



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 22
Sayı : 1
Yıl : 2021

Ankara
2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2021

Cilt: 22

Sayı: 1

Mart, Haziran, Eylül, Aralık aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanmaktadır.

Yayın Türü
Akademik-Bilimsel Dergi

Yayın Sahibi
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ
Doç. Dr. Eylem DAYI
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ-TOSUN
Öğr. Gör. Dr. Burcu KILIÇ-TÜLÜ
Doç. Dr. Seray OLCAY
Öğr. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER

İngilizce Dil Editörleri
Öğr. Gör. Dr. Şevket ÖZDEMİR
Araş. Gör. Dinçer SARAL
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Ölçme ve Değerlendirme Editörleri
Araş. Gör. Dr. Özge ALTINTAŞ
Araş. Gör. Dr. Cansu AYAN
Araş. Gör. Dr. Fatma KIZILTOPRAK

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA
Araş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ
Araş. Gör. Serap DOĞAN
Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL
Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN
Araş. Gör. Uğur YASSIBAŞ
Dr. Gizem YILDIZ

Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

Prof. Dr. Funda ACARLAR (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AKAMOĞLU (*The University of Alabama*)
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (*Yakın Doğu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Füsün AKKÖK (*Emekli*)
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN (*Emekli*)
Doç. Dr. Aydın BAL (*University of Wisconsin-Madison*)
Prof. Dr. Berrin BAYDIK (*Ankara Üniversitesi*)
Doç. Dr. Brian A. BOYD (*University of Kansas*)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Fiğen ÇOK (*Başkent Üniversitesi*)
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (*Marmara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK (*Emekli*)
Doç. Dr. Kimberly GILBERT (*Hofstra University*)
Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Sema KANER (*Uluslararası Fındık Üniversitesi*)
Doç. Dr. Necdet KARASU (*Gazi Üniversitesi*)

Prof. Dr. Tevhide KARGIN (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Dr. Bahar KEÇELİ KAYSILI (*Vanderbilt University*)
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (*Maltepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Ahmet KONROD (*Üsküdar Üniversitesi*)
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN (*Gazi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (*Emekli*)
Prof. Dr. Henry ROANE (*Upstate Medical University*)
Prof. Dr. Isabel R. RODRÍGUEZ ORTÍZ (*Universidad de Sevilla*)
Prof. Dr. David SALDAÑA (*Universidad de Sevilla*)
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (*Hacettepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Jane SQUIRES (*University of Oregon*)
Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ (*Istanbul Medipol Üniversitesi*)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nihal VAROL ÖZYÜREK (*Emekli*)
Prof. Dr. Linda WATSON (*The University of North Carolina at Chapel Hill*)

Sürdürüm ve İletişim
Tel: 0 (312) 363 33 50/Dâhili:3001-3008-3021
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.

İNDEKSLER VE DİZİNLER



Emerging Sources Citation Index
(2017'den beri)



EBSCO Host
(2011'den beri)

DOAJ

DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Directory of Open Access
Journals
(2016'dan beri)



ProQuest
(2008'den beri)



TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal
Bilimler Veri Tabanı
(2014'ten beri)



Sosyal Bilimler Araştırmaları
Derneği
(2016'dan beri)



türk eğitim indeksi

Türk Eğitim İndeksi
(2016'dan beri)

MIAR

Information Matrix for the
Analysis of Journals
(2019'dan beri)



Directory of Research Journals
Indexing
(2019'dan beri)



CiteFactor Directory Indexing of
International Research Journals
(2020'den beri)

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

Editörden

Araştırma

- Emine YİĞİTOĞLU*
Serhat ODLUYURT Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Koyan Doktorların Tıbbi Tanılama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 1
- Ramazan BEKAR*
Yıldız UZUNER
Osman ÇOLAKLIOĞLU İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarına İlişkin Gereksinimler ve Destekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi 31
- Şerife ŞAHİN*
Arzu ÖZEN Ardışık ve Gömülü Denemeler: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Toplumsal Uyarı İşaretlerinin Öğretimi 61
- Zeliha TENİKECİ*
Nilgün CEVHER-KALBURAN Özel Gereksinimli Çocuk Ebeveynlerinin Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşleri 87
- Fidan ÖZBEY-GÖKÇE*
Hadiye ELLİBEŞ-CERRAH
Şükran ARPAZ-ÜNSAL Özel Yetenekli Çocukların Kendi Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşleri 113
- Sezgin ÖZAN*
Ayşe Dolunay SARICA Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve Rehberlik Öğretmenlerinin Deneyimleri 147
- Hatice Cansu BİLGİÇ*
Pınar ŞAFAK Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Doğrudan Öğretimle Sunulan Şematik Düzenleyicinin Bir Fen Konusunun Öğretimine Etkisi 175
- Halil TAŞ* Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri 207

Derleme

- Zehra ATBAŞI* Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış 233
- Mine KİZİR* Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları 253

Kongre ve Sempozyum Duyuruları

Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları

Hakemler Kuruluna Teşekkür

İletişim Adresi: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci-ANKARA

Tel: 0 (312) 363 33 50/3001-3008-3021

Faks: 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Contents

From Editor

Research

- Emine YİĞİTOĞLU*
Serhat ODLUYURT Investigating the Perspectives of the Physicians on the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders 1
- Ramazan BEKAR*
Yıldız UZUNER
Osman ÇOLAKLIOĞLU The Investigation of the Opinions of Mothers of Children with Hearing Loss on Their Needs and Support Regarding Their Children 31
- Şerife ŞAHİN*
Arzu ÖZEN Massed versus Embedded Trial Arrangements: Teaching Community Signs to Children with Autism Spectrum Disorder 61
- Zeliha TENİKECİ*
Nilgün CEVHER-KALBURAN Opinions of Parents of Children with Special Needs about Outdoor Playgrounds 87
- Fidan ÖZBEY-GÖKÇE*
Hadiye ELLİBEŞ-CERRAH
Şükran ARPAZ-ÜNSAL The Perceptions of the Gifted Children Regarding Their Friendship Relations 113
- Sezgin ÖZAN*
Ayşe Dolunay SARICA The Individualized Education Plan: The Experiences of General Educators and School Counselors 147
- Hatice Cansu BİLGİÇ*
Pınar ŞAFAK The Effect of Schematic Organizer Presented with Direct Teaching to Students with Multiple Disabilities on Teaching a Science Subject 175
- Halil TAŞ* Knowledge Level of Primary School Teachers Assigned in Support Training Room Regarding Classroom Management 207

Review

- Zehra ATBAŞI* Overview of The School-Wide Positive Behavioral Support and Tier II Intervention 233
- Mine KİZİR* Distance Parenting Education Applications in the Instruction of Communication Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder 253

Announcement for Conferences and Symposium

Notes for Contributors

Thanks to Editorial Board

Address: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci-ANKARA
Phone: 0 (312) 363 33 50/3001-3008-3021
Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2021 yılının ilk sayısı olan Mart, 22. Cilt, 1. 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.

