspects, the changes observed in mothers' emotional well-being after having a child with autism were captured in two major areas: (a) frozen grief and (b) mood problems.

Frozen grief. In this study it was found that the emotional inaccessibility of a child with ASD caused mothers to develop paradoxes regarding their child's psychological presence. Findings also revealed that the ambiguity about the psychological accessibility of children with ASD made it impossible to resolve the pain it causes. Mothers provided clear examples of frozen grief as in this statement:

"He will never be able to be an independent person. He always needs someone to maintain his life. It makes me feel so sad. You cannot understand my feelings even if you were to come and see our daily lives with your own eyes... there is a knife in my heart which has gotten stuck in there and will never be taken out... I am stabbed forever. If I were actually stabbed, it wouldn't hurt as much as this."

Mood problems. Overwhelming feelings emerged as one of the most frequently occurring phenomena among mothers and their family members since their child with ASD became a part of family life. Mothers reported having several symptoms consistent with depression, including severe sadness and crying (n = 8), isolation (n = 5), lost energy (n = 6), insomnia (n = 5), lack of pleasure in daily activities (n = 7), and feelings of helplessness and hopelessness (n = 7). Five mothers stated that they had been diagnosed with depression and were taking medication from time to time under the supervision of their doctors. One mother who had not been diagnosed with depression and was not on any medication stated the following about having a child with autism and its impact on her emotional world:

"Autism is the point where everything ended... I feel down and burnt-out... I don't know whether I will be able to smile again without any fear... All my hopes and dreams are slowly dying, because nothing has changed. I don't have any expectation from life for me. I am sick of living between hope and hopelessness. You cannot imagine how exhausted I feel."

Moreover, anxiety (n = 8), somatic symptoms (n = 8), and guilt (n = 7) were found to be other significant psychological problems for all mothers. One mother indicated that she had been taking medication for two years and had been having suicidal thoughts. She pointed out how autism had affected her mood as follows:

“After my child was diagnosed, my entire world turned black. I felt incredibly guilty... A couple of times, I seriously thought of killing myself, but I couldn’t because she needs me. Imagine you are in such a terrible state that you can’t die even if you want to. Taking antidepressants helps me to handle it.”

Among the mothers, five reported that having a child with autism had subversive effects not only on their own emotional well-being, but also on the well-being of other family members as well. One mother spoke about this:

“We have been feeling so sad as a family. My daughter cried a lot in the beginning. She didn’t want to go to school. Her academic success suddenly dropped. She would say that she constantly wanted to cry without knowing why... My husband refuses to talk about this issue; he has become withdrawn and even stopped seeing his friends.”

Being Stuck and Preoccupied with a Child with ASD

All mothers made statements reflecting changes in their personal life and interpersonal relations after their child with ASD was born. Participants provided clear examples of being stuck or preoccupied with the child with ASD, which prevented them from moving on with their lives and caused them to be isolated from social life. For instance, one mother stated, “She must hold my hand every minute. I can’t go anywhere and leave her alone or with someone else. My eyes have to be on her, and I must keep them open out of concern for her.” In this context, the impact on mothers who feel stuck or preoccupied with a child with autism was found to center on three main areas: (a) inability to spare time for oneself, (b) interpersonal isolation, and (c) future plans focused on the child with autism (self-neglect).

Inability to spare time for oneself. All mothers reported that their priorities and self-perceptions had significantly changed. Except for one mother, who was getting psychological help, the rest provided clear examples in their statements that they had pushed aside their own priorities and daily needs, putting the child with autism at the center. One mother pointed this out, saying,

“Far from spending time on myself, there’s no time for me to even go to the doctor... I am never, ever able to think of myself at the moment. If anything ever happened to my daughter because of me, if she fell behind in her training, I’d never forgive myself.”

Interpersonal isolation. In this study it was found that having a child with ASD caused mothers (n = 7) to isolate from their social life. For example, one mother remarked that:

“I thought that I would not ever go out in public. I could not go somewhere for many years even my relatives’ and friends’ wedding ceremonies because they look at the child with ASD as if he was a monster. My social relations have completely changed. Now I have only one friend who accepts and respects us.”

Future plans focused on the child with autism: Self-neglect. All mothers’ narratives were indicated that their plans for the future only related to their children with ASD. All mothers except one (who specified that she did not want to think of the future and had no plans) stated that they had no personal plan for themselves. Common expectations were found as wanting a cure for autism, wanting to provide the best education opportunities for their child with ASD, and wanting to enable this child to be more sustainably independent. Additionally, nearly all participants (n = 7) implied that if autism were completely cured, their life would return to normal. One mother pointed this out, saying,

"All my dreams are filled with him. The cure for autism is my dream for the future... This is my reason to live. I hope that day will come soon. I am going to keep doing whatever is necessary to make this come true."

Changes in Family Relations

All participants stated that radical changes had occurred soon after their children with ASD had become a part of their family. It was found that parental duties and responsibilities were fulfilled through the mothers' dedication; the fathers avoided taking these responsibilities and duties for children with ASD. It was also revealed that extended family members had difficulty in accepting the child with autism; as a result, mothers were unable to obtain the psychosocial support they expected from these family members. In this regard, the changes impacted the family system in three main areas: (a) changes in couple relations, (b) changes in parent-child relations, and (c) changes in extended-family relations.

Changes in couple relations. All participants expressed the feeling that important changes had transpired, including severe conflicts and arguments with their spouses, especially during the first years after the child with ASD had become part of the family. Nearly all mothers (n = 7) said that their husband had denied their child's ASD for a long time and had not effectively fulfilled the parental responsibilities except by earning money. Additionally, five mothers stated that their husbands had accused them of causing the ASD and of not being a good mom. One mother pointed to this, saying:

"I think that all men are too selfish, insensitive, and unsympathetic. They always think of themselves and do what they want to do. They forget that they have many responsibilities as a husband and father aside from earning money. They would rather be distant, especially if such a child lives in their family... My husband says that this [having a child with ASD] is my fault... I don't want to think about my marriage."

Having a child with ASD was also cited as a reason for neglecting the couple's relationship. Seven mothers reported that because they had a child with autism who had intense social and psychological needs, they had not made any special attempts to spend time as a couple. One mother stated the following in this regard:

"Before him, me and my husband would go out for dinner, see a movie together, or visit our friends... Now we can't. There is no space or time for this luxury in my life. I have to spend my time on my child's education and training. I don't have even a minute to waste."

Among the mothers, four reported that they had not felt emotional closeness or intimacy with their spouses for a long time. The following statement illustrates this:

"My husband wasn't interested in me for a long time. He didn't come home early and didn't see me as his wife. Our spousal relationship, especially our intimate relationship, was negatively affected. I don't want to talk about this topic; however, I will say that we live together by acknowledging our circumstances."

The lack of effective problem solving between spouses was mentioned as another negative aspect of having a child with ASD. A majority of the mothers (n = 6) specified that they had preferred not to resolve their own problems to protect their child with ASD from the negative effects of these problems. Moreover, every mother (n = 7), except the one receiving psychological help, emphasized that the biggest problem they had was having a child with ASD. As a result, they ignored or covered up their other problems instead of finding solutions so that they could focus all their attention and energy on the child with ASD and his/her needs. One mother stated the following in this regard:

"In the days before we had a problem, we tried to resolve things by talking or discussing them. Sometimes we couldn't find any solution, or we would get angry and yell at each other... Now we act as if nothing happened... Beyond a doubt, we surely have lots of problems, but by keeping quiet about, hiding, and ignoring them, we are surviving."

Changes in parent-child relations. In the mothers' narratives, the boundaries between parent-child subsystems were concluded to have become blurred as a consequence of the absence of an optimal distance between mothers and the children with ASD. Because these domestic and parental responsibilities and duties were not effectively fulfilled by the husbands and due to the need for comprehensive and intensive training of children with ASD both at school and at home, the mothers had tried to undertake all these responsibilities on their own. The findings revealed that these situations caused the children without ASD were started to be neglected. The idea of not being loved or desired by the parents, especially by the mothers was found as dominant feelings for the children without ASD; anger, sadness, and confusion about roles in the family also accompanied these feelings. One mother spoke about her difficulty on this topic as:

“My other son still has yet to acknowledge his brother. They hardly ever spend time together. Maybe he is ashamed of his brother or angry with him and me. I am not able to properly care for him or meet his needs, even though he is a teen.”

Four mothers reported that their children without ASD had difficulty accepting their sibling with autism, and that their children experienced feelings of jealousy, rage, neglect, and loneliness but had started to overcome these. However, mothers' statements provided examples of children without ASD taking on the role of a parent, rather than that of a child. For instance, one mother who did not get support from her husband regarding childcare and home management stated the following:

“My daughter [without ASD] is a teenager. But my whole attention has been focused on K [the child with ASD]. I can feel that she is angry at me for not being concerned as much with her... All kinds of responsibilities, including house chores, training, and child care, everything is on me. I feel so tired and angry... My daughter didn't acknowledge her brother at first, but she got used to living with him. Now she is not just a good sibling to him, she is even a better father than my husband.”

Changes in extended-family relations. The lack of extended-family support and its negative effects were found as a recurring theme. Six mothers stated that their relations with extended family members had seriously changed because of their difficulty in acknowledging the child with ASD as a family member. In the mothers' narratives, the psychological presence of the extended family was supposed to allow mothers to share their pain and feel less alone. However, not having the support of the extended family led to an increase in the mothers' psychological stress and feelings of loneliness. The two mothers who felt they had had the support of their family stated that they could overcome tough times with their help. Contrary to this, six mothers stated that they did not have the support of their family and thus felt lonely. As one mother stated:

“One day my mother-in-law had to take care of my daughter, but she couldn't stand spending time with her... She hasn't kissed or cuddled up to my daughter so far. I expected that my mother-in-law or my sister would give me a call of support and offer to help me feel better about myself in my rough times, but they haven't. I am angry with them. I wish I could see my siblings help me.”

Discussion

This study has revealed a number of important points for both parents and professionals in terms of the clinical and research area. First, our findings suggest that mothers' experiences of having a child with ASD are closely related to the second type of ambiguous loss proposed by Boss (2006). In a typical Turkish family, there is an intense emotional relationship involving physical contact between mother and child. This relationship has become even stronger as the psychological value of the child has taken the place of economic and care value in the past. One of the conditions in which a woman, the basic care figure for the child in Turkey, is able to fully feel herself as a "mother" is closely related to her close emotional relationship with the child (Kağıtçıbaşı, 2012). This study displayed that autism, which is characterized by ambiguity in terms of etiology, symptoms, treatment and outcomes (Bristol, 1984), had a destructive effect on the quality of the mother and child relationship – especially the emotional bond – and caused mothers to experience a sense of loss. The findings indicated that the fantasized

child and dreams about him/her have been lost because emotional bonds and closeness have not occurred at the desired level. Many studies have showed that one of the most important consequences of having a child with ASD for families was the sense of loss (Altiere and von Kluge, 2009; Banach et al., 2010; Nealy et al., 2012). O'Brien's (2007) study underlined that the perception of loss experienced by parents with autistic children could be explained as ambiguous loss.

Second, in parallel with the ambiguous loss theory assumptions, this study revealed that the sense of loss – in other words, ambiguous loss – caused by autism affected mothers' emotional well-being negatively and caused many psychological problems such as depression, anxiety, hopelessness, helplessness, guilt and insecurity. Many studies have reported that mothers who had children with ASD experience various overwhelming feelings such as depression, shock, anxiety, guilt, sadness and hopelessness, with high levels of stress and low psychological well-being (Abbeduto et al., 2004; Banach et al., 2010; Blacher and McIntyre, 2006; Doğru and Arslan, 2006; Eisenhower, Baker and Blacher, 2005; Meadan, Halle and Ebata, 2010; Karpat and Girli, 2012; Sencar, 2007; Üstüner-Top, 2009). As the ambiguous loss theory emphasizes, the present study also showed that having a child with ASD caused various problematic effects for the mother, such as being stuck with the child with ASD, not allocating time for themselves, interpersonal isolation, all future plans focused solely on the child with ASD, self-neglect and personal isolation. These results were consistent with similar studies conducted on families with children diagnosed with ASD (Cassidy, McConkey, Truesdale-Kennedy and Slevin, 2008; Ludlow, Skelly and Rohleder, 2012; Nealy et al., 2012; Özkubat, Özdemir, Selimoğlu and Töret, 2014).

Third, the present study also indicated that having a child with ASD caused negative relational problems for the family unit and family members. Our findings showed that having a child with ASD, the process of diagnosis and the related later experiences had important effects on spousal, parent and child, and sibling relationships. As emphasized in the ambiguous loss theory, the sense of ambiguous loss is the main source of stress, which is diagnostically problematic for family interactions (Boss, 2006, 2010). This study clearly demonstrates that the sense of loss caused by autism reflected on the couples as a loss of their intimate relationship, inability to effectively problem solve, and affective withdrawal. This study also showed that as a result of the perceived ambiguous loss caused by autism in the family, parental duties were not being fulfilled by the father. The mothers' assumption of traditionally paternal gender roles and their preoccupation with their children with ASD led inevitably to relational and structural problems in family relationships, such as neglect of the normally developed children and problems between siblings (jealousy, rejection, and so forth). All these results were consistent with both the assumptions of ambiguous loss theory and the results of studies about families with children with ASD (Boss, 2006; Cavkaytar et al., 2008; Ludlow et al., 2012; Nealy et al., 2012; Özkubat et al., 2014; Özşenol et al., 2003; Şimşek-Bekir and Köroğlu, 2012).

This study also revealed that having a child with ASD causes a rupturing of relationships with extended family members. The rejection of the presence of child with ASD by extended family members led to an increase in mothers' psychological stress levels and feelings of loneliness. It has been found that when extended family members do not accept the children with ASD and withhold emotional and social support to mothers, both sides do not invest psychologically in these relationships and withdraw from them emotionally.

Limitations

This study presents four primary limitations. First, the participants of this study were the mothers of children with autism who were currently enrolled in a special education and rehabilitation center. Besides providing psychosocial and academic support to the children with autism, such centers assist children with ASD through group therapy sessions, individual sessions, and psychoeducational meetings conducted for families as well. Therefore, the study's participating mothers were individuals who from time to time used these services; they were individuals with high levels of emotional and mental articulation. Second, all mothers in the study were from a middle or low socioeconomic background. One's socioeconomic level is a facilitating element for both defining the quality of the education the child will receive and for providing the social and psychological support

needed by family members.

Third, evaluating reflections of having a child with autism and of family functioning were limited to the mothers' perspectives. In this case, considering the perceptions of fathers and other family members, as well as their statements, may provide contextual richness and depth, and as a result may contribute to forming a more integrated picture of the ambiguous loss caused by autism and its effects. Lastly, this study was conducted on a small sample, all living in the metropolis of Istanbul.

Conclusion

The study's findings have explicitly suggested that having a child with autism is perceived as an ambiguous loss by mothers. The sense of ambiguous loss caused by autism was found to affect mothers' emotional well-being (frozen grief, depression, guilt, hopelessness, helplessness, and so forth) and at the same time cause structural and relational problems in families (conflict, neglect of typical children, lack of intimacy, inability to solve problems, affective noninvolvement, communication problems, role confusion, relational problems with extended family members, and so forth). However, in the Turkish sample, the effects of having a child with autism and its effects on families are explained by family members' inability to accept the child with autism or the grief process related to the theory of ordinary loss. Ambiguous loss theory provides researchers and clinicians with an enriched perspective in terms of loss and the grief process that follows.

This perspective may mediate integrating family members to this situation in a more adaptive way, and it may help them cope better with pain and make sense of it. This study is the first step taken toward understanding the relational effects of the sense of ambiguous loss caused by autism and its impact on the mother-child and family relationships in Turkish culture. Further research needs to be conducted in order to be able to understand, examine, and explain the relational, psychological, and structural effects of ambiguous loss as caused by autism. Considering in particular the perceptions of fathers and other family members, their statements may provide contextual richness and depth, perhaps contributing to the formation of a more integrated picture of ambiguous loss and its effects as caused by autism. The results of this study may provide a new perspective to institutions and decision mechanisms that regulate psycho-educational support programs for the families of children with autism and for mental health experts in terms of preventing the possible long-term, traumatic effects of ambiguous loss.

References

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Osmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109(3), 237-254. doi:10.1352/0895-8017(2004)109<237:PWACIM>2.0.CO;2
- Altiere, M. J., & von Kluge, S. (2009). Searching for acceptance: Challenges encountered while raising a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 142-152. doi:10.1080/13668250902845202
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2010). *Children and adolescents with emotional and behavioral disorders*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Banach, M., Iudice, J., Conway, L., & Couse, L. J. (2010). Family support and empowerment: Post Autism diagnosis support group for parents. *Social Work with Groups*, 33(1), 69-83. doi:10.1080/01609510903437383
- Blacher, J., & McIntyre, L., L. (2006). Syndrome specificity and behavior disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 84-198. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00768.x
- Boss, P. (1999). *Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Boss, P. (2006). *Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss*. New York: Norton.
- Boss, P. (2010). The trauma and complicated grief of ambiguous loss. *Pastoral Psychology*, 59(2), 137-145. doi:10.1007/s11089-009-0264-0
- Bristol, M. M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp. 289-310). New York: Plenum Press.
- Cassidy, A., McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., & Slevin, E. (2008). Preschoolers with autism spectrum disorders: The impact on families and the supports available to them. *Early Child Development and Care*, 178(2), 115-128. doi: 10.1080/03004430701491721.
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Plenum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Darıca, N., Abioğlu, U., & Gümüüşçü, Ş. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar [Autism and Autistic children]* (4. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Doğru, S. S. Y., & Arslan, E. (2006). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of permanent anxiety and situational anxiety level of mothers who have disabled child]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.

- Dyches, T. T., Wilder, L. K., Sudweeks, R. R., Obiakor, F. E., & Algozzine, B. (2004). Multicultural issues in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 211-222. doi: 10.1023/B:JADD.0000022611.80478.73.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 657-671. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00699.x
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Greenberg, J., Bolt, D., Floyd, F., & Orsmond, G. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457. doi:10.1037/a0019847.
- Hooyman, N., & Kramer, B. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. New York, NY: Columbia University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji [Family, self, and human development across cultures: Theory and applications]*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karpat, D., & Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi [Examination of the perceived grief, marital adjustment and social support of the parents who have children with pervasive development disorder]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 69-85.
- Kübler-Ross, E. (2009). *On death and dying: What the dying have to teach doctors, nurses, clergy and their own families* (40th anniversary edition). London: Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications Inc.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17(5), 701-711.
- McCubbin, H., & McCubbin, M. (1987). Family stress theory and assessment: The T-Double ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. In H. McCubbin & A. Thompson (Eds.), *Family assessment inventories for research and practice* (pp.7-37). Madison: University of Wisconsin, Madison.
- Meadan, H., Halle, J. W., & Ebata, A. T. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Exceptional Children*, 77(1), 7-36. doi:10.1111/jfr.12015. Retrieved from <http://cec.metapress.com/content/e76u3n1m8t51781x/>
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187-201. DOI: 10.1080/10522158.2012.675624
- Neely-Barnes, S., Hall, H., Roberts, R., & Graff, J. (2011). Parenting a child with an autism spectrum disorder: Public perceptions and parental conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 14(3), 208-225. DOI: 10.1080/10522158.2011.571539
- O'Brien, M. (2007). Ambiguous loss in families of children with autism spectrum disorders. *Family Relations*, 56(2), 135-146. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2007.00447.x
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, O. G., & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri [A journey to autism: social support perceptions of parents of children with autism]. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.

- Özşenol, F., Işıkhan, V., Unay, B., Aydın, H. I., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi [The evaluation of family functions of families with handicapped children]. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Selimoğlu, O., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2014). An Examination of the views of parents of children with autism about their experiences at the post-diagnosis period of autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161. DOI: 10.20489/intjecse.107930
- Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Research of interrelationships between social support and stress level that the families of autistic child perceived]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Smith, T. B., Oliver, M. N. I., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 257-261.
- Şimşek-Bekir, H., & Köroğlu A. (2012). A study on the demographical characteristics of parents with children diagnosed with autism, problem they face and their knowledge on alternative treatment methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 577-585.
- Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma [Evaluation of psychological situations and problems of families with autistic child: A qualitative research]. *Çocuk Dergisi*, 9(1), 34-42.
- Weiss, J. A., & Lunsy, Y. (2011). The brief family distress scale: A measure of crisis in caregivers of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 521-528. doi: 10.1007/s10826-010-9419-y



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 723-745

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.383589

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.01.18

Kabul Tarihi: 05.09.18

Erken Görünüm: 16.09.18

Çocuğu Otizm Tanısı Alan Annelerin Deneyimledikleri Belirsiz Kaybın Aile İşlevselliklerine Yansımaları*

Hilal Çelik **
Marmara Üniversitesi

Halil Ekşi ***
Marmara Üniversitesi

Öz

Bu fenomenoloji araştırmasının temel amacı, otizmlı bir çocuğa sahip olmanın anneler ve aile ilişkileri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu incelemektir. Betimleyici fenomenoloji deseninin kullanıldığı bu çalışmada, 20-48 yaş arasındaki sekiz anneyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veriler 2010 yılında toplanmıştır. Araştırmanın bulguları annelerin otizmlı bir çocuğa sahip olmayı, belirsiz kayıp olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca annelerin deneyimledikleri belirsiz kayıp algısının duygusal iyi-oluşlarını olumsuz yönde etkilediği ve farklı duyu-durum sorunlarına neden olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, otizmin neden olduğu belirsiz kayıp algısının aynı zamanda aile ilişkileri üzerinde yapısal ve ilişkisel sorunlara yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma otizmlı bir çocuğa sahip olmanın belirsiz kayıp hissine neden olduğunu ortaya koyan ilk çalışma örneklerindedir ve algılanan bu kayıp algısının anne-çocuk ilişkisi ile birlikte aynı zamanda aile ilişkileri üzerindeki etkilerini anlamakta yeni bir bakış açısı sunmuştur.

Anahtar sözcükler: Otizm, belirsiz kayıp, aile işlevselliği, aile ilişkileri, duygusal iyi oluş.

Önerilen Atıf Şekli

Çelik, H., & Ekşi, H. (2018). Çocuğu otizm tanısı alan annelerin deneyimledikleri belirsiz kaybın aile işlevselliklerine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 723-745. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.383589

*Bu çalışmanın bir kısmı 17 Kasım 2017'de Atina Yunanistan'da gerçekleştirilen "International Congress on Education Sciences and Learning Technology" kongresinde sunulmuştur.

***Sorumlu yazar:* Arş. Gör. Dr., E-posta: celikhilal@gmail.com and hilalcelik@marmara.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-5923-4248>

***Prof., E-posta: halilesksi@marmara.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

Tıpkı diğer toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de çocuk sahibi olmak olumlu bir deneyimdir. Ancak bu deneyim aynı zamanda aile yaşam döngüsünün değişmesine yol açan önemli bir stres kaynağıdır. Aile sistemi/stres teorisine göre çocuk sahibi olmak aile içi dengelerin ve işleyişin değişimine yol açan zorlayıcı bir süreçtir (McCubbin & McCubbin, 1987). Kendi içinde oldukça zorlayıcı olan bu sürecin bir hastalık ya da engel durumuyla aksaması, ailede stres düzeyinin artmasına neden olur. Alanda yapılan pek çok araştırma otizmlili çocuğa sahip olan ailelerin stres düzeylerinin diğer engel grubu içinde sınıflandırılan çocukların ailelerine nazaran yüksek olduğuna işaret etmektedir (Hartley ve diğ., 2010; Smith, Oliver ve Innocenti, 2001).

Bilindiği üzere Otizm Spectrum Bozukluğu (OSB), yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan ve yaşam boyu süregelen, iletişim, sosyal ve davranışsal gelişimde gecikme veya sapmayla karakterize olan nörolojik bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2000). Çocuk odaklı olan ve çocuk değerinin ciddi önem taşıdığı Türk ailelerinde otizmlili bir çocuğa sahip olmak, bir travma nedeni olabilir. Çünkü aileler hem tanı alma sürecinin öncesinde hem de sonrasında yaşamlarını derinden etkileyecek birçok stres kaynağıyla karşılaşır. Tanı öncesinde aileler genellikle çocuklarında gelişimsel açıdan anlam veremedikleri farklılıklar gözlemlemekte ve çeşitli alanlarda sorunlar yaşamaktadırlar. Ailelerin çocuklarındaki farklılıkların nedenlerini arama ve sorunlarına çözüm bulma girişimleri tanı sürecini başlatır. Ne var ki üç yaş civarında tanılanan otizm, doğası gereği belirsizlikle karakterizedir. Başka rahatsızlıklarla karıştırılma olasılığı yüksektir. Kesin bir tanı alma süreci, kimi zaman oldukça uzun sürer. Tanı sürecinin belirsizliği ve uzunluğu ailelerin başa çıkılması zor duygular – bilinmezliğin yarattığı kaygı, korku, üzüntü ve benzeri deneyimlerine neden olur (Bristol, 1984).

Ailelerin bebeklikten itibaren gelişimsel açıdan farklılık gösteren çocuklarının uygun tedaviyle iyileşip “tipik” gelişim gösteren bir çocuk olacağına dair beklentileri, tanı sürecinden itibaren zayıflar. Çocuklarının otizm tanısı almasının Türkiye’deki aileler üzerindeki etkisi, genellikle “şok” kavramı ile açıklanır (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014; Cavkaytar, Batu ve Çetin, 2008). Birçok kültürde olduğu gibi Türkiye’de de otizm tanısı, aileler için genellikle bilinmezliği ifade etmekte ve kabul edilemez bir durum olarak algılanmaktadır (Dyches, Wilder, Sudweeks, Obiakor ve Algozzine, 2004; Selimoğlu ve diğ., 2014). Çünkü onlar için doğum öncesinden itibaren sahip olmayı arzuladıkları “tipik” ve “hayal edilen” çocuk, artık yoktur. Bu yüzden ki derin bir kayıp hissi duyumsarlar (Altiere ve von Kluge, 2009; Banach, Judice, Conway ve Couse, 2010; Nealy, O’Hare, Powers ve Swick, 2012; O’Brien, 2007) ve beraberinde yas, şok ve kendini suçlama gibi rahatsız edici duygular deneyimlerler (Banach ve diğ., 2010; Nealy ve diğ., 2012).

Farklı bağlamlar ve koşullar altında kendini gösteren kayıp hissini en net ve en tanımlanabilir formu, sevilen kişinin kalıcı ve kesin yokluğuyla karakterize edilen ölümdür (Boss, 2006; Hooyman ve Kramer, 2006). Ancak otizm tanısı almış bir çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimlediği kayıp hissi ve onun sonuçları ölüm olgusunda olduğu gibi net ve kesin hatlarıyla açıklanamaz. Herhangi bir uyarı ve ön hazırlık olmaksızın ebeveynler aile yaşam biçimlerini değiştirmek ve kendilerini bu zorlayıcı sürece adapte etmek zorunda kalırlar (Hooyman ve Kramer, 2006). Ancak bu düşünüldüğünden de zorlayıcı, yönü belirsiz ve yordanamaz bir süreçtir.

Bununla birlikte nörolojik bir bozukluk olmasına rağmen otizme neyin sebep olduğuna ve gelişimsel seyrinin nasıl ilerleyeceğine dair olan belirsizlik (Neely-Barnes, Hall, Roberts ve Graff, 2011; O’Brien, 2007), stres kaynağının yönetilememesine neden olur. Ebeveynlerin çoğu, otizm tanısı alan çocuklarına karşı nasıl davranacaklarının ve çocuklarının kendi yaşantılarını ne yönde etkileyeceklerini bilememenin endişesini taşır. Araştırma sonuçları, bu endişelerin temelinde ailelerin bilinmeyene karşı duydukları korkunun yattığı bildirilmektedir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005; Doğru ve Arslan, 2006). Türkiye’de aileler genellikle otizmi ilk duyduklarında kimden, nasıl ve nereden destek almaları gerektiğini bilmemekte ve bundan dolayı da kendilerine ve çocuklarına karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedirler (Özşenol ve diğ., 2003).

Bu zorlayıcı sürece otizm rahatsızlığının doğasından kaynaklanan sorunların eklenmesi ebeveynlerin daha büyük bir stres kaynağıyla mücadele etmelerine yol açmaktadır. Şöyleki, pek çok vakada otizm tanısı alan çocuklar göz teması kurmada güçlük, sosyal konuşmada ilgi eksikliği, kişilerarası ilişki sorunları, başkalarının ve kendisinin duygularını anlama güçlüğü, kendi duygularını ifade edememe, geri çekilme, mesafe koyma, güvensiz

bağlanma ve yakın duygusal ilişki kuramama gibi sorunlar yaşar (Austin ve Sciarra, 2012; Weiss ve Lunsky, 2011). Bu durum ebeveynlerin çocuklarıyla arzuladıkları ve hayalini kurdukları şekilde yakın, anlamlı ve özel bağ kurabilmelerini güçleştirebilir. Çocuk değerinin özel bir anlam taşıdığı Türkiye’de ebeveynlerin çocuklarıyla fiziksel teması içeren duygusal bağı arzuladıkları gibi kuramamaları onlar için yıpratıcı olabilir. Bu yıpratıcı sürece otizmlili çocuğun genel işlevleri ve ilişkilerinde sergiledikleri belirsizliklerin de eklenmesi, süreci daha da güçleştirebilmektedir (O’Brien, 2007).

Tüm bunlara ek olarak fiziksel açıdan normal bir çocuktan farkı olmayan otizmlili çocuğun bir gün gelip iyileşeceğine dair umut, zamanla otizmin arzulan seviyede iyileşmemesi nedeniyle yerini umutsuzluğa bırakabilir. Bu durum ise ebeveynlerin umut-umutsuzluk arasında sıkışıp kalmalarına neden olur. Ebeveynler ve dolayısıyla tüm aile üyeleri, yaşamlarını otizmlili çocuğa odaklı sürdürmek zorunda kalırlar. Aile rutinleri, günlük olağan işler, gelecek planları, tatiller, diğer çocuğun bakım ihtiyaçlarının karşılanması, akrabalar ve arkadaşlarla sosyalleşme, kendine özel vakit ayırma, aile içi roller ve sınırlar zamanla daha karmaşık hale gelebilir (Bristol, 1984).

Bu fenomenoloji araştırmasında annelerin otizmi algılarının ne olduğunu ve otizmlili bir çocuğa sahip olmanın psikolojik ve ilişkisel açıdan yaşamlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Otizmlili bir çocuğa sahip olmak, anneler tarafından nasıl algılanmaktadır? 2) Otizmlili çocuğa sahip olmanın annelerin kişisel ve ailesel yaşamları üzerindeki psikolojik ve ilişkisel etkileri nelerdir? 3) Annelerin duygusal-iyi oluşlarıyla ilişkili risk faktörleri nelerdir?

Belirsiz kayıp teorisi (Boss, 2010), otizmin ve onun doğurgularının neden olduğu kayıp hissini anlamakta kullanılabilir yeni bir bakış açısı ve çerçeve sunması bakımından bu çalışmaya yön veren kuramsal çerçeve olarak belirlenmiştir. Belirsiz kayıp kesinleşmemiş bir kayıp türüdür. Çünkü kaybın temelinde sevilen kişinin ölü ya da diri, psikolojik olarak ulaşılabilir ya da ulaşılabilir olmadığına dair bilgi eksikliği ve yahut kuşku yer almaktadır. Bu nedenle yaşanan durum tam olarak kayıp olarak adlandırılmaz. Boss’a göre (2006) sevilen kişinin fiziksel yokluğu, onunla olan tüm bağların koparılması anlamına gelmediği gibi, sevilen kişinin fiziksel varlığı onunla gerçek anlamda bir bağın oluşması anlamına da gelmemektedir. Fiziksel varlık, psikolojik varlığının oluşumunu garantilemeyeceği gibi bunun tersi de geçerlidir.

Boss’un tanımladığı iki tür belirsiz kayıp vardır (1999, 2006). İlkinde sevilen kişi fiziksel olarak yoktur ancak psikolojik olarak vardır. Kaçırılma, evlatlık verme, rehin tutulma, savaş gibi olgular bu kayıp türünün örnekleri arasında yer alır. Bu kayıp türünde sevilen kişiyle olan fiziksel temas/bağ kopmuştur ancak sevilen kişinin psikolojik imgesi, geride kalan bireylerin zihninde yaşamaya devam etmektedir. Bu çalışmanın ana temasını oluşturan ikinci tip belirsiz kayıp türünde ise sevilen kişi fiziksel açıdan vardır ancak psikolojik açıdan yoktur. Bir diğer ifadeyle sevilen kişiye duygusal ya da/veya bilişsel olarak ulaşılabilir. Onunla fiziksel yakınlığa ve bir aradalığa rağmen duygusal ulaşılabilirlik ve yakınlık, beklenen ve arzulan şekilde gerçekleşmemektedir. Bu kayıp türü süregelen ilişkisel bir yaradır. Otizm, alzheimer, felç, depresyon, AIDS, kronik zihinsel hastalıklar, demans, sadakatsizlik, bu kayıp türünün örnekleri arasında yer alır (Boss, 2006).

Her iki belirsiz kayıp türünde, kaybın kesinliğine dair bir etiketlenme yapılamaz. Bu durumda kayıp sürecinin doğal bir parçası olan yas, ne tam anlamıyla başlatılabilir ne de sonlandırılabilir. Çünkü kayıp olarak adlandırılacak durum henüz kesinleşmemiştir. Geride kalan bireyin yaşadığı acı, ruhsal süreçte dondurulur ve birey normal yaşantısına bir türlü dönemez, duygusal olarak katılaştır ve sevilen/ kişiye dair bir saplantı geliştirir. Birey yaşanan kaybın kesinliğine dair net bir bilgisi olmadığı ve bu durumu yaşamaktan başka şansı bulunmaması nedeniyle varlık-yokluk paradoksu arasında sıkışıp kalır (Boss, 1999, 2010).

Belirsiz kayıp yalnızca birey üzerinde etki yaratmaz, aynı zamanda psikolojik bir birim olan aile sistemini de etkiler. Sistem olarak ailenin sağlıklı işleyebilmesi için, sistem içinde gerçek anlamda kimin *var olduğu* ya da kimin *var olmadığı* bilgisine ihtiyaç duyulur (Boss, 1999, 2006). Bu bilgiye yönelik belirsizlik, ailenin işlevselliğini ciddi şekilde tehdit eder. Tüm aile üyeleri fiziksel, davranışsal, bilişsel ve duygusal açıdan bu durumdan etkilenir (Boss, 1999). Aile sisteminde algılanan belirsiz kayıp sınır belirsizliği, rol karmaşası, ebeveyn

ve karı-koca ilişkilerinde sorunlar, toplumdan ve günlük yaşamdan soyutlanma da dâhil olmak üzere pek çok yapısal soruna zemin yaratır (Boss, 2006, 2010).

Yöntem

Bu çalışmada araştırma modeli olarak fenomenolojiden yararlanılmıştır. Bu metot, bireylerin belirli olguya ilişkin yaşantılarını betimlemeye ve bu yaşantıları saf halleriyle sunmaya olanak sağladığı için tercih edilmiştir (Creswell, 2012). Betimleyici fenomenoloji deseninin kullanıldığı bu çalışmada, yaşları 20-48 arasında değişen sekiz anneye ulaşılmıştır. Kolayca ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, derinlemesine görüşme yoluyla veriler toplanmış olup verilerin analizinde Callozi'nin (1978) betimleyici fenomenoloji için önerdiği analiz adımları takip edilmiştir.

Bulgular

Bulgular, çocuklarına OSB teşhisi konan annelerin otizmle ilgili deneyimlerinin dört ana tema altında toplandığını ve annelerin hepsinin (8) otizmlili bir çocuğa sahip olmanın gerek aile, gerekse özne yaşamlarına ciddi şekilde etki ettiğini ve yaşamlarında pek çok değişime neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen bu etkiler ve değişimler otizmlili çocuğun doğumunun hemen ardından -özellikle doğumdan sonraki altı ayda-ve tanılanma sürecinin hemen sonrasında anneler tarafından algılanan deneyimlerle ilişkilidir. Annelerin ifadelerine dayanarak bu çalışmada ulaşılan ortak temalar şöyledir: 1) OSB tanısı alan çocuğun fiziksel varlığına karşın psikolojik yokluğu: belirsiz kayıp, 2) duygusal iyi-oluş üzerindeki değişimler, 3) OSB tanısı alan çocuğa takılma/ona odaklı yaşama ve 4) aile ilişkilerinde gözlemlenen değişimler.

OSB Tanısı Alan Çocuğun Fiziksel Varlığına Karşın Psikolojik Yokluğu: Belirsiz Kayıp

OSB tanısı alan çocukların duygusal erişilmezliğinin anne-çocuk ilişkisinde gözlenen ortak tema olduğu belirlenmiştir. Annelerin hepsi, OSB nedeniyle çocuklarıyla aralarında duygusal bir mesafenin oluştuğunu ve bu nedenle arzuladıkları anne-çocuk ilişkisini kuramadıklarını açıkça ortaya koyan ifade örnekleri sunmuşlardır. Bir anne bu temaya ilişkin deneyimlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bir buçuk yaşına geldiğinde bir duvara, sadece bir duvara dönüştü. O zamandan beri aramızda düzgün bir göz kontağı yok... Evimde yaşanan bir bitkiye dönüştü sanki... Bir anne olarak onunla istediğim gibi bir ilişki kurduğumu söyleyemem... Onunla birlikte yaşamak sanki bir ev arkadaşıyla yaşamak gibi... yanyana ama doyum sağlayamayan bir kontakta.”

Duygusal İyi-Oluş Üzerindeki Değişimler

Annelerin hepsi, otizmlili çocuğa sahip olmanın bir anne ve bir birey olarak duygusal dünyaları üzerinde tahrip edici bir etki yarattığını yansıtan ifade örnekleri sunmuşlardır. Annelerin hepsi duygusal iyi-oluşlarının, ilk olarak arzu edilen ve beklenen bir çocuktan farklı bir çocuk dünyaya getirmenin yarattığı şok ve acıyla sarsıldığını belirtmişlerdir. İki anne haricindeki tüm anneler daha önce otizmi hiç duymadıklarını, otizmin seyrinin ne olduğunu ve sonuçta neyle karşı karşıya olduklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bir anne haricindeki tüm anneler, çocuklarının tanı alma sürecinin çok uzun sürdüğünü (yaklaşık 1 veya 2,5 yıl) ve bu sürecin duygusal dünyalarını ciddi şekilde yıprattığını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, otizmlili çocuklarıyla arzu edilen seviyede yakın duygusal bağ kuramama, fiziksel açıdan diğer çocuklardan farklı olmayan bu çocuğun iyileşmesinin mümkün olup olmadığına yönelik belirsizlik, gelecek kaygıları, doktorlardan istenilen düzeyde bilgi alamama, tedavi ve eğitim masraflarının pahalılığı gibi etkenlerin annelerin duygusal iyi-oluşları üzerinde yıkıcı etkilere neden olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda otizmlili bir çocuğa sahip olduktan sonra annelerin duygusal iyi-oluşlarında gözlemlenen değişimlerin iki başlık altında toplandığı belirlenmiştir: (a) dondurulmuş yas ve (b) duygu-durum sorunları.

Dondurulmuş yas. Bu çalışmada, OSB tanısı alan çocuğun duygusal ulaşılmazlığının, annelerin bu çocuklarının psikolojik varlığına dair bir paradoks geliştirmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ayrıca, OSB tanısı alan çocuğun duygusal ulaşılabilirliğine ilişkin belirsizliğin neden olduğu acının anneler

açısından bitmek bilmeyen bir acıya/ilişkisel yaraya dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda annelerden biri, bir türlü sona erdirilemeyen acının yol açtığı dondurulmuş yasa ilişkin şunları dile getirmiştir:

“O hiçbir zaman bağımsız bir birey olamayacak. Hayatını sürdürmek için her zaman birilerine ihtiyaç duyacak. İşte bu beni çok üzüyor. Evime gelip hayatımı kendi gözlemlerinizle görseniz bile anlayamazsınız ne hissettiğimi... Sanki şurama; kalbime bir bıçak saplandı kaldı ve hiç çıkmayacak... Sonsuza dek orada kalacak. Gerçekten bıçaklansaydım inanın bu kadar acıtmazdı.”

Duygu-durum sorunları. Bu çalışmada OSB'li çocuğun aileye katılmasından sonra, anneler ve aile üyeleri arasında deneyimlenen ezici duyguların en sık rastlanan temalardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anneler arasında yoğun hüznün ve ağlama hissi (n = 8), izolasyon (n = 5), enerji kaybı (n = 6), uykusuzluk (n = 5), günlük aktivitelerde zevk yokluğu (n = 7), çaresizlik ve umutsuzluk duygularını (n = 7) içeren depresyon semptomlarının olduğu belirlenmiştir. Beş anne, kendilerine psikiyatrist tarafından depresyon tanısı konulduğunu ve antidepresan kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak kaygı (n = 8), somatik sorunlar (n = 8) ve suçluluk hissinin (n = 7) anneler arasında deneyimlenen ortak psikolojik sorunlar olduğu belirlenmiştir. Anneler ayrıca (n = 5), otizmlili çocuğa sahip olmanın sadece kendi duygu-durumlarını değil aynı zamanda diğer aile üyelerinin duygu-durumları da tahrip ettiğini açıkça ortaya koyan ifade örnekleri sunmuşlardır. Bu bağlamda iki yıldır antidepresan kullanan ve intihar düşünceleri olduğunu belirten bir anne bu temaya ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Çocuğuma otizm tanısı konulduktan sonra dünyam başıma yıkıldı. İnanılmaz bir suçluluk hissettim... Birkaç kez kendimi öldürmeyi ciddi anlamda düşündüm ama çocuğumun bana ihtiyacı olduğunu bildiğim için yapamadım. Düşünsenize öyle bir berbat durumun içindesiniz ki ölmek istemenize rağmen ölemiyorsunuz. Antidepresanlar üstesinden gelmeye yardımcı oluyor.”