Bu sayımızda yer alan makaleleri tanıtmaya geçmeden önce sizleri Dergimize ilişkin önemli gelişmelerden haberdar etmek isterim. İlk olarak, Scopus ve SSCI başta olmak üzere diğer indekslerde taranmak için başvurularını tamamlayan Dergimizin bu süreci daha hızlı bir şekilde gerçekleştirmesi için 15.01.2021 tarihinden itibaren dergimize yüklenen çalışmaların değerlendirme süreci tamamladıktan sonra *hem Türkçe hem de İngilizce tam metin* olarak yayımlanması kararını aldık. Bu doğrultuda anadili Türkçe olan yazar(lar) tarafından kaleme alınan çalışmalar için hakem değerlendirme sürecini tamamladıktan ve kabul aldıktan sonra *sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge (sertifika)* ile birlikte makalenin İngilizce tam metninin de Dergimizin sistemine yüklenmesi istenecektir. Çalışma, anadili Türkçe olan yazar(lar) tarafından İngilizce dilinde kaleme alınmışsa makale dergimize ilk kez yüklenirken *sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge (sertifika)* ile birlikte yüklenecek ve makale kabul aldıktan sonra yazar(lar)dan Türkçe kopyasını da sisteme yüklemeleri istenecektir. Anadili İngilizce olan yazar(lar) tarafından kaleme alınan çalışmalardan da ilk başvuru sırasında *sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge (sertifika)* ile birlikte makaleyi sisteme yüklemeleri istenecektir. Konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgiye dergimizin [Yazım Kurallarında](#) yer alan “Makalelerin Değerlendirilme ve Yayımlanma Süreci” bölümünden ulaşabilirsiniz. Ayrıca Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılacak olan makaleler için şablonlarımızı da güncelledik, bunlara [Türkçe Şablon](#) ve [İngilizce Şablon](#) bölümlerinden ulaşabilirsiniz.

İkinci olarak, dergimizde yayımlanan çalışmaların yönetsel olarak da niteliğini ve niceliğini artırmak amacıyla 15.01.2021 tarihinden itibaren *meta-analiz veya meta-sentez dışındaki derleme çalışmaları* dergimizde değerlendirmeye almama kararını verdik. Bu doğrultuda erken görünümde yer alan ve hakemlik süreçleri devam eden derleme çalışmalara ileriki sayılarda yer verilecektir. Derleme makalelerin yayımlanma süreci tamamlandıktan sonra ise yılda dört kez yayımlanan dergimizde her sayıda sekiz araştırma ve iki meta-analiz veya meta-sentez çalışması olmak üzere 10 çalışma yayımlanacaktır.

Üçüncü olarak, 2021 yılında da dört sayı olarak çıkmaya devam etme kararı aldık. Ancak halihazırda her sayıda altı araştırma ve iki derleme makale ile çıkıyorduk. 2021 Mart sayımızdan itibaren her sayıda sekiz araştırma ve iki derleme makale olmak üzere her sayıda 10 makale yayımlama kararı aldık. Böylece erken görünümde bekleyen makalelerin hızla asıl sayıya girmesini ve yazarlarımızın mağduriyet yaşamamalarını amaçladık.

Son olarak, dergimizin zamanında çıkabilmesini sağlamak, yazarlarımızın zaman açısından mağduriyet yaşamalarını önleyebilmek ve editöryal okuma süreçlerini hızlandırmak amacıyla Editörler Kurulumuza yeni arkadaşlarımızın katılmasının daha uygun olacağı kararını aldık. “Editör Yardımcılığı” görevini yürütmek üzere “Yazım ve Dil Editörlüğü” için aramıza katılan Bursa Uludağ Üniversitesinden *Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinden *Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ-TOSUN*, Pamukkale Üniversitesinden *Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden *Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN*, Ankara Üniversitesinden *Öğr. Gör. Dr. Burcu KILIÇ-TÜLÜ* ve Marmara Üniversitesinden *Arş. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR*'e; “İngilizce Dil Editörlüğü” için aramıza katılan Bursa Uludağ Üniversitesinden *Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN* ve Hacettepe Üniversitesinden *Arş. Gör. Dinçer SARAL*'a; “Ölçme Değerlendirme Editörlüğü” için aramıza katılan Ankara Üniversitesinden *Öğr. Gör. Dr. Özge ALTINTAŞ*, *Arş. Gör. Dr. Cansu AYAN* ve *Arş. Gör. Dr. Fatma KIZILTOPRAK*'a ve “Teknik Sorumlu” olarak aramıza katılan Anadolu Üniversitesinden *Dr. Gizem YILDIZ* ile *Arş. Gör. Serap DOĞAN*, Sakarya Üniversitesinden *Arş. Gör. Uğur YASSIBAŞ* ve Hacettepe Üniversitesinden *Arş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ*'a hoş geldiniz diyerek çalışmalarında başarılar diliyorum. Bu süreçte Dergimizde yayınlanan makalelerin nicelik ve niteliğinin artırılmasına sağlayacakları katkı ve özverili çalışmaları için şimdiden kendilerine çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bu sayımızdan itibaren Teknik Sorumlu olarak yer aldığı ekibimizden ayrılan *Arş. Gör. CebraİL KARADAŞ*'a dergimize yaptığı katkıları ve özverili çalışmaları için sizlerin huzurunda çok teşekkür ediyorum ve bundan sonraki çalışmalarında başarılar diliyorum.

Yeni duyurularımızda da belirttiğimiz gibi Dergimizin bu sayısında sekiz araştırma ve iki derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Emine YİĞİTOĞLU* ve *Serhat ODLUYURT* tarafından yürütülen “*Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Koyan Doktorların Tıbbi Tanılama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Bu araştırmanın amacı, İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversite hastanesinde çalışan çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji doktorlarının OSB tanısı koyarken izledikleri basamaklara ve yaşadıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin

belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan doktorların OSB tanısı koyarken hem organik hem de çevresel nedenleri araştırdıkları, OSB tanısına yönlendiren yetersizlik alanları olarak çoğunlukla sosyal etkileşimsel alandan bahsettikleri belirlenmiştir. Bulgulara, araştırmaya katılan doktorların OSB tanısı koyarken çoğunlukla Türkçe geçerliliği olan tarama ve tanılama araçlarını kullandıkları, tanı koyarken tıbbi işbirliklerinden yararlandıkları; fakat eğitimciler ile de daha çok işbirliği içinde olmanın gerekliliği üzerine görüş bildirdikleri görülmüştür. Doktorların tanı sürecinde en büyük sorun olarak aile tepkilerinden bahsettikleri ve bu tepkilerin tanıyı etkilememesi için aileye psiko-eğitim uyguladıklarını belirttikleri de belirlenmiştir. Ayrıca doktorların OSB'nin görülme sıklığındaki artışın nedeni olarak çoğunlukla değişen yaşam tarzlarını işaret ettikleri raporlanmıştır.

“İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarına İlişkin Gereksinimler ve Destekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı ikinci araştırma makalesi *Ramazan BEKAR, Yıldız UZUNER ve Osman ÇOLAKLIOĞLU* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimleri ve destekler hakkındaki görüşlerini incelemektedir. Betimsel durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları, çocukları işitme kayıplı ve çocuklarının birincil bakıcıları olan 11 annedir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Annelerin gereksinimleri bilgi, eğitim, psikososyal, maddi, öngörülen gereksinimler başlıkları altında toplanmıştır. Ailelerin gereksinimlere ilişkin destek aldıkları kaynakların yakın çevreleri, uzmanlar, internet, devlet ve çocuğu işitme kayıplı olan aileler olduğu görülmüştür. Annelerin gereksinimlerine ilişkin beklentileri yoğun olarak maddi gereksinimlerine yönelik devlet desteğinin artması yönündedir. Anneler, işitme kayıplı çocuğu olan ailelere yönelik olarak çocuklarıyla ilgilenmelerini önermişlerdir. Annelerin bilgi gereksinimlerinin diğer gereksinimleriyle ilişkili olduğu, bilgi gereksinimlerinin karşılanması durumunda diğer gereksinimlerinin bir kısmının da karşılanabileceği ileri sürülmüştür.

Üçüncü araştırma makalesi *Şerife ŞAHİN ve Arzu ÖZEN* tarafından yürütülen *“Ardışık ve Gömülü Denemeler: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Toplumsal Uyarı İşaretlerinin Öğretimi”* adlı çalışmadır. Araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde, ardışık denemelerle sunulan öğretim (ADÖ) ile gömülü denemelerle sunulan öğretim (GDÖ) düzenlemesinin etkililik ve verimliliği karşılaştırılmıştır. Araştırmada sabit bekleme süreli öğretim, ardışık olarak masa başında ve gömülü olarak oyun etkinlikleri içerisinde iki farklı düzenleme şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya yaşları 44-64 ay arasında değişen OSB tanılı dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırma uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular her iki öğretim düzenlemesinin de eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Verimlilik bulguları ise ADÖ düzenlemesinin daha verimli olduğu yönündedir. Araştırmada katılımcılara hangi öğretim düzenlemesi ile öğrenmeyi tercih ettikleri sorulmuş, katılımcılardan ikisi ADÖ düzenlemesini tercih ederken ikisi GDÖ düzenlemesi ile öğrenmeyi tercih etmişlerdir.

Zeliha TENİKECİ ve Nilgün CEVHER-KALBURAN tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi *“Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşleri”* adını taşımaktadır. Bu nitel araştırmada okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli (ÖG) çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Denizli ilindeki özel eğitim kurumlarına devam eden 0-6 yaş çocuğu olan toplam 12 ebeveyn dahil edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin açık hava oyun parkları ile ilgili görüşleri olumsuz görüşler, kaygılar, beklentiler, olumlu görüşler olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır. Ebeveynlerin fiziksel çevre ve sosyal çevreye ilişkin olumsuz görüşleri ve beklentileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin açık hava oyun parkları ile ilgili olumlu görüşlerinin ÖG çocuğunun parkta sergilediği duygu ve davranışlar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Beşinci araştırma makalesi olan *“Özel Yetenekli Çocukların Kendi Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşleri”* adlı çalışma *Fidan ÖZBEY, Hadiye ELLİBEŞ-CERRAH ve Şükran ARPAZ-ÜNSAL* tarafından kaleme alınmıştır. Çalışma özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu Düzce, Bolu ve Samsun illerinde yaşayan özel yetenekli 12 öğrenciden oluşmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Arkadaşlık İlişkileri Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında 9 tema oluşturulmuş ve bulgular bu temalar altında düzenlenmiştir. Bu temalar; birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakat temaları olarak sıralanmıştır. Bulgulara göre; öğrenciler arkadaşlarının evlerine sık sık gidip birlikte zaman geçirdiklerini, onlarla zaman geçirmekten keyif aldıklarını öte yandan yalnız zaman geçirmeyi de sevdiklerini göstermiştir. İyi bir arkadaşta aradıkları en temel özelliğin güven olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli çocuklar arkadaşlarıyla bazı konularda tartışmalar da hata kendilerinde olduğu zaman mutlaka özür dilediklerini; arkadaşlarının fikir ve düşüncelerini önemsediklerini ve onların sorunları ile yakından ilgilendiklerini; kendilerinin arkadaşları tarafından sevildiklerini; karşılıklı olarak sırlarını tuttuklarını ve birbirlerini koruduklarını;

arkadaşlarının yerinde olsaydı kendisi ile arkadaşlık kurmak isteyebileceklerini; arkadaşlarının başarıları ile mutlu olduklarını ve kendi başarıları ile de arkadaşlarının mutlu olduklarını, fakat arkadaşları kendilerini kötü bir yola sürüklerse onlarla arkadaşlıklarını keseceklerini ifade etmişlerdir.