OSB Tanısı Alan Çocuğa Takılma/Ona Odaklı Yaşama

Tüm anneler OSB'li çocuklarının doğumundan sonra kişisel hayatlarındaki ve kişilerarası ilişkilerdeki değişimleri ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi OSB'li çocuklarına odaklı yaşadıklarını ve bu durumun da yaşamlarını istedikleri gibi şekillendirememelerine ve sosyal yaşamdan soyutlanmalarına neden olduğunu açıkça ortaya koyan ifade örnekleri sunmuşlardır. Örneğin bir anne şunları dile getirmiştir: “Her dakika elimi tutmalı. Onu yalnız bırakarak ya da birine emanet ederek hiçbir yere gidemiyorum. Gözüm hep üzerinde olmalı”. Annelerin öykülerindeki ana dokulardan yola çıkıldığında otizmlili çocuk odaklı yaşamının anneler üzerindeki etkisinin üç ana başlıkta yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır: (a) kendine zaman ayırmama, (b) kişilerarası soyutlanma ve (c) otizmlili çocuğa odaklı gelecek planı: Kendini ihmal.

Kendine zaman ayırmama. Annelerin hepsi otizmlili çocuğun sahip olduktan sonra hayat önceliklerinin ve kendilerine bakış açılarının anlamlı derece değiştiğini belirtmişlerdir. Bir anne dışındaki (terapistle giden) tüm anneler kendilik önceliklerini ve günlük yaşam gereksinimlerini ikinci plana iterek yaşamlarının odağına otizmlili çocuklarını yerleştirdiklerini ortaya koyan açık ifade örnekleri sunmuşlardır. Örneğin annelerden biri şunları dile getirmiştir:

“Bırakın kendime vakit ayırmayı, doktora gitmeye bile vaktim yok... Şu anda kendimi asla, katiyen kendimi düşünmem. Benim yüzümden çocuğumun başına bir şey gelirse, mesela eğitiminden geri kalırsa, kendimi asla affedemem.”

Kişilerarası soyutlanma. Bu çalışmada otizmlili bir çocuğa sahip olmanın annelerin (n = 7) kendilerini sosyal yaşamdan soyutlamalarına neden olduğu saptanmıştır. Örneğin, bir anne şunu belirtmiştir:

“Bir daha insan içine hiç çıkamayacağımı düşündüm. Senelerdir hiçbir yere gidemiyordum, ne akrabalarımın ne de arkadaşlarımın düğününe dahi, çünkü çocuğumu bir canavarım gibi görüyorlar. Sosyal ilişkilerim tamamıyla değişti. Bizi kabul eden saygı duyan sadece bir arkadaşım var.”

Otizmlili çocuğa odaklı gelecek planı: Kendini ihmal. Annelerin anlattığı hikâyeye, geleceğe yönelik tüm planlarının odağında yalnızca otizmlili çocukları olduğuna işaret etmiştir. Bir anne hariç (geleceği düşünmek

istemediğini ve planının olmadığını belirten) tüm anneler kendileri için hiçbir özel planlarının olmadığını belirtmişlerdir. Otizmi iyileştirmek, otizmlili çocuk için en iyi eğitimi sağlamak, otizmlili çocuğun sürdürülebilir bir şekilde özerk bir birey olmasını sağlamak, annelerin ortak gelecek planları olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak, neredeyse tüm katılımcılar (n = 7), otizmin tamamen iyileşmesi durumunda, hayatlarının normale döneceğini dile getirmişlerdir. Bir anne bu durumu şöyle dile getirmiştir.

“Hayallerimin hepsinde çocuğum var. Gelecekte tek temennim otizmin iyileşmesi. Bu benim yaşama sebebidir. Umuyorum ki o gün çok yakında gelecek. Bunu gerçekleştirmek için elimden ne geliyorsa yapmaya devam edeceğim.”

Aile İlişkilerindeki Değişimler

Katılımcıların hepsi OSB’li çocuğun, ailelerinin bir parçası haline gelmesinden hemen sonra aile yaşamlarında radikal değişimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn görevlerinin ve sorumluluklarının annelerin özverisiyle yerine getirildiği, babaların OSB’li çocukla ilgili sorumluluklardan kaçındığı belirlenmiştir. Buna ek olarak geniş aile üyelerinin otizmlili çocuğu kabullenmede sorun yaşadıkları ve bunun bir sonucu olarak annelerin aile üyelerinden beklentileri psiko-sosyal desteği alamadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, aile ilişkilerinde gözlemlenen değişiklikler üç ana başlık altında toplanmıştır: (a) karı-koca ilişkisindeki değişimler, (b) ebeveyn-çocuk ilişkisindeki değişimler ve (c) geniş aile ilişkilerindeki değişimler.

Karı-koca ilişkisindeki değişimler. Katılımcıların hepsi otizmlili çocuklarının, aile yaşamlarının bir parçası haline gelmesinden sonraki ilk yıllar boyunca eşleriyle ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Neredeyse tüm anneler (n = 7) eşlerinin OSB’li çocuğu kabullenemediklerini ve para kazanma dışında ebeveynlik görevlerini üstlenmediklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak beş annenin, kocaları tarafından iyi annelik yapmadıkları için otizme neden olmakla suçlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca otizmlili bir çocuğa sahip olmanın aynı zamanda karı-koca ilişkilerinin ihmal edilmesinin bir gerekçesi olarak işaret edildiği saptanmıştır. Yedi anne, otizmlili çocuğun varlığı ve onun eğitsel, sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin yoğunluğu nedeniyle karı-koca olarak birlikte zaman geçirmeye yönelik özel bir girişimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Dört anne ise eşleriyle uzun zamandan beri gerek duygusal, gerekse tenel açıdan birbirlerine yaklaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak eşler arasında etkili problem çözmedeki yetersizlik OSB’li bir çocuğa sahip olmanın bir diğer olumsuz yönü olarak belirtilmiştir. Annelerin çoğunluğu (n = 6), OSB’li çocuklarını karı-koca sorunlarının olumsuz etkilerinden korumak için sorunlarını çözmemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dahası, psikolojik yardım alan annelerden biri hariç tüm anneler (n = 7) ailedeki en büyük sorunlarının OSB’li bir çocuğa sahip olmak olduğunu ve onun ihtiyaçlarına odaklanabilmek için karı-koca sorunlarını göz ardı ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir anne şunları dile getirmiştir:

“Otizm başımıza gelmeden önce bir sorunumuz olduğunda bunu konuşarak veya tartışarak çözmeye çalışırdık. Bazen de çözmezdik. Birbirimize öfkelenip, bağırıp, kavga ederdik... Şimdi hiçbir şey olmuyormuş gibi davranıyoruz... Şüphesiz, mutlaka bir sürü sorunumuz var, ancak sessiz kalarak, görmezlikten gelerek, üstünü örterek ayakta durmaya çalışıyoruz.”

Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki değişimler. Anne ve otizmlili çocuk arasında olması gereken optimal mesafenin yokluğu, ebeveyn ve çocuk alt sistemleri arasındaki sınırların belirsizleşmesine yol açan ortak temalardan biri olarak belirlenmiştir. Anne ve otizmlili çocuk arasında optimal mesafenin olmamasının nedenleri arasında ise evin ve ebeveynlik sorumluluklarının babalar tarafından tam olarak yerine getirilmemesi, otizmlili çocuğun hem okulda, hem de evde yoğun bir eğitime ihtiyaç duyması ve annelerin bunları tek başına üstlenmeleri gösterilmiştir. Bulgular, bu durumun OSB’li olmayan çocukların ihmal edilmesine neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveyn (özellikle anne) tarafından sevilme ve istenme düşüncesinin otizmlili olmayan çocuklarda baskın olduğu ve buna öfke, üzüntü, aile rollerindeki karmaşanın eşlik ettiği belirlenmiştir. Annelerden dördü diğer çocuklarının başlangıçta otizmlili kardeşlerini kabullenmekte zorlandıklarını, kıskançlık, öfke, ihmal, yalnızlık duyguları deneyimlediklerini ancak zamanla bu durumun üstesinden gelmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Anneler aynı zamanda otizmlili olmayan çocukların bir yetişkin gibi davrandıklarını ve hatta

ebeveyn sorumluluklarını yerine getirdiklerine açıkça işaret eden ifade örnekleri sunmuşlardır. Örneğin çocukların bakımı ve ev idaresi konusunda kocasından destek görmediğini belirten bir anne bu temaya dair şunları dile getirmiştir:

“Kızım (otizmlili olmayan) ergenlik döneminde. Ama benim tüm dikkatim K’de (otizmlili çocuk). Onunla doğru düzgün ilgilenmediğim için bana kızgın olduğunu hissedebiliyorum... Ev işleri olsun, okul olsun çocuklara bakmak olsun, her şey bende. Çok yorgun ve kızgınım... Kızım başlarda kardeşini ve onunla yaşamayı kabullenemedi. Şimdi valla sadece bir kardeş değil, kocamdan daha fazla bir baba.”

Geniş aile ilişkilerindeki değişimler. Geniş aileden destek alamama ve bu durumun olumsuz etkileri, bu çalışmada tekrar eden temalardan biri olarak belirlenmiştir. Annelerin anlatımları, geniş aile üyelerinin sağladığı psikolojik desteğin, annelerin acılarını ve yalnızlık hislerini azaltabileceğine bunun olmamasının ise psikolojik stres düzeylerinin artmasına ve kendilerini daha yalnız hissetmelerine yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Köken ailelerin desteğini hisseden annelerden ikisi, bu destek sayesinde zor zamanlarının üstesinden geldiklerini, buna karşın bu destekten yoksun olduğunu belirten altı anne ise kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişki annelerden biri şunları dile getirmiştir:

“Kayınvalidem bir gün kızım ile ilgilenmek zorunda kaldı. Aslına bakarsanız onunla vakit geçirmeye katlanamıyor... Bugüne değin kızımı ne öptü, ne de sarıldı... Kaynananın ya da görümcemin beni aramasını, zor zamanlarımda bana bir el vermelerini, beni desteklemelerini çok istedim. Ama hiç yapmadılar. Onlara kızgınım. Kendi kardeşlerimin de bana yardım ettiğini görmek isterdim.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma otizmlili çocuğa sahip aileler ve bu ailelerle çalışan profesyoneller için gerek klinik gerekse araştırma alanı açısından birkaç önemli noktayı ortaya çıkarmıştır. İlk olarak bulgularımız, annelerin otizmlili bir çocuğa sahip olmayla ilişkili deneyimlerinin Boss’ın (2006) önerdiği ikinci tip belirsiz kayıp türüyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Tipik Türk ailesinde anne ve çocuk arasında fiziksel teması da içeren yoğun duygusal bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki, çocuğun psikolojik değerinin önem kazanmasıyla daha da güçlü hale gelmiştir. Türkiye’de çocuğun temel bakım figürü olan kadının kendini tam anlamıyla “anne” olarak hissedebilmesinin koşullarından biri, çocukla kurduğu yakın duygusal ilişkiyle sıkı sıkıya ilişkilidir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bu çalışma etiolojisi, semptomları, tedavisi ve sonuçları bakımından belirsizlikle karakterize olan (Bristol, 1984) otizmin, anne-çocuk arasındaki ilişki kalitesi-özelikle duygusal bağ- üzerinde kemirici bir etki yarattığını ve annelerin bir kayıp deneyimi yaşamalarına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, otizmlili çocukla duygusal bağın ve yakınlığın istenilen seviyede olmamasının, annelerin arzuladıkları çocuğun ve onunla ilgili hayallerin kaybedilmesine yol açtığına işaret etmiştir. Alanda yapılan pek çok çalışma sonucu, otizmlili bir çocuğa sahip olmalarının aileler, özellikle ebeveynler üzerindeki en önemli sonuçlarından birinin kayıp hissini olduğunu ortaya koymaktadır (Altiere ve von Kluge, 2009; Banach, Iudice, Conway ve Couse, 2010; Nealy, O’Hare, Powers ve Swick, 2012). O’Brein (2006) çalışmasında, OSB tanısı alan çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimledikleri kayıp hissini belirsiz kayıp olarak açıklanabileceğini rapor etmiştir.

İkinci olarak bu çalışma belirsiz kayıp teorisinin varsayımlarına paralel olarak otizmin yol açtığı kayıp duygusunun –belirsiz kaybın– annelerin duygusal-iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği ve depresyon, anksiyete, umutsuzluk, çaresizlik, suçluluk, güvensizlik gibi çeşitli psikolojik sorunlara yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Pek çok araştırma bulgusu, otizmlili çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinin yüksek, psikolojik iyi-oluş düzeylerinin ise düşük olduğunu, depresyon, şok, kaygı, suçluluk, üzüntü, umutsuzluk gibi yıkıcı duygular deneyimlediklerini rapor etmektedir (Abbeduto ve diğ., 2004; Banach ve diğ., 2010; Blacher ve McIntyre, 2006; Doğru ve Arslan, 2006; Eisenhower, Baker ve Blacher, 2005; Meadan ve diğ., 2010; Karpat ve Girli, 2012; Sencar, 2007; Üstüner-Top, 2009). Bu çalışma ayrıca, otizmin neden olduğu kayıp duygusunun, belirsiz kayıp teorisinin önerdiği gibi, anneleri immobilizasyona uğrattığını, sosyal yaşamdan izole ettiğini, otizmlili çocuk odaklı yaşamalarına neden olduğunu, kendilerine zaman ayıramadıklarını, gelecek planlarının olmadığını ve var olan gelecek planlarının otizmlili çocuk odaklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, otizmlili çocuğa sahip aileler üzerinde yapılan

araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Cassidy, McConkey, Truesdale-Kennedy ve Slevin, 2008; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012; Nealy, O'Hare, Powers ve Swick, 2012; Özkubat, Özdemir, Selimoğlu ve Töret, 2014).

Üçüncü olarak, bu çalışmada otizmlili bir çocuğa sahip olmanın yalnızca anne-çocuk ilişkisi üzerinde değil, aynı zamanda aile sistemi ve aile üyeleri üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkarmıştır. Bulgularımız, otizmlili çocuğun dünyaya gelişi, tanı alma süreci ve sonrasında yaşanan deneyimlerin hem karı-koca, hem ebeveyn-çocuk hem de kardeşler arası ilişkiler üzerinde ciddi etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Belirsiz kayıp teorisinin de vurguladığı üzere, deneyimlenen belirsiz kayıp algısı aile etkileşimini tanısal açıdan sorunlu kılan temel stres kaynağıdır (Boss, 2006, 2010). Bu çalışma, otizmin neden olduğu kayıp duygusunun eşler üzerindeki yansımalarının yakın duygusal/tensel ilişki yoksunluğu, etkili problem çözme yetersizliği, duygusal açıdan uzaklaşma olduğunu net bir şekilde ortaya koymuştur. Buna ek olarak babaların geleneksel cinsiyet rolleri benimsemeleri nedeniyle çocuk bakımında yeterince sorumluluk almamaları ve annelerin ise otizmlili çocuğun bakım/egitimin ihtiyaçlarını karşılama odaklı yaşamaları ve belirsiz kayıbın tüm aile üyeleri üzerinde yarattığı duygusal yükün ailede çatışma, rol karmaşası, tipik/normal gelişim gösteren çocuğun ihmali, tipik/normal gelişim gösteren çocuğun ebeveynlik rolleri üstlenmesi ve kardeşler arası ilişkisel sorunlara (kıskançlık, ret, vb.) zemin hazırlaması, araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Tüm bu bulgular, belirsiz kayıp teorisinin varsayımları ile örtüşmekte olup, otizmlili çocuğa sahip aileler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarının bulgularıyla paralellik göstermektedir (Boss, 2006; Cavkaytar ve diğ., 2008; Ludlow ve diğ., 2012; Nealy ve diğ., 2012; Özkubat ve diğ., 2014; Özşenel ve diğ., 2003; Şimşek ve Köroğlu, 2012).

Bu çalışma ayrıca, otizmlili çocuğa sahip olmanın geniş aile üyeleri ile olan ilişkiler üzerinde de sorunlara yol açtığını, otizmlili çocuğun varlığının geniş aile üyeleri tarafından kabul edilememesinin annelerin psikolojik stres düzeylerinin ve yalnızlık hislerinin artmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada ayrıca, geniş aile üyelerinin otizmlili çocuğu kabullenmemelerinin ve annelere duygusal ve sosyal açıdan destek olmamalarının, annelerin bu ilişkilere psikolojik açıdan daha fazla yatırım yapmamalarına ve duygusal açıdan onlardan uzaklaşmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın birkaç sınırlılığı mevcuttur. İlk olarak çalışma, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetinden yararlanan otizmlili çocukların annelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu merkezde zaman zaman ailelere yönelik grup terapileri, bireysel terapi, psikoedukatif toplantılar ve görüşme hizmetleri sunulmaktadır. Bu çalışmadaki annelerin tümü bu hizmetlerden dönem-dönem faydalanan, duygu ve düşünce ifade gücü yüksek olan bireylerdir. Bu çalışmadaki annelerin hepsi alt ve orta sosyoekonomik düzeye mensup kişilerdir. Sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyi, gerek otizmlili çocuğun alacağı eğitimin kalitesini belirlemede, gerekse aile üyelerinin ihtiyaç duyduğu sosyal ve psikolojik desteğin alınmasında kolaylaştırıcı bir unsurdur. Çalışma yalnızca annelerin bakış açısıyla sınırlı kalmıştır. Babaların ve diğer aile üyelerinin bu konu hakkındaki algıları ve onların yorumları bu tarz çalışmalara zenginlik ve derinlik sağlamaktadır. Son olarak, bu çalışma İstanbul'da yaşayan küçük bir örneklem grubuyla (n = 8) ile gerçekleştirilmiştir.

Öneriler

Bu çalışma Türkiye kontekstinde otizmin neden olduğu belirsiz kayıp algısının (sense of ambiguous loss) anne-çocuk ve aile ilişkileri üzerindeki ilişkisel etkilerini anlamaya yönelik ilk adımlardan biridir. Otizmden kaynaklanan belirsiz kayıbın ilişkisel, ruhsal ve yapısal etkilerini irdelemeye, anlamaya ve açıklamaya yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle babaların ve diğer aile üyelerinin bakış açılarının araştırma sonuçlarına dâhil edilmesi, bu konuya ilişkin daha kapsamlı ve bütüncül bir resmin kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu araştırma sonuçları, otizmlili çocukların aileleri için psiko-sosyal destek eğitim programlarını ve yasaları düzenleyen karar mekanizmaları ve ailelerle çalışan ruh sağlığı uzmanları için, belirsiz kayıbın olası uzun süreli travmatik etkilerinin önlenmesinde yeni bir bakış açısı kazanmalarına destek sağlayacak niteliktedir.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 747-775

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 03.04.18

Kabul Tarihi: 22.10.18

Erken Görünüm: 27.10.18

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri*

Meral Çilem Ökcün Akçamuş **
Ankara Üniversitesi

Funda Acarlar ***
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Gamze Alak ****
Kafkas Üniversitesi

Öz

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda taklit ve sembolik oyun becerilerinde güçlükler, sözel dil gelişiminde ise yaşam boyu süren bozukluklar görülmektedir. Araştırmalar OSB olan çocukların taklit, sembolik oyun ve dil alanında yaşadığı güçlüklerin birbiri ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırmada OSB olan çocuklarda taklit türlerinin sözcük dağarcığı ve oyun karmaşıklığı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 3.0-8.0 yaş arasında söz öncesi dönemde bulunan (n = 58) ve sözel dile sahip (n = 50) toplam 108 OSB tanısı almış çocuk katılmıştır. Çocukların taklit becerileri ve sembolik oyun karmaşıklığı gözleme dayalı işlemlerle değerlendirilmiştir. Sözcük dağarcığı ise sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm taklit türlerinde söz öncesi ve sözel dil grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu; söz öncesi grupta yapılandırılmış nesnel taklitlerin oyun karmaşıklığını anlamlı yordadığı; sözel dil grubunda ise yapılandırılmış nesnel taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığını ve sözcük dağarcığını anlamlı yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların dil becerilerinin ve oyun karmaşıklığının gelişiminde farklı türdeki taklit becerilerinin önemli bir rolü olabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, oyun karmaşıklığı, motor taklit, nesnel taklit, kendiliğinden taklit, sözcük dağarcığı.

Önerilen Atıf Şekli

Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., & Alak, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 747-775. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199

*Bu araştırmanın ön bulguları 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

****Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., E-posta: meralcilem@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3297-9711>

***Prof. Dr., E-posta:funda.acarlar@hku.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-3796-4279>

****Araş. Gör. Dr., E-posta: alakgamze@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4054-5617>

Yetişkin insanlar ve çocuklar, birçok yeni davranışı çok fazla çaba harcamadan diğer insanları gözlemleyerek öğrenirler (Meltzoff, 2005). Gözlemleyerek öğrenmenin temeli olan taklit, kültürel bilginin kazanımını ve kültürel öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir beceridir. Kültürel bilgiler, bireylerin dünyayı algılama ve yorumlama biçimlerini etkiler ve farklı olayların sonucunda neler olabileceğine ilişkin tahminler yürütmelerini, hangi sosyal davranışların iyi ya da kötü olarak algılanacağına, kabul edilmeyeceğine ya da yapılabileceğine ilişkin yorumlar yapmalarını sağlar (Loth ve Gómez, 2006). Küçük çocuklar, sözel dilin ediniminden önce kendi kültürlerinin birer üyesi olarak nasıl davranacaklarına ilişkin bu bilgileri taklit yoluyla kazanmaya başlarlar. Araç kullanımından (çevresindeki varlıkları bir amaca yönelik kullanma) sosyal geleneksel davranışlara kadar birçok davranış bir kuşaktan diğerine taklide dayalı öğrenme aracılığı ile geçer (Meltzoff, 2005). Dolayısı ile taklit becerileri, bireylerin gelişiminde önemli bir beceri olarak ele alınır.

Taklit, en temel anlamıyla izlenen davranışların kopyalanması olarak ifade edilebilir (Nadel, 2014). Bununla birlikte, bu basit tanımın ötesine geçildiğinde taklit etme sürecinde birçok bilişsel ve motor yeterlilik işin içine girmektedir. Örneğin, bir çocuk taklit ederken gözlemlediği bireyin eylemlerini algılar, görsel algıyı bir eylem planı oluşturmak için kullanır, daha sonra gözlemlediği işlemler ve motor eylemler olarak yeniden üretir. Gözlemlenen davranışın yeniden üretilmesi ile gözlem arasında belirli bir süre olursa, bellek ve gözlemlenen eylem üzerine temsili düşünme gibi süreçler de taklitte etkin rol oynamaya başlar (Meltzoff, 2005; Meltzoff ve Moore, 1994). Tüm bunların yanı sıra taklit, sosyal bağlam içinde gözlemlenen davranışlardan hangilerinin taklit edileceğine ilişkin karar vermeyi ve bu karar verme sürecinde bireylerin gözlemlenen davranışı gösterme amaçlarını, niyetlerini ve ortak dikkat odağını anlamayı da gerektirir (Carpenter, 2006).

Bebeklerde doğumdan hemen sonra taklit davranışları görülmektedir. İlkel temsili bir yeterlilik olarak ele alınan bu yenidoğan taklit davranışları, yüz ve ağız hareketlerinin tekrarlanması biçiminde ortaya çıkmaktadır (Meltzoff ve Moore, 1977; 1983). Meltzoff ve Moore (1983), yaptıkları araştırmada 72 saatten küçük yenidoğan bebeklerin yetişkinin ağız açma ve dil çıkarma hareketlerini taklit ettiklerini gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte bebeklerde gözlemedikleri yeni bir davranışı amaçlı olarak taklit etme becerileri, ortalama 8-12. aylar arasında ortaya çıkmaktadır (Kuder, 1997). Bebekler, 6-9. aylar arasında diğer bireylerin amaçlı varlıklar olduklarını anlamaya başlarlar ve 12. aydan sonra bu bilgiyi gözlemedikleri bireyin ne yapmaya çalıştığı konusunda ve gözlemedikleri eylemlerin hangi ögesini hangi bağlamlarda taklit edeceklerine karar vermekte kullanırlar (Carpenter, 2006). Dolayısıyla bebekler, 12. ay ve sonrasında gözlemedikleri tüm davranışları taklit etmezler, sosyal bağlam içinde neleri taklit edeceklerine karar verirler (Carpenter, 2006) ve 14-18. aylar arasında hangi davranışların hangi amaca yönelik olduğuna, hangi davranışların amaca yönelik olmadığına (kazara gerçekleştiğine) karar vererek sadece amaca yönelik olanları taklit ederler (Carpenter, Akhtar ve Tomasello, 1998).

Sosyal ve bilişsel gelişim açısından önemli bir gelişimsel basamak olarak kabul edilen taklit (Meltzoff, 1988), bebeklik döneminde karmaşık gözlemleri anlama ve sosyal iletişim kurma üzere iki önemli işleve hizmet etmektedir (Uzgiris, 1981). Dolayısı ile taklit becerileri, bebeklik döneminde öğrenme ve sosyal iletişim işlevi ile ortaya çıkmakta ve devam etmektedir. Çocukların araç kullanımı ve sosyal davranışlar dahil olmak üzere birçok davranışı gözlemlenmeleri ve daha sonra uygun bağlamlarda tekrarlamaları taklidin öğrenme işlevi içinde ele alınırken, ebeveynleri ya da tanıdıkları diğer yetişkinler ile sosyal etkileşim başlatmak ve etkileşimi sürdürmek için gözlemedikleri davranışları taklit etmeleri sosyal iletişim işlevi içinde ele alınmaktadır (Nadel, 2006). Taklidin işlevine göre taklit etme sürecinde önemli kabul edilen bileşen de değişmektedir. Şöyle ki, sosyal iletişim işlevi ile ortaya çıkan taklitte, önemli olan bileşen model alınan ve taklit edilen bireyken (iletişim ortağı), öğrenme işlevli taklitte ise önemli olan bileşen, gözlenen ve model alınan eylemin kendisidir (Uzgiris, 1981). Taklidin her iki işlevinin de çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde farklı düzeylerde önemli rolleri olduğu kabul edilmektedir. Nadel, Guerini, Peze ve Rivet'e (1999) göre bebek ile ebeveyn arasındaki en erken sosyal etkileşim biçimlerinden biri olarak kabul edilen taklit, tipik gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklarda, amaçlı iletişimin gelişmesinde temel yapı taşlarından biridir. Bebeklerde ortaya çıkan erken dönem taklitlerin bebeğin, diğer bireylerin kendisi gibi olduğunu anlamasına işaret ettiği, bu anlayışın ise bebeğin diğer kişilerin eylemlerinin niyetlerini anlamasındaki gelişimle ve daha sonrasında ise zihin kuramı gelişimi ile yakından ilişkili olduğu öne

sürülmektedir (Meltzoff ve Williamson, 2013). Yenidoğan bebeklerdeki taklit davranışlarının seçici olması, bebeklerin sadece insan davranışlarını taklit edip robotik modelleri taklit etmemeleri bu hipotezi desteklemektedir (Nadel, 2006). Taklit sadece karşılıklı sosyal etkileşim için değil aynı zamanda dil (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra, 1979; Carpenter, Nagell ve Tomasello 1998; Charman ve diğ., 2000) ve oyun gibi sembol kullanımlarının kazanımı için de önemlidir (Piaget, 1962). Tüm bunlar göz önüne alındığında, taklit yeterliliğinin erken sosyal etkileşimler bağlamında ortaya çıktığı ve daha sonra gelişen sosyal iletişim becerilerinin temelini oluşturduğu (Nadel ve diğ., 1999), özellikle dil gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Charman, 2006). Dolayısı ile taklit yeterliliği, bilgi ve becerilerin kültürel aktarımı ve küçük çocukların çevrelerindeki bireylerden karmaşık ve amaca yönelik davranışları öğrenmeleri için önemli bir mekanizmadır (Rogers, Cook ve Meryl, 2005).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların taklit becerilerinde önemli güçlükler görülmektedir (Ingersoll, 2008a; 2008b). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda [Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5)] OSB, sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır [American Psychiatric Association (APA), 2013]. Her ne kadar taklit becerilerinde görülen güçlükler, DSM-5'de sosyal iletişim güçlükleri tanı ölçütleri içinde alınmamış olsa da, OSB olan çocuklar için kullanılan tarama ve tanılama araçlarında taklitte görülen sınırlılıklar, otizmin erken dönemde görülen davranışsal bir işareti olarak ele alınmaktadır (ör. Autism Diagnostic Observation Schedule/ADOS, Lord, Rutter, DiLavore, Risi, Gotham ve Bishop, 2001; Autism Diagnostic Interview-Revised/ADI-R, Lord, Rutter ve Le Couteur, 1994; Childhood Autism Rating Scale/CARS, Schopler, Reichler ve Renner, 1988). OSB olan çocukların erken dönem tarama ve tanılanmasında kullanılan araçlarda taklit yeterliliğinde görülen güçlüklerin otizmin erken dönem belirtileri içinde ele alınması, bu güçlüklerin OSB olan çocuklar için ayırt edici nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

OSB olan çocuklarda taklit becerileri, alanyazında sıklıkla çalışılan bir konudur. Taklit becerileri üzerine yapılan araştırmaların birçoğu, taklit yeterliliklerinde görülen güçlüklerin OSB'ye özgü olup olmadığını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu çalışmalarda OSB olan çocukların taklit yeterlilikleri, yaşlarına ya da sözel olmayan bilişsel yeterliklerine göre eşleştirilmiş, farklı yetersizliklere sahip çocuklarla ve tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmaktadır (Rogers ve diğ., 2005). Yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların gelişimsel düzeylerine göre eşleştirildiklerinde tipik gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklardan (Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), zekâ bölümüne göre eşleştirilmiş tipik gelişim gösteren çocuklardan, zekâ bölümü, kronolojik yaş ve ifade edici dile göre eşleştirilmiş gelişim geriliği olan çocuklardan (Stone, Ousley ve Littleford, 1997) ve sözel olmayan zekâ ve kronolojik yaşlarına göre eşleştirildiklerinde Fragile X sendromu olan çocuklardan ayrıca gelişimsel gecikme yaşayan çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003). Dawson, Meltzoff, Osterling ve Rinaldi (1998), OSB tanılı, Down sendromlu ve tipik gelişen çocukları alıcı dil zekâ yaşlarına, iletişim puanlarına, Down sendromlu ve OSB olan çocukları kronolojik yaşlarına göre eşleştirmişler ve gruplar arası taklit davranışlarında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların taklit becerilerinde diğer gruplardan daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Tüm bu araştırma bulguları, OSB olan çocuklarda taklitte görülen güçlüklerin bozukluğa özgü ayırt edici bir özellik olabileceği hipotezini destekler niteliktedir. Üstelik OSB olan çocukların taklit performansları, gelişimin erken dönemlerinden itibaren akranlarından farklılaşmaktadır. Charman ve diğerleri (1997), 20 aylık OSB olan çocukların, gelişim geriliği olan çocukların ve tipik gelişen çocukların taklit becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, sözel olmayan zekâ yaşı kontrol altına alındığında OSB olan çocukların, hem tipik gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan anlamlı derecede düşük taklit performansı gösterdiği bulunmuştur.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, taklit türleri sergilendiği vücut bölgesine, sergilenme süresine ve hizmet ettiği işlev türüne göre kendi içinde farklı gruplara ayrılmaktadır (Alanyazın taraması için bk. Töret ve Özmen, 2014). OSB olan çocukların da farklı taklit türlerindeki performansları, alanyazında sıkça araştırılan bir konudur (Rogers ve diğ., 2005). Bu araştırmalarda, taklit eyleminin gerçekleşme biçimine (vücut bölgesine) göre

nesneli eylem taklidi (object imitation), motor taklit (motor imitation) ve oral motor taklitler olmak üzere üç tür taklit becerisi incelenmektedir (Rogers ve diğ., 2003). Araştırmalarda taklit, değerlendirme biçimine göre ele alındığında ise taklit becerilerinin yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit olarak iki grupta ele alındığı görülmektedir (Nadel ve Aouka, 2006). Taklit, eyleminin gerçekleşme biçimine göre nesneli eylem taklidi, nesnelere yapılan eylemlerin taklit edilmesini içermektedir ve kendi içinde anlamlı nesneli eylem taklitleri ve anlamsız nesneli eylem taklitleri olarak iki türe ayrılmaktadır. Anlamlı nesneli eylem taklitleri, oyuncak arabayı sürme, bardağı ağzına götürme gibi nesnenin işlevi ile ilişkili eylemlerin taklidini içerirken anlamsız nesneli eylem taklitleri, oyuncak küpü başının üstüne koyma, saç fırçasını masada yürütme gibi nesnenin işlevi ile ilişkisiz eylemlerin taklidini içermektedir (Stone ve diğ., 1997). Motor taklitler, nesne içermeyen vücut hareketlerinin, büyük-küçük kas motor eylemlerin ve jestlerin taklidini içeren taklit türüdür (Rogers ve diğ., 2003; Stone ve diğ., 1997). Oral motor taklitler ise dili çıkarıp ağzın iki yanına hareket ettirmek gibi yüzde ağız bölgesi ile ilgili eylemlerin taklidini içermektedir (Rogers ve diğ., 2003). Yapılan araştırmalar sonucunda OSB olan çocukların nesneli eylem taklitlerinde (Charman ve diğ., 1997; Stone ve diğ., 1997; Rogers ve diğ., 2003), nesne içermeyen motor taklitlerde (Stone ve diğ., 1997) ve oral motor taklitlerde (Rogers ve diğ., 2003) güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra bu çocuklar nesneli eylem taklitlerinde, motor taklitlere göre daha yüksek performans gösterirken, nesnelere anlamsız eylem taklitlerinde nesnelere anlamlı eylem taklitlerinden daha düşük performans göstermektedirler (Stone ve diğ., 1997). Değerlendirme biçimine göre ele alındığında ise OSB olan çocuklar, hem yapılandırılmış hem de kendiliğinden taklit becerilerinde akranlarından daha düşük performans göstermekle birlikte, kendiliğinden taklit becerilerinde yapılandırılmış taklitlere göre daha fazla güçlük yaşamaktadırlar (Ingersoll, 2008a; Whiten ve Brown, 1998). Yapılandırılmış taklit ile kendiliğinden taklit becerileri farklı yeterlilikleri gerektirmektedir. Yapılandırılmış taklit işlemlerinde yetişkin çocuğa “Benim gibi yap.” ve benzeri bir yönerge vermekte, davranışa model olmakta ve çocuğun davranışı yapmasını beklemektedir. Dolayısı ile yapılandırılmış taklit ile çocuk, kişisel bir amaç olmadan gözlemediği eylemi yeniden üretmektedir. Taklidin çocuğun kendi isteği ile yapıldığı ve ortaya çıktığı kendiliğinden taklit durumlarında ise çocuk çevresinde bulunan bütün davranış modellerinden kendi motivasyonu ile eşleşen birini seçmekte ve seçtiği davranışı taklit etmektedir (Nadel ve Aouka, 2006). Bu nedenle kendiliğinden taklit becerilerinde yaşanan sınırlılıkların, gözlemleyerek öğrenme sürecinde de güçlükler yaratacağı, dolayısıyla OSB olan çocuklarda kendiliğinden taklit becerilerinde yaşanan güçlüklerin çocukların ilerideki öğrenmelerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin yanı sıra dil gelişiminde ve sembolik oyun becerilerinde güçlükler görülmektedir (Alanyazın taraması için bk. Ökcün-Akçamuş, 2016). OSB olan çocukların dil ve iletişim özellikleri geniş bir yelpazede bulunmakta, bazı çocuklarda sözel dil hiç kazanılmamakta, bazılarında sadece ekolali kullanımı gözlenmekte, bazı çocuklarda ise biçimsel olarak akranlarına benzer karmaşıklıkta dil kullanımı gözlenmektedir (Owens, Evan-Metz ve Haas, 2003). Bununla birlikte, tüm OSB olan çocuklarda dilin edimibilim bileşeninde güçlükler görülmektedir (Wilkinson, 1998). Alanyazında sembolik oyun ve sözel dil becerilerinin her ikisi de sembol kullanımı olarak ele alınmakta ve sembolik oyun aşamaları ile dil gelişiminin yakından ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Acarlar, 2001). OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerinde de tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Brown ve Whiten, 2000). Taklidin sembol kullanımının kazanımındaki rolü dikkate alındığında (Piaget, 1962), temsili düşünmenin farklı yönlerini içeren sözel dil ve sembolik oyun gelişiminde de önemli bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

Taklit becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklarda sosyal gelişimin temel yapı taşlarını oluşturmasından (Nadel ve diğ., 1999; Rogers ve Williams, 2006) dolayı alanyazında, OSB olan çocuklarda görülen taklit sınırlılıkları ve gelişim alanları arasındaki ilişkiler sıklıkla araştırılmaktadır. Zachor, Ilanit ve Itzhak (2010), OSB olan çocuklarda taklit becerilerinde yaşanan güçlüklerin otizmin şiddeti ile ilişkili olduğunu, çocukların motor gelişimi ile taklit yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bu bulgu, OSB olan çocuklarda taklit becerilerinde yaşanan güçlüklerin motor bir gecikmeden ziyade taklidin gerektirdiği bilişsel ve sosyal yeterliliklerden kaynaklanabileceğini göstermesi açısından önemlidir. DeMyer ve diğerlerine göre (1972), OSB olan çocuklarda diğer bireyleri taklit etmede görülen sınırlılıklar, öğrenme ve sosyal gelişim ile ilgili

sınırlılıkların oluşmasında önemli ölçüde rol oynamaktadır (akt., Rogers ve Williams, 2006). Alanyazındaki araştırmalar da OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin dil gelişimi, oyun becerileri ve ortak dikkat gibi iletişim becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Alanyazın taraması için bkz. Ingersoll, 2008b). Zachor 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) ve taklit becerilerinin çocukların ilerdeki dil gelişimini yordadığını ortaya koymaktadır (Stone ve diğ., 1997; Stone ve Yoder, 2001; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Bu bulguların yanı sıra, taklitte yüksek performans gösteren çocukların, düşük performans gösteren çocuklara oranla daha fazla amaçlı iletişim davranışı ve sözcük kullandıkları belirlenmiştir (Dawson ve Adams, 1984).

OSB olan çocuklarda taklit becerileri daha derinlemesine incelendiğinde, türlerine göre taklit becerileri ile dil ve sosyal iletişim davranışları arası ilişkilerde farklılaşmalar görülmektedir (Stone ve diğ., 1997). Yapılan birçok çalışmada OSB olan çocuklarda taklit ile sosyal iletişim becerileri, oyun becerileri ve dil gelişiminin ilişkili olduğu ortaya konmasına rağmen uluslararası alanyazında OSB olan çocuklarda türlerine göre taklit becerileri ile dil ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (ör. Rogers ve diğ., 2003, Stone ve diğ., 1997). Ülkemizde ise taklit türleri üzerine yayımlanmış herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalardan biri Stone ve diğerleri (1997) tarafından yapılmıştır ve bu çalışmanın sonucunda, motor taklitlerin hâlihazırdaki dil becerileriyle, nesnel taklit becerilerinin ise hâlihazırdaki oyun becerileri ile ilişkili olduğu; toplam taklit puanının ve motor taklitlerin bir yıl sonraki ifade edici dil becerilerini yordadığı bulunmuştur. Bu araştırma farklı taklit türlerinin dil ve oyun ile ilişkilerinin farklılaşabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte bu çalışma, küçük bir örnekleme yapılması (26 OSB tanımlı çocuk), taklit türlerinin farklı dil düzeylerinde olan OSB olan çocuklar ile incelenmemiş olması ve çocukların sözcük dağarcığının ebeveyn raporuna dayalı bir ölçekle değerlendirilmesi gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. OSB olan çocukların bir kısmında sözel dilin hiç kazanılmadığı, sözel dil gelişme bile dilde bozuklukların devam ettiği (Owens ve diğ., 2003), bunun yanı sıra oyun becerilerinde de güçlükler görüldüğü (Williams, Reddy ve Costall, 2001) göz önüne alındığında, OSB olan çocukların taklit türlerinin dili kazanıp kazanmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinin ve her iki grupta oyun ile taklit türleri arası ilişkilerin ayrı ayrı incelenmesinin, OSB olan çocuklarda dil, taklit ve oyun ilişkileri üzerine daha derinlemesine bilgi vereceği düşünülmektedir. Sözel dile sahip çocukların sohbet sırasında kullandıkları sözcük sayısının doğrudan belirlenerek taklit türleri ile ilişkilerinin belirlenmesinin de yine sözcük dağarcığı ve taklit türleri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile bu çalışmada OSB olan çocuklarda taklit türlerinin söz öncesi dönemde olan ve sözel dile sahip çocuklardan oluşan gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi, taklit türleri ile iki grupta görülen oyun karmaşıklığı ve sözel dil grubunda olan çocukların sözcük dağarcığı ile ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türlerine göre taklit becerilerinin sözcük dağarcığı ve oyun karmaşıklığı ile ilişkilerinin belirlenmesinin, hem eğitim sürecinde hangi tür taklit becerilerinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin genel bir bilgi hem de OSB olan çocuklarda taklit, dil ve oyun arasındaki ilişkiler üzerine bilgi vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada izleyen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türlerine göre taklit becerilerinde, söz öncesi ve sözel dil döneminde olan OSB'li çocuklardan oluşan gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yapılandırılmış nesnel eylem taklit, yapılandırılmış motor taklit ve kendiliğinden taklit becerilerinden hangileri, söz öncesi dönemde olan OSB'li çocukların nesneyle oyun karmaşıklığını anlamlı olarak yordamaktadır?
3. Yapılandırılmış nesnel eylem taklit, yapılandırılmış motor taklit ve kendiliğinden taklit becerilerinden hangileri sözel dile sahip olan OSB'li çocukların nesneyle oyun karmaşıklığını anlamlı olarak yordamaktadır?
4. Yapılandırılmış nesnel eylem taklit, yapılandırılmış motor taklit ve kendiliğinden taklit becerilerinden hangileri sözel dile sahip olan OSB'li çocukların sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordamaktadır?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde yaşayan 3.0-8.0 yaş arası ($Ort = 5.16$, $SS = 1.45$) 108 OSB olan çocuktan (14 kız, 94 erkek) oluşmaktadır. Araştırma grubu oluşturulurken (a) çocukların tümünün OSB tanısı alması, (b) OSB dışında ikinci bir yetersizliğinin olmaması, (c) çocuğun yaşadığı evde Türkçe dışında başka bir dilin konuşulmaması ölçütleri temel alınmıştır. Araştırmaya katılan çocukların tümü üniversite hastanelerinin çocuk psikiyatrisi bölümünden OSB tanısı almıştır ve bu araştırma kapsamında bu tanının doğru olduğu kabul edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı çocukların OSB tanıları Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği/ÇODÖ (Childhood Autism Rating Scale/CARS) Türkçe formu ile doğrulanmıştır (İncekaş Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral, 2016). Park ve Kim (2016) yaptıkları çalışmada, CARS'ın psikometrik özelliklerinin ve faktör yapısının DSM-5 ile uyumlu olduğunu belirttikleri için tanının kontrol edilmesinde CARS kullanılmıştır. İncekaş ve diğerleri (2016) tarafından yapılan ÇODÖ'nün Türkçe formunun geçerlilik güvenirlik çalışmasında, ölçeğin Cronbach alfa değerinin .95, test-tekrar test güvenirliğinin .98 ($p < .01$), değerlendirmeciler arası güvenirliğinin .97 ($p < .01$) olduğu, dolayısı ile ölçeğin OSB'nin belirtilerini ve şiddetini belirlemede güvenilir ayrıca temel bileşenler analizi ve benzer ölçeklerle olan korelasyon sonuçlarına göre geçerli bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin OSB belirtileri için kesme noktası 29.5 puan olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya katılan tüm çocuklar, ÇODÖ'den 30 ve üzerinde puan ($Min = 30$, $Maks = 56.5$, $Ort = 40.23$, $SS = 5.50$) almışlardır.