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve Rehberlik/Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Deneyimleri” adlı altıncı araştırma makalesi *Sezgin ÖZAN* ve *Ayşe Dolunay SARICA* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilindeki ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile 11 RPD öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların BEP sürecinde yaşananlara ilişkin görüş ve önerileri, iki katılımcı gruba ikiye bölünmüş üzere toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve RPD öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan yedişer tema oluşturulmuş ve iki grup için oluşturulan temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlenmiştir. İki grup katılımcıdan elde edilen bulgular; okul personelinin mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarından yararlanmasının, süreçte yer alan diğerleriyle etkili iletişim ve işbirliği kurmada duyarlı olmasının ve destek hizmetlerin süreçte yer alan tüm paydaşlara sunulmasının kaynaştırma/bütünleştirme ve BEP uygulamalarının nitelikli yürütülmesinde önemli bir rol oynayacağını ortaya koymuştur.

Pınar ŞAFAK ve *Hatice Cansu BİLGİÇ* tarafından kaleme alınan yedinci araştırma makalesi *“Çoklu Yetersizliği Olan Az Gören Çocuklara Doğrudan Öğretimle Sunulan Şematik Düzenleyicinin Bir Fen Konusunun Öğretimine Etkisi”* adını taşımaktadır. Araştırmada az gören ve orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenciye, fen konularından biri olan ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ konusunun öğretilmesinde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin etkililiği, bireylerin konu hakkındaki öğrenmelerinin öğretim sona erdikten 7,14 ve 21 gün sonra da sürüp sürmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan, görme engelliler okulu ve özel alt sınıfa devam eden ayrıca özel eğitim kurumunda da eğitim gören az gören ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan biri yedek olmak üzere dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretmen ve aile görüşme formları, beceri kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü araçları, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlilik formları geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ konusunun öğretilmesinde etkili olduğu ve her üç katılımcının da öğretim sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra öğrendikleri konunun tamamını bağımsız şekilde şema üzerinden gösterebildikleri belirlenmiştir.

Bu sayımızda yer alan son araştırma makalesi olan *“Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri”* adlı çalışma *Halil TAŞ* tarafından yürütülmüştür. Araştırmada destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, 53 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak *“Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi”* nitel veri toplama aracı olarak ise *“Görüşme Formu”* kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre farklılık gösterdiğini, mezun oldukları okul türüne ve cinsiyete göre ise farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Zehra ATBAŞI tarafından kaleme alınan *“Okul Genelinde Olumlu Davranış Desteği ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış”* adlı çalışma bu sayımızda yayınlanan ilk derleme makalesidir. Öğrencilerin temel sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanan Okul Genelinde Olumlu Davranışsal Destek (OGODD), problem davranışları belirleyerek uygun davranışları öğretmek için veriye dayalı bir sistem kullanmaktadır. OGODD ekip çalışmasına dayanan, anaokulundan, liseye kadar pek çok okul ve kademesinde uygulanan bir yapı özelliği taşımaktadır. Okuldaki bütün öğrencileri kapsayan OGODD, tüm öğrencilere ve okul personeline güvenli ve olumlu okul ortamı sunmaktadır. Sunulan destekler okul genelinde, sınıfta ve bireysel müdahaleler biçiminde yürütülmektedir. Her okulun kendine özgü kapsamlı bir sistem kurmasına olanak sağlayan OGODD, öğrencilere yönelik tüm desteği kanıta dayalı olarak sunan bir sistem yaklaşımıdır. OGODD çeşitli stratejiler yoluyla ulaşılan ana bileşenleri bulunan bir yaklaşım olmasına rağmen paket bir program değildir ve üç aşamalı piramit modeliyle açıklanmaktadır. Üç aşamalı bu modelde okuldaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, OGODD modelinin çerçevesini, bu çerçevede sunulan ikincil düzey müdahaleleri ve ikincil düzey müdahalelerde, öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılanmasını sağlamaya

yönelik yapılması gerekenleri tanımlamaktır. Ayrıca, okulların ikincil düzey müdahalelerini hem başlangıç hem de devam eden uygulanma sürecinde nasıl planladığını açıklayarak gelecekteki araştırma ve uygulamalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Bu sayımızda yer alan ikinci derleme çalışması *Mine KİZİR* tarafından kaleme alınan “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları*” adlı çalışmadır. Çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmalarına yardımcı olacak uzaktan aile eğitim uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik sistematik bir bilgi sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2000-2018 yılları arasında yapılan uzaktan aile eğitim uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmalar alanyazın üzerinden taranmış ve ulaşılan dokuz çalışma “özetleyici derleme” türünde sunulmuştur. Ulaşılan araştırmalar; katılımcı özellikleri (yaş, cinsiyet, tanı), bağımlı-bağımsız değişken, araştırma modeli, kullanılan yazılım programı veya teknolojik araçlar, aile eğitim uygulama süreci, geçerlik-güvenirlik, izleme-genelleme, bulgular, etki büyüklüğü ve sonuçlarına ilişkin özellikler bakımından incelenmiştir. Sonuçlar, uygulanan programların hedeflenen beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmalarda sunulan bulgular ışığında, katılımcı ebeveynlerin hedeflenen öğretim yöntemini uygulama becerisini kazandıkları görülmüştür. Katılımcı çocukların ise büyük oranda hedeflenen iletişim becerilerini sergileyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmalarda uygulanan programların sosyal geçerliklerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Sevgili okurlarımız, Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulunda yer alan çalışma arkadaşlarıma sizlerin huzurunda bir kez daha teşekkür ediyorum. Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. 2021 yılının Haziran ayında yayınlanacak olan ikinci sayımızda 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 last issue, March 2021, Volume 22, Issue 1. 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...

Before I begin to introduce the articles in this issue, I would like to inform you about important developments regarding our Journal. First of all, we decided to publish both *Turkish and English full text articles* after having completed the evaluation process for the articles which are sent as of January 15, 2021, in order for our Journal's process to be indexed in indices such as Scopus and SSCI to take place faster that we have completed our applications already. Accordingly, for the studies written by the author(s) whose native language is Turkish, after completing the reviewer evaluation process and receiving acceptance, a *document (certificate)* obtained from a *certified English Language Editing Service/Company* will be required to upload with the full English text of the article to our journal. If the study is written in English by the author(s) whose native language is Turkish, the article will be uploaded to our journal for the first time, along with a *document (certificate)* obtained from a *certified English Language Editing Service/Company* and after the article is accepted, the author(s) will be asked to upload a Turkish copy of their full article to the system. Works written by the native English-speaking author(s) will also be required to upload the article to the system along with the *document (certificate)* received from a *certified English Language Editing Service/Company* during the first application. You can find more detailed information on the subject in the "Evaluation and Publishing Process of Articles" section of our journal's [Writing Rules](#). We have also updated our templates for articles to be written in Turkish and English languages, you can access them from the [Turkish Template](#) and [English Template](#) sections.

Secondly, in order to increase the quality and quantity of the studies published in our journal methodologically, we have decided not to evaluate *review articles other than including meta-analysis or meta-synthesis* in our journal as of 15.01.2021. In this direction, the review studies, which are in advance online publication and whose review processes are ongoing, will be included in future issues. After the publication process of the review articles is completed, 10 studies, including 8 research studies and 2 meta-analysis or meta-synthesis studies, will be published in each issue in our journal, which is published four times a year.

Thirdly, we have decided to continue with four issues in 2021. However, we were already coming out with six research and two review articles in each issue. As of our March 2021 issue, we have decided to publish 10 articles per issue, including eight research articles and two review articles. Thus, we aimed to ensure that articles waiting in early view quickly enter the main issue and our authors do not suffer unjust treatment.

Finally, we decided that it would be more appropriate for our new colleagues to join our Editorial Board in order to ensure that our journal is published on time, to prevent our writers from suffering time-consuming grievances and to speed up the editorial reading process. I would like to welcome and wish success in their work to our new "Assistant Editors" for the designation of "Writing and Language Editor" *Assist. Prof. Özlem TOPER* from Bursa Uludağ University, *Assist. Prof. Derya GENÇ-TOSUN* from Eskişehir Osmangazi University, *Assist. Prof. Özgül ALDEMİR-FIRAT* from Pamukkale University, *Assist. Prof. Candan Hasret ŞAHİN* from Muğla Sıtkı Koçman University, *Lecturer Burcu KILIÇ-TÜLÜ, Ph.D.*, from Ankara University, and *Res. Assist. Onur ÖZDEMİR, Ph.D.*, from Marmara University; for the designation of "English Language Editor" *Assist. Prof. Ceyda TURHAN* from Bursa Uludağ University and *Res. Assist. Dinçer SARAL* from Hacettepe University; for the designation of "Measurement and Evaluation Editor" *Lecturer Özge ALTINTAŞ, Ph.D.*, *Res. Assist. Cansu AYAN, Ph.D.*, and *Res. Assist. Fatma KIZILTOPRAK, Ph.D.* from Ankara University; as well as to our new "Technical Executives" *Gizem YILDIZ, Ph.D.* and *Res. Assist. Serap DOĞAN* from Anadolu University, *Res. Assist. Uğur YASSIBAŞ* from Sakarya University, and *Res. Assist. Şemsi Kübra AKKUŞ* from Hacettepe University. In this process, I would like to thank them in advance for their contribution and devoted work to increase the quantity and quality of the articles published in our journal. In addition, I would like to thank *Res. Assist. Cebrail KARADAŞ*, who left our team as one of our Technical Executives as of this issue, for his contribution to our journal and his devoted work I would like to wish him success in his future work.

As we have stated in our new announcements, this issue of our journal contains eight research and two review articles. I want to briefly share these studies with you. The first research article in the current issue includes a study of *Emine YİĞİTOĞLU* and *Serhat ODLUYURT* namely "*Investigating the Perspectives of the Physicians on the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders.*" The aim of this research was to identify the diagnostic steps and the experiences of physicians (child psychiatrists and neurologists) employed at a university hospital. Qualitative methodology was employed in this study. The data were obtained through semi-structured interviews. It was

reported that the physicians investigated the organic and non-organic factors during the diagnosis. They also stressed that the lack of social interaction was the diagnostic marker of ASD. Moreover, they utilized the screening and diagnostic tools which were adapted to Turkish language. It was seen that the physicians mostly collaborated with their colleagues rather than special education experts. It was found that physicians faced the negative reactions of parents during the diagnosis and provided psychoeducational services to parents. Considering the opinions of the physicians in the study, changing life-styles was an important contributing factor to the prevalence of ASD.

The second study namely *“The Investigation of the Opinions of Mothers of Children with Hearing Loss on Their Needs and Support Regarding Their Children”* was conducted by *Ramazan BEKAR, Yıldız UZUNER, and Osman ÇOLAKLIOĞLU*. The aim of this study was to investigate the mothers’ opinions about the needs and support related to their children with hearing loss. The study was designed as a descriptive case study. The participants of the study were 11 mothers of children who are the primary caregivers. While 10 of the children had cochlear implant, one of them had a brainstem implant. The data were collected through semi-structured interviews, the researcher’s journal and document analysis. Descriptive analysis technique was used for the analysis of the data. Mothers’ needs related to their children were categorized under the following titles: informational, educational, psychosocial, financial and anticipated needs. It was also revealed that the families received support from their social circle, experts, internet, government and other families of children with hearing loss. The mothers mostly expected the government to raise the financial support. They also advised other families who have children with hearing loss to look after these children well and meet their demands. It was stated that the need for information was closely related with other needs, and when the information need was met, it could fulfill some of the other needs.

The third research article in this issue is authored by *Şerife ŞAHİN and Arzu ÖZEN* namely *“Massed versus Embedded Trial Arrangements: Teaching Community Signs to Children with Autism Spectrum Disorder.”* The aim of this study was to compare the effectiveness and efficiency of teaching the meaning of community signs with massed trial arrangements (MTA) and embedded trial arrangements (ETA) using constant time delay intervention. The constant time delay intervention was used two different arrangements; MTA versus ETA. The study was conducted with four boys with Autism Spectrum Disorder, aged between 44-64 months. An adapted alternating design was used. The two arrangements were equally effective in terms of the number of sessions required for participants to learn the meaning of the signs. However, MTA sessions were much shorter. The study asked participants’ preferred arrangement; two chose MTA and two chose ETA.