Belirlenen ölçütler kapsamında araştırmaya alınan çocuklar söz öncesi ve sözel dil döneminde olma durumuna göre iki gruba ayrılmıştır. Söz öncesi dönemde olan grup 3.0-8.0 ($Ort = 4.91$, $SS = 1.30$) yaş arası 58 OSB (52 erkek 6 kız) tanılı çocuktan, sözel dil grubu 3.0-8.0 ($Ort = 5.45$, $SS = 1.57$) yaş arası 50 (42 erkek 8 kız) OSB tanılı çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada katılımcı çocukların yaş dağılımlarının geniş bir aralıkta olması nedeniyle yaş değişkeninin bulguları etkileme durumu istatistiksel analizler aracılığıyla incelenmiştir. Bu amaçla kronolojik yaş için söz öncesi ve sözel dil grubu arası farklılıklar ve her bir grup için kronolojik yaş ile taklit puanları, oyun puanları ve sözcük dağarcığı arası ilişkiler tespit edilmiştir. Analizler sonucunda, söz öncesi ve sözel dil grupları arasında kronolojik yaş açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(106)} = 1.95$, $p > .05$). Buna ek olarak, söz öncesi grupta kronolojik yaş ile nesnel taklit ($r = .051$, $p > .05$), motor taklit ($r = .307$, $p > .05$), kendiliğinden taklit ($r = .370$, $p > .05$) ve oyun ($r = -.220$, $p > .05$) arasındaki; sözel dil grubunda nesnel taklit ($r = .170$, $p > .05$), motor taklit ($r = .181$, $p > .05$), kendiliğinden taklit ($r = .012$, $p > .05$), oyun ($r = -.103$, $p > .05$) ve sözcük dağarcığı ($r = .172$, $p > .05$) arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yapılandırılmış taklit işlemleri. Yapılandırılmış taklit işlemleri, yetişkinin bir davranışa model olması ve çocuğa taklit etmesi için yönerge vermesi yoluyla çocukların taklit becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Yapılandırılmış taklit işlemlerinin geliştirilmesinde Motor Taklit Ölçeği (Motor Imitation Scale; Stone ve diğ., 1997) ve Taklit Bataryası'ndan (Imitation Battery; Rogers ve diğerleri, 2003) yararlanılmıştır. Motor taklit Ölçeği'nde oral motor taklitlerin; Taklit Bataryası'nda anlamsız nesnel eylem taklitlerinin yer almaması nedeni ile araştırmacılar tarafından, bu iki araç temel alınarak tüm taklit türlerini (oral motor, bedensel motor, nesne ile anlamlı eylem ve nesne ile anlamsız eylem taklidi) içeren yeni taklit işlemleri oluşturulmuştur. Geliştirilen değerlendirme aracı, motor taklitleri ve nesnel eylem taklitleri başlıkları altında toplam 12 maddeyi içermektedir. Motor taklitler, üçü motor eylem taklitler (ellerini masaya vurma, iki el ile yumruk açıp kapatma, masada parmaklarını yürütme) diğer üçü ise oral motor eylem taklitler (üfleme, dilini çıkarıp sağa sola oynatma, ağız tekrarlı açıp kapatma) olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır. Nesnel eylem taklitleri de üçü nesne ile anlamlı eylem (oyuncak koyunu masada yürütme, oyuncak telefonu kulağına götürme, oyuncak uçağı uçurma), diğer üçü ise nesne ile anlamsız eylem (kuru boya kalemini uçurma, legoyu masada yürütme, oyuncak mısırı kulağına götürme) taklitleri olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır. Bu, araştırma grubu için yapılandırılmış taklit işlemlerine ilişkin ölçümün güvenilir olduğu belirlenmiştir ($\alpha = .95$).

Yapılandırılmış taklit işlemleri masa başında çocukla karşılıklı oturularak, bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde "Bana bak.", "Beni izle." denilerek çocuğun ilgisi çekilmiş, taklit

maddelerinde yer alan eyleme “Böyle yap.” denilerek model olunmuş ve çocuğun yapması için 4-5 saniye beklenmiştir. Model olunan her bir davranış için en fazla üç deneme yapılmıştır. Yapılandırılmış taklit işlemlerinde çocuğun model olunan davranışı tam olarak yapması 2; kısmen yapması 1, yanlış taklit etmesi veya hiç taklit etmemesi 0 puan verilerek değerlendirilmiş ve üç deneme sonunda oluşan en yüksek puan alınmıştır. Bu puanlama doğrultusunda yapılandırılmış taklit işlemlerinden alınabilecek toplam puan 0-24 arasında değişmektedir.

Kendiliğinden taklit işlemleri. Kendiliğinden taklit işlemleri çocuklara yönerge verilmeden, onların kendi istekleri ile gözlemledikleri davranışları taklit etme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Kendiliğinden taklit becerilerinin değerlendirilmesi kapsamında Colombi, Liebal, Tomasello, Young, Warneken ve Rogers’ın (2009) işlemlerinden uyarılma yapılmıştır. Bu değerlendirme işleminde çocukla karşılıklı oturularak yüz yüze bir çocuk şarkısı söylenmiştir. Şarkı söylenirken ilk 20 saniye *iki yana sallanarak* model olunmuş, ardından 4-5 saniye sessiz ve hareketsiz beklenilmiş, daha sonra 20 saniye *eller masaya vurularak* şarkıya devam edilmiş ve ardından yine 4-5 saniye sessiz ve hareketsiz beklenilmiş, en sonunda 20 saniye *eller çırpılarak* şarkıya devam edilmiş ve ardından yine 4-5 saniye sessiz ve hareketsiz beklenilmiştir. Değerlendirme süresince çocuğa eylemi yapması için yönerge verilmemiş, sadece şarkıya katılması istenmiş ve yetişkin tarafından model olunan eylemleri kendiliğinden taklit etme durumu gözlemlenmiştir. Kendiliğinden taklit işlemine ilişkin ölçümün araştırma grubu için güvenilir olduğu belirlenmiştir ($\alpha = .84$).

Kendiliğinden taklit işleminin değerlendirmesi de yapılandırılmış taklit işleminin değerlendirmesi gibi 0, 1 ve 2 puan şeklinde gerçekleştirilmektedir. Böylece kendiliğinden taklit işlemlerinden alınabilecek toplam puan 0-6 arasında değişmektedir. Kendiliğinden taklit ve yapılandırılmış taklit işlemlerinin uygulanmasına ve puanlanmasına ilişkin rehber, yazarlarla iletişim kurularak ulaşılabılır.

Oyun değerlendirme işlemleri. Oyun değerlendirme işleminde, sembolik oyunun gelişim aşamalarına göre çocukların oyun oynama düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan oyun değerlendirme işlemleri, Charman ve diğerleri (2000) ve Charman ve diğerlerinin (2003) çalışmalarından, puanlama sistemi ise McCune (1995) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanarak oluşturulmuştur. Toplam 11 dakika süren değerlendirme işleminde oyuncak mutfak seti (oyuncak bebek, çaydanlık, oyuncak mutfak ocağı, oyuncak tava, tabak, kaşık, çatal, bardak, şekerlik, sosis, mısır, muz ve havuç) ve oyuncak doktor seti (oyuncak bebek, stetoskop, iğne, şurup, ateş ölçer, sarğı bezi, makas, pens ve yatak) olmak üzere iki ayrı oyuncak seti kullanılmıştır.

Oyun değerlendirmesinin ilk aşamasında çocukla karşılıklı oturulmuş ve çocuğa oyuncak mutfak seti sunulmuştur. Oyuncak mutfak seti çocuğun önüne konulduktan sonra, çocuğun oyun kurması ve oynaması için dört dakika beklenilmiştir. Bu süre içinde sadece “Aa! Burada neler varmış?” denmiş ve çocuğun sorduğu nesnelere ismi söylenmiştir. Bunun dışında çocuğa herhangi bir yönerge verilmemiş ve yönlendirme yapılmamıştır. Oyuncak mutfak seti ile çocuğa verilen sürenin dolmasının ardından oyuncaklar toplanmış ve üç dakika çocukla karşılıklı oyun oynanmıştır. Karşılıklı oyun oturumunun bitirilmesinin ardından oyuncak doktor seti sunularak mutfak seti ile gerçekleştirilen süreç tekrarlanmıştır.

Oyun değerlendirme işlemlerinde çocuklarda nesneyle oyunun hiç gözlenmemesi 0; çocukların manipülatif oyun oynaması 1; iki nesneyi ilişkilendirerek oynamaları 2; bardağı ağzına götürmek gibi işlevsel oyun şeması ya da kendine yönelik –miş gibi oyun şeması göstermeleri 3; bardağı oyuncak bebeğin ağzına götürmek gibi başkasına yönelik –miş gibi şema üretmesi 4; arka arkaya dizili oyun şemaları üretmesi 5 ve planlı sembolik oyun oynamaları 6 puan olarak değerlendirilmiştir. Her bir oyun seti aynı değerlendirme sistemi kullanılarak ayrı ayrı puanlanmıştır. Böylece oyun işlemlerinden alınabilecek toplam puan 0-12 arasında değişmektedir. Oyun işlemlerine ilişkin ölçümünün araştırma grubu için güvenilir olduğu belirlenmiştir ($\alpha = .87$). Oyun işlemlerinin uygulanmasına ve puanlanmasına ilişkin rehber, yazarlarla iletişim kurularak ulaşılabılır.

Dil örneği. Araştırmada OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla sohbet bağlamında 15 dakikalık dil örneği alınmıştır. Doktorculuk seti, evcilik seti ve standart bir hikaye kitabının kullanıldığı dil örneklerinin analizinde Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) dil örneği analizi bilgisayar programı (Acarlar, Miller ve Johnson, 2006) kullanılmıştır. Bu süreçte dil örnekleri öncelikle

çevriyazıya dönüştürülmüş, ardından sözcelerine ayrılmıştır. Daha sonra tüm dil örnekleri biçimbirimlerine ayrılmış ve eklere göre kodlamalar yapılmıştır. Tüm bu işlemler tamamlandıktan sonra SALT programı kullanılarak Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. FSÖZS ölçümü, yaşla doğrusal artış gösteren gelişimsel bir ölçümdür (Acarlar 2005). Sözcük dağılımı genişliğine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS, belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanması ile elde edilmektedir.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik ve Uygulama Güvenirliği

Taklit ve oyuna ilişkin ölçümlerde, her dil düzeyinden katılımcı çocuk sayısının %30'u (n = 30) üzerinden kodlayıcılar arası korelasyon katsayıları (Intraclass Correlation Coefficient/ICC) hesaplanarak kodlayıcılar arası güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında, araştırmanın amacından habersiz ikinci bir uzmandan video kayıtları izleyerek kodlama rehberi doğrultusunda taklit ve oyun karmaşıklığını puanlaması istenmiştir. İki bağımsız araştırmacının kodlayıcılar arası korelasyon katsayılarının yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit puanları için .98, oyun puanları için .92 olduğu bulunmuştur. Dil örneklerinin sözcelere ve biçimbirimlere ayrılması üzerine güvenirlik ise $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Hesaplama sonucunda güvenirliğin sözcelere ayırma için %98, biçimbirimlerine ayırma için %95 olduğu belirlenmiştir.

Taklit ve oyuna ilişkin işlemlerde çocuk sayısının tesadüfi örnekleme ile seçilmiş %20'si için (22 taklit değerlendirme videosu ve 22 oyun değerlendirme videosu) uygulama güvenirliği yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında, bu çalışma sürecine katılmayan ikinci bir uzmana taklit ve oyun değerlendirmesi işlemleri ile uygulama güvenirliği formu tanıtılmıştır. Daha sonra uzmanın kendisine verilen videolar için uygulama güvenirliği formunu doldurması istenmiştir. Uygulama güvenirliği, Billingsley, White ve Munson'un [Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı x 100]formülü ile hesaplanmıştır (akt., Tekin-İftar, Kurt ve Cetin, 2011). Bu hesaplama sonucunda oyun değerlendirme oturumları için uygulama güvenirliğinin %98, taklit değerlendirme oturumları için uygulama güvenirliğinin %100 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler toplanmadan önce ebeveynlere araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve veri toplama süreci açıklanmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan tüm ebeveynler, video çekim ve ses kayıtları için ebeveyn izin formunu ayrıca kişisel ve genel gelişim bilgileri için demografik bilgi formunu doldurmuştur. Çocukla yapılan değerlendirmelerin öncesinde öğretmenler ve ebeveynlerle yüzyüze görüşülerek çocukların sözel dile sahip olup olmama durumları belirlenmiş, ardından değerlendirmenin değerlendirmeler sırasındaki gözlemleri ile çocuğun dile sahip olup olmama durumu netleştirilerek hangi grupta yer alacağı belirlenmiştir.

Çocukla yapılan değerlendirmeler, çocukların devam ettikleri kurumlarda kendi sınıflarında bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve bu oturumların tümü video kamera ile dil örneği toplanan oturumlar ise hem video kamera hem de ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Değerlendirmeler birbirini izleyen iki ayrı oturumda tamamlanmış ve her bir çocuk için tüm değerlendirme oturumlarının en fazla iki hafta içinde tamamlanmasına dikkat edilmiştir. Verilerin toplanmasında sıra etkisinin ortadan kaldırılması amacıyla taklit ve oyun değerlendirmeleri her bir çocukta farklılaşan sıra ile yapılmış, taklit değerlendirmelerinde ise eylemlerin sırası kendi içinde farklılaştırılmıştır. Bununla birlikte tüm çocuklarda dil örnekleri, çocuğun değerlendirmeciye daha aşına olmasının sağlanması amacıyla, taklit ve oyun değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Değerlendirme oturumundan sonra video görüntüleri ve ses kayıtları üzerinden puanlanan taklit ve oyun davranışları ile dil örneği analizinden elde edilen dil ölçümüne ilişkin istatistiksel analizler, SPSS paket programı ile iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada, türlerine göre taklit becerilerinde söz öncesi ile sözel dil grubundaki OSB olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analizlerin ikinci aşamasında söz öncesi grupta türlerine göre taklit becerileri ile oyun karmaşıklığı arasındaki

ilişkiler, sözel dil grubunda ise taklit türleri ile oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve ardından taklit türlerinin oyun karmaşıklığını ve sözcük dağarcığını yordama durumu hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizinin gereği olan bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı olmaması ($TV > .10$, $VIF < 10$, tüm bağımsız değişkenler arası korelasyon $.80$ ve altı) ve değişkenler arası otokorelasyon (Durbin Watson~2) olmaması gereklerinin karşılandığı bulunmuştur. Bununla birlikte dağılımın hem t testi hem de regresyon analizinin gereği olan normallik varsayımını karşılamamasından dolayı yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap örnekleme kullanılmıştır. Bootstrap yeniden örnekleme yönteminde, dağılımı bilinmeyen mevcut örnekleme yer alan gözlemler tesadüfen yer değiştirilerek binlerce bootstrap örneklemleri oluşturulmaktadır (Doğan, 2017; Field, 2012). Daha sonra bootstrap örnekleminin her birinde belirlenen istatistik (ör. ortalama, regresyon, gibi) hesaplanarak örnekleme dağılımı tahmin edilmektedir (Doğan, 2017; Özdemir ve Navruz, 2016). Bootstrap dağılımı olarak ifade edilen dağılım daha sağlam ampirik güven aralıklarını tahmin etmek için kullanılmaktadır (Doğan, 2017). P değerinin bazı sınırlılıklarının olması sebebiyle p değerini desteklemek üzere etki büyüklüğü ve güven aralıklarının hatta mümkünse etki büyüklüğü için de güven aralıklarının verilmesi önerilmektedir (APA, 2010). Bu nedenle bu çalışmada sonuçların yorumlanmasında p değeri yanı sıra bootstrapte yaygın olarak kullanılan %95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (%95 Bias Corrected and Accelerated/%95 BCa) güven aralıkları (GA) ve etki büyüklüğü dikkate alınmıştır. Belirtilen güven aralıkları içerisinde sıfır bulunmaması istatistiksel anlamlılığın göstergesidir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Söz öncesi ve sözel dil gruplarının taklit performansları incelendiğinde, söz öncesi grubun yapılandırılmış motor taklitlerde ($Ort = 3.84$, $SS = 3.75$) yapılandırılmış nesnel taklitlerden ($Ort = 3.62$, $SS = 3.56$) daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Ek olarak, söz öncesi grubun kendiliğinden taklit puanları 0-4 ($Ort = .90$, $SS = 1.98$), oyun karmaşıklığı ise 0-9 puan arasında ($Ort = 3.65$, $SS = 2.78$) değişmektedir. Sözel dil grubu ise yapılandırılmış motor taklitte ($Ort = 11.45$, $SS = 1.05$) yapılandırılmış nesnel taklide ($Ort = 10.72$, $SS = 2.24$) göre daha iyi performans göstermiştir. Bu gruptaki çocukların kendiliğinden taklit puanları 0-6 ($Ort = 4.42$, $SS = 1.68$), oyun karmaşıklığı puanları 1-12 ($Ort = 8.63$, $SS = 2.84$) ve farklı sözcük sayısı 33-239 puan arasında ($Ort = 91.48$, $SS = 45.35$) değişmektedir.

Söz Öncesi ve Sözel Dil Grupları Arasındaki Taklit Türleri Farklılıkları

Yapılandırılmış motor, yapılandırılmış nesnel eylem ve kendiliğinden taklitlerde söz öncesi ve sözel dil grubu arasındaki farklılıklar incelendiğinde, yapılandırılmış motor taklit becerilerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(106)} = 13.90$, $p < .001$, $GA = -8.62$, -6.56). Söz öncesi grubun yapılandırılmış motor taklit performansı ($Ort = 3.84$, $SS = 3.75$) sözel dil grubundan ($Ort = 11.45$, $SS = 1.05$) anlamlı derecede daha düşük, gruplar arası farkın etki büyüklüğü ise oldukça geniştir ($r = .80$). Yapılandırılmış nesnel eylem taklitlerde de iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(106)} = 12.16$, $p < .001$, $GA = -8.11$, -5.86), söz öncesi grubun yapılandırılmış nesnel eylem taklit ortalamasının ($Ort = 3.62$, $SS = 3.56$) sözel dil grubunun ortalamalarından ($Ort = 10.72$, $SS = 2.24$) anlamlı derecede düşük, gruplar arası fark için etki büyüklüğünün geniş olduğu ($r = .76$) belirlenmiştir. Son olarak kendiliğinden taklitlerde de diğer taklit türleri gibi iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu ($t_{(106)} = 11.85$, $p < .001$, $GA = -4.07$, -2.92), söz öncesi grubun kendiliğinden taklitte ($Ort = .90$, $SS = 1.98$) sözel dil grubundan ($Ort = 4.42$, $SS = 1.68$) anlamlı derecede düşük performans gösterdikleri ve gruplar arası fark için etki büyüklüğünün geniş ($r = .75$) olduğu tespit edilmiştir.

Söz Öncesi OSB Olan Çocuklarda Taklit Türleri ile Oyun Karmaşıklığı Arasındaki İlişkiler

Söz öncesi grupta yer alan OSB olan çocukların oyun karmaşıklığı ile yapılandırılmış motor taklitler ($r = .33$, $p < .05$, $GA = .06$, $.55$) ve nesnel yapılandırılmış taklitler arasında orta düzeyde ($r = .50$, $p < .001$, $GA = .24$, $.68$) pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kendiliğinden taklitler ile oyun arasında ise anlamlı bir ilişki

bulunamamıştır ($r = .17, p > .05, GA = -.15, .45$). Araştırmada oyun ile ilişkili taklit türlerinin oyun karmaşıklığını tahmin etmede yordayıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, alanyazın temel alınarak oyun karmaşıklığının en güçlü yordayıcısı olacağı tahmin edilen nesneli taklit, ilk adımda analize girilmiş, ardından yapılandırılmış motor taklit modele dâhil edilmiştir. Tablo 1’de hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 1

Söz Öncesi Grupta Bulunan OSB Olan Çocuklarda Oyun Karmaşıklığını Yordayan Taklit Türlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n = 58)

Değişken	B (GA)	SH	B	ΔR^2
(Sabit)	2.25 (1.42, 3.28)	0.46		
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	0.39 (0.22, 0.54)	0.08	.50**	.25**
(Sabit)	2.24 (1.33, 3.3)	0.50		
Yapılandırılmış Nesneli taklit	0.38 (0.17, 0.58)	0.10	.50*	.00
Yapılandırılmış Motor taklit	0.00 (-0.20, 0.22)	0.11	.01	

* $p < .01$; ** $p < .001$; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekleme

Söz öncesi grupta yer alan OSB olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığını yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan iki modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model 1} (1,56) = 18.48, p < .001, F_{model 2} (2,55) = 9.08, p < .001$]. Analizin ilk aşamasında yapılandırılmış nesneli taklit ile oluşan modelin, oyun karmaşıklığına ilişkin toplam varyansın %25’ini açıkladığı ve yapılandırılmış nesneli taklitlerin oyunu yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 4.30, p < .001$). İkinci aşamada yapılandırılmış motor taklidin modele dâhil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans anlamlı bir artış göstermemiştir ($R^2 = .22, \Delta R^2 = .00, p > .05$). İkinci aşamada oluşan modelde sadece yapılandırılmış nesneli taklit puanlarının ($t = 3.20, p < .01$) yordama gücünün anlamlı olduğu, yapılandırılmış motor taklitlerin ($t = .05, p > .05$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Sözel Dile Sahip OSB Olan Çocuklarda Taklit Türleri ile Oyun Karmaşıklığı Arasındaki İlişki

Sözel dile sahip OSB olan çocukların oyun karmaşıklığı ile yapılandırılmış motor taklitler ($r = .41, p < .01, GA = .17, .64$), yapılandırılmış nesneli taklitler ($r = .67, p < .001, GA = .41, .85$) ve kendiliğinden taklitler ($r = .56, p < .001, GA = .31, .76$) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Oyun ile ilişkili olan değişkenlerin aynı zamanda çocukların oyun karmaşıklığını yordayan değişkenler olup olmadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde, alanyazın temel alınarak oyun karmaşıklığının en güçlü yordayıcısı olacağı tahmin edilen nesneli taklit ilk adımda analize girilmiş, ardından kendiliğinden ve yapılandırılmış motor taklitler modele dahil edilmiştir. Tablo 2’de hiyerarşik regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Sözel Dil Grubunda Bulunan OSB Olan Çocuklarda Oyun Karmaşıklığını Yordayan Taklit Türlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n = 50)

Değişken	B (GA)	SH	B	ΔR ²
(Sabit)	-0.43 (-3.86, 3.00)	1.780		
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	0.84 (0.53, 1.14)	0.158	.66***	.44***
(Sabit)	-0.53 (-3.61, 2.56)	1.579		
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	0.65 (0.33, 0.97)	0.171	.51***	.06*
Kendiliğinden Taklit	0.50 (0.14, 0.91)	0.201	.30*	
(Sabit)	-3.30 (-8.80, 4.69)	3.504		
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	0.59 (0.29, 0.99)	0.186	.47**	
Kendiliğinden Taklit	0.48 (0.13, 0.90)	0.198	.28*	.01
Yapılandırılmış Motor Taklit	0.30 (-0.54, 0.83)	0.350	.11	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekleme

Sözel dil grubunda yer alan OSB'li çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığını yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan üç modelin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model 1} (1, 48) = 38.15, p < .001, F_{model 2} (2, 47) = 24.12, p < .001, F_{model 3} (3, 46) = 16.37, p < .001$]. Analizin ilk aşamasında yapılandırılmış nesneli taklit ile oluşan modelin, oyun karmaşıklığına ilişkin toplam varyansın %44'ünü açıkladığı ve yapılandırılmış nesneli taklidin oyunu yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 6.18, p < .001$). İkinci aşamada kendiliğinden taklidin modele dâhil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans %6 oranında anlamlı bir artış göstermiştir ($R^2 = .486, \Delta R^2 = .06, p < .05$). İkinci aşamada oluşan modelde yapılandırılmış nesneli taklidin ($t = 4.23, p < .001$) ve kendiliğinden taklidin ($t = 2.46, p < .05$) oyunu yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Üçüncü aşamada yapılandırılmış motor taklidin modele dâhil edilmesiyle birlikte modelin açıkladığı varyans %1 oranında ($R^2 = .485, \Delta R^2 = .01, p > .05$) anlamlı olmayan bir artış göstermiştir. Üçüncü aşamada oluşan modelde yapılandırılmış nesneli taklit ($t = 3.67, p < .01$) ve kendiliğinden taklidin ($t = 2.32, p < .05$) oyunu yordama gücünün anlamlı olduğu, yapılandırılmış motor taklidin yordama gücünün ise anlamlı olmadığı ($t = 0.96, p > .05$) bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında, analize alınan değişkenlerin oyun karmaşıklığı üzerindeki önem sırasına göre yapılandırılmış nesneli taklidin ilk sırada ($\beta = .47, p < .01$) ve kendiliğinden taklidin ikici sırada ($\beta = .28, p < .05$) yer aldığı görülmektedir.

Sözel Dile Sahip OSB Olan Çocuklarda Taklit Türleri ile Sözcük Dağarcığı Arasındaki İlişki

Sözel dil grubundaki OSB olan çocukların sözcük dağarcığı ile yapılandırılmış motor taklit ($r = .33, p < .05, GA = .14, .49$), yapılandırılmış nesneli taklit ($r = .47, p < .01, GA = .30, .64$) ve kendiliğinden taklit ($r = .49, p < .001, GA = .32, .63$) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Sözcük dağarcığı ile ilişkili taklit türlerinin aynı zamanda sözcük dağarcığını yordayan değişkenler olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizinde sözcük dağarcığının en güçlü yordayıcısı olacağı tahmin edilen kendiliğinden taklit ilk aşamada analize dâhil edilmiş, ardından sırasıyla yapılandırılmış nesneli taklit ve motor taklit modele girilmiştir. Tablo 3'de hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3

Sözel Dil Grubunda Bulunan OSB Olan Çocuklarda Sözcük Dağarcığını Yordayan Taklit Türlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n = 50)

Değişken	B (GA)	SH	B	ΔR ²
(Sabit)	33.113 (3.45, 52.72)	12.15		
Kendiliğinden Taklit	13.206 (7.81, 20.01)	3.06	.49**	.24**
(Sabit)	-12.513 (-65.64, 24.25)	25.36		
Kendiliğinden Taklit	9.009 (2.85, 17.25)	3.78	.33*	.06*
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	5.987 (0.86, 11.16)	2.64	.30*	
(Sabit)	-55.027 (-159.80, 87.72)	58.82		
Kendiliğinden Taklit	8.617 (2.37, 17.10)	3.79	.32*	
Yapılandırılmış Nesneli Taklit	5.187 (-0.90, 10.97)	3.08	.26	.01
Yapılandırılmış Motor Taklit	4.612 (-10.34, 13.56)	5.72	.11	

* $p < .05$; ** $p < .001$; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekleme

Sözel dil grubunda bulunan OSB olan çocuklarda taklit türlerinin sözcük dağarcığını yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan üç modelin anlamlı olduğu bulunmuştur [Fmodel 1 (1,48) = 15.08, $p < .001$, Fmodel 2 (2,47) = 10.19, $p < .001$, Fmodel 3 (3,46) = 6.94, $p < .01$]. Analizin ilk aşamasında kendiliğinden taklit ile oluşan modelin, sözcük dağarcığına ilişkin toplam varyansın %24'ünü açıkladığı ve kendiliğinden taklidin sözcük dağarcığını yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 3.88$, $p < .001$). İkinci aşamada yapılandırılmış nesneli taklidin modele dâhil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans %6 oranında anlamlı bir artış göstermiştir ($R^2 = .27$, $\Delta R^2 = .06$, $p < .05$). İkinci aşamada oluşan modelde hem kendiliğinden taklidin ($t = 2.33$, $p < .05$) hem de yapılandırılmış nesneli taklidin ($t = 2.07$, $p < .05$) sözcük dağarcığını yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Üçüncü aşamada yapılandırılmış taklidin modele dâhil edilmesiyle birlikte modelin açıkladığı varyansta %1 oranında ($R^2 = .27$, $\Delta R^2 = .01$, $p > .05$) anlamlı olmayan bir artış gerçekleşmiştir. Üçüncü aşamada oluşan modelde sadece kendiliğinden taklidin ($t = 2.20$, $p < .05$) sözcük dağarcığını yordama gücünün anlamlı olduğu, yapılandırılmış nesneli taklidin ($t = 1.68$, $p > .05$) ve yapılandırılmış motor taklidin ($t = 0.78$, $p > .05$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, söz öncesi ve sözel dile sahip OSB olan çocuk grupları arasında türlerine göre taklit becerilerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi, söz öncesi ve sözel dile sahip OSB'li çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ile ilişkilerinin belirlenmesi ayrıca sözel dile sahip olan çocuklarda ise taklit türleri ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, söz öncesi grupta bulunan OSB olan çocuklar yapılandırılmış nesneli taklitlerde yapılandırılmış motor taklitlerden daha yüksek performans göstermekte, sözel dil grubunda ise tam tersi bir durum söz konusu olmakta, yani çocuklar, yapılandırılmış motor taklitlerde yapılandırılmış nesneli taklitlere göre daha yüksek performans sergilemektedirler. Yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların nesneli taklitlerde, motor taklitlerden daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ingersoll ve Meyer, 2011; Stone ve diğ., 1997; Vivanti, Nadig, Ozonoff ve Rogers, 2008). Vivanti ve Hamilton (2014), motor eylemlerin aksine nesnelere yapılan eylemlerin

sosyal pekiştirme (social enhancement) ve benzetim (emulation) gibi farklı sosyal öğrenme stratejilerine dayanarak kopyalanabileceğini ve bu durumun, nesnelere taklitte gözlenen görece iyi performansın nedeni olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin bir yetişkin bir kutuyu açma davranışına model olduğunda, taklit eden çocuk kutuyu fark edebilir ve onunla yapabileceği nesneye özgü bir eylemi yapabilir (örneğin kapalı kutuyu açma eylemi gibi) ya da nesne ile ilgili tanıdık bir rutini (örneğin oyuncak bebeği sallamak gibi) tekrarlayabilir. Nesnelere üzerinde yapılan eylemler, nesnelere özellikleri ile sınırlıdır ve dolayısı ile yapılabilecek eylem çeşitliliği de sınırlıdır (Vivanti ve diğ., 2008). Tüm bunlar nedeni ile OSB olan çocukların yapılandırılmış nesnelere taklitlerde motor taklitlerden daha yüksek performans gösteriyor olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada yapılandırılmış nesnelere taklitlere ilişkin maddelerin yarısı koyunu masada yürütmek, uçağı uçurmak gibi nesnelere fiziksel özellikleri ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır. Özellikle söz öncesi dönemdeki çocukların nesnelere taklitlerde yukarıda söz edilen stratejileri kullanmış olabileceği ya da nesnelere çocuklar için kendi özelliklerine ilişkin eylemleri çağrıştırmış olabileceği (ör. uçağı uçurma, telefonu kulağına dayama gibi) düşünülmektedir. Sözel dili kazanmış çocukların ise taklit becerilerinde söz öncesi çocuklardan daha iyi performans göstermelerinden dolayı, bu stratejileri kullanmadan davranışları doğrudan taklit ettikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte iki grup arasında taklit türleri performansında görülen farklılıklarının daha fazla açıklığa kavuşması için söz öncesi ve sözel dil düzeyinde olan OSB'li çocuklarda türlerine göre taklit becerileri üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, nesnelere kendileri ile ilgili özellikleri çağrıştırmaları durumlarının, bu araştırmadakinin daha fazla ve birbirine eşit sayıda anlamlı nesnelere taklit, anlamsız nesnelere taklit ve motor taklit işlemleri alınarak yapılan ileri araştırmalar ile daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, yapılandırılmış nesnelere taklitlerde, yapılandırılmış motor taklitlerde ve kendiliğinden taklitlerde söz öncesi OSB olan çocuklar ile sözel dil düzeyinde OSB olan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Söz öncesi grup tüm taklit türlerinde sözel dil grubundan daha düşük performans göstermiştir. Bu bulgu, Thurm, Lord, Lee ve Newschaffer'ın (2007) çalışması ile de tutarlılık göstermektedir. Thurm ve diğerleri (2007), çalışmalarında OSB olan çocukların dil gelişimlerini 2 yaşından 5 yaşına kadar izlemişler ve sözel dil edinimi gerçekleştiremeyen çocukların ses ve motor taklit becerilerinde, sözel dili gelişen çocuklara oranla daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Hem bu çalışmanın hem de Thurm ve diğerlerinin yaptığı araştırmanın bulguları, taklidin söz öncesi dönemden ilk sözcüklere geçişte önemli bir rolü olabileceğini göstermektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda da dil ve taklit gelişiminde benzer bir durum söz konusudur. Carpenter ve diğerleri (1998), yaptıkları boylamsal çalışmada tipik gelişen çocuklarda öğrenme amaçlı taklit davranışlarının ortalama 12. ayda ortaya çıktığını ve aynı dönemlerde ilk sözcüklerin de ortaya çıkmaya başladığı bulmuşlardır. Tipik gelişen çocuklar, ortalama 12. aydan itibaren birçok beceriyi çevrelerindeki bireyleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Taklit ile öğrenme süreci, basit bir biçimde çocuğun çevresindeki yetişkinleri gözlemlemesi ve onların davranışlarını kopyalamasından oluşan bir süreç olarak kabul edilmemektedir. Taklit ederek öğrenme sürecinde, gözlemlenen yetişkinin hareketlerinin yüzeysel olarak aynısının kopyalanmaması, gözlemlenen kişinin niyetini anlama başta olmak üzere daha karmaşık sosyal öğrenme süreçleri kullanılmaktadır (Carpenter, Tomasello ve Striano, 2005). Bu nedenle sosyal etkileşim işlevli taklitten daha farklı bir süreç söz konusudur. 12. ay ile birlikte çocuklar taklidi, eylemi yapan kişinin eylemi neden yaptığını anlamak (öğrenmek) amacıyla ve gözlemlendiği davranışlardan hangilerini taklit edeceğini belirlemek amacıyla kullanırlar (Carpenter, 2006). Dolayısı ile yetişkinin her davranışını değil istedikleri amaca yönelik olan davranışlarını taklit ederler (Carpenter, 2006; Carpenter ve diğ., 2005). Sözel dil kazanımının da bu taklit süreçlerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Charman, 2006). Çocuklarda ilk sözcüklerin üretimi de 12-13. aylarda başlamakta ve sözcük dağarcığı başlangıçta düşük hızda artarken, 16-18. aylarda sözcük kazanım hızı artmaktadır (Lyytinen, Laakso, Poikkeus ve Rita, 1999). Bu çalışmada, gruplar arası farklar ve alanyazın referans alındığında OSB olan çocuklarda da tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi taklit becerilerinin ilk sözcüklerin ediniminde önemli bir rol oynuyor olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada söz öncesi grup ile sözel dil grubu katılımcıları arasında kronolojik yaş açısından anlamlı bir farklılık olmaması, gruplar arası taklit performansı farklılıklarının yaştan bağımsız olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, söz öncesi dönemden sözel dile geçişe kadarki süreçte dil edinimi ile ilişkili olan ortak dikkat işlevli iletişim davranışları, iletişim amaçlı ses ve jest

kullanımları gibi birçok becerinin de kazanımı gerçekleşmektedir (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Bu araştırmada, bu beceriler ve araştırmanın bir sınırlılığı olarak sözel olmayan bilişsel yeterlilik değişken olarak ele alınmamıştır. İlerideki araştırmalarda sözel olmayan bilişsel yeterliliğin kontrol altına alınarak söz öncesi iletişim becerileri, dil ve taklit ilişkilerinin incelenmesinin alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, söz öncesi grupta yer alan OSB'li çocuklarda yapılandırılmış nesnel taklitler ile yapılandırılmış motor taklitlerin, sözel dil grubunda ise yapılandırılmış taklitlere ek olarak kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte söz öncesi grupta sadece yapılandırılmış taklit becerilerinin, sözel dil grubunda ise yapılandırılmış nesnel taklitlere ek olarak kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığı için anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Stone ve diğerlerinin (1997) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Stone ve diğerleri çalışmalarında yapılandırılmış nesnel taklitlerin çocukların oyuncakla oyun becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Buna ek olarak, Stone ve diğerlerinin (1997) çalışmasında oyun becerileri, aile raporlarına dayalı bir ölçme aracı ile değerlendirilmiş ve kullanılan ölçeğin yapısı gereği oyuncakla oyun eylemlerinin çeşitliliği ölçülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise nesne ile oyun becerilerinin karmaşıklık düzeyi gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Dolayısı ile bu araştırma bulguları, Stone ve diğerlerinin çalışmalarına ek olarak nesnelere taklit becerilerinin sadece oyuncakla oyun çeşitliliğini değil, oyuncakla sembolik oyunun karmaşıklığını da yordadığını ortaya koymaktadır. Farklı bir anlatımla, çocukların taklit becerileri hem nesne ile tek aşamalı –miş gibi oyun şemalarının çeşitliliğini hem de bu şemaların art arda kullanılması ile karmaşılaştırılması süreçlerini yordamaktadır. Bu bulgular, OSB olan çocuklarda hem oyun çeşitliliğine yönelik, hem de oyun karmaşıklığına yönelik müdahale çalışmalarında taklit becerilerinin de göz önüne alınması gerektiğini göstermektedir. Alanyazında tipik gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun becerilerinin, özellikle -miş gibi eylemlerin ertelenmiş taklit olarak yorumlanabileceği öne sürülmektedir (Striano, Tomasello ve Rochat, 2001). -Mış gibi oyun eylemleri, “bardaktan içermiş gibi yapmak” gibi nesnelere işlevine uygun kullanımını, “çaydanlıktan bardağa su doldurmuş gibi yapmak” gibi nesnelere birbirleri ile ilişkilendirilerek kullanımını içermektedir. Nesnelere ilişkin bu kullanımları çocuklar gözlemleyerek öğrenirler. Dolayısı ile yapılandırılmış nesnelere eylem taklitlerinin oyun becerilerini yordaması, oyunun, çocukların nesne ile yapılan eylemi gözlemlemesi ve taklit etmesine dayalı olmasından dolayı (Striano ve diğ., 2001) beklenen bir durumdur. Sonuç olarak taklit ile nesneli oyun arasında bulunan ilişkiler alanyazındaki araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada sözel dile sahip olan OSB'li çocuklarda sembolik oyun karmaşıklığını yordayan diğer bir değişkenin kendiliğinden taklitler olduğu bulunmuştur. Kendiliğinden taklidin oyun karmaşıklığını yordamasının ise daha önce söz edildiği gibi bu taklit türlerinin içsel bir motivasyonla gerçekleşmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kendiliğinden taklit becerilerinde daha yüksek performans gösteren OSB'li çocuklar, yetişkin izlemekte ve yetişkinin davranışını kendiliğinden tekrarlamakta daha yüksek performans göstermekte, dolayısı ile gözlem yolu ile öğrenilen sembolik oyun becerilerinde de daha yüksek performans göstermektedirler. Araştırmada kendiliğinden taklitlerin söz öncesi dönemde olan OSB'li çocuklarda oyun becerilerini anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Bu bulgunun nedeninin söz öncesi dönemde olan çocuk grubunda kendiliğinden taklit performansının düşük olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sözel dili gelişmemiş çocuklarda kendiliğinden taklitler ve nesneli oyun becerileri üzerine daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada bir sınırlılık olarak, kendiliğinden taklitler kapsamında nesneli kendiliğinden taklitler incelenmemiştir. OSB olan çocuklarda yapılandırılmış taklitlere benzer biçimde kendiliğinden anlamlı-anlamsız nesneli eylem ve motor taklitlerin incelenmesinin ve bu becerilerin oyun ile ilişkilerinin araştırılmasının, OSB olan çocuklarda kendiliğinden taklit ve oyun becerileri üzerine daha ayrıntılı bilgi sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, OSB olan çocuklarda yapılandırılmış nesneli taklit, yapılandırılmış motor taklit becerileri ve kendiliğinden taklit becerileri ile sözcük dağarcığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, yapılandırılmış motor taklitler modele katılmadan önce kendiliğinden taklitler ile nesneli yapılandırılmış taklit becerilerinin sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordadığı

ve kendiliğinden taklitlerin yordama gücünün daha yüksek olduğu bulunmuştur. OSB olan çocuklarda taklit becerileri ile sözcük dağarcığı ve dolayısı ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ilişkin bulgular, bu konuda yapılan araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016; Stone ve diğ., 1997; Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). Kendiliğinden taklit becerileri çocuğun kendi motivasyonu ile ortaya çıkması ve yönerge verilmeden sergilenmesi bakımından yapılandırılmış taklitlerden farklılaşmaktadır (Nadel ve Aouka, 2006). Dolayısıyla kendiliğinden taklit becerilerinde daha yüksek performans gösteren OSB'li çocukların yetişkini izlemekte, davranışı tekrarlamaya kendi motivasyonları ile karar vermekte ve buna bağlı olarak yetişkine katılım göstermekte daha yüksek performans gösterdikleri düşünülmektedir. Araştırmalar, tipik gelişim gösteren çocuklarda dil becerilerinin, özellikle ilk sözcüklerin, yetişkin ve nesne ile ortak katılım bağlamlarında edinildiğini ortaya koymaktadır (Tomasello ve Farrar, 1986). Daha önce de söz edildiği gibi kendiliğinden taklitlerde daha yüksek performans gösteren çocukların, yetişkine daha fazla kendiliğinden katılım gösterdiği varsayılmaktadır. Dolayısı ile çocukların içsel motivasyonla yetişkine katılım göstermelerini gerektiren bir beceri olan kendiliğinden taklit becerilerinin, sözcük dağarcığını yordaması beklenen bir durumdur. Araştırmada yapılandırılmış motor taklitler modele katılmadan önce sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordayan bir diğer değişkenin yapılandırılmış nesnel taklitler olduğu bulunmuştur. Nesne ile taklit becerilerinin dil gelişimi ile ilişkisinin nedeninin çocukların nesnelere ilgilenirken ebeveynler tarafından ellerindeki nesnelere ilişkin dil girdileri almaları ve aldıkları girdi ile nesneyi eşlemeleri olduğu düşünülmektedir. Çocukların iletişim davranışlarının ebeveyn yanıtlayıcılığı aracılığıyla dil gelişimi ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında (Yoder ve Warren, 1999), nesnel taklit becerilerinde daha yüksek performans gösteren çocukların nesnelere ilişkin daha fazla dil girdisi alabileceği, daha fazla nesne ile sözcüğü eşleştirme olanağına sahip olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, nesnel taklitlerde yüksek performans gösteren OSB'li çocukların sözcük dağarcıklarının, nesnel taklitlerde daha düşük performans gösteren çocuklara göre daha zengin olması alanyazına göre beklenen bir durumdur. Tüm bu bulgular, OSB olan çocuklarda yapılandırılmış nesnel taklit ve kendiliğinden taklit becerilerinin sözcük dağarcığı gelişiminde önemli bir rolü olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, OSB olan çocuklarda yapılandırılmış nesnel taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin hem sözcük dağarcığını hem de sembolik oyun karmaşıklığını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Taklit, etkileşim içinde olunan diğer bireyin dikkatini elde etmek için kullanılan bir araç olarak ele alınabilir ve çocuklar taklidi yetişkin ile sosyal etkileşime girmek için kullanabilirler (McDuffie, Yoder ve Stone, 2005). Aynı zamanda taklidi çevrelerini gözlemleyerek öğrenme işlevi amacıyla da kullanabilirler. Bu öğrenme sürecinde çocukların gözlemlediği kişinin davranışlarının amacına karar vermesi ve neyi taklit edeceğini seçmesi ayrıca uygun davranışa karar vermesi gerekir (Carpenter, 2006). Dolayısı ile taklit becerileri OSB olan çocukların sosyal etkileşim bağlamları içine katılımını sağladığı için, nesnelere isimlerinin edinilmesinde (McDuffie ve diğ., 2005) ve çevresindeki nesnelere uzlaşma dayalı kullanımlarının öğrenilmesinde bir çerçeve oluşturabilir.