The fourth article which was conducted by *Zeliha TENİKECİ and Nilgün CEVHER-KALBURAN* namely *“Opinions of Parents of Children with Special Needs about Outdoor Playgrounds.”* The aim of this qualitative research was to examine the opinions of parents who have children with special needs about outdoor playgrounds. A total of 12 parents with children between 0-6 years of age attending special education centers in Denizli were included in the study. The data were analyzed through content analysis. The opinions of parents about outdoor playgrounds were gathered in four main categories as positive and negative opinions, concerns, expectations. Parents had negative opinions and expectations about physical and social environment. In addition, the positive opinions of the parents were related to the emotions and behaviors of the children in the park.

The fifth research article namely *“The Perceptions of the Gifted Children Regarding Their Friendship Relations”* was authored by *Fidan ÖZBEY-GÖKÇE, Hadiye ELLİBEŞ-CERRAH, and Şükran ARPAZ-ÜNSAL*. This qualitative study aimed to identify the gifted children’s perceptions about their friendship relations. The participants were 12 gifted students living in three cities (Düzce, Bolu and Samsun) in Turkey. The semi-structured interview forms were utilized in data collection. A total of nine themes including cohesion, conflict, intimacy, communication, assistance, attachment, trust, identification and loyalty were identified. The findings revealed that the children often visited their friends in their houses to spend time together. They enjoyed this although they liked spending time alone as well. The “trust” was the most important personality trait of a good friend for the participants. They also cared about their friends' opinions and ideas as well as their problems. Their friends' achievements made them happy, and vice versa.

The sixth research article in this issue with the title of *“The Individualized Education Plan: The Experiences of General Educators and School Counselors”* was authored by *Sezgin ÖZAN and Ayşe Dolunay SARICA*. This study investigated the experiences and opinions of general educators (GE) and school counselors (SC) in developing, implementing, monitoring and evaluating the Individualized Education Plans (IEP). Qualitative model was utilized. The participants of the study included 12 GEs and 11 SCs working in elementary schools located in Izmir (Turkey). The data were gathered via four focus group discussions, two with GEs and two with SCs and analyzed using inductive content analysis. Seven themes emerged for both GEs and SCs, with high levels of consistency across the two groups of data. Results revealed the necessity of professional development and lifelong learning opportunities for the school staff, effective communication and collaboration among all parties and the provision of support services to all the students for successful IEP and mainstreaming/inclusive practices.

The seventh article which was conducted by Pınar ŞAFAK and Hatice Cansu BİLGİÇ namely “*The Effect of Schematic Organizer Presented with Direct Teaching to Students with Multiple Disabilities on Teaching a Science Subject.*” The aim of this study was to determine the effectiveness of the schematic organizer presented to three students with multiple disabilities (those who had low vision and were affected by intellectual disabilities) to teach the subject of “life cycle of frogs”, which was one of the science subjects, and whether individuals maintained what they learned on the 7th, 15th and 21st day following the instruction. The study was carried out with three students with multiple disabilities attending a school for the visually impaired and special education class in Ankara. Multiple probe model was used in the study. Teacher and family interview forms, skill checklist, criterion dependent measurement tools, implementation reliability and social validity forms were utilized in data collection. The schematic organizer presented through direct teaching method was effective in teaching the “life cycle of frogs”. All participants were able to independently carry out the target skill.

The last research article in this issue with the title of “*Knowledge Level of Primary School Teachers Assigned in Support Training Room Regarding Classroom Management*” was authored by Halil TAŞ. The aim of this study was to identify the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room and to identify whether this level of knowledge varied according to their gender, the school they graduated, their professional seniority and whether they received training in classroom management. The study group included 53 primary school teachers. The criterion sampling method was used to determine the study group. Quantitative and qualitative research techniques were used together in this study: “Class Management Knowledge Level Measurement Test” was used as a quantitative data collection tool and “Interview Form” was used as a qualitative data collection tool. Frequency, t-test, one-way analysis of variance and Scheffe multiple comparison test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. The results showed that the level of knowledge of classroom teachers about classroom management in the support education room was low, their knowledge levels differed according to their professional seniority and classroom management and did not differ according to the type of school they graduated and gender.

The first review article of this issue was authored by Zehra ATBAŞI namely “*Overview of The School-Wide Positive Behavioral Support and Tier II Intervention.*” School-wide positive behavioral support (SWPBS), which focuses on improving basic social skills of students, uses evidence-based system to identify the problem behaviors and teach appropriate behaviors. SWPBS is based on teamwork and implemented in many schools ranging from kindergarten to high school. It provides support to all school staff for a safe and positive school environment for all students. The supports include school-wide, classroom and individualized interventions. SWPBS allows each school to establish a comprehensive system of its own. It is a system approach that provides evidence-based support for all students. Although the main components of SWPBS are achieved via various strategies, it is not an all-in-one program. SWPBS offers a three-tiered solution to the challenges that can be experienced in the implementation in a sustainable and effective way. The aim of this study was to define the SWPBS framework, the secondary interventions presented in the framework, and what needs to be done during these interventions to ensure that the needs of the students are met in the best possible way. It was further aimed to shed light on future research and practices by explaining how schools plan their secondary interventions in both initial and on-going implementation phase.

The second review article of this issue is “*Distance Parenting Education Applications in the Instruction of Communication Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder*” which was authored by Mine KIZİR. The present study aimed to provide systematic information for the parents of children with autism spectrum disorder (ASD) on research about distance parenting education applications that would help their children acquire communication skills. For this purpose, the literature on distant parenting education applications conducted between 2000-2018 was reviewed, and nine studies were presented as a summative compilation. The identified studies were reviewed based on participants’ characteristics (age, gender, diagnosis), dependent-independent variables, research model, utilized software or technological tools, parenting education instruction process, validity reliability, follow up-generalization, findings, effect size, and the findings. The results demonstrated that distance parenting education programs had a positive effect on target skills. Based on the findings of the previous studies, it was observed that the participating mothers acquired the ability to implement the targeted instruction method. It was determined that the participating children were able to exhibit target communication skills. It was reported in previous studies that the social validity of the programs implemented was high.

I would like to kindly thank once again my colleagues for their vigorous efforts who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality. 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 to be with you again in the upcoming issue which will be published in June 2021...

Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 1-29

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.635435

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 21.10.19

Kabul Tarihi: 26.08.20

Erken Görünüm: 03.09.20

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Koyan Doktorların Tıbbi Tanılama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Emine Yiğitoğlu ^{ID**}
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Serhat Odluyurt ^{ID***}
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversite hastanesinde çalışan çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji doktorlarının Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı koyarken izledikleri basamaklara ve yaşadıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır ve veriler aynı hastanede görev yapmakta olan 10 doktorla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan doktorların OSB tanısı koyarken hem fiziksel hem de çevresel nedenleri araştırdıkları, OSB tanısına yönlendiren yetersizlik alanları olarak çoğunlukla sosyal etkileşimsel alandan bahsettikleri belirlenmiştir. Bulgularda, araştırmaya katılan doktorların OSB tanısı koyarken çoğunlukla Türkçe geçerliliği olan tarama ve tanılama araçlarını kullandıkları, tanı koyarken tıbbi iş birliklerinden yararlandıkları; fakat eğitimciler ile de daha çok iş birliği içinde olmanın gerekliliği üzerine görüş bildirdikleri görülmektedir. Doktorların tanı sürecinde en büyük sorun olarak aile tepkilerinden bahsettikleri ve bu tepkilerin tanıyı etkilememesi için aileye psiko eğitim uyguladıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan doktorların çoğunlukla değişen yaşam tarzlarının OSB'nin sıklığında artışa neden olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), tanı koyma, çocuk psikiyatri doktoru, çocuk nöroloji doktoru.

Önerilen Atıf Şekli

Yiğitoğlu, E., & Odluyurt, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı koyan doktorların tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-29. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.635435

*Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi programında Doç. Dr. Serhat Odluyurt danışmanlığında Emine Yiğitoğlu tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından hazırlanmıştır.

**Öğr. Gör. E-posta: emineyigitoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5375-6843>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: syildiri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5861-0627>

OSB, erken gelişimsel dönemde ortaya çıkan sosyal etkileşim, sözel ya da sözel olmayan iletişimde sınırlılıklar, sınırlı ilgi alanları ve yineleyici davranışların görüldüğü nörolojik bozukluktan kaynaklanan gelişimsel bir bozukluktur (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5; APA, 2013, s.28). OSB tanı olarak ilk defa APA tarafından 1980 yılında yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual-DSM-3) yer almıştır. Günümüzde en güncel kılavuz olan, OSB'nin tanılanmasında APA tarafından geliştirilen ve 2013 yılında yayınlanan DSM-5 Otizm, Asperger Sendromu, Başka Türü Sınıflandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm), Çocukluk Çağı Dezentegratif Bozukluğu terimlerini OSB olarak tek çatı altında (OSB) toplamıştır. OSB, DSM-5'te belirtilerin yoğunluğuna göre destek gerektiren, yoğun destek gerektiren ve çok yoğun destek gerektiren olarak sınıflandırılmıştır (Friedman, Sadhu & Jellinek, 2012).

Araştırmalara göre OSB'nin belirtileri en geç ikinci yılın başlarında belirgin bir şekilde gözlenmeye başlanmaktadır (Elsabbagh & Johnson, 2009). OSB'li çocuklarda görülen en yoğun sınırlılık alanlarından biri dil ve sosyal iletişim becerileridir (Töret, 2016). Dil becerisi OSB'li bireylerde hem gelişimsel olarak hem de kullanım açısından problem yaşanan alanlardan birisidir (Landa, 2007). Bu nedenle, erken çocukluk dönemlerinden itibaren dil ile ilgili olan bu sınırlılıklar OSB'li çocukları, normal gelişim gösteren (NGG) çocuklardan ayırt eden önemli bir alandır (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). OSB'li çocuklar yüz ifadesini anlama, beden dilini kullanma, sempati duygularını anlama ve gösterme bakımından NGG'li çocukların seviyelerine ulaşmada zorluk çekmektedirler.

OSB diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de adından çok sık bahsettiren bir bozukluktur ve özel eğitim kategorisi içine girmektedir (Kırcaali-İftar, 2018). Kanner'ın (1943) ilk yıllarda OSB ile ilgili belirlediği üç belirti dil gelişiminde anormallik, sosyal becerilerde yetersizlik ve aynılıkta ısrar şu anda halen OSB'nin ana belirtilerindedir (Kaymak, 2016). OSB'li çocuklarda akranlarıyla etkileşim kurmakta zorlanma, çeşitli takıntılı davranışlara sahip olma, konuşmama ya da anlaşılması zor bir şekilde konuşma, günlük yaşamı sürdürebilmeye zorluklar gözlenmektedir (Kırcaali-İftar, 2018). Bunların tümü OSB'nin belirtileri olarak adlandırılrsa da bireyden bireye farklılık gösterdiği görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2018). Yapılan çalışmalar ile OSB'nin genetik temelli olduğuna dair bulgulara ulaşılmasına rağmen, bu nedenlerin neler olduğu konusunda net bilgiler henüz ortaya çıkmamıştır. Yapılan çalışmalar ayrıca genetik nedenlerin dışında çevresel faktörlerin de genetik altyapıya sahip bireylerde OSB riskini arttırdığına işaret etmektedir (Kaymak, 2016).

OSB'deki artışın nedenlerinden biri olarak tanılamada kullanılan araçların daha doğru ve duyarlı ölçümler yapması gösterilmektedir. Ayrıca teknolojik gelişmeler, bu tanı ölçütlerinin dünyanın her yerine ulaşmasını ve daha doğru ölçümler yapılabilmesi için çalışmaların devam etmesini sağlamıştır ve bu gelişmeler sayesinde daha az çocuk tanılamada gözden kaçmaktadır (Aksoy & Şahin, 2016).