Erken dönem sözcük kazanımları, çocuğun dikkatini verdiği nesne veya olay üzerine ebeveynlerin etiketleme yapması ile başlamaktadır. Çocuklar iletişim becerileri geliştikçe çevrelerindeki yetişkinlerin konuşurken hangi nesneyi kastettiğini kontrol etmek için bakışının yönünü izlemek gibi çeşitli sosyal-pragmatik ipuçlarını yorumlama becerilerini de kazanmaktadırlar (Siller ve Sigman, 2008). Taklit becerisine sahip OSB olan çocukların, yetişkine daha fazla katılım göstermesi ve gözlemleyerek öğrenmesinin sözcük dağarcığının gelişimini etkilediği düşünülmektedir. Yoder ve Warren (1993), bebeklerde amaçlı iletişim karşılığında ebeveynlerden yanıt sağlandığını, bu yüzden söz öncesi amaçlı iletişimin dil gelişimi ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Benzer biçimde taklidi kullanarak etkileşim başlatan çocukların yetişkin tarafından sözcük girdisi alma olasılığının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ebeveyn yanıtlayıcılığı ve taklit arasındaki ilişkiler, bu araştırma kapsamında incelenmemiştir. Bu nedenle ileride yapılacak olan araştırmalarda ebeveyn yanıtlayıcılığı, dil gelişimi ve taklit üzerine daha ayrıntılı incelemelerin yapılmasının, bu konuda daha ayrıntılı bilgi sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklarda yapılandırılmış nesnel taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin bu çocukların güçlüğ yaşadıkları dil ve sembolik oyun karmaşıklığını farklı düzeylerde yordadığını ve sözel dili gelişmiş ve gelişmemiş çocuklarda taklit türlerinde görülen performansın farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgular, OSB olan çocuklarda sözel dilin ve nesnelere oyun karmaşıklığının desteklenmesi sürecinde taklit becerilerinin de göz önüne alınmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı türdeki taklit becerilerinin hem sözcük dağarcığını hem de oyun karmaşıklığını farklı düzeylerde yordaması, eğitim öğretim sürecinde hem yapılandırılmış hem kendiliğinden taklitlerin hedeflenmesinin ayrıca hem nesnel hem de motor taklitlerin desteklenmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu araştırmada bir sınırlılık olarak sadece taklit türleri ele alınmış, taklidin sosyal ve öğrenme işlevleri ayrı ayrı ele alınmamıştır. Farklı işlevlerdeki taklit becerilerinin farklı gelişimsel düzeylerde ve dil aşamalarında hem oyun hem de dil ile ilişkilerinin belirlenmesi, uygulamacılar için öğretimin planlanması ve çocuklar için hedef belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmacılar açısından ise taklidin OSB olan çocuklarda gelişimsel rolünün daha derinlemesine anlaşılması bakımından önemlidir. OSB olan çocuklarda taklit, dil ve oyun üzerine yapılan ilerideki araştırmalarda taklidin işlevlerinin de ele alınması önerilmektedir.

Bu araştırmanın özel olarak ele alınması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırmada sözel olmayan bilişsel yeterlik bir değişken olarak ele alınmamıştır. Ülkemizde, hâlihazırda kullanılan, söz öncesi dönemde olan ve amaçlı iletişim öncesi dönemde olan (tipik gelişen çocuklarda yaşamın ilk yılı) bebek ve çocukların sözel olmayan bilişsel yeterliliklerini ölçme amaçlı kullanılacak geçerli ve güvenilir, standardizasyonu yapılmış bir araç bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri bir değişken olarak ele alınamamıştır. İkinci olarak, katılımcı çocukların kronolojik yaşları geniş bir yaş dağılımından oluşmaktadır. Bununla birlikte yaşların söz öncesi ve sözel dil dönemi grupları arasında farklılık göstermemesi ve çocukların kronolojik yaşlarının taklit türleri ve oyun ile anlamlı ilişki göstermemesi bu sınırlılığın bulgular üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Son olarak bu araştırmada taklit türlerinin işlevleri incelenmemiştir. İlerideki araştırmalarda işlevlerine göre taklit türlerinin dil grupları arasında karşılaştırılmasının ve taklidin işlevlerinin iletişim, dil ve oyun ile ilişkisinin incelenmesinin, OSB olan çocuklarda taklidin işlevleri konusunda alanyazına yeni bilgiler kazandıracığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi [Relationships between symbolic play, language development and language disorders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education]*, 3(1), 25-33.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi [Developmental characteristics of language sample measures in the acquisition of Turkish]. *Türk Psikoloji Dergisi [Turkish Journal of Psychology]*, 20(56), 61-74.
- Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnson, J. R. (2006). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9)* [Computer Software], Language Analysis Lab, University of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Psychological Association).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L. I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Cognition and communication from 9-13 months: Correlational findings. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 69-140). New York, NY: Academic Press.
- Brown, J., & Whiten, A. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism: An observational study of spontaneous behavior in everyday contexts. *Autism*, 4(2), 185-204.
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 48-70). New York, NY: The Guilford Press.
- Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant behavior and development*, 21(2), 315-330.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4, Serial No. 255).
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253-278.
- Charman, T. (2006). Imitation and the development of language. In S. Rogers & J. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 96-117). New York, NY: The Guilford Press.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-285.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, S., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.

- Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S. J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism, 13*(2), 143-163.
- Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*(2), 209-226.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development, 69*(5), 1276-1285.
- Doğan, C. D. (2017). Applying bootstrap resampling to compute confidence intervals for various statistics with R. *Eurasian Journal of Educational Research, 68*(1), 1-17.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). London: Sage Publications.
- Ingersoll, B. (2008a). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(2008), 332-340.
- Ingersoll, B. (2008b). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children, 21*(2), 107-119.
- Ingersoll, B., & Meyer, K. (2011). Examination of correlates of different imitative functions in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1078-1085.
- İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Validity and reliability analysis of Turkish version of Childhood Autism Rating Scale. *Turkish Journal of Psychiatry, 27*(4), 266-274.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri [Single subject research designs]*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(5), 659-685.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2001). *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Loth, E., & Gómez, J. C. (2006). Imitation, theory of mind, and cultural knowledge. In S. Rogers & J. Willams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 157-197). New York, NY: The Guilford Press.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(8), 1426-1438.
- Lyytinen, P., Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., & Rita, N. (1999). The development and predictive relations of play and language across the second year. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*(3), 177-186.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology, 31*(2), 198-206.
- McDuffie, A., Yoder, P., & Stone, W. (2005). Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(5), 1080-1097.

- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation after a week delay: Long term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24(4), 470-476.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation other minds: The “Like me” hypothesis. In S. Hurley, & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science* (pp. 57-77). Cambridge, MA: MIT Press.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54(3), 702-709.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17(1), 83-99.
- Meltzoff, A. N., & Williamson, R. A. (2013). Imitation: Social, cognitive, and theoretical perspectives. In P. R. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 1. Mind and body* (pp. 651-682). New York, NY: Oxford University Press.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 118-137). New York, NY: The Guilford Press.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development: In infancy and autism spectrum disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Nadel, J., & Aouka, N. (2006). Imitation: Some cues for intervention approaches in autism spectrum disorders. In Charman, T., & Stone W. (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders* (pp. 219-236). New York, NY: Guilford Press.
- Nadel, J., Guerini, C., Peze, A., & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. In J. Nadel, & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 209-234). New York, NY: Cambridge University Press.
- Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., & Haas, A. (2003). *Introduction to communication disorders: A life span perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. Education Inc.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri [Social communication skills and language development of children with autism spectrum disorders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education]*, 17(2), 163-192.
- Özdemir, A. F., & Navruz, G. (2016). Bootstrap-t ve yüzdelik bootstrap yöntemlerinde tekrar sayısı, budama yüzdesi ve dağılımın sonuçlara etkisi [The effect of number of Bootstrap samples, trimming proportion and distribution to the results in Bootstrap-t and percentile Bootstrap methods]. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 74-85.
- Park, E., & Kim, J. (2016). Factor structure of the Childhood Autism Rating Scale as per DSM-5. *Pediatrics International*, 58(2), 139-145.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Rogers, S. J., & Williams, J. H. G. (2006). Imitation in autism: Findings and controversies. In S. Rogers & J. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 277-308). New York, NY: The Guilford Press.

- Rogers, S. J., Cook, I., & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 382-405). New York, NY: John Wiley.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(5), 763-781.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS) manual*. Los Angeles, LA: Western Psychological Services.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristic as predictors of change. *Developmental Psychology*, *44*(6), 1691-1704.
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, *5*(4), 341-361.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, *25*(6), 475-485.
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, *4*(4), 442-455.
- Tekin İftar, E., Kurt, O., & Cetin, O. (2011). A comparison of constant time delay instruction with high and low treatment integrity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 375-381.
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L. C., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(9), 1721-1734.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*(6), 1454-1463.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children autism spectrum disorder: Joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(8), 933-1005.
- Töret, G. & Özmen, R. E. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri [Imitation skills of children with autism spectrum disorders in early childhood]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education]*, *15*(3), 51-66.
- Turan, F., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi [An investigation of the imitation skills in children with autism spectrum disorder and their association with receptive-expressive language development]. *Türk Psikiyatri Dergisi [Turkish Journal of Psychiatry]*, *24*(2), 111-116.
- Uzgirir, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, *4*(1), 1-12.
- Vivanti, G., & Hamilton, A. (2014). Imitation in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar, R. Paul, S. J. Rogers, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 278-301). Hoboken, NJ: Wiley.
- Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks? *Journal of Experimental Child Psychology*, *101*(3), 186-205.

- Whiten, A., & Brown, J. (1998). Imitation and the reading other minds: Perspectives from the study of autism, normal children, and non-human primates. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion early ontogeny* (pp. 260-280). New York, NY: Cambridge University Press.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 67-77.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136.
- Yoder, P., & Warren, S. F. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 35-61). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Zachor, D. A., Ilanit, T., & Itzhak, E. B. (2010). Autism severity and motor abilities correlates of imitation situations in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 438-443.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 747-775

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199

RESEARCH

Received Date: 03.04.18

Accepted Date: 22.10.18

OnlineFirst: 27.10.18

The Relationship between Imitation Types and Play Complexity and Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorder*

Meral Çilem Ökcün Akçamuş ^{ID}**

Ankara University

Funda Acarlar ^{ID}***

Hasan Kalyoncu University

Gamze Alak ^{ID}****

Kafkas University

Abstract

In children with autism spectrum disorder (ASD), challenges in imitation and symbolic play skills and life-long impairments in verbal language development are observed. Research studies have shown interrelations between challenges in imitation, symbolic play, and language. This study investigates the relationships between imitation types and vocabulary and play complexity. A total of 108 children with ASD ages from 3.0 to 8.0 years, including children in the preverbal period (n = 58) and children with verbal language skills (n = 50), participated in the study. The imitation skills and symbolic play complexity of the children were evaluated using the observation-based procedures prevalently encountered in the relevant literature. Vocabulary of the children was determined by obtaining language samples during conversations. The results showed that there were significant differences between the preverbal and verbal language groups in all imitation types; structured imitation with objects significantly predicted play complexity in the preverbal group; structured imitation with objects and spontaneous imitation significantly predicted play complexity and vocabulary in the verbal language group. The results of the study indicated that different types of imitation skills had an important role in the development of the language and complex play skills of children with ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder, play complexity, motor imitation, imitation with objects, spontaneous imitation, vocabulary.

Recommended Citation

Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., & Alak, G. (2018). The relationship between imitation types and play complexity and vocabulary in children with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 747-775. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199

*Preliminary findings of this research were presented at the 4th International Eurasian Educational Research Congress.

****Corresponding Author:** Instructor, Dr, E-mail: meralcilem@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3297-9711>

***Prof., E-mail: funda.acarlar@hku.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-3796-4279>

****Res.Assist. Dr., E-mail: alakgamze@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4054-5617>

Imitation underpins the observational learning of adults and children (Loth and Gomez, 2006) and thus, is a fundamental skill that directly affects both the acquisition of cultural knowledge built upon the experiences and knowledge of others and its intergenerational transfer (Meltzoff, 2005). Although, in its most fundamental sense, imitation is referred to as the copying of an observed behavior (Nadel, 2014), it is, in fact, a complex skill that involves a multitude of social, cognitive, and motor competencies (e.g. perception, memory, joint attention, action plan, and so forth) (Carpenter, 2006; Meltzoff, 2005; Meltzoff and Moore, 1994). Imitation is observed as the reproduction of face and oral movements as a primitive and representative competence that emerges right after birth (Meltzoff and Moore, 1977; 1983) and develops in time. For instance, children aged 12 months or older do not imitate every skill they observe and, instead, choose which skill they will imitate within a social context (Carpenter, 2006) and upon reaching the age of 14-18 months, only imitate goal-oriented behaviors (Carpenter, Akhtar and Tomasello, 1998).

Children with autism spectrum disorder (ASD) suffer significant difficulties in imitation. A large number of studies have shown that children with ASD demonstrated a lower performance in imitation compared to typically developing or developmentally delayed children who were matched on several criteria including intelligence, age, developmental level, chronological age, and expressive language (e.g., Charman et al., 1997; Rogers, Cook and Meryl, 2005; Stone, Ousley and Littleford, 1997). Moreover, in the imitation types classified according to the manner in which the actions are executed, children with ASD suffer challenges in imitation of actions with objects (Charman et al., 1997; Rogers et al., 2003; Stone et al., 1997), motor imitations (Stone et al., 1997), and oral-motor imitations (Rogers, Hepburn, Stackhouse and Wehner, 2003). Children with ASD performed better in imitations of actions with objects than motor imitations, while they performed poorly in imitations of non-meaningful actions with objects when compared to the imitations of meaningful actions with objects (Stone et al., 1997). Moreover, in terms of assessment approaches, although children with ASD show poorer performance both in structured and spontaneous imitations skills relative to their peers, they face greater challenges in spontaneous imitation skills than in structured imitations (Ingersoll, 2008a; Whiten and Brown, 1998) so much that, these challenges are considered as distinguishing criteria between children with ASD and children with other developmental disorders in many screening and diagnostic tools (e.g., Autism Diagnostic Observation Schedule/ADOS; Lord et al., 2001).

In addition to the difficulties in imitation skills, children with ASD also face difficulties in language and symbolic play skills (Acarlar, 2001; Brown and Whiten, 2000; Owens, Evan-Metz and Haas, 2003; Ökcün-Akçamuş, 2016; Wilkinson, 1998). Considering the role of imitation in the use of symbols (Piaget, 1962), imitation is deemed an important factor in the development of oral language and symbolic play, which involve different aspects of representational thinking. In fact, imitation skills of children with ASD are associated with communication skills such as language development, play skills, and joint attention (see Ingersoll, 2008b, for a review). The studies investigating the relationship between imitation skills and language development in children with ASD have revealed that imitation is related to the current general expressive language development (Luyster, Kadlec, Carter and Tager-Flusberg, 2008; Stone, Ousley and Littleford, 1997; Turan and Ökcün-Akçamuş, 2013) and imitation skills predict the future language development of the children (Stone et al., 1997; Stone and Yoder, 2001; Toth, Munson, Meltzoff, and Dawson, 2006). A more elaborate investigation of the imitation skills of children with ASD shows that the relationships between imitation skills and language and social communication behaviors differ depending on the imitation types (Stone et al., 1997). Although various studies associated imitation in children with ASD with social communication skills, play skills, and language development, only a few studies in the literature investigated the relationship between different imitation types and language and play skills of children with ASD at different language levels (e.g. Stone et al., 1997; Owens et al., 2003; Williams, Reddy and Costall, 2001). These studies have certain limitations such as small sample size, not investigating imitation types in children with ASD at different language levels and assessing the vocabulary of children on a scale based on parental reports. In Turkey, there is no research on this subject. Considering the limitations in this area, determining whether imitation types differ depending on language acquisition and separate examination of the relationship between play and imitation types for children in both groups will contribute to the elucidation of

the relationships between language, imitation, and play in children with ASD. Direct examination of the spoken vocabulary of children during conversations and determining its relationship with imitation types are important in better understanding the relationship between vocabulary and imitation types. Therefore, this study investigates whether imitation types differ between the two groups comprising the children in the preverbal period and children using verbal language, the relationship between the imitation types and play complexity observed in the children in both groups, and the relationship between the imitation types and vocabulary of the children in the verbal language group. Determining the relationships between different imitation types and vocabulary and play complexity will provide general knowledge about both the imitation type to be encouraged during the education process and the relationships between imitation, language, and play in children with ASD.

Method

Participants

The participants of the study comprised 108 children with ASD at ages ranging from 3.0 to 8.0 years ($M = 5.16$, $SD = 1.45$), who resided in Ankara, Turkey (14 females, 94 males). During establishing the study group, the following criteria were taken as the basis: (a) All children must have been diagnosed with ASD, (b) None of the children should have been diagnosed with a second disability other than ASD, and (c) The only language spoken in the home must be Turkish. All children were diagnosed with ASD in the psychiatry departments of university hospitals and within the scope of the study, their diagnosis was accepted as accurate. In addition, the ASD diagnosis of the children was confirmed with the Childhood Autism Rating Scale/CARS (İncekaş Gassaloğlu, Baykara, Avcil and Demiral, 2016).

Based on their language levels, the children who were included in the study by considering the predetermined criteria were divided into two groups as preverbal and verbal language groups. The preverbal group comprised 58 children with ASD (52 males, 6 females) at ages ranging from 3.0 to 8.0 years ($M = 4.91$, $SD = 1.30$), while the verbal language group comprised 50 children with ASD (42 males, 8 females) at ages ranging from 3.0 to 8.0 years ($M = 5.45$, $SD = 1.57$). There is no significant difference between the preverbal and verbal language groups in terms of chronological age ($t_{(106)} = 1.95$, $p > .05$).

Data Collection Tools

Structured imitation procedures. During the development of the procedures, new imitation procedures that include all imitation types (oral motor, physical motor, meaningful object imitation, and non-meaningful action with object) were created based on the Motor Imitation Scale (Stone et al., 1997) and Imitation Battery (Rogers et al., 2003). The assessment tool contains a total of 12 procedures subsumed under motor imitations and object imitation. The motor imitations include a total of six procedures, which comprise three motor action imitations (tapping the table with hands, making a fist with both hands and then opening hands, walking fingers across the table) and three oral motor action imitations (blowing, putting tongues out and wagging it from side to side, repeatedly opening and closing mouth). The action imitations with objects include a total of six procedures, which comprise three meaningful actions with objects (walking a toy ship across the table, holding a toy phone near ears, flying a toy plane) and three non-meaningful actions with objects (flying a crayon, walking a toy block across the table, holding a toy corn near ears).

The structured imitation procedures were carried out individually while sitting across a table. During the assessment process, attention of the children was captured by saying "Look at me." or "Watch me.", the actions included in the imitation procedures were modeled by saying "Do it this way.", and children were given 4-5 seconds to complete the actions. For each modeled behavior, maximum three trials were performed.

Spontaneous imitation procedures. In the spontaneous imitation procedures, by modifying the procedures developed by Colombi et al. (2009), researchers sang along with the child while sitting across a table. During the singing, the practitioner modeled the behavior in the first 20 seconds by swinging to both sides; then, the practitioner remained silent and motionless for 4-5 seconds, followed by singing for 20 seconds while tapping

on the table; then, again, the practitioner remained silent and motionless for 4-5 seconds, followed by singing for 20 seconds while clapping. During the assessment, the child was not instructed to perform the action and, instead, asked to join the song to observe their spontaneous imitation.

In the structured and spontaneous imitation procedures, complete imitation of the modeled action by the child was scored as 2; partial imitation was scored as 1; inaccurate imitation or not imitating the action was scored as 0. This scoring allows scores of 0 to 24 in the structured imitation procedures and 0 to 6 in the spontaneous imitation procedures. The structured ($\alpha = .95$) and spontaneous ($\alpha = .84$) imitation procedures were determined to be reliable for the study group.

Play assessment criteria. In the play assessment process, the play levels of the children were evaluated according to the stages of symbolic play development. The play assessment processes were adapted from the study of Charman et al. (2000) and Charman et al. (2003) and the scoring system was adapted from the study of McCune (1995). During the 11-minute play assessment process, two toy sets comprising a kitchen set (doll, teapot, toy kitchen stove, toy pan, plate, spoon, fork, glass, sugar pot, sausage, corn, banana, and carrot) and a doctor set (doll, stethoscope, toy syringe, syrup, thermometer, gauze, scissors, pliers, and bed) were used and two separate assessment processes were conducted for the two sets.

In the first stage of the play assessment, a toy kitchen set was offered to the child while sitting across him/her. Then, the child was waited for 4 minutes to set up the game and start playing. During this period, the only statement spoken to the child was "Well, what do we have here?" and the child was told the names of the objects they asked; otherwise, no instructions were given to the child and he/she was not guided. After the time reserved for playing with the toy kitchen set ran out, the toys were put away and the practitioner and the child engaged in a 3-minute reciprocal play. Upon completing the reciprocal play session, the toy doctor set was offered to the child and the process was repeated.

In the play assessment procedure, not observing any play with an object was scored as 0; manipulative play was scored as 1; playing by associating two objects was scored as 2; demonstrating a functional play scheme such as holding the glass near mouth or demonstrating a self-directed pretend play scheme were scored as 3; producing an other-directed pretend play such as holding the glass near the toy's mouth was scored as 4; producing successive play schemes was scored as 5, and carrying out a planned symbolic play was scored as 6. Each toy set was separately scored with the same evaluation system. Thus, the lowest and highest possible scores on the scale for play procedures was 0 and 12, respectively. The measurement for the play procedures was determined to be reliable for the study group ($\alpha = .87$).

Language sample. To evaluate the expressive language skills of the children, 15-minute language samples were collected during conversations. In the analysis of language samples, in which a set for playing doctor, a set for playing house, and a standard storybook were used, Turkish SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) language sample analysis software was used (Acarlar, Miller and Johnson, 2006). During this process, language samples were first transcribed and, then, segmented into utterances. Then, all language samples were segmented into morphemes and coded according to the suffixes. Upon completing these processes, the SALT software was used to calculate the Number of Different Words (NDW). The NDW measure is strongly correlated with age (Acarlar, 2005). It is a measure of lexical diversity and obtained by calculating the number of the different word stems in a language sample of standard length.

Interobserver Agreement and Procedural Fidelity

In the measurements for imitation and play, interobserver agreement was determined by calculating the Intraclass Correlation Coefficient (ICC) over 30% ($n = 30$) of children from each language level. In the fidelity study, an expert who was uninformed about the purpose of the study was asked to watch the video tape and score imitation and play complexity by following the coding guidelines. The Intraclass Correlation Coefficient of the two independent researchers for structured and spontaneous imitation scores was .98, while it was .92 for play

scores. The reliability of utterance segmentation was calculated using the following formula: $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$ (Kırcaali-İftar and Tekin, 1997). The calculations revealed that the reliability for utterance segmentation was 98% and the reliability for segmentation into morphemes was 95%.

In the procedures regarding imitation and play, procedural reliability was examined for 20% of the children who were randomly selected (22 imitation and 22 play assessment videos). In the reliability study, the imitation and play assessment procedures and procedural reliability form were introduced to a second expert who did not participate in the research. Then, the expert was asked to fill up the procedural reliability form for the videos presented to them. The procedural reliability was calculated using the formula given by Billingsley, White and Munson (1980): $[\text{Observed practitioner behavior} / \text{Planned practitioner behavior} \times 100]$ (cited by Tekin-İftar, Kurt and Cetin, 2011). The calculations showed that the procedural reliability for play assessment sessions was 98% and for the imitation assessment sessions was 100%.

Data Collection

All volunteer parents filled up the parent consent form and demographic information form. The evaluations with the children were carried out individually in the classrooms of the children at the institutions they attended. All sessions were recorded with a video camera and the sessions for language sample collection were recorded both with a video camera and tape recorder. The evaluations were conducted in two consecutive sessions while paying attention to complete the sessions in maximum two weeks.

Data Analysis

The statistical analyses of the imitation and play behavior scores determined via the video tape and sound recordings and language measurements determined via the analysis of the language samples were performed in two stages with the SPSS software package. In the first stage, whether there was a significant difference between the preverbal and oral language groups in terms of different types of imitation skills was investigated using an unpaired t test. In the second stage of the analyses, using the Pearson correlation coefficient, the relationships between different types of imitation skills and play complexity and the relationships between different types of imitation skills and play complexity and vocabulary were tested for the preverbal group and verbal language group, respectively, and, then, the predictive power of the imitation types for play complexity and vocabulary was evaluated using hierarchical regression analysis. Since the distribution did not meet the assumption of normality, the bootstrap method (1000 bootstrap sampling) among the resampling methods was employed.

Results

Descriptive Statistics

The imitation performances of the preverbal and verbal language groups revealed that the preverbal group had a poorer performance in motor imitations ($M = 3.84$, $SD = 3.75$) than in structured imitations with objects ($M = 3.62$, $SD = 3.56$); their spontaneous imitation scores ranged from 0 to 4 ($M = .90$, $SD = 1.98$) and their play complexity scores ranged from 0 to 9 ($M = 3.65$, $SD = 2.78$). The verbal language group performed better in structured motor imitation ($M = 11.45$, $SD = 1.05$) than in structured imitation with objects ($M = 10.72$, $SD = 2.24$). In this group, the spontaneous imitation scores ranged from 0 to 6 ($M = 4.42$, $SD = 1.68$), play complexity scores ranged from 1 to 12 ($M = 8.63$, $SD = 2.84$), and number of different words ranged from 33 to 239 ($M = 91.48$, $SD = 45.35$).

The Difference between the Preverbal Group and Verbal Language Group in Imitation Types

An evaluation of the difference between the preverbal group and verbal language group in structured motor, structured action with objects, and spontaneous imitations revealed that there was a significant difference between the two groups in structured motor imitation skills ($t_{(106)} = 13.90$, $p < .001$, $CI = -8.62, -6.56$). The motor imitation performance of the preverbal group was significantly lower ($M = 3.84$, $SD = 3.75$) than that of the verbal language group ($M = 11.45$, $SD = 1.05$) and the effect size of the difference between the groups was considerably

large ($r = .80$). There was a significant difference between the groups in structured imitations of actions with objects as well ($t_{(106)} = 12.16, p < .001, CI = -8.11, -5.86$): the mean score of the preverbal group in structured imitation of actions with objects was significantly lower ($M = 3.62, SD = 3.56$) than that of the verbal language group ($M = 10.72, SD = 2.24$) and the effect size of the difference between the groups was large ($r = .76$). Lastly, as it was the case in other imitation types, there was also a significant difference between the groups in spontaneous imitation ($t_{(106)} = 11.85, p < .001, CI = -4.07, -2.92$): in spontaneous imitation, the preverbal group demonstrated a significantly poorer performance ($M = .90, SD = 1.98$) than the verbal language group ($M = 4.42, SD = 1.68$) and the effect size of the difference between the groups was large ($r = .75$).

The Relationship between Imitation Types and Play Complexity for Preverbal Children with ASD

In the children with ASD in the preverbal group, there was a moderate, positive, significant relationship between play complexity and structured motor imitation ($r = .33, p < .05, CI = .06, .55$) and structured imitation with objects ($r = .50, p < .001, CI = .24, .68$). There was no significant relationship between spontaneous imitation and play ($r = .17, p > .05, CI = -.15, .45$). In the first step, imitation with objects was entered into the analysis, since it was, based on the literature, assumed to be the strongest predictor of play complexity by performing a hierarchical regression analysis to determine whether play-related imitation types are also the predictors of play complexity; then, structured motor imitations were included in the model. The two models obtained by analysis were significant [$F_{model 1}(1,56) = 18.48, p < .001, F_{model 2}(2,55) = 9.08, p < .001$]. The model formed with structured imitation with objects explained 25% of the total play complexity-related variance and had a significant predictive power for play ($t = 4.30, p < .001$). In the second stage, with the addition of motor imitation to the model, the variance explained by the model did not show a significant increase ($R^2 = .22, \Delta R^2 = .00, p > .05$). In the model obtained in the second stage, only the predictive power of the scores obtained from structured imitation with objects was significant ($t = 3.20, p < .01$).

The Relationship between Imitation Types and Play Complexity in Children with ASD with Verbal Language Skills

The play complexity of the verbal children group had a moderate, positive, significant relationship with structured motor imitation ($r = .41, p < .01, CI = .17, .64$), structured imitation with objects ($r = .67, p < .001, CI = .41, .85$), and spontaneous imitation ($r = .56, p < .001, CI = .31, .76$). In the first step, imitation with objects was entered into the analysis, since it was, based on the literature, assumed to be the strongest predictor of play complexity by performing a hierarchical regression analysis to determine whether play-related imitation types are also the predictors of play complexity; then, spontaneous imitation and structured motor imitation were included in the model. The three models obtained by analysis were determined to be significant [$F_{model 1}(1, 48) = 38.15, p < .001, F_{model 2}(2, 47) = 24.12, p < .001, F_{model 3}(3,46) = 16.37, p < .001$], the model obtained in the first step with imitation with objects explained 44% of the total play complexity-related variance and structured imitation with objects had a significant predictive power for play ($t = 6.18, p < .001$). In the second step, with the addition of spontaneous imitation to the model, the variance explained by the model increased significantly by 6% ($R^2 = .486, \Delta R^2 = .064, p < .05$). In the model, the predictive power of imitation with objects ($t = 4.23, p < .001$) and spontaneous imitation ($t = 2.46, p < .05$) were significant. In the third step, with the addition of motor imitation to the model, the variance explained by the model showed a non-significant increase by 1% ($R^2 = .485, \Delta R^2 = .010, p > .05$). In the model obtained in the third step, only the predictive powers of structured imitation with objects ($t = 3.67, p < .01$) and spontaneous imitation ($t = 2.32, p < .05$) were significant. Taking the standardized regression coefficients into account, according to their importance in play complexity, imitation with objects ($\beta = .47, p < .01$) ranked first, followed by spontaneous imitation ($\beta = .28, p < .05$).

The Relationship between Imitation Types and Vocabulary in verbal Children with ASD

The vocabulary of the children with ASD in the oral language group had a moderate, positive, significant relationship with structured motor imitation ($r = .33, p < .05, CI = .14, .49$), structured motor imitation with objects ($r = .47, p < .01, CI = .30, .64$), and spontaneous imitation ($r = .49, p < .001, CI = .32, .63$). In the first step,

spontaneous imitation was entered into the analysis, since it was, based on the literature, assumed to be the strongest predictor of vocabulary by performing a hierarchical regression analysis to determine whether vocabulary-related imitation types are also the predictors of vocabulary; then, structured imitation with objects and motor imitation were included in the model, respectively. The three models obtained by analysis were determined to be significant [$F_{model 1}(1,48) = 15.08, p < .001, F_{model 2}(2,47) = 10.19, p < .001, F_{model 3}(3,46) = 6.94, p < .01$]. The model obtained in the first step of the analysis with spontaneous imitation explained 24% of the total vocabulary-related variance and the predictive power of spontaneous imitation for vocabulary was significant ($t = 3.88, p < .001$). In the second step, with the addition of structured imitation with objects to the model, the variance explained by the model increased significantly by 7% ($R^2 = .27, \Delta R^2 = .06, p < .05$). In the model obtained in the second step, both spontaneous imitation ($t = 2.33, p < .05$) and structured imitation with objects had significant predictive powers. In the third step, with the addition of structured imitation to the model, the variance explained by the model showed a non-significant increase by 1% ($R^2 = .27, \Delta R^2 = .01, p > .05$). In the model obtained in the third step, only spontaneous imitation had a significant predictive power ($t = 2.20, p < .05$).

Discussion and Conclusion

The study investigates the relationships between imitation types and vocabulary and play complexity in children with ASD. The first finding of the study is that the preverbal group performed better in imitations with objects than in motor imitations, while the oral language group performed better in structured motor imitations than in structured motor imitations with objects. This finding agrees with the results obtained in other studies found in the literature (Ingersoll and Meyer, 2011; Stone et al., 1997; Vivanti, Nadig, Ozonoff and Rogers, 2008) and - in contrast with motor actions - is attributable to the copying of actions with objects based on different social learning strategies such as social enhancement and emulation (Vivanti and Hamilton, 2014) or boundedness of actions performed on objects by the properties of the objects. Especially the children in the preverbal period might have used the aforementioned strategies or the objects might have reminded the children of the properties they hold (e.g., flying a plane, etc.). Since the children with verbal language skills showed a better performance in imitation than the preverbal children, they are thought to directly imitate the behaviors without the need to employ these strategies. However, to better understand the difference between the groups, more research is required on the types of imitation skills of children with ASD at both language levels.

The second finding of the study revealed that there were significant differences between the children in the preverbal and verbal language groups in imitations with objects, structured motor imitations, and spontaneous imitations. The preverbal group performed poorer than the verbal language group in all imitation types. This finding agrees with the results obtained in various studies (e.g. Thurm, Lord, Lee and Newschaffer, 2007) and indicates that, as it is the case in typically developing children, imitation skills have an important role in the acquisition of the first words in children with ASD.

The third finding of the study revealed that only structured imitation skills were significant predictors of play complexity in the preverbal group, while, in the verbal language group, spontaneous imitation was a significant predictor of play complexity in addition to imitations with objects. This finding agrees with the results obtained in a study carried out by Stone et al. (1997) in which play skills were evaluated based on parent reports and the diversity of the play actions was measured as required by the structure of the scale used in the study. In this study, in addition to the study of Stone et al., imitation skills with objects not only predicted the diversity of play with toys but also the complexity of symbolic play with toys. It has been argued that the symbolic play skills of typically developing children, pretend actions in particular, can be interpreted as delayed imitation (Striano, Tomasello and Rochat, 2001). Hence, the prediction of play skills by the structured imitations of actions with objects is expected due to the dependence of play on children's observation and imitation of an action performed with an object (Striano et al., 2001). Another variable that predicted the symbolic play complexity in the children with ASD in the verbal language group was spontaneous imitation. The children with ASD who demonstrated a better performance in spontaneous imitation performed better in watching the adult and spontaneously repeating his/her behavior and thus, are thought to have a higher performance in symbolic play skills learned through

observation. In contrast, in the children with ASD in the preverbal group, spontaneous imitation did not significantly predict the play skills. This can be attributed to the lower spontaneous imitation performance of the children in the preverbal period. However, more research is required on the spontaneous imitation and object play skills of the children who did not acquire verbal language.

The fourth finding of the study revealed that there were positive and significant relationships between vocabulary and structured imitation with objects and structured motor imitation as well as spontaneous imitation. Furthermore, before the addition of the structured motor imitation to the model, spontaneous imitation and structured imitation with objects significantly predicted vocabulary and spontaneous imitation had a stronger predictive power. This agrees with the results obtained in other studies (Ökcün-Akçamuş, 2016; Stone and Yoder, 2001; Stone et al., 1997; Toth, Munson, Meltzoff and Dawson, 2006; Turan and Ökcün-Akçamuş, 2013). The children who performed better in spontaneous imitation are assumed to have a greater spontaneous engagement with adults. Hence, as a skill that requires an inherent motivation to engage with adults, the skill of spontaneous imitation is expected to predict the vocabulary of children. The study showed that another variable that significantly predicted vocabulary before the addition of the motor imitation to the model was imitation with objects. The relationship between object imitation and language development is attributed to the language inputs by adults about the objects that children hold and children's association of the objects to the input.

In conclusion, the different levels of the predictions yielded by different types of imitation levels both about vocabulary and play complexity led to the conclusion that targeting both structured and spontaneous imitation and encouraging both motor and object imitations are of importance. However, in this study, only the different types of imitation were addressed, and social functions of imitation were not discussed separately. For practitioners, determining the relationships of imitation skills of different functions at different developmental levels and language stages both with play and language is important in educational planning and determining the goals for children. For the researchers, it is thought to be of importance in establishing a more thorough understanding of the developmental role of imitation in children with ASD. The future studies on imitation, language, and play in children with ASD should include the functions of imitation.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 777-799

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.396246

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 19.02.18

Kabul Tarihi: 30.09.18

Erken Görünüm: 28.10.18

Örgüt Temelli Öz Saygı ve Örgütsel Duygusal Bağlılığa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Berna Yüner 
Yozgat Bozok Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı örgüt temelli öz saygı (ÖTÖS) ile duygusal örgütsel bağlılık (DÖB) arasındaki ilişkiyi görme engelli olan ve engeli olmayan öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Ayrıca, öğretmenlerin görme engel durumunun ve demografik değişkenlerin ÖTÖS ve DÖB düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup 119 görme engeli bulunan ve 156 engeli bulunmayan toplam 275 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada “Örgüt Temelli Öz Saygı Ölçeği” (ÖTÖSÖ) ve “Duygusal Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (DÖBÖ) kullanılmıştır. Toplanan ölçekler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve ortalama, standart sapma puanları, t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis-H, korelasyon (Pearson r) ve regresyon testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ÖTÖS ve DÖB düzeyinde cinsiyet değişkeninin erkek öğretmenler lehine, öğretmenlik uzmanlık alanının ÖTÖS düzeyinde özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı fark oluşturduğu, medeni durum, görme engeli durumu ve kıdem değişkenlerinin ise anlamlı fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, ÖTÖS ile DÖB arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu ve örgüt temelli öz saygının, duygusal örgütsel bağlılığı anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz saygı, örgütsel bağlılık, engelli öğretmenler, görme engeli, duygusal bağlılık.

Önerilen Atıf Şekli

Yüner, B. (2018). Örgüt temelli öz saygı ve örgütsel duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 777-799. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.396246

*Sorumlu Yazar: Dr., E-posta: bernayuner@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7162-8397>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

İnsanlar sosyal varlıklar olarak çevresiyle etkileşim içerisindedir. Aile ile başlayan sosyalleşme, okul ve içinde bulunulan örgütlerle sürdürülmektedir. Bununla beraber, her bir bireyin farklılıkları ve kendilerine ilişkin öz algıları vardır. Sosyal paylaşım içerisinde bireylerin karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler, bireysel özelliklerine ve öz algılarına göre farklılaşmaktadır. Bireyin kendisine ilişkin öz değerlerinin toplamı olarak ifade edilen öz saygı, birey tutum ve davranışlarına yön vermede önemli etkiye sahiptir (Brockner, 1988; Ganster ve Schaubroeck, 1991; Rosenberg, 1965).

Örgütlerin varoluş sebebi örgütsel amaçları gerçekleştirmektir. Bu amaçların gerçekleşme derecesinde bireylerin örgüte yönelik tutum ve davranışları önemli etkiye sahiptir. Zira bireyler, örgütteki amaç ve değerleri kabul ettiği derecede örgütsel bağlılık geliştirir ve örgütsel amaçların gerçekleşmesine hizmet ederler. Örgütsel bağlılığın gelişmesinde bireylerin örgüte ve kendine ilişkin algıları rol oynamaktadır. Bireyin örgütte kendine ilişkin algıladığı değer, örgüt temelli öz saygısını (ÖTÖS) oluşturacaktır. ÖTÖS ise bireyin örgüte karşı tutumunu ve bağlılığını etkileyecektir. Bu doğrultuda örgütsel davranışlara ilişkin yürütülen çalışmalarda örgüt üyelerinin örgüt temelli öz saygısının ve örgütsel bağlılıklarının dikkate alınması anlamlı sonuçlar üretecektir.

Örgüt Temelli Öz Saygı

Öz saygı, bireyin kendine ilişkin yürüttüğü kapsamlı bir değerlendirmedir. Korman (1976), öz saygıyı, bireylerin kendilerini yetkin ve işe yarar gördükleri derece olarak tanımlamıştır. Bireylerin deneyimlerine vermiş oldukları tepkinin, sahip oldukları öz saygıya göre değiştiğini belirtmiştir. Pek çok çalışma öz saygının çok yönlü bir kavram olduğu vurgulamıştır (Shavelson, Hubner ve Stanson, 1976; Song ve Hattie, 1985; Tharenou, 1979). Simpson ve Boyle (1975) öz saygının, bireyin kendine ilişkin genel öz değerlendirmesi olan *evrensel öz saygıyı*, anne, baba ya da eş gibi bulunduğu rollere ilişkin yetkinliğini ifade eden *role dayalı öz saygıyı* ve belirli bir görevi yerine getirmedeki yeterliğini ifade eden *göreve dayalı öz saygıyı* kapsadığını ve bütünsel bir değerlendirme olduğunu ifade etmiştir.

Güney, Akalın ve İlsev (2007) ise, *evrensel öz saygıyı* pek çok farklı güçten etkilenen, kişinin etkileşim içerisinde bulunduğu çevresinden ve sosyal çevresinden gelen mesajlar ve kişisel tecrübeleri sonucu oluşturduğu etkililik ve yeterlik hissi olarak özetlemiştir. *Role özgü öz-saygı* (role-specific self-esteem) hayatta anne, baba, öğrenci ya da eş olarak içinde bulunduğumuz role ilişkin öz değerlendirmedir. Bireyin bu rollere ilişkin kendisi için hissettiği etkililik ve yeterlik derecelendirmesidir. *Göreve/duruma özgü öz-saygı* (task/situation-specific self-esteem) ise belirli bir durumdaki davranış sonuçlarının ve o davranıştaki yeterliğin öz değerlendirmesidir (Pierce, Gardner, Cummings ve Dunham, 1989).

Özsaygı, birey tutum ve davranışlarıyla, dolayısıyla performansı ile yakından ilişkilidir. Bireylerin performansı buldukları örgütün hedeflerine ulaşma derecesini etkileyecektir. Bu nedenle, örgütsel verimlilik açısından değerlendirildiğinde, öz saygı önemli bir değişkendir. Zira yüksek öz saygıya sahip bireyler olumlu tutum ve davranış geliştirme ve sürdürme eğilimindedirler. Bu bireyler varlıklarının örgütsel amaçlara hizmet ettiğini ve ihtiyaçları gidermede etkili olduğunu bilirler. Dolayısıyla daha yüksek iş doyumunu hissederler ve daha üretken olurlar. Hollenbeck ve Brief'in (1987) bulgusu bu görüşü desteklemektedir. Hollenbeck ve Brief (1987) yüksek öz saygısı olan bireylerin, düşük öz saygısı olan bireylere göre performans hedeflerini yakalamayı daha çok önemsediklerini saptamıştır.

Öz saygının değişken olarak incelendiği çalışmalarda, öz saygının çerçevesi, ölçülmesi hedeflenen davranış kapsamında daraltılmalıdır. Örneğin, göreve yönelik davranış ve tutumların ölçümüne ilişkin yürütülen çalışmalarda göreve özgü öz saygı değişkeni, evrensel öz saygı değişkeninden daha güçlü bir kestirim yapılabilir. Bu doğrultuda örgütsel davranışlarla öz saygı ilişkisini inceleyen çalışmaların örgüt temelli öz saygı kapsamında ele alınması daha geçerli sonuçlar sunacaktır. Epstein (1979) de araştırma kapsamına sınırlandırılan öz saygı ile değişkenler arası ilişkinin daha güçlü olarak saptanacağını öne sürmüştür.

Örgüt temelli öz saygının temeli Korman'ın (1970; 1971; 1976) çalışmalarına dayandırılmaktadır. Korman, örgütsel durumların, çalışanın kendine duyduğu saygıyı ve devamında çalışanın örgütsel tutum ve

davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Korman'ın çalışmalarına dayanarak Pierce ve diğerleri (1989), örgüt temelli özsaygı kavramını, örgüt üyelerinin, örgütsel rollere katılarak ihtiyaçlarını tatmin etme derecesi olarak tanımlamıştır. Örgüte ilişkin yürütülecek çalışmalarda örgüt temelli öz saygı kavramına ve ölçme aracına duyulan ihtiyaç üç nedenle açıklanmıştır:

Evrensel öz-saygı, örgütsel araştırmalarda, diğer değişkenlerin ölçümleri ile belirli ilişkileri ortaya koymakta genellikle başarısız olmaktadır. Her ne kadar iyi geliştirilmiş olsalar da evrensel öz-saygı ölçeklerinin çok azı bir görev veya örgütsel kapsamda yapısal geçerliliğe sahiptir. Öz-saygı, kendisiyle birlikte çalışılan diğer değişkenlerin analiz düzeyinde incelenmelidir (Pierce ve diğ., 1989).

Örgütsel adanmışlık, vatandaşlık, güven, iklim, kültür, iş doyumu gibi örgütsel konuları ele alan çalışmalarda üye-örgüt ilişkisi incelenmektedir. Bireylerin örgütsel etkinliklerden etkilenişleri ve bu etkinliklere verdikleri tepkiler, yine bireylerin örgütle etkileşimi sonucu oluşturdukları öz saygıya göre değişim göstermektedir. Bu nedenle örgüt temelli öz saygı kavramının incelenmesi önemlidir. Farok ve Zainal (2017) örgüt temelli öz saygının iş adanmışlığı ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkisi olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Pierce ve Gardner (2004) örgüt temelli öz saygının; iş performansı, motivasyon, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile anlamlı ilişkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Korman (1971) öz saygıya ilişkin yürüttüğü alanyazın taramasında, bireyin önemseydiği kişilerden gelen beklentilerin ve durumsal koşulların öz saygıyı şekillendirmede rolü olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde, Elloy ve Patil (2012) ÖTÖS gelişiminde bireyin geçmişte örgüt içerisinde karşılaştıklarının etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bir başka ifade ile bireyin örgüt içerisinde önem atfettiği kişilerden doğrudan duyacağı ya da davranışlarından hissedeceği değer, onun örgüt temelli öz saygısını yükseltecektir. Yüksek ÖTÖS düzeyine sahip olan bireyler, örgütsel üye olarak yetkinlik hissedecek ve geçmişteki örgütsel rolleri açısından doyum yaşayacaktır. Bu bireyler örgüt içerisinde birer üye olarak değerli olduklarına ilişkin öz algıya sahip olup birer çalışan olarak kendilerini, örgüt için önemli, anlamlı, etkili ve değerli bulacaktır.

Örgütsel etkinliğin sağlanması açısından ÖTÖS etkili bir değişkendir. Pierce ve diğerleri (1989) yüksek ÖTÖS düzeyinin, yüksek bireysel ve örgütsel performansla sonuçlanacağını ifade etmiştir. Bu bireylerin kendilerini örgüt için anlamlı ve değerli olarak algılayacağı ve örgütün önem verdiği davranışları sergileyecekleri öngörülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar bulunmaktadır. Hui ve Lee (2000) yüksek ÖTÖS olan bireylerin daha yüksek iş motivasyonuna sahip olduğunu ve daha yüksek performans gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca Pierce, Garner ve Crowley (2015), yüksek ÖTÖS'e sahip üyelerin bireylerin daha az depresyon yaşarken daha fazla yaşam tatminliği ve mutluluk hissettiklerini belirtmiştir. Kendilerini değerli hisseden çalışanlar, kendilerine güvenildiğini bilirler. Yöneticilerinin ve meslektaşlarının ona duyduğu güveni boşa çıkartmamak için uğraş verirler. Örgüt için önemli oldukları hissettikleri zaman, örgütü başarılı kılacak değişiklikleri yapabileceklerine inanırlar. Bu durumda örgütsel bağları örgüt lehine artmaktadır.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel verimin nasıl artırılacağı sorusu doğrultusunda 1924'te başlatılan Hawthorne çalışmaları birey faktörünün örgütsel etkinliğin sağlanmasındaki rolünü gözler önüne sermiştir. Örgüt üyelerinin düşünceleri ve hislerinin, örgütsel amaçlara hizmet etme derecelerini etkilediği saptanmış ve örgütlerin kendini oluşturan üyelerden ayrı düşünülmemeyeceği kabul edilmiştir. Örgütlerin var olma sebebi, örgütsel amaçları yerine getirmektir. Bu nedenle, bireyin örgüte psikolojik olarak bağlılığını ifade eden örgütsel bağlılığın, örgütsel amaçların gerçekleşmesindeki etkisinin saptanması bu konuya yönelik yapılan çalışmaları artırmıştır. Özmen, Arbak ve Saatçioğlu (1997) alanyazında örgütsel bağlılığa önem atfedilmesinin nedenlerini, örgütsel bağlılığın örgüt açısından arzu edilen davranışları artırması, örgütte kalma kararında iş doyumundan daha etkili olması, örgütsel bağlılığın çalışan performansı ile pozitif yönlü ilişkide olması, örgütsel etkililiğin bir göstergesi olması ve örgütsel bağlılığın, örgüt vatandaşlığı davranışlarıyla yakından ilişkili olması şeklinde sıralamıştır. Yirminci yüzyılın ortasından itibaren kavramsallaşan örgütsel bağlılık birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Baysal ve Paksoy, 1999; Gül, 2010; Gürbüz ve Bekmezci, 2012). Örgütsel bağlılık, örgüt üyelerinin örgütün vizyonuna

inanması ve benimseyerek bu yönde gayretle çalışması ve örgüt üyeliğini sürdürme isteği olarak tanımlamışlardır (Mowday, Porter ve Steers, 1979).

Üzerine yürütülen ilk çalışmalarda örgütsel bağlılık tek boyutlu olarak *tutumsallık* açısından ele alınmıştır (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974). *Tutumsallık*, çalışanın psikolojik olarak örgüte bağlılığı, duygusal adanmışlığı, örgütle kendini özdeşleştirilmesi açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca, örgütsel bağlılığın, “örgütte kalma arzusuna, örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmeye, örgüt adına daha fazla çalışma isteğine” işaret ettiği ifade edilmiştir (s. 604). Süre gelen çalışmalarda örgütsel bağlılık, değişik boyutlarda incelenmiştir ancak alanyazında en çok benimsenen ve araştırmalarda kullanılan boyutlandırma ise Meyer ve Allen’a aittir.

Meyer ve Allen (1984) ise örgütsel bağlılığı *duygusal bağlılık* ve *devam bağlılığı* olarak iki boyutlu açıklamışlardır. *Duygusal bağlılık*, örgüte ilişkin olumlu duygular hissetme ve bireyin örgüte özdeşleşmesi olarak ele alınmıştır. *Devam bağlılığı* ise bireyin örgütten ayrılma maliyetini göze alamadığı için örgütte bulunmaya devam etmesi olarak açıklanmıştır. Allen ve Meyer (1990) sonraki çalışmalarında örgütsel bağlılığa, üçüncü boyut olarak *ahlaki bağlılık* boyutunu eklemiştir. *Ahlaki bağlılık* bireyin örgütte kalma zorunluluğu hissettiği boyuttur. Örgütsel bağlılığı, psikolojik bir durum olarak ele alan Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığın birey ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıttığını ve bireyin örgütte bulunmaya devam edip etmeme isteğinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, örgüt üyelerinin duygusal olarak örgüte bağlanmalarını ve örgütte kalma arzusunu ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1997, s.11). Duygusal bağlılık geliştirmiş üyeler için örgüt büyük öneme sahiptir. Örgütün amaçları ve değerleri üyelerce benimsenir. Hatta üyeler, kendi amaçları ile örgütsel amaçları özdeşleştirir. Varoğlu (1993) üyelerin kişisel amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesi durumunda duygusal bağlılığın oluşacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Huselid ve Day (1991), çalışanların örgüt değer ve amaçlarını benimsedikleri ölçüde bağlılık hissedeceklerini belirtmiştir. Çeşitli çalışmalarca ortaya koyulan duygusal bağlılığın özelliklerini Gürbüz (2006, s. 59), “örgütsel amaç ve değerlere olan inanç ve bunların güçlü şekilde kabulü, örgüt yararına daha fazla çaba sarf etmeye gönüllü olma ve örgütsel üyeliği devam ettirme konusunda güçlü bir arzunun varlığı” şeklinde özetlemiştir.

Duygusal bağlılıkta üyeler kendi tercih ettikleri için örgütte bulunmaya devam ederler (Meyer, Allen ve Gellatly, 1990). Üyenin örgüte hizmet etme isteği dış etmenlerden değil, kendi hissettikleri sonucunda kendiliğinden gelişir (Huselid ve Day, 1991). Duygusal bağlılıkta ekonomik ödüllerden ziyade manevi ödüller bireyleri motive eder. Mowday, Steers ve Porter (1979) bu bağlılık türünde üyelerin manevi beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Baysal ve Paksoy (1999), örgüte duyulan duygusal bağlılıkta maddi çıkarılardan ziyade bireyin örgütsel değerlere önem verdiğini ifade etmiştir. Gürbüz ve Bekmezci (2012) de alanyazında örgütsel bağlılık üzerine yapılmış çalışmalarda en güçlü boyutun duygusal örgütsel bağlılık olduğunu saptamıştır.

Nasurdin ve Suan (2014) alanyazındaki örgütsel bağlılığı etkileyen unsurları inceleyerek *iş kaynaklı* ve *kişisel kaynaklı* unsurlar olarak iki başlık altında toplamıştır. Chiang ve Juan (2008) ise yöneticinin yönlendirmesi, desteği, örgütsel iklim, dönüt sağlama ve iş kontrolü gibi *iş kaynaklı* unsurlarla öz yeterlik, olumluluk, örgüt temelli öz saygı gibi *kişisel kaynaklı* unsurları kıyaslayarak *kişisel kaynaklı* unsurların iş motivasyonu ve bağlılığı üzerinde daha etkili olduğunu ileri sürmüştür.

ÖTÖS, çalışanın örgütteki rolü itibariyle kendisine ilişkin hissettiği yeterlik ve yine kendisine atfettiği önem ile oluşur. Brocker (1988) da bireylerin örgüt içerisindeki hislerinin ÖTÖS gelişiminde yönlendirici olduğunu ifade etmiştir. Örgüt içerisinde ÖTÖS gelişimde en önemli unsurlar yönetsel faaliyetler ve yönetici-çalışan etkileşimidir. İşin mekanik olması, yönetici ilgisinin olmaması, rol belirsizliği düşük ÖTÖS ile, olumlu örgüt iklimi ve ilişkiler ise yüksek ÖTÖS ile ilişkilendirilmiştir (Carson, Carson, Landford ve Roe, 1997; Pierce ve diğ., 1989).

Yüksek ÖTÖS düzeyine sahip çalışanlar, örgüt için önemli olduklarını hissettikleri için örgütü başarılı kılacak değişiklikleri yapabileceklerine inanır. Bu çalışanlar, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için daha gayretli olmakta dolayısıyla örgüte olan duygusal bağları örgüt lehine artmaktadır. Rotich (2016) Kenya'da 32 örgütten 389 çalışan ile yürüttüğü çalışma sonucunda algılanan ÖTÖS ile iş bağlılığı arasında pozitif yönlü yüksek ilişki saptamıştır. Çalışanların, kendilerini örgüt için değerli algıladıkları ortamlarda daha yüksek iş bağlılığı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda yöneticilerin, örgüt temelli öz saygıyı örgütsel amaçlara ulaşmada ve çalışanların gönüllü şekilde kendilerini işlerine adamalarını sağlamak için bir strateji olarak kullanabilecekleri ifade edilebilir. Ayrıca, fiziksel dezavantajları olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de engelli bireylerin istihdamı her geçen gün artmaktadır. Bu durumda engelli bireylerin yaşadıkları zorlukları azaltmak, topluma ve yaşama katılmalarını kolaylaştırmak için yürürlüğe koyulan yasal düzenlemelerin önemli katkıları vardır. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı engelli ve yaşlı genel müdürlüğü verilerine göre 2017 yılında kamu kurumlarında istihdam edilen engelli memur sayısı 48.947'dir. Yaklaşık %20'si görme engelli olan memurların en çok istihdam edildiği kurumlardan biri ise Milli Eğitim Bakanlığıdır (Devlet Personel Başkanlığı/DPB, 2017). Öğretmenlik, görme engelliler arasında en fazla tercih edilen meslekler arasında yer almaktadır. Özellikle Türkçe, sosyal bilgiler ve rehberlik alanlarında görme engelli öğretmenler daha yoğun olarak görev yapmaktadır.

Rehberlik Araştırma Merkezi Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünün yasal tanıma göre gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az görme alanı 20 dereceden az olan kişilere görme engelli denir. Son yıllarda görme engelli bireylerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih ettikleri, Milli Eğitim Bakanlığındaki görme engelli öğretmen sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir (Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012). Ancak hem yerli hem de yabancı alanyazında görme engelli öğretmenlere ilişkin yürütülmüş çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Salehi, Azarbayajeni, Shafiei, Ziaei ve Shayegh'nin (2015) görme engelli bireylerle yürüttüğü çalışmada engelli bireylerin benlik algıları ile öz-saygı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kış ve diğerleri (2012) engelli öğretmenlerin çalışma koşulları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin engellilik durumunun, okul türünün ve okulun engelli öğretmenlere yönelik bir düzenlemenin yapıp yapmamasının, öğretmenlerin iş doyumunda anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED) görme engelli öğretmenlerin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunların tespiti için bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, görme engelli öğretmenlerin, meslektaşları, öğrenci velileri, öğrencileri ve yardımcı personelle ilişkilerinin büyük ölçüde işbirliği içinde olduğu ancak yaklaşık %20'sinin mobbinge maruz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca, görme engelli öğretmenlerin önerileri incelendiğinde, “önyargı ve olumsuz tutumların olmaması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, pozitif ayrımcılık, teknolojik altyapının çalışma hayatına uygun hale getirilmesi, mobbing ve dışlayıcı tavırların sona ermesi, idarecilerden kaynaklanan ayrımcılığın bitirilmesi” önerilerinin sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Örgüt içerisindeki iletişim, başkalarından algılanan değer ve kurumdaki önceki deneyimlerde yaşanan doyum bireyin ÖTÖS düzeyini belirlemektedir. ÖTÖS ise DÖB'ü etkilemektedir. Yoğun iletişim ve etkileşim içerisinde yürütülen okullarda görme engelli öğretmenler, engeli olmayan öğretmenlerden daha farklı tavırlarla karşılaşabilir ve farklı algılara sahip olabilir. Bu durum öğretmenlerin okula karşı hissettikleri duygusal bağlılıklarını da etkileyebilir. Bu bağlamda görme engelli ve engeli bulunmayan öğretmenlerin ÖTÖS ve DÖB düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesinin alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada görme engeli olan ve engeli olmayan öğretmen görüşlerine göre örgüt temelli öz saygı ile “psikolojik bir durum” olan örgütsel duygusal bağlılık ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılık arasında ilişki bulunup bulunmadığını ve ilişkinin cinsiyet, medeni durum, görme engeli durumu, kıdem ve öğretmen uzmanlık alanı

değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin örgüt temelli öz saygıya ve duygusal örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgüt temelli öz saygıya ve duygusal örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, engel durumu, kıdem ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı düzeyi ile duygusal örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Örgüt temelli öz saygı, duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?).

Yöntem

Görme engelli olan ve olmayan öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı düzeyi ile duygusal örgütsel bağlılıklarına odaklanan bu çalışma iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesini bulmayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmada bağımsız değişken örgüt temelli öz saygı, bağımlı değişken duygusal örgütsel bağlılık olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara’da görev yapmakta olan 119’u görme engelli toplam 275 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında engelli olmayan öğretmenlere e-postaları ve sosyal paylaşım siteleri üzerinden ölçek gönderilmiştir. Görme engeli olan öğretmenlere ise ölçekler yüz yüze ya da telefonda okunmuş ve cevapları ölçeğe işaretlenmiştir. Ölçeklerin doldurulmasında gönüllülük esas alınmış olup sadece isteyen öğretmenler ölçeği cevaplandırmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin demografik verileri incelendiğinde öğretmenlerin %66.5’i kadın, %33.5’inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin medeni durumu incelendiğinde %68’sinin evli, %32’sinin bekar olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri ele alındığında %37.5’inin 1-7 yıl, %29.8’inin 8-14 yıl, %20’sinin 15-21 yıl ve %12.7’sinin 22 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin %56’sının engel durumu bulunmazken %43.3’ünün görme engeli olduğu ve %64.7’sinin kültür dersi, %9.5’inin meslek dersi ve %25.8’inin özel eğitim dersi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı düzeylerini belirlemek için Pierce ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiş Örgüt Temelli Öz Saygı Ölçeği (ÖTÖSÖ), örgütsel duygusal bağlılıklarını belirlemek için Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin boyutlarından olup alt ölçek olarak kullanılan Duygusal Örgütsel Bağlılık Ölçeği (DÖBÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için ilgili yazarlardan gerekli izinler alınmıştır.

Örgüt Temelli Öz Saygı Ölçeği. ÖTÖSÖ, bireylerin örgüt üyesi olarak kendilerine dair hissettikleri yetkinlik derecesini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. ÖTÖSÖ 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır (bk. Ek A). “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” arasında değer alan yedi dereceli likert tipi bir ölçektir. “Çalıştığım kurumun verimli bir üyesiyim”, “Çalıştığım kurumda önemliyim” ve “Çalıştığım kurumda fark yaratabilirim” gibi maddelerden oluşan ölçek madde toplam puan ortalaması ile değerlendirilmektedir. Yüksek puan ortalaması bireyin yüksek örgüt temelli öz saygı hissettiğini şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlandığında ÖTÖSÖ’nün DFA sonucu [$\chi^2 = 197.79$; $Sd = 43$; $\chi^2/Sd = 4.58$; $AGFI = .94$; $GFI = .96$; $NFI = .91$; $CFI = .93$; $RMSEA = .03$] ve güvenilirlik analizinde hesaplanan .88 Cronbach alfa katsayısı doğrultusunda ölçeğin kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Cole, 1987).

Duygusal Örgütsel Bağlılık Ölçeği. DÖBÖ, Meyer ve diğerleri (1993) geliştirdiği “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” alt boyutlarından olup alt bir ölçek olarak kullanılmaktadır. DÖBÖ, 6 maddeden oluşmaktadır. (bk. Ek B). Ölçekte “Kariyerimin geri kalan bölümünü çalıştığım kurumda geçirmekten mutluluk duyarım” ve ters puanlanacak olan “Çalıştığım kuruma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum” gibi madde bulunmaktadır. Bütün maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”dan “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru derecelendirilen yedili likert tipi ölçek üzerinde katılımcının cevaplandıracağı ifadelerden oluşmaktadır. Değerler arttıkça daha yüksek örgütsel bağlılıklarının olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlandığında DÖBÖ’nin DFA sonucu [$\chi^2 = 139$; $Sd = 28$; $\chi^2/Sd = 4.96$; $AGFI = .83$; $GFI = .95$; $NFI = .85$; $CFI = .86$; $RMSEA = .03$] ve güvenilirlik analizinde hesaplanan .75 Cronbach alfa katsayısı doğrultusunda ölçeğin kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Cole, 1987).

Verilerin Analizi

2016-2017 öğretim yılında yürütülmüş olan araştırma kapsamında kişisel bilgi formu, ÖTÖSÖ ve DÖBÖ olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırma kapsamında 284 ölçek dönüşü olmuş dokuz tanesinin analize uygun olmadığı görülmüş ve analizler 275 ölçek üzerinden yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Örgüt temelli öz saygı düzeyinin, duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Maddelere ait çarpıklık değerlerinin -.779 ile .190 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.110 ile -.255 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Kline (2005, s. 63) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3, +3 arasında kabul edilebilir olduğunu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin analizlerinde t-testi, ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Katılımcı sayısının yetersiz olduğu alt gruplarda Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon (Pearson r), yordama gücünün sınanması için regresyon testlerinden yararlanılmıştır. Hesaplamalarda SPSS ve LISREL paket programları kullanılmış, gruplar arası karşılaştırmalarda (.05) anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar 1.00-1.86 arası *çok düşük*; 1.87-2.71 arası *oldukça düşük*; 2.72-3.57 arası *düşük*; 3.58-4.43 arası *orta*; 4.44-5.29 arası *yüksek*; 5.30-6.14 arası *oldukça yüksek* ve 6.15-7.00 arası *çok yüksek* olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Örgüt Temelli Öz Saygı ve Duygusal Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı ve duygusal bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖTÖS ve DÖB düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örgüt Temelli Öz Saygı ve Duygusal Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değeri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
ÖTÖS	275	5.42	.89
DÖB	275	4.29	1.19

Tablo 1’den izlenebileceği gibi öğretmenlerin örgüt temelli öz saygısı ($\bar{X} = 5.42$) *oldukça yüksek* düzeydir. Öğretmenlerin duygusal örgütsel bağlılıklarının ise ($\bar{X} = 4.29$) *kısmen yüksek* düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgüt Temelli Öz Saygı Düzeyinin Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ÖTÖS’e ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve görme engeli durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Örgüt Temelli Öz Saygıya İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Medeni Durum ve Engel Durumu Değişkenlerine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	183	5.33	.06	273	-2.317	.021*
	Erkek	92	5.59	.08			
Medeni durum	Evli	187	5.43	.06	273	.324	.746
	Bekar	88	5.39	.11			
	Var	119	5.38	.08			
Engel durumu	Yok	156	5.45	.07	273	.629	.532

*p<.05

Tablo 2'den izlenebileceği gibi erkek öğretmenlerin ÖTÖS puanı ($\bar{X} = 5.59$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 5.33$) daha yüksektir. Erkek öğretmenler lehine bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(273) = -2.317, p<.05$]. Medeni durum değişkeni öğretmenlerin ÖTÖS düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(273) = .324, p>.05$]. Görme engelli olan öğretmenlerin ÖTÖS düzeyi ($\bar{X} = 5.38$), engelli olmayan öğretmenlerden ($\bar{X} = 5.45$) görece daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(273) = .629, p>.05$].

Öğretmenlerin ÖTÖS'e ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ise ANOVA ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Örgüt Temelli Öz Saygıya İlişkin Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Kıdem(yıl)	1-7	103	5.26	.08	3-271	1.871	.135
	8-14	82	5.50	.09			
	15-22	55	5.53	.10			
	22+	35	5.53	.19			

Tablo 3'ten izlenebileceği üzere öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça ÖTÖS puanları görece artmaktadır. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-271) = 1.871, p>.05$].

“Uzmanlık alanı” değişkeni bakımından bazı alt gruplarda katılımcı sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin ÖTÖS'e ilişkin görüşlerinin uzmanlık alanı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Örgüt Temelli Öz Saygıya İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmenlik Uzmanlık Alanı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p*
Öğretmenlik alanı	Kültür dersleri	178	129.41	2	6.01	.048*
	Meslek dersleri	26	149.29			
	Özel eğitim dersleri	71	155.40			

*p<.05

Tablo 4'ten de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı düzeyi uzmanlık alanı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$\chi^2(2) = 6.01, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında örgüt temelli öz saygı düzeyi en yüksek öğretmen grubunun özel eğitim dersi öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri izlemektedir.

Duygusal Örgütsel Bağlılığın Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin DÖB'a ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve görme engeli durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Duygusal Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Engel Durumu Değişkenlerine Göre t- Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	183	4.22	.08	273	-4.094	.000*
	Erkek	92	4.71	.05			
Medeni durum	Evli	187	4.44	.06	273	1.514	.131
	Bekâr	88	4.25	.10			
Engel durumu	Var	119	4.35	.09	273	-.537	.592
	Yok	156	4.41	.07			

*p<.001

Tablo 5'ten izlenebileceği gibi erkek öğretmenlerin DÖB puanları ($\bar{X} = 4.71$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.22$) daha yüksektir. Erkek öğretmenler lehine bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(273) = -4.094$, $p<.001$]. Medeni durum değişkeni öğretmenlerin DÖB puanlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(273) = 1.514$, $p>.05$]. Görme engelli olan öğretmenlerin DÖB puanları ($\bar{X} = 4.35$), engelli olmayan öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.41$) görece daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(273) = -.537$, $p>.05$].

Öğretmenlerin DÖB'e ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ise ANOVA ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Duygusal Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Kıdem (yıl)	1-7	103	4.33	.09	3-271	2.077	.104
	8-14	82	4.24	.13			
	15-21	55	4.52	.08			
	22+	35	4.66	.11			

Tablo 6'dan izlenebileceği üzere DÖB puanı en yüksek olan öğretmenler 22 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olanlardır. Mesleki kıdemi 15-21 yıl olanlar ($\bar{X} = 4.52$) ve 8-14 yıl arası olanlar ($\bar{X} = 4.24$) görece daha düşük puan almışlardır Ancak gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-271) = 2.077$, $p>.05$].

“Uzmanlık alanı” değişkeni bakımından bazı alt gruplarda katılımcı sayısının yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin duygusal örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin bu değişkene göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Örgüt Temelli Öz Saygıya İlişkin Öğretmen Algularının Öğretmenlik Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenlik alanı	Kültür dersleri	178	135.04	2	1.309	.502
	Meslek dersleri	26	153.84			
	Özel eğitim dersleri	71	139.64			

Tablo 7’de sunulan grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında meslek dersi öğretmenlerinin duygusal örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak analiz sonucunda öğretmenlik uzmanlık alanının DÖB için anlamlı bir değişken olmadığı görüşmüştür [$\chi^2(2) = 1.309, p > .05$].

Örgüt Temelli Öz Saygı ve Duygusal Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Katılımcıların örgüt temelli öz saygı düzeyleri ve duygusal örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ölçekler arası korelasyon katsayıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Örgüt Temelli Öz Saygı İle Duygusal Örgütsel Bağlılığa İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları İle Ölçekler Arası Çift Yönlü Korelasyon Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. ÖTÖS	-	.272*
2. DÖB	.272	-
Ort.	5.42	4.38
Ss.	.892	.967

* $p < .01$

Tablo 8’den görüldüğü gibi öğretmenlerin ÖTÖS puan ortalamaları ($\bar{X} = 5.424$) DÖB puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4.38$) daha yüksektir. Ayrıca ÖTÖS ile DÖB arasında *düşük* düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r = .272; p < .01$).

Örgüt Temelli Öz Saygının Duygusal Örgütsel Bağlılığı Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Örgüt temelli öz saygının duygusal örgütsel bağlılığı yordama gücünün tespiti için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Örgüt temelli öz saygının duygusal örgütsel bağlılığı yordama gücüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Duygusal Örgütsel Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken = Duygusal Örgütsel Bağlılık</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.788	.347		8.033	.000*
ÖTÖS	.295	.063	.272	4.667	.000*

$R = .272, R^2 = .074, *p < .001$

Tablo 9’dan izlenebildiği üzere öğretmenlerin örgüt temelli öz saygısı, duygusal örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır [$R = 0.272, R^2 = .074, F = 21.781, p < .01$]. Buna göre öğretmenlerin örgüt temelli öz saygısı, duygusal örgütsel bağlılıklarının %7.4’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) örgüt temelli öz saygı ($t = 4.667; p < .001$) duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tartışma

Bu araştırma görme engelli olan ve engelli olmayan öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışma, 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 119 görme engeli bulunan ve 156 engeli bulunmayan toplam 275 öğretmenle yürütülmüştür.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgüt temelli öz saygı düzeyleri ve duygusal örgütsel bağlılıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖTÖS düzeylerinin *oldukça yüksek* olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okulun bir üyesi olarak kendilerini değerli hissettikleri ifade edilebilir. Öğretmenler okulun amaçlarına ulaşmada oldukça yararlı olduklarını düşünmektedir. Okula olan duygusal bağlılıklarının ise *kısmen yüksek* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Allen ve Meyer (1990) algılanan örgüt temelli öz saygının yanı sıra işin

zorluluğunun, rolün ve amacın açıklığının, arkadaş ortamının, eşit, adil ve öneriye açık bir yönetimin olmasının duygusal örgütsel bağlılığı etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin *oldukça yüksek* ÖTÖS düzeyiyle birlikte *kısmen yüksek* duygusal bağlılıklarının bulunması Allen ve Meyer tarafından dile getirilen diğer değişkenlerin çalışma grubundaki okullarda yeterli düzeyde olmaması ile ilişkili olabilir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin ÖTÖS düzeyleri ve duygusal örgütsel bağlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Örgüt temelli öz saygı açısından cinsiyet değişkeninin erkek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu bulguya dair alanyazında cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar saptanmıştır. Akalın (2006) cinsiyet değişkeninin ÖTÖS düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Bunun aksine Erden (2011) ise cinsiyetin kadınların lehine anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğunu gözlemlemiştir. Çalışma bulgularına göre, görme engelli olan öğretmenlerin ÖTÖS düzeyi, engelli olmayan öğretmenlerden görece daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Uzmanlık alanı değişkeninin ÖTÖS düzeyinde anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖTÖS düzeyinin, meslek ve kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri, çeşitli nedenlerle örgün eğitime katılmayan dezavantajlı öğrencilere özel okullarda öğrencilerin olabilecek en yüksek kazanımları edinmesi için görev yapmaktadır. Özel eğitim okulları, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar gözetilerek şekillendirilmekte ve bu durum olumlu bir okul iklimi oluşmasını sağlamaktadır. Buna dayanarak özel eğitim öğretmenlerinin okullarında kendilerine ilişkin algıladığı değerler daha yüksek olması hem özel eğitim okullarının olumlu iklimi hem de taşıdığı misyonundan kaynaklanıyor olabilir. Mevcut çalışmada medeni durum, kıdem değişkeni ÖTÖS düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Benzer şekilde Erden (2011) ve Akalın (2006) bu değişkenlerin ÖTÖS üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını belirlemiştir. Bu bulgu örgüt üyelerinin örgüt temelli öz saygıları üzerinde demografik değişkenlerden ziyade örgüt içi etkileşimlerinin etkisi olduğu hipotezini desteklemektedir. Bireylerin örgüt liderleri ve diğer örgüt üyeleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkiler sonucunda kendilerine ilişkin algıladıkları değer ve önem örgüt temelli öz saygılarının temellini oluşturmaktadır.

Duygusal örgütsel bağlılık açısından cinsiyet değişkeninin erkek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgu, ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerle yürüttüğü çalışma sonucunda kadınların, erkeklerden daha düşük duygusal bağlılıkları olduğunu saptayan Gören ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) bulgusunu destekler niteliktedir. Bununla beraber, alanyazında örgütsel bağlılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda tam bir fikir birliğinin olmadığı görüşü hâkimdir (Kursunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010). Çalışma bulgularına göre görme engelli olan öğretmenlerin duygusal örgütsel bağlılıkları, engelli olmayan öğretmenlerden görece daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Mevcut çalışmada medeni durumun ve uzmanlık alanının duygusal örgütsel bağlılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Nartgün ve Menep (2010) araştırmalarında öğretmenlerin evli ya da bekâr oluşlarının, Yeşilkaya (2015) ise yaş, medeni hal, eğitim ve statü gibi değişkenlerin bireylerin örgüte ilişkin duygusal bağlılıklarını etkilemediğini saptamıştır. Çalışmada en yüksek duygusal bağlılığa sahip iki öğretmen gurubunun 15 yıldan fazladır öğretmenlik yapanlar olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kıdem yüksek öğretmenlerin okula duygusal bağlılıklarının görece daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Daha uzun süre öğretmenlik yapan bireyler mesleklerine ve çalıştıkları kurumlara daha fazla bağlanmaktadır. Bu durum Balay (2000), Gören ve Yengin Sarpkaya (2014) çalışmalarını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgüt temelli öz saygıları ile duygusal bağlılıkları arasında *düşük* düzeyli pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin okulun bir üyesi olarak kendilerine ilişkin algıladıkları önem ve yetkinlik arttıkça okula duygusal bağlılıkları artmaktadır. Bu bulgu Erden (2011), Güney, Akalın ve İlsev (2007) ve Bowling, Eschleman, Wang, Kirkendall ve Alarcon (2010) ile paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmalar da örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılık arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

Araştırmada son olarak örgüt temelli öz saygının duygusal örgütsel bağlılığı yordayıcılığı saptanmaya çalışılmıştır. Analiz sonuçları göre örgüt temelli öz saygının duygusal örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Güney, Akalın ve İlsev (2007) ile paralellik göstermekte olup örgütsel duygusal bağlılığın sağlanmasında örgüt temelli öz saygının rolünü ortaya koymuştur. Ancak yordama gücünün düşük olması (%7.4) örgütsel bağlılığın, örgüt temelli öz saygının yanı sıra pek çok unsurdan etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile örgüt temelli öz saygının duygusal örgütsel bağlılık üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgüt temelli öz saygısı yükseldikçe okula olan duygusal bağlılıkları da artmaktadır. Örgütsel bağlılığın, devamsızlığı, geç kalmayı ve işten ayrılmayı azalttığı (Mathieu ve Zajac, 1990), yüksek sadakat, verimlilik ve sorumluluk sahibi olmakla pozitif yönlü ilişkide olduğu (Chow, 1994) ve örgütsel başarıya ulaşmada oldukça önemli bir faktör olduğu (Dick ve Metcalfe, 2001) kabul edilmektedir. Bu doğrultuda duygusal örgütsel bağlılık örgüt amaçlarının gerçekleşmesini olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, Güney ve diğerleri (2007) örgüt-temelli öz-saygısı yüksek bireylerin duygusal örgütsel bağlılıklarının da daha yüksek olması nedeniyle fonksiyonel örgütsel sonuçlar doğuracağını öngörmektedir. Bu nedenle duygusal örgütsel bağlılığın sağlanması açısından yöneticiler, öğretmenlerin örgüt temelli öz saygısını artıracak stratejiler izleyebilir.

Yöneticinin benimsediği liderlik yaklaşımı örgüt-üye ilişkisinin temel belirleyicisidir. Lord, Brown ve Feiberg (1999) çalışanların uzun ve kısa dönemli öz algılarında örgüt liderinin etkisini ortaya koymuştur. Dansereau, Yammarino, Markham, Alutto ve Dumas (1998) ise çalışanların öz-değer algılarını liderliğin etkililiğini belirlemede bir ölçüt olarak değerlendirmektedir. Zira başarılı liderler çalışanların öz-değer algılarını artırmaya yönelik yaklaşımlar izlemektedir.

Örgüt yöneticilerinden beklenen, üyelerin örgüt-temelli öz-saygı düzeylerini artırmaya yönelik uygulamaları benimsemeleri ve düşmesine neden olacak muamelelerden kaçınmalarıdır. Pierce ve diğerleri (1989) çalışma ortamının ÖTÖS düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. Sıkı kontrol anlayışının hakim olduğu örgütlerde bireylerin yeterlilik ve güvenilirliğe ilişkin öz algıları düşük olacaktır. Wang, Huang, Chu ve Wang (2010) çalışmasında algılanan otoriter yönetim anlayışı ile ÖTÖS arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Katı bir üst-üst ilişkisinin ve denetimin olduğu örgütlerde çalışanlara yeterli ve güvenilir olmadığı mesajı verilmektedir (Vecchio, 2000). Bilakis, bireylere daha fazla özerklik sunan örgütlerde ise bireyler kendilerini güvenilir, yetenekli, yeterli ve etkili hissedecektir. Öylece bireylerin, örgüt temelli öz saygısı yüksek olacaktır (Elloy, 2005; Elloy ve Randolph, 1997).

Okul içerisinde değer görmek, öğretmenlere kendilerini yeterli ve etkili olduklarını hissettirecektir. Sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan öğretmenler, okula ilişkin duygusal bir bağlılık geliştirecek ve daha verimli olmak için çalışacaklardır. Duygusal bağlılıkları yüksek olan öğretmenler, sadece görevlerini yapmanın ötesinde kendi istekleriyle daha kaliteli eğitim ve öğretim için çalışacaklardır. Böylece, okulun etkililiğinin sağlanması ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için olumlu bir adım atılmış olacaktır. Çalışma bulguları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: Okul liderlerine, örgüt temelli öz saygı ve duygusal bağlılığın önemi ve eğitim çıktıları üzerindeki etkileri hakkında çeşitli eğitimler verilebilir. Klasik yönetim anlayışından, katılım ilkesini benimseyen, çok yönlü iletişimin hâkim olduğu, şeffaf ve hesap verebilir okul yönetimine geçilmesi konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir. ÖTÖS ve DÖB'ün iş doyumu, okul etkililiği gibi akademik ve psikolojik çıktılar üzerindeki etkileri incelenebilir. Ayrıca daha geniş örnekleme hem görme engelli öğretmenlerin hem de tüm engelli öğretmenlerin, örgütsel davranışlara ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Akalın, Ç. (2006). *Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve ara bir değişken olarak örgüt temelli öz-saygı [Perceived organizational support in the formation of affective commitment and organization-based self-esteem as an intermediary variable]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara [Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey].
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. [Organizational commitment of managers and teachers]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baysal, A. C., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli [Meyer-Allen model in multi-way examining the commitment to work and organization]. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., Wang, Q., Kirkendall, C., & Alarcon, G. (2010). A meta-analysis of the predictors and consequences of organization-based self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 601-626.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington: Lexington Boks.
- Carson, K. D., Carson, P. P., Lanford, H., & Roe, C. W. (1997). The effects of organization-based self-esteem on workplace outcomes: An examination of emergency medical technicians. *Public Personnel Management*, 26(1), 139-155.
- Chiang, C. F., & Jang, S. C. S. (2008) An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 313-322.
- Chow, I. H. S. (1994). Organizational commitment and career development of chinese managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management*, 6(4), 3-9.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Dansereau, F., Yammarino, F., Markham, S., Alutto, J., & Dumas, M. (1998). Individualized leadership: A new multiple-level approach. In F. Dansereau & F. Yammarino (Eds). *Leadership: the multiple levels approaches: Classical and new wave*. Stamford: JAI Press.
- Dick, G., & Metcalfe, B. (2001). Managerial factors and organizational commitment: A comparative study of police officers and civilian staff. *The International Journal of Public Sector Management*, 14(2), 111-128.
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği. *Görme Engelli Öğretmenlerin Görevleri Esnasında Karşılaştıkları Sorunların Tespiti Raporu*. Retrieved from <http://eged.org/gorme-engelli-ogretmen-anketi-sonucu.pdf>.
- Elloy, D., & Patil, V. (2012). Exploring the relationship between organization based self- esteem and burnout: A preliminary analysis. *International Journal of Business Social Sciences*, 3(9), 283-288.
- Elloy, D. (2005). The influence of superleader behaviors on organization commitment, job satisfaction and organization self-esteem in a self-managed team. *Leadership and Organizational Development Journal*, 26(2), 120-127.
- Elloy, D. F., & Randolph, A. (1997). The effects of superleader behavior on autonomous workgroups in a government operated railway service. *Public Personnel Management*, 26(2), 257-272

- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1097-1126.
- Erden, N. S. (2011). *Mediating effects of organization based self esteem on the relationship between organizational justice and organizational commitment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul [Marmara University, Institute of Social Sciences, İstanbul].
- Farok, A. F. A., & Zainal, S. R. M. (2017). Talent management at service sector: Linking organizational based self-esteem to servant leadership, interactional justice and job dedication. *Asian Journal of Scientific Research*, 10, 363-371.
- Ganster, D. C., & J. Schaubroeck (1991). Work stress and employee health. *Journal of Management*, 17(2), 235-271.
- Gören T., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri Aydın ili örneği [The level of organizational commitment of the teachers in primary schools in Aydın]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Gül, A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek: Ankara ili örneği* [Organizational support in high school teachers: Sample of Ankara province] (Yayımlanmamış doktora tezi) [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara [Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara].
- Güney, S., Akalın, Ç., & İlsev, A. (2007). Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde algılanan örgütsel destek ve örgüt temelli öz-saygı [Perceived organizational support in the formation of affective commitment and organization-based self-esteem as an intermediary variable]. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 189-211.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma [A research on identifying the relationship between organizational citizenship behavior and affective commitment]. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürbüz, S., & Bekmezci, M. (2012). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının bilgi işçilerinin işten ayrılma niyetine etkisinde duygusal bağlılığın aracılık ve düzenleyicilik rolü [The mediating and moderating role of affective commitment in the effect of human resource management practices on turnover intention of knowledge workers]. *İstanbul University Journal of the School of Business*, 41(2), 189-213.
- Hollenbeck, J. R., & Brief, A. P. (1987). The effects of individual differences and goal origin on the goal setting process. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 40, 392-414.
- Hui, C., & Lee, C. (2000). Moderating effects of organization-based self-esteem on organizational uncertainty: Employee response relationships. *Journal of Management*, 26(2), 215-232.
- Huselid, M. A., & Day, N. E. (1991). Organizational commitment, job involvement, and turnover: A substantive and methodological analysis. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 380-391.
- Kış, A., Gürgür, H., & Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları [Working conditions and job satisfaction levels of teachers with disabilities]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 272- 294
- Korman, A. K. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54(1), 31-41.
- Korman, A. K. (1971). Organizational achievement, aggression and creativity: Some suggestions toward an integrated theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 593-613.

- Korman, A. K. (1976). Hypothesis of work behavior revisited and an extension. *Academy of Management Review*, 1, 50-63.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri [Organizational commitment levels of elementary school teachers]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Lord, R. G., Brown, D. J., & Freiberg, S. J. (1999). Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78(3), 167-203.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171- 194.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the side bet theory of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Gellatry, I. R., (1990). Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75, 710-720.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P., & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace*. Thousand Oaks SAGE Publications, CA.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press Inc.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247
- Nartgün, Ş. S., & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği [The analysis of perception levels of elementary school teachers with regard to organizational commitment: Şırnak/İdil case]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 287-316.
- Nasurdin, A. M., & Suan, C. L. (2014). Organizational-based self-esteem and self monitoring in fostering work engagement: a review and proposed research framework for the hotel industry. *Medwell Journals*, 9(3), 173-181.
- Özmen T. Ö., Arbak, Y., & Saatçioğlu, Ö. (1997, Mayıs). *Örgütsel bağlılığın neden ve sonuçlarına ilişkin bir model analizi [A model analysis for the reasons and consequences of organizational commitment]*. Paper presented at Verimlilik Kongresi, Ankara, Turkey.
- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organizational based self esteem literature. *Journal of Management*, 30, 591-622.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., & Crowley, C. (2015). Organization-based self-esteem and well being: Empirical examination of a spillover effect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(2) 181-199.

- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622-648.
- Poerter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rotich, R. K. (2016). The impact of organizational-based self esteem on work engagement among state corporations employees in Kenya. *European Journal of Business and Management*, 8(15), 114- 124.
- Salehi, M., Azarbayajeni, A., Shafiei, K., Ziaei, T., & Shayegh, B. (2015). Self-esteem, general and sexual self-concepts in blind people. *Journal of Reseach in Medical Sciences*, 20(10), 930-936.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanson, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Education Reseach*, 46(3), 407-441.
- Simpson, C., & Boyle, D. (1975). Esteem construct generality and acedemic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 897-904.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality*, 19(4), 365-372.
- Tharenou, P. (1979). Employee self-esteem: A review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 15, 1-29.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri [Attitudes, loyalty and values of public sector employees towards their jobs and organizations] (Yayımlanmamış doktora tezi) [Unpublished doctoral dissertation] Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü [Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara].*
- Vecchio, R. P. (2000). Negative emotion in the workplace: Employee jealousy and envy. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 161-179.
- Wang, L., Huang, J., Chu, X., & Wang, X. (2010). A multilevel study on antecedents of managervoice in Chinese context. *Chinese Management Studies*, 4, 212-230.
- Yeşilkaya, M. (2015). Örgütsel bağlılık düzeyinin demografik özellikler açısından gösterdiği farklılıkların istatistiksel yöntemlerle incelenmesi [The investigation of organizational commitment level for differences of demographic characteristics with statistical methods]. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(9), 185-194.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 777-799

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.396246

RESEARCH

Received Date:19.02.18

Accepted Date: 30.09.18

OnlineFirst: 28.10.18

Teachers' Views on Organization Based Self Esteem and Emotional Organizational Commitment

Berna Yüner 

Yozgat Bozok University

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between organizational self-esteem (OBSE) and emotional organizational commitment (EOC) according to views of teachers with and without visual impairments. In addition, the effect of teachers' visual impairment and demographic variables on OBSE and EOC levels were examined. The study was conducted with 275 teachers, 119 of whom have visually impairments and 156 have typical vision. "Organization Based Self-Esteem Scale" and "Emotional Organizational Commitment Scale" were used in the study. The data were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Kruskal Wallis-H, correlation, as well as confirmatory factor analysis (DFA) and regression techniques. It was observed that both in OBSE and EOC, the gender was a significant variable in favor of male teachers. Analyses revealed that there was a positive and significant relationship between OBSE and EOC and that organization based self-esteem was a significant predictor of emotional organizational commitment.

Keywords: Self-esteem, organizational commitment, teachers with disabilities, visual impairments, emotional commitment.

Recommended Citation

Yüner, B. (2018). Teachers' views on organization based self esteem and emotional organizational commitment. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 777-799. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.396246

*Corresponding Author: Dr. Berna Yüner. E-mail: bernayuner@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7162-8397>

Humans by nature are social beings and they always interact with their environment. Humans' socialization process starts with family and continues with schools and organizations. However, each individual has difference and self-perception. The reactions people give to the situations in their social environment differ according to their individual characteristics and self-perceptions. Self esteem, defined as the sum of self-related values, has an important influence in directing individual attitudes and behaviors (Brockner, 1988, Ganster and Schaubroeck, 1991; Rosenberg, 1965).

The reason for the existence of organizations is to reach the organizational goals. The attitudes and behaviors of the individuals have a significant influence on the realization level of these goals. Because the more individuals believe in organizational goals and values, the more they develop organizational commitment and serve for the organizational goals. The individual's perceptions of the organization and oneself have influence in his/her organizational commitment. The value perceived by the individual in the organization constitutes one's organization based self esteem (OBSE). OBSE affects the individual's commitment. In this respect, studies on the organization based self esteem and emotional organizational commitment of members can produce meaningful results for organizational behaviors.

Organization Based Self Esteem

Self esteem is a comprehensive assessment of the individual's self-respect. Korman (1976) defines self esteem as the degree to which individual sees his/herself as competent and useful. He notes that individuals interpret their experiences according to their self esteem. Therefore, self esteem changes their reactions and attitudes.

Many studies have emphasized that self esteem is a multi-functional concept (Shavelson, Hubner and Stanson, 1976; Song and Hattie, 1985; Tharenou, 1979). Simpson and Boyle (1975) argued that self esteem comprises *universal self esteem*, which expresses a total assessment of personal adequacy and worthiness of an individual, *role-based self esteem*, which expresses the competence at roles such as being parent or spouse, and *task-based self esteem*, which expresses the competence at fulfilling a task. Korman (1971) argued that there are two factors influential in shaping the self esteem. One of them is the expectations from "significant others." Ideas of the people who are important and valuable for the individual are influential. The second one is the contextual situation of the organization.

Coopersmith (1967) suggested that self-esteem reflects the extent to which an individual believes him/herself to be capable, significant and worthy. Based on this suggestion, Pierce, Gardner, Cummings, and Dunham (1989) developed the concept of organization based self esteem. OBSE reflects the assessment of personal adequacy and worthiness as an organizational member. Elloy and Patil (2012) stated that in the development of OBSE, previous experiences in the organization has significant importance. In other words, in the organization, the value that the individual directly hears from the persons he/she attaches importance or feel from his/her behavior increases his or her organization based self esteem.

Individuals with a high level of OBSE feel competence as an organizational member and enjoy for success in their organizational roles. These individuals have self-perception that they are valuable as members of the organization and they find themselves as important, meaningful, effective and valuable for the organization as an employee. Those who feel themselves precious, believe that they are trusted. They strive not to disappoint their managers and colleagues. When they understand their importance for the organization, they believe that they can make successful changes. In this case, organizational commitment increases in favor of the organization.

Organizational Commitment

Hawthorne studies, initiated for the question "how to improve organizational efficiency" revealed the role of individual in providing organizational effectiveness. It has been recognized that the feelings and thoughts of the members affect their degree of serving for the organizational goals. Thus, it has been accepted that members cannot be considered apart from the organizations.

The reason for the existence of organizations is to fulfill the organizational goals. Studies have showed that organizational commitment is a significant determinant on fulfilling the organizational goals. For this reason, the studies on the organizational commitment which expresses the psychological commitment of the individual to the organization, has taken attention. Özmen, Arbak and Saatçioğlu (1997) reviewed the literature and put forth five reasons for the increase in organization commitment studies:

- organizational commitment is related with desired organizational behavior.
- employees with high organizational commitment have higher performance.
- organizational commitment is more effective than job satisfaction for impeding intention to quit.
- organization commitment is a useful indicator of organizational effectiveness
- organizational commitment is closely related with organizational citizenship behavior.

Therefore, it can be concluded that organizational commitment increases organizational efficiency.

Emotional Commitment

Emotional commitment refers to the emotional attachment of members to the organization and their desire to stay in the organization (Meyer and Allen, 1997, p.11). For members who have developed emotional commitment, the organization has great importance. These members adopt the organizational purposes and values. Members even identify their own goals with organizational goals. Varoğlu (1993) stated that emotional commitment can arise when the goals of the organization and employees are integrated into the same direction. Similarly, Huselid and Day (1991) stated that employees' emotional commitment will enhance as much as they accept the organization values and objectives.

Employees with a high level of OBSE believe that they can make changes in the organization because they feel that they are important to the organization. Employees with a higher level of OBSE are more self-motivated and eager. Therefore, their emotional ties to the organization are high in favor of the organization. A study, conducted by Rotich (2016) with 389 employees from 32 organizations in Kenya, revealed a positive relationship between perceived OBSE and work engagement. It has been found that employees who perceive themselves valuable for the organization, have higher work engagement. Thus, managers are recommended to use OBSE as a strategy. Increasing OBSE of the employees leads to higher organizational efficiency.

Equality is the most important and desired quality in society and organization. Just as, each individual in society has equal rights and freedom, each member, having disability or not, has the right to work on equal terms in the organizations. There has been a dramatic increase in legal regulations to reduce the difficulties faced by individuals with disabilities and to facilitate their participation in society. Consequently, as in the world, in Turkey, the number of employments of the citizens with disabilities has increased lately.

According to the data from Republic of Turkey State Personnel Presidency (2017), there are 48947 individuals with disabilities, nearly 20% of whom have visual impairments, employed citizens. Ministry of National Education is one of the institutions where most of citizens with disabilities citizens are employed. Teaching is among the most preferred occupations among the individuals with visual impairments.

Communication within the organization, value perceived from "significant others" and satisfaction from the previous experiences determine the level of OBSE. Moreover, OBSE affects emotional organizational commitment. Schools are places where people are engaged in intensive communication and interaction. Teachers with visual impairments may encounter different behaviors and have different perceptions than teachers without disabilities in schools, which can also affect teachers' emotional attachment to the school.

In this context, the study on the relationship between OBSE and EOC of teachers with and without visual impairments is thought to be important. For this reason, in this study the relationship between emotional

organizational commitment, which is a "psychological state" and organization based self esteem is analyzed based on views of teachers with and without visual impairments.

Purpose of the Research

The goal of this research is to determine whether there is a relationship between organizational self esteem and emotional organizational commitment, and whether the relationship differs according to gender, marital status, visual impairment status, seniority and teacher specialization domain variables. In this context, answers to the following questions are sought:

1. How is teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment?
2. Is there a significant difference in teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment according to gender, marital status, disability, seniority and teaching profession variables?
3. Is there a significant relationship between teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment?
4. Is organization based self esteem a significant predictor of emotional organizational commitment?

Method

The study was designed as a survey study. Therefore, the research data were analyzed with a quantitative approach. Data collected from the participants were analyzed by arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, confirmatory factor analysis (DFA), Pearson correlation and regression analysis. In this study, the relationship between organization based self esteem and emotional organizational commitment was examined based on the views of teachers with and without visual impairments.

The study group composed of 119 teachers with visual impairments and 156 teachers without visual impairments working in the spring semester of 2016-2017 academic year. Research data were gathered with "Organization Based Self Esteem Scale" and "Emotional Organizational Commitment Scale." The scale was shared to teachers without visual impairments through teachers' social sharing groups. Scale was read to teachers with visual impairments face-to-face and through telephone. Participants consisted of 275 teachers including 183 females (66.5%) and 92 males (33.5%); 119 (43.3%) with visual impairments and 156 (56%) without visual impairments. As for years of experience in teaching profession, 103 (37.5%) of them had 1 to 7 years of experience, 82 (29.8%) had 8 to 14 years of teaching experience, 55 (20%) had 15 to 22 years of teaching experience and the rest 35 (12.7%) of them had more than 23 years of experience in teaching profession; and 187 (68%) of the teachers were married and the remaining 88 (32%) were single. Of all teachers 178 (64.7%) of teachers were teachers of cultural education, 71 (25.8%) of them were special education teachers and 26 (9.5%) of them were vocational education teachers.

Participants' organization based self esteem was investigated by "Organization Based Self Esteem Scale" which was developed by Pierce, Gardner, Cummings and Dunham (1989). Internal consistency coefficient was recalculated for the current study and the Cronbach's alpha value was found .88. Participants' emotional organizational commitment was investigated by "Emotional Organizational Commitment Scale " was a factor of "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer, Allen and Smith (1993). However, it can also be used as scale itself. Internal consistency coefficient of the scale was recalculated for the current study and the Cronbach's alpha value was found .75. Both scales are seven-point Likert type scales which are rated from (1) strongly disagree to (7) strongly agree. Data were screened for the assumption of normality and linearity. Both data for the scales appeared to be distributed normally. No single or univariate outliers were found in the data, as well. Internal consistency reliability of the instruments was investigated by Cronbach's alpha values, and construct validity of the scales was tested on LISREL by confirmatory factor analysis.

Results

Participants' organization based self esteem levels differed significantly by gender in favor of male teachers. Male teachers OBSE ($\bar{X} = 5.59$) was found higher than female teachers ($\bar{X} = 5.33$). Marital status was

not a significant variable in OBSE. OBSE of teachers with visual impairments ($\bar{X} = 5.38$) was observed to have lower mean score than OBSE of teachers without visual impairments ($\bar{X} = 5.45$). However, this difference was not statistically significant. The study revealed that, although not statistically significant, as the number of years of work increases, teachers' OBSE also increases. When teaching expertise was analyzed, it was observed that special education teachers have higher OBSE ($\bar{X} = 5.63$) than vocational education teachers ($\bar{X} = 5.48$) and cultural education teachers ($\bar{X} = 5.33$). However, the difference among teaching expertise groups were not statistically significant.

Participants' emotional organizational commitment levels differed significantly by gender in favor of male teachers. Male teachers EOC ($\bar{X} = 4.71$) was found higher than female teachers ($\bar{X} = 4.22$). Marital status was not a significant variable in EOC. EOC of teachers with visual impairments ($\bar{X} = 4.35$) was observed lower than EOC of teachers without visual impairments ($\bar{X} = 4.41$). However, this difference was not statistically significant. Seniority was not found as a statistically significant variable. When teaching expertise was analyzed, it was observed that vocational education teachers have higher EOC ($\bar{X} = 4.58$) than special education teachers ($\bar{X} = 4.50$) and cultural education teachers ($\bar{X} = 4.30$). However, the difference among teaching expertise groups were not statistically significant.

It was seen that the mean score of the organization based self esteem scale ($\bar{X} = 5.42$) was higher than emotional organizational commitment scale ($\bar{X} = 4.38$). The correlation analysis revealed a low, positive and meaningful relationship correlation between teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment ($r = .272$; $p < .01$). The results of regression analysis showed that organization based self esteem is a significant predictor of the emotional organizational commitment ($R = .272$; $R^2 = 0.74$; $F = 21.781$; $p = .00$). According to these results teachers' 7% emotional organizational commitment was explained by organization based self esteem.

Discussion and Conclusion

In this study, the relationship between organization based self esteem and emotional organizational commitment was examined based on the views of teachers with and without visual impairments. The study group composed of 119 teachers with visual impairments and 156 teachers without visual impairments working in the spring semester of 2016-2017 academic year. Data collected from the participants were analyzed by arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, confirmatory factor analysis (DFA), Pearson correlation and regression analysis.

The first study question was about teachers' organization based self esteem and their emotional organizational commitment. It was found that teachers' organization based self esteem level is *quite high* while their level of emotional organizational commitment is *slightly high*. Secondly, teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment were analyzed with different variables. Regarding organization based self esteem, it was found that teachers' organization based self esteem levels differed significantly by gender in favor of male teachers. In the literature, there is not consensus about gender variable. In Akalın's (2006) study, gender was not found as a significant variable while in Erden's (2011) study teachers' organization based self esteem levels differed significantly by gender in favor of female teachers. Although, the difference was not statistically significant, OBSE of teachers with visual impairments was observed just a bit lower than OBSE of teachers without visual impairments. This suggested that teachers with visual impairments perceive value in the organization and feel satisfaction from the previous experiences as much as teachers without visual impairments. Therefore, it can be inferred that visual impairment is not a significant variable in determining teachers' organization based self esteem. Special education teachers were found to have higher OBSE than other teachers. However, marital status and seniority were not found as significant variables on teachers' organization based self esteem. This finding is similar to Akalın (2006) and Erden (2011). It can be inferred from this finding that communication and interaction in the organizations have significant effect on organization based self esteem rather

than demographic variables. The relationship with the leader of the organization and other colleagues and the perceived importance and value through these relations form the teachers' self esteem in the organization.

Regarding teachers' emotional organizational commitment, it was found that teachers' emotional organizational commitment levels differed significantly by gender in favor of male teachers. This finding was parallel with the finding of Gören and Yengin Sarpkaya (2014). The mentioned study, conducted in the primary schools with teachers and managers, showed that male teachers have higher emotional organizational commitment than female teachers. However, Kurşunoğlu, Bakay and Tanrıöğen (2010) noted that there is not consensus about effect of gender variable on organizational commitment. Emotional organizational commitment of teachers with visual impairments was observed just a bit lower than emotional organizational commitment of teachers without visual impairments, but the difference was not statistically significant. This finding suggested that visual impairment does not affect teachers' feelings for the school and their desire to continue working in the school. In the study, marital status and teaching expertise were not significant variables on the teachers' emotional organizational commitment. Similarly, in the literature Nartgün and Menep (2010) noted marital status as not a significant variable. Also, Yeşilkaya (2015) found that age, marital status, educational status and working position do not significantly determine emotional organizational commitment. Although not statistically significant, in the current study, it was observed that teachers working more than 15 years had higher emotional organizational commitment. It can be inferred that teachers who work for longer years, have more willingness to exert effort for the organization's goals and stronger desire to keep up membership in the organization.

It was seen that there was a low, positive and meaningful correlation between teachers' organization based self esteem and emotional organizational commitment. This finding suggests that the more value and importance teachers perceive for themselves in the organization, the greater they attach to school emotionally. In the literature, Erden (2011), Güney, Akalın and İlsev (2007) and Bowling, Eschleman, Wang, Kirkendall and Alarcon (2010) have similar findings. The mentioned studies also found positive relationship between organization based self esteem and emotional organizational commitment.

The studies revealed that organizational commitment decreases absenteeism, being late, and resigning (Mathieu and Zajac, 1990) and it is in positive relationship with loyalty, high performance and responsibility (Chow, 1994). Moreover, it is found influential in organizational success (Dick and Metcalfe, 2001). In that respect, organizational commitment leads to higher organizational efficiency. In this study, the result of the final question for the predictability of emotional organization commitment showed that organization based self esteem is a significant predictor, which is parallel to Güney et al. (2007). Therefore, managers can run the organization in an environment where the teachers feel themselves important as members of the organization.

Leadership approach is the basic determinant of leader-membership relationship. Lord, Brown and Feiberg (1999) showed the effect of organization leader on short term and long term self perception. Dansereau, Yammarino, Markham, Alutto and Dumas (1998) regarded self perceptions of the employees as a criterion of successful leadership. What is expected from the school managers is to try to create positive school climate which enhance organization based self esteem of teachers. Pierce et al. (1989), also, emphasized the importance of working environment for organization based self esteem. Wang, Huang, Chu and Wang (2010) found a statistically significant, negative relationship between perceived authoritarian management style and organization based self esteem. Similarly, Vecchio (2000) noted that in the organizations where managers are directive and controlling, employees are likely to have lower OBSE. As authoritarian management style sends the message that employee is not competent or trustworthy, it may have an adverse effect on the employee's OBSE. On the contrary, in the organizations where employees have autonomy, they feel themselves reliable, competent, efficient and valuable for the organization. By this way the employees likely have higher OBSE (Elloy, 2005; Elloy and Randolph, 1997).

Teachers who feel themselves valuable for the school, likely attach to school emotionally. They would try harder for school goals. Teachers with high emotional organizational commitment, do their jobs with a great

pleasure, devote themselves to their students, help each other and support. Teachers' willingness to work and desire to success will bring effective learning and efficient school.

Based on the findings of this study, the suggestions below would be beneficial; (a) school managers can have educations on organization based self esteem, (b) school governance is recommended rather than authoritarian school management, (c) the mediator role of organization based self esteem and emotional commitment in education outcomes can be investigated and (d) studies dealing with organizational behavior of all teachers with disabilities can be enhanced.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 801-824

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397343

DERLEME

Gönderim Tarihi: 02.03.18

Kabul Tarihi: 29.10.18

Erken Görünüm: 14.11.18

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Uyku Sorunları ve Davranışsal Müdahale Yöntemleri

Özlem Toper 

Bursa Uludağ Üniversitesi

Öz

Yeterli uyku uyuyamama kişilerin gündelik hayatını son derece olumsuz bir şekilde etkilediği gibi, çeşitli sağlık sorunlarını da beraberinde getirebilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda uyku sorunları daha fazla gözlenmektedir. Bu durum uyku sorunu yaşayan bireylerin gündelik aktivitelerini olumsuz yönde etkilediği gibi, bakımlarından sorumlu olan diğer aile üyelerini de olumsuz yönde etkilemekte ve stres düzeylerini arttırmaktadır. Bu nedenle uyku sorunlarının giderilmesine yönelik uygun müdahalelerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Uluslararası alan yazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların uyku sorunlarının incelenmesine ve davranışsal müdahale yöntemlerinin etkililiğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, ülkemizde özellikle özel eğitim alanında uyku sorunlarının çözümüne yönelik davranışsal müdahale araştırmalarına rastlanmamaktadır. Bu gereksinimden yola çıkarak bu çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen davranışsal uyku sorunlarının neler olduğuna ve davranışsal müdahale yöntem ve stratejilerine ilişkin bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, uyku sorunlarının çözülmesinde kullanılan davranışsal müdahale yöntemleri ile uyku eğitimi programlarının içeriğine yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilerek, elde edilen bilgiler derlenmiştir. Çalışmada yer verilen bilgilerin özellikle gelişimsel yetersizliği olup uyku sorunu yaşayan çocuk sahibi ailelere ve özel eğitim alanında çalışan eğitimcilere rehberlik etmesi, aynı zamanda ileriye yönelik planlanacak olan araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Uyku sorunları, uyku bozuklukları, davranışsal yaklaşım, davranışsal uyku problemleri, uyku eğitimi.

Önerilen Atıf Şekli

Toper, Ö. (2018). Otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan çocuklarda uyku sorunları ve davranışsal müdahale yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 801-824. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397343

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta, ozlemtoper@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0243-4844>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Çocukluk çağı uyku sorunları, normal gelişim gösteren altı yaş öncesindeki çocukların yaklaşık %20-%30'unda görülebilen uyku sorunlarıdır. Bu sorunlar, çocuk yetiştirme konusunda yaygın olarak görülen ve ailelerin baş etmekte güçlük yaşadığı problem davranışlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Jin, Hanley ve Beaulieu, 2013; Piazza ve Fisher, 1991). Bununla birlikte normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında, uyku problemlerinin, zihinsel yetersizlik (ZY) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimsel yetersizliği olan bireylerde görülme oranı çok daha yaygındır (Richdale ve Baker, 2014). Bu durum uyku sorunu yaşayan bireylerin gündelik aktivitelerini ve öğrenmeyle ilgili süreçleri olumsuz yönde etkilediği gibi, bakımlarından sorumlu olan diğer aile üyelerinin de stres düzeylerini arttırmaktadır (Devnani ve Hegde, 2015). Bu nedenle uyku sorunlarının giderilmesine yönelik müdahalelerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Alanyazın incelendiğinde herhangi bir sağlık sorununa bağlı olmaksızın sergilenen uyku sorunlarının çözülmesinde daha çok ilaç kullanımına dayalı uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Priday, Byrne ve Totsika, 2017). Diğer taraftan uluslararası alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu tipteki uyku sorunlarının çözülmesinde uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı davranışsal müdahale yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesine yönelik araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde özellikle özel eğitim alanında uyku sorunlarının çözümüne yönelik davranışsal müdahale araştırmalarına ve uygulamalarına rastlanılmamaktadır. Uyku sorunlarının gelişimsel yetersizliği olan bireylerde daha fazla görülmesi, uyku sorunlarının gerek bireyin kendisine gerekse aile bireylerine olan olumsuz etkileri ve ülkemiz alanyazınındaki sınırlı çalışmalardan yola çıkarak, bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen davranışsal uyku sorunlarına, bunların değerlendirilmesine ve davranışsal müdahale yöntemlerinin neler olduğuna ilişkin bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bilgilerin, gerek ailelere gerekse özel eğitim alanında çalışan uygulamacılara gelişimsel yetersizliği olan bireylerin uyku sorunlarının çözülmesinde rehberlik edebileceği, aynı zamanda ileriye yönelik planlanacak araştırma ve uygulamalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada OSB ve ZY tanısı olan bireylerde sıklıkla gözlenen davranışsal uyku sorunlarına ve bu sorunların çözülmesinde kullanılan davranışsal müdahale yöntemlerine ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazında konu ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda öncelikle gelişimsel yetersizliği olan bireylerde karşılaşılan uyku sorunlarına ve bunların bireylerin yaşamlarındaki etkisine ilişkin elde edilen bilgiler derlenmiştir. Ardından özellikle ailelere yönelik hazırlanmış olan uyku eğitim programlarına yer veren araştırmalar taranmıştır. Bu aşamada uyku eğitimi, aile eğitimine dayalı uyku eğitim programı, davranışsal uyku eğitim programları kelime grupları ile tarama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte EBCSO ve Akademik Search Complete veri tabanları ile ulaşılan makaleler ile bu makalelerin referansları kullanılarak özellikle güncel çalışmalara ulaşmak amacıyla 2005-2017 yılları arasındaki araştırmalar incelenmiştir. Aile eğitimine dayalı ve davranışsal uygulamalara yer veren toplam dokuz araştırmaya ulaşılmıştır. Ardından uyku eğitimi programlarında sıklıkla kullanılan davranışsal yöntem ve stratejilere ilişkin bilgiler verilmiştir. Son olarak ise ileriye yönelik araştırmalar ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Uyku Sorunları

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen araştırmalar uyku sorunlarının bu popülasyonda daha yaygın olduğunu göstermektedir (Richdale ve Baker, 2014). Örneğin altı yaşa kadar olan ZY tanısı almış çocuk sahibi ailelerin yaklaşık %86'sı çocuklarının uyku sorunları yaşadığını belirtirken, OSB tanısı almış çocukların da yaklaşık %80'inde uyku sorunları olduğuna ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Bartlett, Rooney ve Spedding, 1985; Cohen, Conduit, Lockley, Rajaratnam ve Cornish, 2014). Cohen ve diğerlerinin (2014) yaptığı alanyazın çalışmasında özellikle OSB'li bireylerde gözlenen uyku sorunlarına ilişkin 18 adet yayınlanmış araştırma bulgusuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Krakowiak, Goodlin-Jones, Hertz-Picciotto, Croen ve Hansen (2008) tarafından uyku bozukluklarının görülme sıklığına ilişkin gerçekleştirilmiş bir başka çalışmada

ise, yaşları 2-5 arasında değişen toplam 529 çocuk değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları OSB tanılı çocukların %53'ünde en az bir uyku sorununun sıklıkla sergilendiğini, bunu %46 ile gelişimsel yetersizlik ve %32 ile normal gelişim gösteren bireylerin izlediğini göstermiştir. Esbensen, Beebe, Byars ve Hoffman (2016) ise yaptıkları çalışmada sadece down sendromu olan ve yaşları 5-21 arasında değişen 954 çocuğa ait 2009-2013 yılları arasını kapsayan sağlık kayıtlarını inceleyerek uyku sorunlarını ve aldıkları müdahaleleri incelemiştir. Araştırmacılar bu çalışmanın sonunda, uyku sorunlarının down sendromlu bireyler için de müdahale gerektiren durumlardan biri olduğunu özellikle vurgulamışlardır.

Seksenden fazla uyku bozukluğu türü olmakla birlikte, bu bozukluklar genel olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, insomia ve parasomniadır (Richdale ve Wiggs, 2005). İnsomia, uykusuzluk diğer bir ifadeyle uyuyamama sorunudur. Uykuya dalmada ve devamında yaşanan güçlükleri kapsamaktadır. Genellikle uykuya dalmada gecikme, gece sık sık uyanma ve sabah erken uyanma şeklinde gözlenebilmektedir (Moore, Evans, Hanvey ve Johnson, 2017). İnsomia tek başına birincil bir sorun olabileceği gibi, bazen de başka bir hastalığa bağlı bir belirti olarak ortaya çıkabilmektedir (Didden ve Sigafos, 2001). Parasomnia ise, uyku sırasında gerçekleşen uyku sorunlarıdır. Örneğin, uykuda yürüme, diş gıcırdatma, gece anlamsız korkularla ya da ağlayarak uykudan uyanma, gece yatağa kaçırma ve kafasını veya vücudunu sallama gibi davranışlardan oluşmaktadır (Moore ve diğ., 2017). Bunlara ek olarak uyku zamanı geldiğinde uyumaya ya da yatağa gitmeye direnme/ağlama, ebeveyn ile birlikte uyuma gibi davranışsal uyku sorunları da bulunmaktadır (Didden ve Sigafos, 2001). Sirkadiyen uyku ritmi bozuklukları ise bir başka uyku sorunu olup, gece gündüz uyku zamanlarının düzensizliği anlamına gelmektedir. Bireyin uyuması gereken saatlerde uyuyamaması ve buna bağlı olarak gündüz uyanık kalması gereken zamanlarda uyuması şeklinde ifade etmek mümkündür (Akıncı ve Orhan, 2016). Araştırmalar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerde en sık karşılaşılan uyku sorunlarının insomia kategorisinde bulunan, uykuya dalmada sorun, gece uyanma, sabah erken uyanma ile ebeveyn ile birlikte yatma ve yatma zamanı geldiğinde uyumaya ya da yatağa gitmeye direnme olduğunu göstermektedir (Jiy ve diğ., 2013; Moore ve diğ., 2017; Richdale ve Wiggs, 2005).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin uyku sorunlarına yönelik davranışsal müdahale yöntemlerine ilişkin araştırma örnekleri bulunmamakla birlikte, sınırlı sayıda uyku sorunlarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri Mutluer, Karakoc-Demirkaya ve Abali (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olup, araştırmada yaşları 6-18 arasında değişen (ortalama:11,6) 64'ü OSB tanısı almış ve 53'ü normal gelişim gösteren toplam 117 çocuğun uyku sorunları, ailelerinden bilgi alınması yoluyla karşılaştırılmıştır. OSB tanısı almış çocuklarda gözlenen uyku sorunları normal gelişim gösteren çocuklardan fazla olmakla birlikte, ailelerin sıklıkla belirttiği uyku sorununun gece uyandıktan sonra tekrar uykuya dalmada yaşanan güçlükler (%79.7) olduğu belirtilmektedir. Bunu %76.6 ile uykuya dalma süresinde sık meydana gelen değişiklikler, %75 ile uyku sonrası yorgunluk ve %73.4 ile uykuya dalmada zorluk olduğu görülmektedir. Bir başka araştırma ise, Köse, Yılmaz, Ocakoğlu ve Özbaran (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, OSB, ZY ve normal gelişim gösteren çocukların uyku davranışlarını karşılaştırmışlardır. Yaşları 2-18 arasında değişen 48 OSB, 46 ZY ve 48 normal gelişim gösteren bireylerin uyku davranışları ailelerinden bilgi alınarak karşılaştırılmıştır. OSB grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 11, ZY grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 13 ve normal gelişim gösteren katılımcıların yaş ortalamasının ise 10.7 olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçları, OSB ile ZY tanısı almış çocuklarda gözlenen uyku sorunlarının normal gelişim gösteren bireylerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan OSB ile ZY tanısı almış olan çocukların uyku sorunları arasında bir fark görülmemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, OSB ile ZY tanısı almış çocuklarda en fazla gözlenen uyku sorunlarının ise %73.9 ile yatmaya/uyumaya direnme, %56.5 ile insomia (gece uyanma ve uyku süresinin azalması) ve %39.6 ile gündüz uykusuz olmak olduğu belirtilmektedir.

Uyku sorunlarının nedenleri çeşitlilik gösterebilmektedir ve biyolojik, gelişimsel, psikolojik, çevresel ve kültürel etmenlerden etkilenmektedir (Köse ve diğ., 2017). Örneğin zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında daha fazla sağlık sorunları olabilmektedir (Durduran ve Bodur, 2009). Sağlık sorunları ise pek çok uyku sorununu beraberinde getirmektedir. Down Sendromlu bireylerde

gözlenen hava yolu darlığı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan solunumla ilgili güçlükler uyku bozukluklarına neden olmaktadır (Didden ve Sigafoos, 2001). Epilepsi gibi sağlık sorunlarının veya ilaç kullanımının gelişimsel yetersizliği olan bireylerde daha fazla görüldüğü ve bunların gündüz uykusunu, uyuma ve uyanma arasındaki geçişleri etkilediği bilinmektedir. Bu örnekleri uyku sorunlarının biyolojik nedenleri arasında saymak mümkündür (Yıldırım-Sarı, 2010). Kaygı bozuklukları, aile içi durumlar gibi bireylerin psikolojik durumlarını etkileyen etmenler de uyku sorunlarına neden olabilmektedir. Ancak pek çok kez de bireyin kendisinin ya da diğer aile üyelerinin uyku alışkanlıkları gibi çevresel etmenler de söz konusu olabilmektedir. Örneğin, ailenin gece çok geç saatte yatıp gündüz çok geç saatte uyanmak gibi bir alışkanlığı var ise, bu durum çocuğun da uyku düzenini olumsuz yönde etkileyecektir. Benzer şekilde geç saatte yenen akşam yemeği de uykuyu etkileyeceği için bu gibi aile alışkanlıklarını da çevresel etmenler arasında ele almak mümkündür. Bireyin uyuduğu odanın ısısı ve ışığı da uyku sorununa neden olabilecek çevresel etmenler arasında sayılmaktadır. Ebeveynlerin, uyku zamanları sırasında çocuklarına karşı sergilediklerileri davranış biçimleri de çocuklarının problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Bu durumlar davranışsal nedenler arasında ele alınmaktadır. Örneğin, tek başına uyumamak için ağlayan bir çocuğa, annesi tarafından kendi yanında uyumasına izin verilmesi davranışsal nedenlere bir örnek oluşturmaktadır. Çünkü çocuk ağlayarak annesinin yanında uyuyabileceğini öğrenmekte ve buna bağlı olarak uyku zamanı geldiğinde ağlama davranışı sergileyebilmektedir. Ebeveynle birlikte uyuma, zaman zaman da kültürel bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin Türk toplumunda küçük çocukların anne yanında birlikte uyuması yaygındır. Araştırmalara göre, ailelerin ve uzmanların uyku sorunlarını çözmeye yönelik bir girişimde bulunmaması ve bunun bir çözüm yolu olabileceğinin farkında olmaması da uyku sorunlarının çocuk ve ailesi için bir sorun olarak devam etmesine neden olabilmektedir (Didden ve Sigafoos, 2001; Richdale ve Wiggs, 2005).

Uyku sorunlarının çözülmesi son derece önemlidir. Çünkü araştırmalar uyku sorunlarının pek çok davranışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin çalışmalarda, uyku problemlerinin OSB tanılı çocuklarda gözlenen otizme özgü davranış özelliklerini daha fazla tetiklediği, bireylerde sosyal beceri ve iletişim güçlüklerini arttırdığı, stereotipik davranışların daha fazla sergilenmesine neden olduğu ve rutinlere bağlılığı artırdığı görülmektedir (Allik, Larsson ve Smedje, 2006; Richdale ve Schrek, 2009; Tudor, Hoffman ve Sweeney, 2012). Cohen ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen alanyazın taramasında, OSB'li bireylerde gözlenen problem davranışlar ile uyku sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen 21 çalışma olduğu belirtilmektedir. OSB tanısı almış ve uyku sorunu yaşayan bireyler ve OSB tanısı almış ancak uyku sorunu yaşamayan bireyler karşılaştırıldığında ise, uyku sorunu yaşayan grupta duygusal problemler ile zayıf etkileşim sorunlarının daha fazla olduğu görülmüştür (Kodak ve Piazza, 2008). Benzer şekilde araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen uyku sorunları ile zayıf akademik beceriler, zayıf iletişim becerileri, zayıf özbakım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Quine, 2008). Uyku sorunlarının, dikkat, hafıza, yaratıcı düşünme, akademik performans, davranış problemleri, depresif ruh hali ve asabi davranışlar üzerinde etkileri olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Aynı zamanda fiziksel gelişimi ve bağışıklık sistemini de olumsuz yönde etkilemektedir (Richdale ve Wiggs, 2005). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda gözlenen bu uyku sorunları, aile üyelerini de son derece olumsuz etkilemektedir. Bu durum aile üyelerinin stres düzeylerini arttırdığı gibi diğer aile üyelerinin de uykusuz kalmalarına neden olmaktadır (Cotton ve Richdale, 2006; Mannion ve Leader, 2014). Uyku sorunu olan ve olmayan gelişimsel yetersizliği olan çocuk sahibi ebeveynlerle yapılan karşılaştırma araştırmaları, uyku sorunu olan gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk ebeveynlerinin, stres düzeylerinin olmayanlara göre daha fazla olduğunu göstermiştir (Quine, 1992).

Araştırmacılar uyku sorunlarının yarattığı olumsuz etkilerin öneminden ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerde yaygın bir şekilde gözleniyor olmasından dolayı, özellikle OSB tanılı tüm çocuklar için uyku sorunlarına ilişkin tarama yapılmasını önermektedirler. Bu taramanın tıbbi problemler de dahil olmak üzere tüm etkenleri kapsayacak özellikte olması ve varsa uygulama ihtiyacının belirlenmesinin gerektiğini de vurgulamaktadırlar (Mannion ve Leader, 2014). Bonuck Hyden, Barnett, Ashkinaze ve Briggs, (2011), erken çocukluk ve erken çocukluk dönemi özel eğitim alanında özellikle uyku sorunlarının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan araçları incelemeye yönelik bir alanyazın çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada temel amaç, erken dönemde kullanılan değerlendirme araçlarında uyku sorunlarının belirlenmesine

yönelik maddeler olup olmadığıdır. Toplamda 67 ölçü aracının incelendiği araştırmada, araçların yaklaşık yarısında davranışsal uyku sorunlarını taramaya yönelik hiç soru olmadığı, olanlarda ise ortalama soru sayısının 1.5 olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar bu durumun, erken çocukluk dönemi eğitimi ve erken çocukluk dönemi özel eğitimi açısından önemli ve sakıncalı olduğunu belirtmişlerdir. Uyku sorunlarının pek çok gelişimsel alanı olumsuz etkilediğini vurgulayarak bunun riske edilemeyecek bir durum olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Uyku sorunlarının çözülmesine yönelik tıbbi, ilaca dayalı ve davranışsal olmak üzere farklı müdahale yöntemleri bulunmaktadır. Tıbbi uygulamalar daha çok cerrahi müdahale gerektiren durumlarda kullanılırken; ilaca dayalı uygulamaların amacı uykusuzluğu azaltmak ve uyku süresini arttırmaktır. İlaça dayalı uygulamaların etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmakla birlikte, bu konu halen üzerinde tartışılan konulardan biridir (Priday ve diğ., 2017). Sağlık sorunlarına bağlı uyku bozukluklarında gerektiğinde cerrahi müdahalelerin ya da ilaç kullanımının tedavi amaçlı kullanılması gerekmektedir. Ancak uyku sorunlarının nedeni özellikle davranışsal ya da çevresel etmenlere bağlı ise, öncelikle ailelere davranışsal yöntemleri kullanmalarını öğretecek aile eğitimleri ile başlanması, ilaca dayalı tedavilerin ise sadece gerekli olan durumlar için kullanılması önerilmektedir (Mannion ve Leader, 2014). Davranışsal müdahale ise, uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan stratejilerin kullanıldığı ve bu yolla bireye uyumayı öğretmeyi hedefleyen yaklaşımdır. Bu müdahaleler, genellikle anneler tarafından uygulanmakta olup istenen davranışların pekiştirilmesi ve istenmeyen davranışların görmezden gelinmesini kapsayan ve çevresel düzenlemelere yer verilen uygulamalardır (Priday ve diğ., 2017). Araştırmalar OSB tanılı çocuk sahibi ailelerin, çocuklarının uyku sorunları için ilaç kullanmak yerine, daha çok davranışçı müdahale yöntemlerini tercih ettiğini göstermektedir. Çünkü davranışsal yöntemlerin ilaca dayalı yöntemlere kıyasla avantajlı yanları daha fazladır. Davranışsal yöntemler yolu ile ebeveynler, çocukların sorunları üzerindeki doğrudan etkilerine ek olarak ayrıca bu sorunları kontrol edebilme, baş edebilme ve yetkinlik duygularını arttırmaktadır. Ancak buna rağmen OSB'li çocuklarda ilaca dayalı tedavilerin daha fazla uygulandığı görülmektedir (Vriend, Corkum, Moon ve Smith, 2011). Diğer taraftan davranışsal müdahale yöntemleri ilaca dayalı uygulamalar için etkili bir alternatif olarak kabul edilmektedir (Richdale ve Baker, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada, özellikle davranışsal müdahale yöntemlerine yer verilmiştir.

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda, terim olarak genellikle uyku sorunları ya da uyku bozuklukları arasında bir ayırım yapılmadığı daha çok ailelerden alınan bilgilere göre bireylerin sorunlarının belirtileri ile ifade edildiği görülmektedir. Örneğin gece uykuya dalmada sorun yaşama ya da gece sık sık uyanma gibi. Ancak uyku sorunlarını sadece belirtileri ile açıklamanın sınırlılıkları vardır. Çünkü farklı bozuklukların belirtileri aynı ya da benzer olabilmektedir. Örneğin bireyin uykuya direnmesi davranışsal bir nedenden olabileceği gibi, kaygı bozukluğu ya da bir sağlık sorunu nedeniyle de olabilmektedir. Uyku sorununun nedeni farklı olduğunda müdahale yöntemleri de farklı olacaktır (Richdale ve Wiggs, 2005). Dolayısıyla uyku sorunu olduğu belirtilen ya da belirlenen çocukların, uyku sorunlarının nedenlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla uygun müdahale yöntem ve stratejilerine karar vermeden önce uyku sorunlarının değerlendirilmesi, özellikle çevresel etmenlerin ve davranışsal sorunların saptanması gerekmektedir. İzleyen bölümde uyku sorunlarının değerlendirilmesine ilişkin yöntemlere ve özellikle davranışsal değerlendirmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Uyku Sorunlarının Değerlendirilmesi

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin uyku sorunlarının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler subjektif ve objektif yöntemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Subjektif değerlendirme yöntemleri, uyku alışkanlıklarına yönelik aileden bilgi almaya dayalı olan dolaylı yöntemlerdir. Objektif değerlendirme yöntemleri ise daha çok çocuğun doğrudan gözlenmesine dayalı olan ve çocuğun uyku sırasındaki hareketlerini kaydetmeyi sağlayan teknolojik cihazların kullanılması yoluyla gerçekleştirilen bilgi toplama yöntemleridir (Devnani ve Hegde, 2015). Bu yöntemler hem bireylerin uyku sorunlarının ve nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesine, hem de uygulamalar sırasında ilerlemelerin izlenmesine yardımcı olmaktadır. Uyku sorunlarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan değerlendirme yöntemlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Uyku Sorunlarını Belirleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Subjektif Yöntemler	Objektif Yöntemler
Anketler	Aktigrafi (Actigraphy)
Uyku Günlükleri	Polisomnografi (Polysomnografi)
	Videosomnografi (Videosomnografi)
	İşlevsel Değerlendirme

Subjektif değerlendirme yöntemleri.

Uyku anketleri. Uyku sorunu yaşayan çocuğun ailesinden bilgi almaya dayalı olan bilgi toplama araçlarıdır. Uyku anketleri açık uçlu ya da derecelendirme yapmaya dayalı sorulardan oluşmaktadır (Mannion ve Leader, 2014). Çok çeşitli uyku anketleri bulunmakla birlikte, uluslararası alanyazında sıklıkla karşılaşılanların, *Uyku Bozukluklarının Davranışsal Değerlendirmesi (Behavioral Evaluation of Disorders of Sleep (BEDS))*, *Çocuklar İçin Uyku Alışkanlıkları Anketi (Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ))*, *Uyku Alışkanlıkları için Aile Envanteri (Family Inventory of Sleep-FISH)* olduğu görülmektedir. Ülkemizde de Perdahlı Fiş ve diğerleri (2010) tarafından "*Çocuklar İçin Uyku Alışkanlıkları*" anketinin kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, Türk çocuklarının uyku alışkanlıklarını ve uyku sorunlarını tarayabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu rapor edilmiştir. Uyku anketleri yolu ile çocukların yatmaya direnme, uykuya geç dalma, uyku süresi, uyku ankisiyetesi, gece uyanmaları, parasomnia, düzensiz solunum ve gün içi uyku özellikleri ile çocuğun günlük alışkanlıkları, yatmadan önceki alışkanlıkları, yatma zamanı rutinleri, uyku ortamı ve uyku zamanı sırasındaki ebeveyn davranışlarına yönelik bilgiler elde edilebilmektedir (Moore ve diğ., 2017).

Uyku günlükleri. Uyku günlükleri, bireylerin uyku alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bilgi toplamayı sağlayan uygulaması kolay bir yöntemdir. Bu yöntem, bireyin yatağa gitme zamanı, uykuya dalma zamanı, gece uyanmaları, sabah uyanma zamanı, gündüz uykusu zamanları gibi bilgilerin aile tarafından düzenli olarak kaydedilmesini kapsamaktadır. Anketler ile karşılaştırıldığında çocuğun uyku davranışlarına ilişkin daha gerçekçi ve detaylı bilgiler toplanabilmesini mümkün kılmaktadır. Çünkü anketler kullanıldığında görüşülen aile üyesinin soruları hafızasında hatırlamaya çalışarak yanıt vermesi gerekmektedir. Ancak günlük tutulduğunda bir hafta boyunca ailenin tüm bilgileri gerçekleştiği anda kaydetmesi mümkündür (Moore ve diğ., 2017).

Objektif değerlendirme yöntemleri.

Aktigrafi (Actigraphy). Bireyin gece uykusu sırasındaki hareketlerinin izlenmesine ve kaydedilmesine dayalı doğrudan bilgi toplama yöntemidir. Bireyin hareketlerini kaydedecek kol saati benzeri bir cihazın bireyin koluna ya da bacağına takılmasını gerektirmektedir (Mannion ve Leader, 2014). Aktigrafi, toplam uyku süresi, uykuya dalış zamanı, sabah uyanma zamanı, gece uyanma sıklığı, en uzun uyku periyodu ve uyku yeterliliği hakkında bilgi verir (Moore ve diğ., 2017). Aktigrafinin davranışsal müdahale uygulamalarında bilgi toplamak amacıyla en sık kullanılan objektif değerlendirme araçlarından biri olduğunu ifade etmek mümkündür.

Polisomnografi (Polysomnografi). Bireylerin uyku evreleri ve fizyolojik aktiviteleri hakkında bilgi sağlayan bir yöntemdir. Göz hareketleri, kas aktiviteleri, beyin dalgası aktivitelerini izleme imkanı sunmaktadır (Mannion ve Leader, 2014). Toplam uyku süresi, gizli sorun, uyku felci, düzensiz uyku solunumu, gündüz aşırı uyku eğilimi hakkında bilgi vermektedir. Bu yöntemde uyku süresince kafa derisine yerleştirilen elektrotlar yolu ile bilgi toplanır. Taşınabilir olabildiği gibi laboratuvar ortamlarında kullanılabilen bir bilgi toplama yöntemidir (Moore ve diğ., 2017).

Videosomnografi (Videosomnografi). Hızlandırılmış video kayıt sistemidir. Taşınabildir ve video kameranın çocuğun uyuduğu odaya yerleştirilmesi yolu ile çocuğun uyku zamanı kaydedilir (Mannion ve Leader, 2014). Uyku ve uyanıklık durumları, gece uyanma sıklıkları ve süresi, ebeveyn-çocuk etkileşimi hakkında bilgi verir. Ancak eğer çocuk yorganın altına girip uyuyorsa gözden kaçabilecek durumlar söz konusu olabilmektedir (Moore ve diğ., 2017).

İşlevsel Değerlendirme. İşlevsel değerlendirme, özellikle davranışsal uyku sorunlarının değerlendirilmesinde kullanılan ve objektif değerlendirme yöntemleri arasında kabul edilen bir diğer yöntemdir. İşlevsel değerlendirme, bir davranışın öncül ve sonuçları ile bu öncül ve sonuçlarla davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefleyen ve uygulamalı davranış analizi alanının altın standartlarından biri olarak kabul edilen bir değerlendirme sürecidir (Kodak ve Piazza, 2008). Özellikle davranışsal uyku problemlerinin nedenlerinin belirlenmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir (McLay, France, Blampied, Danna ve Hunter, 2017). Uyku davranışlarına yönelik gerçekleştirilen işlevsel değerlendirme sırasında, çocukların uyku zamanı geldiğinde uykuya direnme, ağlama, yatmayı reddetme gibi sergiledikleri davranışların öncesinde ve sonrasında oluşan olaylar belirlenmeye çalışılır. Örneğin çocuğun yatma zamanı geldiğinde ağlayarak buna direnmesi ve anne ile birlikte uyumak istemesi ele alındığında, bu davranışın öncülü, çocuğa yatma zamanının geldiğinin söylenmesidir. Çocuğun ağlaması üzerine annesinin kendisiyle yatmasına izin vermesi ise bu davranışın sonucudur. Çocuğun, yatma zamanı geldiğinde ağlaması üzerine annesi ile birlikte uyuyabileceği öğrenmesi ise için öncül ve sonuç arasındaki ilişkidir. Başka bir ifadeyle çocuk, ağladığı zaman annesi ile birlikte uyuyabileceğini öğrenmiş olmaktadır. Bu ve benzeri ebeveyn davranışları, çocuklarının uygun olmayan davranışları üzerinde olumlu pekiştirme etkisi yapabilmekte ve çocuklar bu gibi davranışlar yoluyla ebeveynlerinin dikkatini ya da istedikleri sonuçları elde etmiş olmaktadır (Didden ve Sigafos, 2001). Alanyazında uyku sorunlarının değerlendirilmesinde işlevsel değerlendirme sürecine yer veren ve bunu ileri uygulamalar için öneren çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır (Friedman ve Luisell, 2008; Jin ve diğ., 2013; McLay ve diğ., 2013; O'Reilly, Lancioni ve Sigafos, 2004). Hanley (2005) tarafından geliştirilen Uykuyu Değerlendirme ve Müdahale Aracı ise (The Sleep Assessment and Treatment Tool) uyku sorunlarının işlevsel değerlendirilmesinde ailelerin uyku alışkanlıklarının ve yatma zamanı sırasında ortaya çıkan problem davranışların belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu form, çocuklarda gözlenen uyku problemlerinin neler olduğuna, bunların ne sıklıkta oluştuğuna, ebeveynlerin bu davranışlar sırasında neler yaptıklarına, ailenin ve çocuğun uyku alışkanlıklarına, çevresel özelliklerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Gerek subjektif gerekse objektif değerlendirme yöntemleri kullanılıyor olsun, araştırmacılar uyku sorunlarının belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilecek olan ölçümlerin en az yedi gece üst üste ve düzenli bir şekilde yapılması gerektiğini önermektedirler (Moore, Friman, Fruzzetti ve MacAleese, 2007).

Uyku Sorunlarında Kullanılan Davranışsal Müdahale Yöntemlerine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde çeşitli yöntem ve stratejilerin davranışsal uyku sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanıldığını gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Priday ve diğ., (2017) yaptıkları alanyazın çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bireylere ilişkin uyku sorunlarını ele alan davranışsal müdahale programlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda 1997 ile 2009 yılları arasında zihinsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilmiş olan sadece yedi araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardaki toplam katılımcı çocuk sayısının tek grup desenli çalışmalarda 56, kontrol-deney gruplu çalışmalarda 57 ve tek denekli araştırmalarda ise toplam 17 olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmalarda yer verilen yöntemlerin ise, uyku hijyeni, uyku zamanı rutinleri oluşturma, planlı uyandırma, sönme, uyku zamanı silikleştirmesi olduğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin uyku sorunlarında önemli düzeylerde olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermiştir.

Vriend ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka alanyazın çalışmasında ise 2011 yılına kadar uyku sorunlarına ilişkin gerçekleştirilmiş olan davranışsal müdahale araştırmaları incelenmiş ve 15 adet yayınlanmış araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmacılar mevcut 15 çalışmanın tümünün uyku hijyeni ile birlikte en az bir davranışsal müdahalenin birleşiminden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaların üç tanesinde standart görmezden gelme, iki tanesinde aşamalı görmezden gelme, bir tanesinde uyku zamanı programlaması, beş tanesinde uyku kısıtlaması ve silikleştirmesi, bir tanesinde uyaran silikleştirmesi ve bir tanesinde kronoterapi ve iki çalışmada çoklu uygulamalara yer verildiği açıklanmıştır.

Turner ve Johnson (2012) ise yaptıkları alanyazın çalışmasında, OSB tanılı çocuklarda gözlenen uyku sorunlarına ilişkin gerçekleştirilmiş olan davranışsal müdahaleleri Ulusal Otizm Merkezi (NAC) tarafından

yayımlanan Ulusal Standartlar Raporu (NAC, 2009) ölçütlerine göre değerlendirmişlerdir. Bu amaçla uyku zamanını silikleştirme, uyaran silikleştirme, planlı uyandırma ile standart ve aşamalı sönme yöntemlerinin uygulandığı 1996-2009 yılları arasında gerçekleştirilmiş sekiz araştırmayı inceleme kapsamına almışlardır. Araştırmanın sonuçları Ulusal Satandartlar Raporu ölçütlerine göre bu uygulamaların kanıt temelli olduğunu ve etkisiz ya da zararlı olmadığını göstermiştir.

Mevcut alanyazın çalışmaları bir bütün olarak incelendiğinde, farklı yöntem ve stratejilerin davranışsal uyku sorunlarının çözülmesinde etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Tek denekli ya da vaka çalışması ile gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra araştırmacılar özellikle, ailelerin eğitimini temel alan ve birden fazla yöntem ve stratejinin birlikte sunulduğu uyku eğitimi programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını önermektedirler. Bu nedenle bu çalışmada, özellikle uyku eğitimi programlarının özelliklerine ve içeriklerine yönelik bir alanyazın incelemesi amaçlanmıştır. İzleyen bölümde davranışsal uyku sorunlarına yönelik geliştirilmiş olan uyku eğitimi programlarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Davranışsal Uyku Eğitimi Programları

Araştırmalar birden fazla yöntemin birarada olduğu paket programlar yoluyla, ebeveynlerin çocuklarının uyku sorunlarını büyük ölçüde çözebildiklerini göstermektedir (Johnson ve diğ., 2013; Malow ve diğ., 2014; Moss, Gordon ve O'Connell, 2014; O'Connell ve Vannan, 2008). Bu programları uyku eğitimi programları olarak isimlendirmek mümkündür. Davranışsal yöntemlerin etkililiğine ilişkin vaka çalışmaları da bulunmakla birlikte, araştırmacılar özellikle gruplara yönelik hazırlanmış olan aile eğitim programlarının bireysel olarak sunulanlara kıyasla gerek maliyet gerekse zaman açısından daha verimli olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle dikkat çekilen nokta tek bir yöntemin kullanılmasının bazen uygun olmadığı ve uyku sorunu olan birey ve ailelerin birden fazla yöntem ve strateji hakkında bilgi sahibi olmalarının daha önemli olduğudur (Austin, Gordon ve O'Connell, 2013). Bu amaçla bu bölümde uyku eğitimi programı kapsamında ailelere sunulan eğitim programlarının etkililiğine ve içeriklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Örneğin, O'Connell ve Vannan (2008) yaptıkları bir çalışmada O'Connell (2005) tarafından geliştirilen ve Sleepwise adı verilen bir uyku eğitimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Yaşları 1-7 arasında değişen toplam 23 çocuğun ebeveynine program kapsamında uyku eğitimi vermişlerdir ve araştırmanın sonuçları ebeveynlerin %75'inin çocuklarında uyku sorunlarında azalma olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar daha sonra aynı çalışmayı yaşları 8-17 arasında değişen ve gelişimsel yetersizliği olan daha büyük yaştaki çocukların ebeveynleri ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonuçları bir önceki çalışma ile benzer şekilde etkili bulunmuş ve 26 çocuğun ebeveyninin katıldığı araştırmada çocukların uyku sorunlarında ve buna paralel ebeveynlerin stres düzeylerinde azalmalar olduğu kaydedilmiştir (Moss, Gordon ve O'Connell, 2014).

Austin ve diğerleri (2013), Sleepwise programına yönelik yaptıkları bir başka çalışmada ise 3-7 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip altı ebeveynin katılımı ile uyku eğitimi gerçekleştirmişlerdir. Aratırmada çocukların uykuya direnme ve gece uyanma davranışlarında azalma amaçlanmıştır. On beş hafta süre ile devam eden araştırmanın sonuçları, çocukların uyku sorunlarında azalma olduğunu göstermiştir.

Weiskop, Richdale ve Matthews (2005), beş OSB ve yedisi Fragile X sendromu olan çocuk sahibi 12 ebeveyn ile aile eğitimine dayalı uyku eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Uyku sorunları, davranışsal stratejiler, uyku zamanı rutinleri, sönme uygulamaları hakkında eğitim verilen çalışmada, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların gece uyanma ve birlikte uyuma davranışlarında azalmalar olduğu belirtilmiştir.

Redd ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, küçük grup düzenlemesi biçiminde sunulan uyku eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Gruplar 3-5 kişilik aile katılımlarıyla gerçekleştirilirken çalışmaya toplam 20 OSB çocuk sahibi aile katılmıştır. Çocukların yaşları 3-10 arasında değişmektedir. Araştırmanın sonuçları uyku eğitimi programının, çocukların hem uyku davranışları hem de gün içindeki davranışları ile ailelerin stres düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Moon, Corkum ve Smith (2011) ise yaptıkları araştırmada üç OSB tanılı ve insomia sorunu olan çocuğun ailesine uyku eğitimi vermişlerdir. Bu çalışmada ailelere bir eğitim kitapçığı verilmiş aynı zamanda haftalık telefon görüşmeleri ile eğitime devam edilmiştir. Temel stratejilerin yanında ailelere, uyku zamanı silikleştirmesi, tepkinin bedeli ve olumlu pekiştirmenin kullanımı öğretilmiştir. Araştırmanın sonuçları, aile eğitiminin çocuklarda gözlenen uyku sorunları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Johnson ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen (2013) bir başka çalışmada ise, 20'si deney grubunda ve 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 OSB tanılı çocuk sahibi ebeveyn ile uyku eğitimi araştırması yürütülmüştür. Çocukların yaş ortalaması 3.5 olup, sekiz haftalık bir süreçte beş oturumluk eğitim ailelere bireysel olarak verilmiştir. Sonuçlar kontrol grubunda olan çocukların uyku sorunlarında bir değişiklik gözlenmezken, çalışma grubunda bulunan ailelerin çocuklarının uyku sorunlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu şeklindedir.

Başka bir çalışma da ise benzer bir uyku eğitimi programının grup ya da bireysel olarak sunulması sonucundaki etkileri karşılaştırılmıştır (Malow ve diğ., 2014). En geniş katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaya, yaşları 2-10 arasında değişen ve OSB tanısı almış çocuk sahibi 80 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın sonuçları uyku eğitimlerinin etkili olduğunu, bireysel ya da grup eğitiminin sonuçları farklılaştırmadığını göstermiştir.

Uyku eğitimlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların katılımcı özellikleri ile araştırma desenine ilişkin bilgilere Tablo 2'de; kullanılan veri toplama yöntemi, bağımlı değişken ve bağımsız değişkene ilişkin özelliklere ise Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Aile Uyku Eğitimine Yönelik Gerçekleştirilmiş Araştırmaların Genel Özellikleri

Araştırmalar	Katılımcı Özellikleri	Katılımcı Sayısı	Araştırma Modeli
Montgomery, Stores ve Wiggs, 2004	OSB ve Öğrenme Güçlüğü 2-8 yaş arası	66	Gruplar arası karşılaştırma
Weiskop, Richdale ve Matthews, 2005	OSB ve Fragile X sendromu 1-9 yaş arası	10	Denekler arası çoklu başlama modeli
O'Connell ve Vannan, 2008	Gelişimsel Yetersizlik 1-7 yaş arası	23	Tek grup araştırma deseni
Redd ve diğ., 2009	OSB 3-10 yaş arası	20	Tek grup araştırma deseni
Moon, Corkun ve Smith, 2010	OSB 5-9 yaş arası	3	Belirtilmemiş
Johnson ve diğ., 2013	OSB 2-6 yaş arası	40 (20/20)	Kontrol gruplu araştırma deseni
Auistin, Gordon ve O'Connell, 2013	Gelişimsel Yetersizlik 3-7 yaş arası	8 çocuk/6 aile	Tek grup araştırma deseni
Moss, Gordon ve O'Connell, 2014	OSB, ZY Down Sendromu Angelman Sendromu 8-17 yaş arası	26 (13/13)	Kontrol gruplu araştırma deseni
Malow ve diğ., 2014	OSB 2-10 yaş arası	80 (41 bireysel/39 grup)	Grup/bireysel karşılaştırma

Tablo 3

Aile Uyku Eğitime Yönelik Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İçerik Özellikleri

Araştırmalar	Veri Toplama Yöntemleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Montgomery, Stores ve Wiggs, 2004	Uyku günlüğü ve anket	Uykuya direnme, gece uyanma	Sönme
Weiskop, Richdale ve Matthews, 2005	Uyku günlüğü ve anket	Yatmaya direnme, yalnız uykuya dalma, birlikte uyuma, gece uyanma	Sönme
O'Connell ve Vannan, 2008	Uyku günlüğü	Gece uyanma, erken uyanma, yatak ile ilgili güçlükler,	Genel ilkeler, görmezden gelme, uyku sınırlaması, planlı uyandırma (Sleepwise programı)
Redd ve diğ., 2009	Anket, uyku günlüğü, aktigrafı	Uykuya direnme, uykuya geç dalma, uyku süresi, gece uyanma, gün içi uykusuzluk	Rutinler, etkileşim stratejileri, uyku hijyeni, sönme
Moon, Corkum ve Smith, 2010	Anket uyku günlüğü, aktigrafı	Uykuya dalmada güçlük, uyku süresi	Uyku hijyeni, rutinler, vb. silikleştirme, olumlu pekiştirme, tepkinin bedeli
Johnson ve diğ., 2013	Anket ve aktigrafı	Yatmaya/uykuya direnme, uykuya dalmada güçlük, gece uyanma, sabah erken uyanma, yatağı dışında bir yerde uyuma	Uyku zamanının planlanması ve rutinler, uyku hijyeni, görsel planlar, sosyal öykü, pekiştirme ve sönme, uyku zamanı silikleştirilmesi
Austin, Gordon ve O'Connell, 2013	Anket, uyku günlükleri	Gece uyanma, sabah erken uyanma, birlikte uyuma, yatmaya/uykuya direnme, gece-gündüz uyku düzensizliği	Uyku hijyeni ve uyku zamanı rutinleri, davranışsal müdahale yöntemleri
Moss, Gordon ve O'Connell, 2014	Anket, uyku günlükleri	Gece uyanma, birlikte uyuma, aşırı uyuma, erken uyanma	Uyku hijyeni ve uyku zamanı rutinleri, davranışsal müdahale yöntemleri
Malow ve diğ., 2014	Anket, uyku günlüğü, aktigrafı	Uykuya dalmada güçlük, gece uyanma, birlikte uyuma, sabah erken uyanma	Uyku hijyeni, rutinler, sönme, izin kartı, görsel planlama

Uyku eğitime yönelik gerçekleştirilmiş olan bu araştırmalar bir bütün olarak incelendiğinde, çoğunluğun OSB tanısı almış çocuk sahibi ebeveynlerle yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilmiş eğitim programları da bulunmaktadır. Araştırmaların katılımcı özellikleri incelendiğinde ise, programların çoğunlukla 1-10 yaş aralığını kapsadığı ve sadece bir çalışmada 8-17 yaş aralığında olan daha büyük yaştaki çocukların dahil edildiği görülmektedir (Moss ve diğ., 2014). Uyku davranışlarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma hariç (Johnson ve diğ., 2013), tüm araştırmalarda uyku günlüklerine yer verildiği, yine sadece bir araştırma hariç (O'Connell ve Vannan, 2008) uyku anketlerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan tüm araştırmalarda birden fazla veri toplama yöntemine yer verilirken, sadece bir araştırmada (O'Connell ve Vannan, 2008) uyku günlüklerinin tek başına veri toplama aracı olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Dört araştırmada ise sübjektif veri toplama yöntemleri dışında, objektif veri toplama araçlarından aktigrafinin kullanıldığı gözlenmektedir (Johnson ve diğ., 2013; Malow ve diğ., 2014; Moon, Corcun ve Smith, 2010; Redd ve diğ., 2009).

Uyku eğitimi programları ele aldıkları uyku sorunları açısından incelendiğinde ise, uykuya direnme, uykuya geç dalma, sabah erken uyanma, gece sık sık uyanma, ebeveyn ile birlikte uyuma davranışlarının hedeflendiği görülmektedir. Sadece bir araştırmada aşırı uyuma davranışı da ele alınırken (Moss ve diğ., 2014), yine sadece bir araştırmada gece-gündüz uyku düzensizliğine de yer verildiği görülmektedir (Austin ve diğ., Gordon ve O'Connell, 2013). Uyku eğitimi programlarının içerikleri incelendiğinde ise tüm uyku eğitimi programlarının ortak özelliği, öncelikle ailelere uyku alışkanlıkları, uyku hijyeni ve rutin oluşturma ile ilgili bilgiler vermeleri ve sonrasında uyku sorunlarının türüne göre davranışsal müdahale yöntemlerinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. En sık yer verilen davranışsal müdahale yöntemlerinin ise sönme olduğu görülmektedir. Bunun yanında uyku zamanını silikleştirme, izin kartı kullanma, sosyal öykü gibi farklı yöntemlerin yer verildiği uyku eğitimi programları bulunmaktadır.

Uyku eğitimi programları ve uyku eğitimine yönelik gerçekleştirilen alanyazın çalışmalarının sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, belirli yöntem ve stratejilerin kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu yöntem ve stratejilerin bazıları çevresel düzenlemeler (uyku hijyeni, uyku rutinleri oluşturma vb.), bazıları ise davranışsal stratejiler olarak (sönme, olumlu pekiştirme vb) ele alınmaktadır (McLay ve diğ., 2017; Turner ve Johnson, 2012). Çalışmanın izleyen bölümünde mevcut araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntem ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Uyku Sorunlarının Çözülmesinde Kullanılan Davranışsal Müdahale Yöntemleri ve Stratejileri

1. Uyku zamanı rutinleri oluşturma. Uyku zamanı rutinleri oluşturma, hemen hemen her davranışsal müdahale programında yer verilen öncüle dayalı uygulamalar arasında yer almaktadır. Çünkü rutinler tüm çocuklar için pek çok davranışsal sorunun çözülmesinde işe yaramaktadır. OSB tanılı çocuklar düşünüldüğünde de genellikle rutinlere dayalı yöntemlerden fayda gördükleri bilinmektedir. Uyumadan önce banyo yapmak, dişleri fırçalamak, pijamaları giymek, bir kitap okumak, masal anlatmak, sevdiği bir şarkı veya ninniye söylemek/dinletmek ya da çocuğun bireysel özelliklerine ve ilgi alanlarına göre yapmaktan hoşlandığı ve rahatlatıcı bir etkinliği yapmak uyku öncesi rutinlerine örnek verilebilir. Rutinler belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi, belirlenen etkinliklerin sakin ve sessiz etkinlikler olmasıdır. Diğer bir ifadeyle çok hareketli bir çizgi film izlemek gibi uyarıcı özellikteki etkinliklerden kaçınılmalıdır (Christodulu ve Durand, 2004; Kodak ve Piazza, 2008). Diğer taraftan rutinlere dayalı planlamalar OSB'li bireyler için etkili olmakla beraber, bunun kırılması çok güç olan takıntılı ritüeller haline gelmesine de dikkat edilmelidir. Sürekli belirli bir kişi ya da hep aynı oyuncak/yastık ile uyumak, aynı pijamayı giymeyi istemek gibi davranışlar bu duruma örnek gösterilebilir. Bunun sakıncası, bu uyarıcıların olmaması durumunda çocuğun uyumaya direnç gösterme ihtimalinin olmasıdır (Moore ve diğ., 2017). Bu nedenle akşamları farklı pijamalar giymek ya da farklı kitaplar tercih etmek önerilmektedir. Aynı zamanda çocuğun "Lütfen bir kitap daha okuyalım." demesi gibi uyku zamanını erteleyici istekleri de yerine getirilmemelidir (Christodulu ve Durand, 2004; Kodak ve Piazza, 2008). Uyku rutinlerinin oluşturulması uyku eğitimi programlarında her zaman yer verilmesi gereken stratejilerden bir tanesidir. Diğer bir ifadeyle uyku sorununun çözülmesi için hangi yönetime yer verilirse verilsin öncesinde mutlaka uyku rutinlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir.

2. Uyku zamanının planlanması. Uyku zamanının planlanması; çocuğun her gece aynı saatte yatması, her sabah aynı saatte uyanması, eğer öğle uykusu uyuyorsa benzer şekilde, her gün aynı saat aralıklarında öğle uykusunu uyumasıdır. Bazı durumlarda belirlenen saatlere uymak aileler için zor olabilmektedir. Zaman zaman doktor randevusu ya da beklenmedik birtakım işler bu planlamaya uymayı engelleyebilir. Ancak arada bir programın aksayabilecek durumda olmasına rağmen, ailelerin mutlaka çocuklarının uyku zamanlarını planlamaları ve zorunlu durumlar dışında bu planlamanın dışına çıkmamaları gerekmektedir. Unutulmaması gereken önemli nokta, her yöntem için uyku zamanının planlanması, diğer ilk yapılması gereken aşamadır. Diğer bir ifadeyle uyku düzeni planlanmadan başka uygulamalar da işe yaramayacaktır (Kodak ve Piazza, 2008). Uyku düzeni planlanırken çocuğun belirlenen uyku saatleri dışında uyumasına da izin verilmemelidir. Örneğin çocuk öğle uykusu saatinde uyumadıysa, bir sonraki planlanmış uyku saatine kadar (gece uykusu zamanına kadar) uyumasına

izin verilmemelidir (Piazza, Fisher ve Sherer, 1997). Çocuk gece uyanırsa mümkün olduğunca az etkileşime girilerek yatağına geri yatırılması gerekmektedir (Roane, Piazza, Bodnar ve Zimmerman, 2000).

3. Uyku hijyeni. Uyku hijyeni ile anlatılmak istenen sağlıklı bir uyku düzeni oluşturulması ve doğru uyku alışkanlıklarının kazandırılmasıdır. Bu nedenle uyku hijyeni, uyku zamanının planlanması ve uyku rutini ile birlikte kullanılmaktadır. Uyku zamanının planlanması ve rutinlerin oluşturulmasına ek olarak, çocuğun odasının karanlık ve sessiz olması, oda sıcaklığının uygun olması, uyku kıyafetlerinin özellikleri, uyku öncesinde uyarıcı özelliği olan etkinliklerden kaçınılması, aç bir şekilde uyunmaması, çok fazla sıvı tüketilmemesi gibi belirli durumlara dikkat etmeyi gerektirmektedir (Vriend ve diğ., 2011). Aynı zamanda her sabah aynı zamanda uyanmak, her akşam aynı vakitte yatmak, gündüz uzun süreli ara uykulardan kaçınmak, kafein içeren gıdalardan uzak durmak, egzersiz yapmak, yatağı oyun amaçlı kullanmamak gibi durumlar doğru alışkanlıklar listesine eklenmelidir.

4. Uyku zamanını silikleştirme. Uyku zamanını silikleştirme, özellikle yatağı gitme vakti geldiğinde ve uykuya dalma sırasında karşılaşılan davranış problemleri için önerilen yöntemlerden bir tanesidir (Christodulu ve Durand, 2004). Çocuğun yatağı gitme zamanını aşamalı olarak daha erken bir saate almaya dayanmaktadır. Uygulamanın başlarında, çocuğun kendiliğinden ve kolay bir şekilde uykuya dalmasına yakın bir zaman belirlenir (Kodak ve Piazza, 2008). Örneğin çocuğun uykuya dalma saati akşam 23:00 olarak belirlendi ise, bu süreye 30 dakikalık bir süre eklenerek uygulamaya akşam saat 23:30'da başlanır. Eğer çocuk belirlenen bu uyku saatinden önce uyumak isterse buna izin verilmez ve aynı şekilde sabahları da uyanma saatinde uyanmasına dikkat edilir. Uygulama sırasında eğer çocuk planlanan saatte 15 dakika içinde uykuya dalarsa, bir sonraki gece uykuya gitme zamanı 30 dakika daha erkene alınır. Ancak çocuk 15 dakika içinde uykuya dalmazsa, bir sonraki gece uyku zamanı bir önceki geceden 30 dakika daha sonraya alınır (Piazza ve Fisher 1991). Bu süreç çocuğun ideal uyku zamanında uyumaya başlamasına kadar devam ettirilir.

5. Sönme. Sönme, özellikle uyku zamanlarında sergilenen uykuya direnme, ağlama gibi davranışlar için etkili bir şekilde kullanılabilen bir yöntemdir (Durand, Gernert-Dott, ve Mapstone, 1996; Moore, 2004; Montgomery ve diğ., 2004; Reed ve diğ., 2009; Richdale ve Wiggs, 2005; Weiskop ve diğ., 2005; Weiskop, Matthews ve Richdale, 2001; Wolf, Risley ve Mees, 1964). Yöntem, çocuğun uyku zamanında sergilediği problem davranışların ailesi tarafından görmezden gelinmesi şeklinde uygulanmaktadır. Görmezden gelme ile anlatılmak istenilen, uyku sırasında çocuğun uykuya direnmek amacıyla sergilediği ağlama vb. davranışına tepkisiz kalınmasıdır. Uygulama sırasında, aile çocuğı yatağına bırakır ve odadan ayrılır. Eğer çocuk ağlarsa, beş dakikada bir çocuğun odasına girilerek sadece pırpışlanır ve sonra odadan tekrar uzaklaşılır. Çocuğı pırpışlamak dışında başka herhangi bir etkileşimde bulunulmaz. Bu süreler istenirse zamanla aşamalı olarak arttırılır. Çocuğun odasına zamanla 10 dakikada bir, 15 dakikada bir girmek şeklinde bir uygulama gerçekleştirilir (Kodak ve Piazza, 2008). Sönme, etkili bir uygulama olmakla birlikte doğru bir şekilde kullanılmasına özellikle dikkat edilmesi gereken yöntemlerden biridir. Örneğin, çocuk bu süreçte şiddetli bir şekilde ağlarsa ve aile çocuğunun bu ağlama davranışına dayanamayarak çocuğı kucağına ya da kendi odasına alırsa, bu durum çocuğun davranışında olumlu pekiştirme etkisi yapacaktır. Başka bir ifadeyle çocuk, "eğer daha şiddetli ağlarsam annem beni yanına alıyor" diye düşünecek ve diğer gecelerde de aynı sonucu elde edebilmek için aynı ağlama davranışını sergilemeye devam edecektir. Çocuklar sönme uygulamalarının başında, sergiledikleri problem davranışları daha şiddetli bir şekilde gerçekleştirebilirler. Buna sönme patlaması denilmektedir ve ailelerin sönme patlaması süreci ile ilgili olarak mutlaka bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Vriend ve diğ., 2011). Sönme uygulaması doğru kullanıldığında ise bir hafta gibi bir sürede etki göstermektedir (Richdale ve Wiggs, 2005; Turner ve Johnson, 2012). Sönme, rutinlerle birlikte kullanıldığında uyku sorunlarının çözülmesinde en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Richdale, 2005).

6. Uyarıcı silikleştirmesi. Bu yöntem özellikle anne ya da babası gibi özellikle belirli bir kişi ile uyuma davranışı gösteren çocuklar için kullanılmaktadır. Uygulamada, çocuğun uyumasını sağlayan uyarıcının zamanla aşamalı olarak ortamdaki geri çekilmesi söz konudur. Örneğin sürekli annesi ile birlikte uyuyan bir çocuk için, anne önce çocuğun odasında, çocuğunun yatağına yakınına bir yatak koyar ve orada yatar. Ardından annenin

yattığı yatak aşamalı olarak çocuğun yatağından uzaklaştırılarak kapıya doğru yaklaştırılır. Zamanla annenin odadan dışarı çıkması amaçlanır. En son aşamada anne kendi odasında uyumaya başlar (Richdale ve Wiggs, 2005; Vriend ve diğ., 2011).

7. Uyku kısıtlaması. Özellikle gündüz ve gece uyku düzenlerinde sorunları olan bireyler için önerilen bir yöntemdir. Örneğin çocuk gece uyumuyor ancak gündüzleri zamansız bir şekilde çok fazla uyuyor olabilir. Bu durum gece-gündüz uyku dengesinin bozulmasına neden olur. Dolayısıyla bu yöntemde çocuğun yatakta uyuyarak geçirdiği süreye kısıtlama getirilmektedir (Örneğin geç yatıp sabah erken kalkma gibi). Zamanla yatma zamanı istedik ideal zamana ulaştırılır (Richdale ve Wiggs, 2005).

8. Kronoterapi. Kronoterapi, gece-gündüz uykusunun düzenlenmesinde kullanılmaktadır (Roane ve diğ., 2000). Bunu uyku ritmi bozukluğu olarak isimlendirmek de mümkündür. Bazen şehir ve ülke değişiklikleri gibi durumlar da uyku düzeninin bozulmasına ve bireylerin zamansız uyuyup uyanmasına neden olmaktadır (Richdale ve Wiggs, 2005). Eğer çocuk gün içinde çok erken bir saatte uyuyorsa, uygulamanın başında yatağa erken saatte gidilir ancak çocuk her sabah aynı saatte uyandırılır. Zamanla yatağa gitme saati geciktirilerek ideal uyuma saatine getirilir (Didde ve Sigafos, 2001, Richdale ve Wiggs, 2005; Vriend ve diğ., 2011).

9. İzin kartı. İzin kartı, özellikle gece yalnız yatmakta direnen ya da gece uyanıp ailesinin yanına gelmeyi alışkanlık haline getirmiş olan çocukların bu davranışlarını azaltmayı ve tek başlarına uyuma alışkanlığı edinmelerini sağlamayı amaçlayan bir uygulama türüdür. Bu uygulamada, çocuğa her gece için bir defa kalkma ve ailesinin yanına gelme hakkı verilmektedir. Bir kez onları ziyaret edebilir ya da su içmek isteyebilir. Bu hakkını kullandığında kartı ailesine verir ve bir daha kalkmaması gerektiğini bilir. Eğer kalkarsa bir sonraki gece kartını kullanma hakkının olmayacağı açıklanır. Eğer çocuk belirlenen uyku davranışlarını sergilerse ertesi sabah istediği bir şey ile pekiştirilir. İzin kartını kullanma süresi kısa olmalıdır. Eğer bu sürenin sonunda çocuk yatağına gitmeye ilişkin problem davranış sergilerse görmezden gelinmelidir ve odasına gitmesi sağlanmalıdır (Friman ve diğ., 1999). İzin kartı, görmezden gelme ile birlikte kullanıldığında daha etkili olduğunu gösteren araştırma bulgusu bulunmaktadır (Freeman, 2006).

10. Planlı Uyandırma. Planlı uyandırma özellikle gece terörü olarak da isimlendirilen anlamsız gece uyanmalarında etkili bir şekilde kullanılan bir yöntemdir. Gece terörü, bireyin bir kabus görmese bile gece anlamsızca ağlayarak ya da çılgın atarak uyanmasıdır. Yöntemin OSB'li üç bireyde kullanıldığı bir araştırma bulunmaktadır (Durand, 2002). Araştırmada yöntemin çocukların genel olarak geceleri uyandıkları zaman dilimleri belirlenmiş ve uygulama sırasında bu belirlenen zamandan 30 dakika önce, gece terörü oluşmadan uyandırılmışlardır. Yöntemin gece uyanmaları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan çocukların davranışsal ve çevresel etmenlere bağlı olarak ortaya çıkan uyku sorunlarına ve bu sorunların çözülmesinde kullanılan davranışsal müdahale uygulamalarına yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında alanyazında konu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelenmiş ve sıklıkla kullanılan yöntem ve stratejilere yer verilmiştir. Aynı zamanda uyku eğitimi programlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar özetlenmiştir. Elde edilen bilgiler, davranışsal müdahale uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan bireylerin uyku sorunlarının çözülmesinde etkili bir şekilde kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, çalışmanın bu bölümünde ileriye yönelik gerçekleştirilecek araştırmalara ve uygulamalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Özellikle OSB'li bireylerin uyku sorunlarının varlığına değinen çok sayıda çalışma olmakla birlikte, bunların çözülmesine yönelik çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu ve genellikle tek denekli ya da vaka çalışmaları ile sınırlı olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla daha fazla sayıda ve geniş gruplarla gerçekleştirilecek araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Johnson ve diğ., 2013; Malow ve diğ., 2014). Uyku eğitimine yönelik gerçekleştirilecek davranışsal müdahale araştırmaların bilimsel dayanağı güçlendirmek adına da bir gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Turner ve Johnson, 2012; Vriend ve diğ., 2011). Özellikle aşamalı sönme, uyku

zamanını silikleştirme, uyaran silikleştirme, kronoterapi yöntemlerine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu yöntemlere ilişkin araştırma gereksinimi olduğu belirtilmektedir (Vriend ve diğ., 2011). Dolayısıyla ülkemizde konu ile ilgili gerçekleştirilecek olan araştırmaların hem ulusal hem de uluslararası alanyazın için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmalar, davranışsal yöntemlerin etkililiğine yönelik araştırma gereksinimi olduğunu belirtmekle birlikte, pek çok yöntemin bir arada kullanıldığında daha etkili olduğunu ve ailelerin uyku eğitimlerine katıldıklarında çocuklarının uyku sorunlarını büyük oranda çözebildiklerini göstermiştir. Dolayısıyla ülkemizde de hazırlanacak olan uyku eğitimi programları ile ailelerin ve alanda çalışan eğitimcilerin eğitilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, Priday ve diğerleri, (2017), yaptıkları alanyazın çalışmasının sonunda bu konuda ileriye yönelik ciddi araştırma gereksinimi bulunduğunu ve bu gereksinimin sadece uyku problemi yaşayan bireyler için değil, aynı zamanda özel eğitim alanında hizmet sunan kişiler için de geçerli olduğunu belirtmektedirler (Priday ve diğ., 2017). Ayrıca aile eğitimine dayalı uyku eğitimi araştırmalarının, günümüzde ilgi çekici bir alan olduğu belirtilmekte ve standardize edilmiş aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve bunların etkililiğini inceleyen araştırmaların hem tek denekli hem grup deneysel çalışmalar için gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Mannion ve Leader, 2014; Turner ve Johnson, 2012). Diğer taraftan konuya ilişkin vaka çalışmaları çoğunlukta olmakla birlikte, tekrar çalışmalarına da ihtiyaç duyulduğu özellikle vurgulanmaktadır (Didden ve Sigafos, 2001; Vriend ve diğ., 2011).

İleriye yönelik gerçekleştirilecek araştırmalar için ise özellikle izleme ve genellemeye ilişkin veri toplanması önerilmektedir. Çünkü mevcut araştırmalar bu anlamda sınırlılık göstermektedir (Didden ve Sigafos, 2001). Çocuğunlukla küçük yaş çocukları ile gerçekleştirilen araştırmalara dayanarak, daha büyük yaş grupları ile gerçekleştirilecek olan uyku eğitimi araştırmaları gereksinimi de bulunmaktadır (Mannion ve Leader, 2014). Araştırmalarda sıklıkla kullanılan değerlendirme yöntemi ailelerden bilgi alınmasıdır. İleri araştırmalar için çoklu yöntemler kullanılarak değerlendirme yapılması önerilmektedir. Ancak bununla birlikte anketlerin halen önemli bir bilgi toplama aracı olduğu ve ileri araştırmalarda kullanılmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Richdale ve Baker, 2014; Roane ve diğ., 2000). Bu öneriler doğrultusunda, ülkemizde gerçekleştirilecek araştırmaların ve geliştirilecek uyku eğitimi programlarının hem ulusal hem de uluslararası alanda bilimsel açıdan katkı sağlayacağı; hem de uygulamada gereksinim duyan ailelere ve alanda çalışan meslek elemanlarına faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışmada sadece davranışsal uyku sorunları ve davranışsal müdahale yollarına yer verilmiştir. Bu sınırlılıktan yola çıkarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen uyku sorunları ile uygulanan çözüm yollarına ilişkin daha ayrıntılı ve sistematik alanyazın çalışmalarının gerçekleştirilmesi de ileri araştırmalar için önerilmektedir. Çünkü uyku sorunları erken çocukluk dönemi ile başlayan ve ergenlik döneminde etkisini gösteren önemli bir sorun olabilmektedir. Dolayısıyla kapsamlı alanyazın çalışmaları ile hangi yaş döneminde hangi tür uyku sorunlarının daha çok gözlendiğini ve olası çözüm önerilerini inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya gereksinim bulunmaktadır. İkinci olarak çalışmada sadece OSB ve ZY tanılı bireylerde gözlenen uyku sorunlarına yer verilmiştir. Ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), serebral palsy (SP) gibi farklı güçlükler yaşayan çocuklarda da uyku sorunlarının gözlendiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Bu bireylerde gözlenen hormonal nedenler veya fiziksel güçlükler uyku kalitelerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle ileri araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan bireylerde gözlenen uyku sorunlarına yönelik bir alanyazın çalışması gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akıncı, E., & Orhan, F. Ö. (2016). Sirkadiyen ritm uyku bozuklukları [Circadian rhythm sleep disorders]. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(2),178-179. doi: 10.18863/pgy.81775
- Allik, H., Larsson J. O., & Smedje, H. (2006). Insomnia in school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *BMC Psychiatry*, 6(18). doi: 10.1186/1471-244X-6-18.
- Austin, K. L., Gordon, J. E., & O'Connell, M. (2013). Preliminary evaluation of sleepwise program for children with sleep disturbance and developmental disabilities. *Child and Family Behavior Therapy*, 35(3), 195-211. doi:10.1080/07317107.2013.818886.
- Bartlett, L. B., Rooney, V., & Spedding, S. (1985). Nocturnal difficulties in a population of mentally. *British Journal of Mental Subnormality*, 31, 54-59. <http://dx.doi.org/10.1179/bjms.1985.009>
- Bonuck, K. A., Hyden, C., Ury, G., Barnett, J., Ashkinaze, H., & Briggs, R. D. (2011). Screening for sleep problems in early intervention and early childhood special education: A systematic review of screening and assessment instruments. *Infants & Young Children*, 24(4), 295-308, doi: 10.1097/IYC.0b013e3182234444.
- Christodulu, K.V. & Durand, M. (2004). Reducing bedtime disturbance and night waking using positive bedtime routines and sleep restriction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 130-139, doi: 10.1177/10883576040190030101
- Cohen, S., Conduit, R., Lockley, S.W., Rajaratnam, S. M. W., & Cornish, K. M. (2014). The relation between sleep and behavior in autism spectrum disorders (ASD): A review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 44. 1-10 doi:10.1186/1866-1955-6-44
- Cotton, S. & Richdale, A. (2006). Brief report: Parental descriptions of sleep problems in children with autism, Down syndrome and Prader-Willi syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 151-161, doi: 10.1016/j.ridd.2004.12.003
- Devnani, P. A., & Hedge, A. U. (2015). Autism and sleep disorders. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 10(4), 304-307. doi: 10.4103/1817-1745.174438.
- Didden, R., & Sigafos, J. (2001). A review of the nature and treatment of sleep disorders in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22(4), 255-272.
- Durand, V.M. (2002). Treating sleep terrors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 66-72, doi: 10.1177/109830070200400201
- Durand, V.M., Gernertt-Dott, P. & Mapstone, E. (1996). Treatment of sleep disorders in children with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 21(3), 114-122, doi: 10.1177/154079699602100302
- Durduran, Y. & Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: Karşılaştırmalı bir çalışma [Health problems of disabled people other than their disabilities: A comparative study]. *Selçuk Tıp Dergisi*, 25(2), 69-77.
- Esbensen, A. J., Beebe, D. W., Byars, K. C., & Hoffman, E. K. (2016). Use of sleep evaluations and treatments in children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 37(8), 629-636. doi: 10.1097/DBP.0000000000000333

- Freeman, K.A. (2006). Treating bedtime resistance with the bedtime pass: A systematic replication and component analysis with 3 year olds. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(4), 423-428, doi: 10.1901/jaba.2006.34-05
- Friman, P.C., Hoff, K.E., Schones, C., Freeman, K.A., Woods, D. & Bloom, N. (1999). The bedtimepass: An approach to bedtime crying and leaving the room. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 153, 1027-1028
- Friedman, A., & Luiselli, J. K. (2008). Excessive daytime sleep: Behavioral assessment and intervention in a child with Autism. *Behavior Modification*, 32(4), 548-555. doi: 10.1177/0145445507312187.
- Hanley, G.P. (2005). Sleep Assessment and Treatment Tool. 20.11.2018 tarihinde <https://practicalfunctionalassessment.files.wordpress.com/2015/06/satt.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Jin, C. S., Hanley, P., & Beaulieu, L. (2013). A individualized and comprehensive approach to treating sleep problems in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 161-180. doi: 10.1002/jaba.16.
- Johnson, C. R., Turner, K. S., Foldes, E., Brooks, M. M., Kronk, R., & Wigss, L. (2013). Behavioral parent training to address sleep disturbances in young children with autism spectrum disorders: A pilot trial. *Sleep Medicine*, 14,(10) 995-1004. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sleep.2013.05.013>.
- Kodak, T., & Piazza, C. C. (2008). Assessment and behavioral treatment of feeding and sleeping disorders in children with autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 887-905. doi: doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.005Get rights and content.
- Köse, S., Yılmaz, H., Ocakoğlu, F. T., & Özbaran, N. B. (2017). Sleep problems in children with autism spectrum disorder and intellectual disability and without autism spectrum disorder. *Sleep Medicine*, 40, 69-77. doi: doi.org/10.1016/j.sleep.2017.09.021.
- Krakowiak, P., Goodlin-Jones, B., Hertz-Picciotto, I., Croen, L. A., & Hansen, R. L. (2008). Sleep problems in children with autism spectrum disorders, developmental delays and typical development: A population based study. *Journal of Sleep Research*, 17(2), 197-206. doi:10.1111/j.1365-2869.2008.00650.x.
- Malow, B. A., Adkins, K. W., Reynolds, A., Weiss, S. K., Loh, A., Fawkes, D., Katz, D., Goldman, S. E., Madduri, N., Hundley, R., & Clemons, T. (2014). Parent-based sleep education for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, (1) 216-228. doi: 10.1007/s10803-013-1866-z.
- Mannion, A., & Leader, G. (2014). Sleep problems in autism spectrum disorder: A literatur review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2) 101-109. doi: 10.1007/s40489-013-0009-y.
- McLay, L., France, K., Blampied, N., Danna, K., & Hunter, J. (2017). Using functional behavioral assessment to develop a multicomponent treatment for sleep problems in a 3 year old boy with autism. *Clinical Case Studies*, 16(3), 254-270. doi: 10.1177/1534650116688558.
- Montgomery, P., Stores, G., & Wiggs, L. (2004). The relative efficacy of two brief treatments for sleep problems in young learning disabled (mentally retarded) children: A randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 89(2), 125-130. doi: 10.1136/adc.2002.017202.
- Moon, E. C., Corkum, P., & Smith, I. M. (2011). Case study: A case-series evaluation of a behavioral sleep intervention for three children with autism and primary insomnia. *Journal of Pediatric Psychology* 36(1), 47-54. doi:10.1093/jpepsy/jsq057.
- Moore, M., Evans, V., Hanvey, G., & Johnson, C. (2017). Assessment of sleep in children with autism spectrum disorder. *Children*, 4(72), 1-17, doi:10.3390.

- Moore, M., Freeman, P.C., Fruzzetti, A.E. & MacAlleese, K. (2007). Brief report: Evaluating the bedtime pass program for child resistance to bedtime a randomized, controlled trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 283-287.
- Moss, A. H. B., Gordon, J. E., & O'Connell, A. (2014). Impact of Sleepwise: An intervention for youth with developmental disabilities and sleep disturbance. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 44(7) 1695-1707. doi: 10.1007/s10803-014-2040-y.
- Mutluer, T., Karakoc-Demirkaya S., & Abali, O. (2016). Assessment of sleep problems and related risk factors observed in Turkish children with Autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(5), 536-542. DOI: 10.1002/aur.1542.
- O'Connell, A., & Vannan, K. (2008). Sleepwise: Addressing sleep disturbance in young children with developmental delay. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55, 212-214. doi: 10.1111/j.1440-1630.2007.00717.
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2004). Using paired choice assessment to identify variables maintaining sleep problems in child with severe disabilities. *Journal of Behavior Applied Analysis*, 37, 209-212.
- Perdahlı-Fiş, N., Arman, A., Ay, P., Topuzoğlu, A., Güler, A.S., Gökçe-İmren. vd. (2010). Çocuk uyku alışkanlıkları anketinin Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği [The validity and the reliability of Turkish version of children's sleep habits questionnaire]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 151-160.
- Piazza, C. C., & Fisher, W. (1991). A faded bedtime with response cost protocol for treatment of multiple sleep problems in children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 24(1), 129-140. doi: 10.1901/jaba.1991.24-129
- Piazza, C.C., Fisher, W. & Sherer, M. (1997). Treatment of multiple sleep problems in children with developmental disabilities: Faded bedtime with response cost versus bedtime scheduling. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39(6), 414-418.
- Priday, L. J., Byrne, C., & Totsika, V. (2017). Behavioral interventions for sleep problems in people with intellectual disability: A systematic review and meta analysis of single case and group studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(1), 1-15, doi: 10.1111/jir.12265.
- Redd, H. E., McGrew, S. G., Artibee, K., Surdkya, K., Goldman, S. E., Frank, K., vd. (2009). Parent based sleep education workshops in Autism. *Journal of Child Neurology*, 24(8), 936-945. DOI: 10.1177/0883073808331348.
- Richdale, A. L. & Schrek, K. A. (2009). Sleep problems in autism spectrum disorders: Prevalence, nature & possible. *Sleep Medicine Reviews*, 13(6), 403-411. doi:10.1016/j.smrv.2009.02.003.
- Richdale, A., & Wiggs, L. (2005). Behavioral approaches to the treatment of sleep problems in children with developmental disorders: What is the state of the art? *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1(3), 165-190. doi: http://dx.doi.org/10.1037/h0100743
- Richdale, A. L., & Baker, E. K. (2014). Sleep in individuals with an intellectual or developmental disability: Recent research reports. *Current Developmental Disorders Reports*, 1, 74-85. doi: 10.1007/s40474-014-0010-x.
- Roane, H. S., Piazza, C. C., Bodnar, L. E., & Zimmerman, K. L. (2000). Sleep difficulties in children with developmental disabilities. *Infant and Young Children*, 13(2), 1-8.

- Quine, L. (1992). Severity of sleep problems in children with severe learning difficulties: Description and correlates. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2(4), 247-268, doi: 10.1002/casp.2450020404
- Quine, L. (2008). Sleep problems in children with mental handicap. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 35(4), 269-290. doi: 10.1111/j.1365-2788.1991.tb00402.x
- Schreck, K. A., Mulick, J. A., & Smith A. F. (2004). Sleep problems as possible predictors of intensified symptoms of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(1), 57-66.
- Tudor, M. E., Hoffman, C. D., & Sweeney, D. P. (2012). Children with autism: Sleep problems and symptom severity. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(4), 254-262. doi: doi/abs/10.1177/1088357612457989
- Turner, K. S., & Johnson, C. R. (2012). Behavioral interventions to address sleep disturbances in children with autism disorders: A review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 144-152. doi: 10.1177/0271121412446204.
- Vriend, J. L., Corkum, P. V., Moon, E. C., & Smith, I. M. (2011). Behavioral interventions for sleep problems in children with autism spectrum disorders: Current findings and future directions. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(9), 1017-1029. doi:10.1093/jpepsy/jsr044.
- Weiskop, S., Matthews, J. & Richdale, A. (2001). Treatment of sleep problems in a 5-year old boy with autism using behavioral principles. *Autism* 5(2), 209-221, doi: 10.1177/1362361301005002009
- Weiskop, S., Richdale, A., & Matthews, J. (2005). Behavioral treatment to reduce sleep problems in children with autism and fragile x syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(2) 94-104. doi: 10.1111/j.1469-8749.2005.tb01097.x
- Wiggs, L. (2001). Sleep problems in children with developmental disorders. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 94(4), 177-179. doi: abs/10.1177/014107680109400406T.
- Wolf, M., Risley, T. & Mees, H. (1964). Application of operant conditioning procedures to the behavior problems of an autistic child. *Behavior Research and Therapy*, 1, 305-312.
- Yıldırım-Sarı, H. (2010). Zihinsel yetersiz bireylerin sağlık sorunları [Health problems of mentally disabled individuals]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(2), 145-150.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 801-824

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397343

REVIEW

Received Date: 02.03.18

Accepted Date: 29.10.18

OnlineFirst: 13.11.18

Sleep Problems and Behavioral Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities

Özlem Toper *
Bursa Uludağ University

Abstract

Compared to children with typical development, sleep problems are more frequently observed in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. This affects the daily activities and development of the individuals with sleep problems negatively, while also adversely affecting the other family members who are responsible for the care of these individuals and escalates their stress levels. Thus, it is important to conduct adequate interventions to eliminate sleep problems. While there are various studies on the impact of behavioral intervention methods on the examination of sleep problems in children with developmental disabilities in the international literature, there are no studies on behavioral intervention for the resolution of sleep problems, especially in the field of special education in Turkey. Therefore, the present article aimed to scrutinize behavioral sleep problems in individuals with developmental disabilities, their assessment, and behavioral intervention methods and strategies.

Keywords: Sleep problems, sleep disorders, behavioral approach, behavioral sleep problems, sleep training.

Recommended Citation

Toper, Ö. (2018). Sleep problems and behavioral interventions for children with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 801-824. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397343

**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: ozlemtoper@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0243-4844>

Childhood sleep problems can be observed in about 20-30% of children with typical development until 6 years of age and this is one of the topics that families experience coping problems. Compared to individuals with typical development, sleep problems are 2-3 times more common in individuals with developmental disabilities such as intellectual disabilities (ID) and autism spectrum disorders (ASD) (Jin, Hanley and Beaulieu, 2013; Piazza and Fisher, 1991; Richdale & Baker, 2014). Sleep problems affect the physical, cognitive, communications, social and emotional development of children, in addition to increasing their stress levels by affecting their and their families' daily lives negatively (Devnani and Hegde, 2015). Because, a child who does not sleep means a family who does not sleep. Thus, it is important to conduct interventions to resolve sleep problems. There are several studies on the impact of behavioral intervention methods on the examination of sleep problems in children with developmental disabilities in the international literature. However, there are no studies on behavioral interventions to resolve sleep problems in Turkey, especially in the field of special education. Thus, the present article aimed to scrutinize behavioral sleep problems in individuals with developmental disabilities, their assessment, and behavioral intervention methods and strategies used in resolving sleep problems. It was considered that the present study would contribute to the educators who work in the field and families of the abovementioned children since the sleep problems are more common in individuals with developmental disabilities, the adverse effects of these problems on the individual and other family members and limited number of studies on the subject in Turkey.

Method

Purpose of this study is to review the literature about behavioral sleeps problems in individuals with developmental disabilities and behavioral strategies. Thus, the EBSCO and Academic Search Complete databases were scanned and sleep disorders, behavioral strategies and parent-based sleep training programmes were summarized. The studies between 2005-2017 were reviewed to get up-to-date information. After that, recommendations were provided for the future research and implementation.

Sleep Problems in Individuals with Developmental Disabilities

The American Sleep Association reported that there are more than 80 types of sleep disorders. However, all sleep disorders are generally classified under two main categories (Richdale and Wiggs, 2005). These are insomnia and parasomnia. It was observed that the most prevalent sleep problems indicated in individuals with developmental disabilities are in the "insomnia" category. The current data demonstrates that these problems are generally behavioral problems that cause the individual to sleep less such as resistance to going to bed/sleep, difficulty to sleep, sleeping together, waking up at night, waking up very early in the morning (Moore, Evans, Hanvey and Johnson, 2017). The causes of sleep problems can vary and are influenced by biological, developmental, psychological, environmental and cultural factors. Especially certain health problems such as epilepsy, which are observed more frequently in individuals with developmental disabilities, and medication can lead to sleep problems. Additionally, it is common to sleep together with infants or toddlers for the mothers in Turkish culture and after a while this situation can become a behavioral problem as resisting to sleep alone. However, in the present study, only sleep problems related to environmental and behavioral factors were addressed. Behavioral or environmental factors include the properties of the individuals' sleep environment (temperature, light, etc.) their sleeping habits (going to bed late, caffeine-containing beverage consumption, etc.) and their modes of interaction with their families (such as parents taking the child to their own bed when the child cries, etc.).

Solving sleep problems is extremely important. Because studies demonstrate that sleep problems are related to various behaviors. For example, studies demonstrated that sleep problems are likely to trigger autism-specific behavior in children diagnosed with ASD, increase social skills and communication difficulties in individuals, increase stereotypic behaviors and adherence to routines. Similarly, there are research findings that reported positive correlations between sleep problems observed in individuals with intellectual disabilities and poor academic skills, poor communications skills, and poor self-care skills. It is also known that sleep problems

adversely affect physical development and the immune system in all individuals (Allik, Larsson and Smedje, 2006; Quine, 2008; Richdale and Schrek, 2009; Tudor, Hoffman and Sweeney, 2012).

There are medical, pharmacological and behavioral intervention methods to resolve sleep problems. It is important to apply to medical approaches if an individual really needs surgical operation for solving the sleeping problems. However, it is recommended to resolve sleep problems due to behavioral factors primarily with behavioral intervention methods and apply pharmacological (drug-based) therapies only when necessary. Nevertheless, it is observed that pharmacological therapies are applied more frequently in children with ASD. On the other hand, parents of individuals with ASD prefer to use behavioral procedures (Mannion and Leader, 2014; Richdale and Baker, 2014; Vriend, Corkum, Moon and Smith, 2011). Before using behavioral procedures it is essential to evaluate and interpret behavioral sleep problems to be able use correct procedures. It is possible to see similar symptoms for different type of reasons. Thus for the successful behavioral sleep training it is important to be sure the reason of the sleep problem is behavioral. In the following section, information about assessment tools for the sleeping behaviors are provided.

Assessment of Sleeping Problems

As the causes of sleep problems can differ, the required interventions also vary. Thus, initially, the causes of sleep problems should be assessed. Based on the results of the assessment, if the sleep problems observed in the child are related to environmental or behavioral factors, behavioral sleep training should be conducted. The methods used in the evaluation of sleep problems include subjective and objective methods. Subjective assessment methods consist of questionnaires that aim to collect information from family members about sleeping habits or diaries that the family members keep. Objective assessment methods are usually based on direct observation of the child and conducted with technological devices that can record the child's status during sleep (Devnani and Hegde, 2015; Moore, Evans, Hanvey and Johnson, 2017). Additionally, *functional assessment* is an evaluation process that aims to determine the precursors and outcomes of a behavior and the relationship between the said precursor and outcomes and the behavior and used to assess sleep problems and is particularly used effectively in the identification of the causes of behavioral sleep problems (Kodak and Piazza, 2008; McLay, France, Blampied, Danna and Hunter, 2017).

Subjective assessment methods are consisted of *questionnaires* and *sleep diaries*. Sleep questionnaires are used for providing information from the parents for their children's sleep behaviors. It gives data about sleeping problems as resistance to sleep, sleep onset delay, early waking, night waking, sleep terror, parasomnia, sleep duration, bedtime routines, bedtime habits and parent behaviors (Moore et al., 2017). One of that surveys is *Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) and brief Turkish form of CSHQ's validity and reliability analysis were studied* by Perdahlı Fiş and her collegues (2010). The researchers recommended that it is an useful tool for screening the sleep behaviors and habits for the Turkish people. Sleep diaries are also useful tool to get sleep habits on individuals by getting information from parents. It gives data about the sleeping and waking time, sleep duration, sleep onset time, frequency of night waking, resistance to sleep or going to bed, sleep together, sleep habits, routines and parents behaviors (Moore et al., 2017).

Objective assessment methods are consisted of *Actigraphy*, *Polysomnografi* and *Videosomnografi*. Also it is possible to count functional assessment as an objective way. Objective assessment tools are direct ways to collect information for sleeping behaviors. *Actigraphy* is a tool like a wristwatch can be worn on armwrist or ankle and measure the sleep duration, sleep onset time, waking time, frequency of night waking during the night sleeping time. *Polysomnografi* is a way to measure sleep problem by attaching the electrodes on individual's head while he/she is sleeping. By this way it is possible to get information on different type of sleep disorders as cicardian sleep disorders, and respiration disturbance. It is a kind of a laboratory test for screening sleep disorders. *Videosomnografi* is a way to put the video camera into the room where the individual typically sleeps and records all night. It provides total sleep duration, sleep onset and waking time, night wakings, sleep terror, and parent behaviors (Mannion and Leader, 2014; Moore et al., 2017).

Parent-Based Sleep Training Programmes

Studies that were conducted to solve sleep problems demonstrated that various methods and strategies were used to effectively solve the sleep problems. Also, there are a few literature reviews studies about sleep problems in individuals with developmental disabilities. For example, Priday, Byrne and Totsika (2017) reviewed the studies between 1997 and 2009 which were conducted with children with intellectual disabilities. Vriend et al. (2011) also analyzed 15 studies about behavioral procedures for sleep problems until the year 2011. On the other hand Turner and Johnson (2012) reviewed the studies according to the National Standards Reports criterias for the individuals with ASD. All these review studies reported that the behavioral methods and strategies can be listed as sleep hygiene, bedtime routines, bedtime schedule, bedtime fading, stimulus fading, ignoring, bedtime pass, and chronotherapy. The common feature of these studies, which were conducted with different methodologies such as group design, single subject and case studies, is that routine development for sleep time and sleep hygiene strategies were used for all sleep problems. There are other studies reporting that sleep training programs reduced family stress levels.

The strategy need to be followed by the adequate method for the individual's sleep problem. Furthermore, there are also recent studies that developed sleep training programs, which utilized several methods and strategies to solve sleep problems, and it was reported that families that participated in these sleep training sessions could frequently solve their children's sleep problems (Johnson et al., 2013; Malow et al., 2013; Moss, Gordon and O'Connell, 2014; O'Connell and Vannan, 2008). When the sleep training program studies were analyzed, it was seen that there were nine studies which had the purpose to examine the effects of parent based sleep training program. The parents' children's age ranges were between 1-10 years old in 8 studies (Austin, Gordon and O'Connell, 2013; Johnson et al., 2013; Malow et al., 2014 Montgomery, Stores and Wiggs 2004; Moon et al., 2010; O'Connell and Vannan, 2008; Redd et al., 2009; Weiskop, Richdale and Matthews, 2005). There was only one study which focused on the individuals of whom age ranges were 8-17 years old (Moss et al., 2014). When reviewed the assessment tools for sleep problems, in all studies sleep diaries were used except one study (Johnson et al., 2013) and in all studies were used sleep questionnaires except one study (O'Connell and Vannan, 2008). Additionally in all studies, researchers used more than one assessment tools except O'Connell and Vannan (2008). They used only sleep diaries. It is always recommended to use both subjective and objective methods together for evaluating sleep problems and in only four studies researchers used also objective assessment way actigraphy (Johnson et al., 2013; Malow et al., 2014; Moon et al., 2010; Redd et al., 2009). Most common dependent variables were resistance to sleep or going to bed, sleep onset delay, sleep together, night waking and early waking. Only in one study (Moss et al., 2014), excessive sleep behavior and in one study (Austin et al., 2013) circadian sleep disorder were studied. Common features of the parent based sleep training programs were to educate the parents about sleep hygiene and bedtime routines with positive reinforcement. And the most common procedure was extinction in all programs. It is possible to summarize the effective behavioral and environmental methods and strategies as sleep hygiene, bedtime routines, and bedtime schedules, In the following section, the common methods and strategies are listed.

Behavioral Procedures and Strategies for Sleep Problems

Bedtime routines. Bedtime routines are one of the important strategies of sleep training programs. It is possible to say no methods can work without organizing bedtime routines. Routines are very effective ways for the children especially with ASD. Bedtime routines are creating a program which the kid should do before going to bed every night. That program can consist of taking a bath, brushing teeth, wearing pyjamas, or reading a book. These routine activities should be done every night consistently and should not be longer than 30 minutes. Parent should avoid energetic and stimulant activities like watching a cartoon or playing games before going to bed (Christodulu and Durand, 2004; Kodak and Piazza, 2008).

Bedtime schedule. Bedtime schedule is also important part of sleep programs as bedtime routines. Every sleep programs should indicate routines and schedules. Bedtime schedule is a way to organize sleeping and waking times. The kid should go to bed at same time every night and also wake up at same time in the mornings.

Additionally sleeping duration should be appropriate with his/her age and development. If the kid goes to nap in noon, it should be at same time every day (Piazza, Fisher and Sherer, 1997).

Sleep hygiene. Sleep hygiene is also the third important part of every sleep training programs with bedtime routines and bedtime schedules. It consists of some environmental arrangements. For example room temperature, room light and sound level are important for a good sleeping. The child should not drink or eat before sleeping (Vriend et al., 2011). All these are very effective on quality of sleeping.

Extinction. Extinction is a very effective method especially for the behaviors which are about resisting to sleep or going to bed (Durand, Gernert-Dott and Mapstone, 1996; Moore, 2004; Montgomery et al., 2004; Reed et al., 2009; Richdale and Wiggs, 2005; Weiskop et al., 2005; Weiskop, Matthews and Richdale, 2001; Wolf, Risley and Mees, 1964). There are two ways to implement extinction: standard extinction and graduated extinction. During extinction, all problem behaviors are ignored by parents. Ignoring means is the parent do not say or do anything if their kids cry or do something different for avoiding sleep or going to bed. The parent put the kid into bed and leave the room. In the standard extinction, the parent goes into the room every 5 or 10 minutes and just pats the kid if he/she cries. There should not be any other interaction between kid and parent until kid falls into sleep. In the graduated extinction, steps are same with standard extinction. But duration increase gradually 10 minutes, 15 minutes and etc. to get into the room. Extinction is an effective method and it is possible to see the results quickly. On the other hand, parents should know about extinction burst which the behavior level can go up for a while (Kodak and Piazza, 2008; Richdale and Wiggs, 2005; Turner and Johnson, 2012).

Faded bedtime. Faded bedtime is one of the recommended methods for resolving behavior problems, especially when it is time to go to bed and during sleeping (Christodulu and Durand, 2004). It is a method based on gradually getting the child to go to bed earlier in the hour. At the beginning of the practice, the child is determined to spontaneously and easily fall asleep. This time is the baseline for child's sleeping time (Kodak and Piazza, 2008). For example, if the child's sleeping time is set at 11:00 p.m. in the evening, a 30-minute period is added to start the treatment at 11:30 p.m. in the evening. If the child wishes to sleep before the specified sleeping time, it is not allowed, and in the same way, it is necessary to wake up in the morning at the waking hour. During the application, if the child falls asleep within 15 minutes of the scheduled time, the next sleeping time is taken for another 30 minutes. However, if the child does not fall asleep for 15 minutes, the next night's sleep time is taken 30 minutes before the previous night (Piazza and Fisher 1991). This process is continued until the child begins to sleep in the ideal sleep time.

Sleep restriction. It is especially recommended for individuals with problems during day and night sleep patterns. For example, a child who does not sleep at night, but the daytime may be sleeping too much. This causes a deterioration of the night and day sleeping balance. Thus, in this method, a restriction is placed on the length of time the child sleeps in the bed. For example, it is like laying out late and getting up early in the morning. Time-to-bed time is reached at the ideal ideal time (Richdale and Wiggs, 2005).

Stimulus fading. This method is especially used for children who sleeps with a particular person, such as a mother or father. In practice, the stimulus that allows the child to sleep is gradually withdrawn from the medium over time. For example, for a child who sleeps with a permanent mother, the mother first puts a bed in the child's room and sleep there. The bed is then gradually removed from the child's bed and brought closer to the door. It's meant to get your mother out of the room over time. At the latest stage, the mother begins to sleep in her own room (Richdale and Wiggs, 2005; Vriend et al., 2011).

Bedtime pass. The bedtime pass is a type of practice that aims to reduce the behavior of children who resist sleeping alone at night or who has the habit of waking up at night. Purpose to use bedtime pass card is getting a habit of sleeping alone. In this practice, parent gives a bedtime pass card to the child that is entitled to leave once a night and to come to his family. He/she may visit them, hug them or may want to drink water only one time during a night. When the child uses this right, he/she gives the card to family and knows that he/she cannot use one more time until the other night. If he/she does not use the card right, he/she will not have the right to use his

card the next night. These and other applications are used in conjunction with the positive reinforcement process. In other words, if the child exhibits certain sleeping behaviors, the next morning he/she is reinforced with something he/she wants. The time to use the bedtime pass card should be short. If this problem occurs at the end of the course, the problem of going to the child's bed should be ignored and should be allowed to go to the room (Freeman et al., 1999). There is research evidence that it is more effective when used in conjunction with ignorance (Freeman, 2006).

Chronotherapy. Chronotherapy is also a suitable method for children with nighttime and daytime sleep problems. In other words, it can be effectively used in the regulation of sleeping problems at inappropriate times (Roane, Piazza, Bodnar and Zimmerman, 2000). It is also possible to call it sleep rhythm disorder. Sometimes, such as city and country changes, also lead to the deterioration of sleep patterns and the inability of individuals to sleep and awaken (Richdale, 2005). A system is created that is exactly the opposite of silting. The child goes to bed early but every morning the child is awakened at the same time. Over time, the time to go to bed is delayed to the ideal sleeping time (Didden and Sigafos, 2001, Richdale and Wiggs, 2005; Vriend et al., 2011). Piazza, Hagopian, Hughes and Fisher, (1998) investigated the effectiveness of chronotherapy to plan for irregular sleep times in a eight-year-old child diagnosed with ASD. At the beginning, the child was told to go to sleep and sleep at 3:00 a.m. in the morning. Then, two hours later each night, the child was allowed to go to bed. This process continued until 9:00 p.m., which was appropriate for the child's age and was determined according to the expectations of his family, until he became asleep. The results of this study are that the participant of the chronotherapy solves the sleep related problems in a meaningful way.

Results

In this study, it was aimed to provide information about the sleep problems which are related to the behavioral and environmental factors in children with developmental disabilities and the behavioral intervention practices used in solving these problems. Within the scope of this aim, the researches carried out on the topic were examined and frequently used methods and strategies were included. On the other hand, research studies examining the effectiveness of sleep training programs were summarized. All the information obtained shows that behavioral intervention practices can be used effectively in solving sleep problems of individuals with developmental disabilities. Based on this result, researchers emphasized that sleep problems are extremely important for childhood development and further research on sleep training is required. It is also stated that this requirement applies not only to children with sleep problems and their families, but also to educators who work with children with developmental disabilities. Thus, behavioral intervention applications, research and sleep training programs that aim to solve sleep problems of children with developmental disabilities are needed in Turkey.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

7th International Conference on Research in Teaching, Education & Learning (ICRTEL 2018)
14-15 Aralık 2018, Mauritius

9th International Conference on Research in Teaching, Education & Learning (ICRTEL 2018)
24-25 Aralık 2018, Dubai

20th International Conference on Autism, Intellectual Disability & Developmental Disabilities
16-18 Ocak 2019, Hawaii, *USA*

13th Annual Autism Conference
18-20 Ocak 2019, Kaliforniya, *USA*

International European Academic Conference on Education and Humanities (WEI-EH 2019)
22-24 Ocak 2019, Barselona, İspanya

2019 British Paediatric Neurology Association Annual Conference
23-25 Ocak 2019, Liverpool, İngiltere

6th International Conference on Education and Psychological Sciences (ICEPS 2019)
28-30 Ocak 2019, Singapore, Singapore

Special Education Convention & Expo (CEC 2018)
29 Ocak-2 Şubat 2019 İndiana, *USA*

Autism Conference
4-6 Şubat 2019, Miami, *USA*

Special Needs Planning Symposium
7-9 Şubat 2019, Kaliforniya, *USA*

8th International Conference on Education, Teaching, Learning & Innovation (ICE 2019)
15-16 Şubat 2019, Bangkok, Thailand

Learning Disabilities Association of America 56th Annual International Conference
18-21 Şubat 2019, Texas, *USA*

World Congress on Down Syndrome, Autism & Cerebral Palsy
25-26 Şubat 2019 Tokyo, Japonya

Alaska Statewide Special Education Conference
25-27 Şubat 2019, Alaska, *USA*

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Symposium on Language, Linguistics, Literature and Education (ISLLE 2019)
25-27 Şubat 2018, Fukuoka, Japan

Autism Conference
28 Şubat-1 Mart 2019, Savannah, Gürcistan

General & Special Education Conference
5-7 Mart 2019, Washington, USA

European Autism Congress
14-15 Mart 2019, Zagreb, Hırvatistan

Special Needs Planning Symposium
7-9 Şubat 2019, Kaliforniya, USA

International Conference on Natural Language Processing (ICNLP 2019)
25-27 Mart 2018, Beijing, Çin

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 çalışmalarını 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. Raporda 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 bulundurularak 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 bold 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 yasl, 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 yasl, 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 yasl, 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 <i>italik</i> 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 <i>bir boşluk</i> 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, yüzdellikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla gibi, örneklemin %5’i gibi, örnekleme 1. yüzdelerde ... 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 deneye 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.

Çevrimiçi Yayınlanmış Bir Makale

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.

Kitap

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Preager.

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	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.
	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.
Tez	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)
	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/
	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/
	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. Yukay, M. (2003). <i>İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi</i> (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul.
	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)
Ansiklopedi veya Sözlük	Gürün, O. A. (2001). <i>Psikoloji sözlüğü</i> (2. baskı, C.1-3). İstanbul: İnkılâp. Sadie, S. (Ed.). (1980). <i>The new Grove dictionary of music and musicians</i> (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.
Broşür, Tüzel Yazar	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Araştırma Merkezi. (2008). <i>Okul korkusu</i> [Broşür]. İstanbul: Yazar. 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.

**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

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Günlük Gazete	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
Makalesi	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 4'teki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ
Prof. Dr. Sema BATU
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BİLDİREN
Dr. Öğr. Üyesi Salih ÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DOLUNAY SARICA
Doç. Dr. Yasemin ESEN
Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN
Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ
Doç. Dr. Sezen KÖSE
Doç. Dr. Funda NAYIR
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR
Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR
Doç. Dr. Mustafa SEVER
Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TÖRET
Dr. Öğr. Üyesi Pınar URAN
Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof. Dr. Hatice YILDIRIM SARI