Tarihsel olarak incelendiğinde OSB'li bireyin psikometrik araçlar ile değerlendirilmesi ve tanılanması 1940'larda başlamıştır denilebilir. Fakat bu tarihlerde tüm dünyayı altüst eden 2. Dünya Savaşı, OSB'nin tanılanması konusunda yapılan çalışmaları aksatmıştır. Bu dönemlerdeki ilk tanılama girişimleri Leo Kanner (1943) ve Hans Asperger (1944) tarafından (akt., Schreibman, 2005), çocukların kendilerini ve annelerini gözlemleyerek ve onlarla görüşüp veri toplayarak yapılmıştır. Bu nedenle ilk tanı girişimlerinin klinik gözlem ve aile görüşmeleriyle yapıldığını ifade edebiliriz (Matson & Goldin, 2014). Şu anda da OSB tanısı koymada aynı yöntemlerden yararlanılmaktadır.

Ülkemizde OSB tanısı, çocuk psikiyatrları tarafından klinik değerlendirmelere ek olarak nörolojik testler ve kulak burun boğaz, psikolog, genetik gibi diğer tıbbi bölümlerden alınan test sonuçları ile birlikte konulmaktadır. Tanı için aileler öncelikle çocuk psikiyatriye, eşlik eden sorunlar bulunmakta ise, çocuk nörolojisine müracaat etmektedirler. Aileler ilk olarak çocuk nörolojisine başvurdıklarında, çocuk nöroloji doktorları OSB şüphesi bulunan hastaları gerekli testlerden geçirdikten sonra tanı için çocuk psikiyatriye yönlendirmektedir. Ayrıca ülkemizde devletin sağladığı özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek için tanılanmanın yapılması ve raporlaştırılması gerekmektedir. Ülkemizde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

tarafından hazırlanan eylem planı doğrultusunda toplumda OSB hakkında farkındalık düzeyinin artırılması ile çocuklarda OSB'nin erken dönemde tanılanmasına yönelik tarama ve izleme çalışmalarında sağlık profesyonellerine önemli görevler düştüğü belirtilmiştir (Aydın & Özgen, 2018).

Tarama, OSB ya da herhangi bir gelişimsel gerilik riski olan çocukların belirlenmesi olarak ifade edilebilir (Sucuoğlu, 2018). Bir diğer deyişle OSB'li bireyleri yetersiz oldukları özellikleri açısından akranlarından ayırt etmedir (Bishop, Luyster, Richler & Lord, 2008; Fernell vd., 2014; Siegel, 2008). Tarama süreci sonunda gelişimsel alanda gerilik gösterdiği fark edilen çocuklar daha detaylı incelemelerin yapılabilmesi için tanılama sürecine dahil edilirler (Aksoy, 2013). Sistemik olarak yürütülebilmesi adına OSB'li bireyleri belirleyebilmek için iki tür tarama modelinden bahsedilir (Oesterling vd., 2009). Bu modeller Birinci Düzey Tarama Modeli ve İkinci Düzey Tarama Modeli olarak adlandırılmaktadır (Sucuoğlu, 2018).

Birinci düzey tarama modeli, birinci düzey tarama araçları kullanılarak bütün çocukların, gelişim geriliği gösterip göstermediğine bakılmaksızın, belirli yaş evrelerinde OSB olma riskini taşıyıp taşımadıkları bakımından tarandığı modeldir (Bishop, Luyster, Richler & Lord, 2008; Sucuoğlu, 2018). Standardizasyonu sağlanmış gelişim tarama araçları, erken dönemdeki gelişimsel gerilik riski taşıyan çocukların tarama sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle Amerikan Çocuk Doktorları Akademisi (American Academy of Pediatrics-AAP) erken çocukluk dönemlerinde tüm çocukların 9., 18., 24., ve 30. aylarda rutin olarak taranması gerektiğini belirtmektedir. Birinci düzey tarama modelinde belli tarama araçlarının yanı sıra ailelerle de görüşmeler yapılarak çocuğun ve ailenin yaşam öyküsü, çocuklarının sayısı, ebeveynlerin yaşı, diğer çocuklarda gelişim geriliğinin olup olmaması hakkında da bilgiler alınabilmektedir. İkinci düzey tarama özellikle OSB riski taşıdığı belirlenen çocukları tarama amacı ile geliştirilmiş olan araçlarla, *gelişiminde sapma/gecikme olduğu belirlenen* çocukları değerlendirmek için gerçekleştirilmektedir (Sucuoğlu, 2018). Amerikan Nöroloji Akademisi (American Academy of Neurology) ve Çocuk Nörolojisi Derneği (Child Neurology Society) bu değerlendirmenin yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler (Sucuoğlu, 2018). Çeşitli araçlarla yapılan ikinci düzey taramanın ardından OSB belirtileri gösteren çocuklar daha ayrıntılı değerlendirilecekleri tanılama evresine alınmalıdırlar (Aksoy, 2013). Sistemik olarak Amerikan Çocuk Doktorları Akademisi'nin belirttiği aylarda tüm çocukların ve gelişimsel gerilik riski taşıyan çocukların tarama araçlarıyla taranması ülkemizde ne yazık ki gerçekleşmemektedir. Türkiye'de sadece aileler çocuklarında bir gelişim geriliği fark ettiğinde birinci ve ikinci tarama araçları kullanılarak çocukların gelişimleri takip edilmektedir. Bu nedenle öncelikle ailelerin çocuklarında herhangi bir gerilik olup olmadığını belirlemesi gerekmektedir diyebiliriz.

Tanılama tanı koymanın karşılığıdır ve tıp kökenli bir kelimedir (Aksoy & Şahin, 2016). Tıbbi tanılama birinci düzey ve ikinci düzey tarama evrelerinin ardından, OSB riski görülen çocukların çocuk psikiyatristi, çocuk nöroloğu ya da çocuk doktorları tarafından tıbbi olarak değerlendirilmesi ve tanı konulmasıdır (Wilkinson, 2010). Bu nedenle OSB tanısı tıp alanında eğitim almış kişiler tarafından konulabilir diyebiliriz (Aksoy & Şahin, 2016). Bu alanlarda çalışan doktorlar, DSM ve ICD (International Classification of Diseases) gibi tanı araçlarının yanı sıra çeşitli kontrol listeleri ve dereceleme ölçeklerinin ulaştığı sonuçları temel alarak klinik gözlem yapar ve tanıyı koyarlar. Bunların yanı sıra, konsültasyon ile OSB'li çocuklara genetik, metabolik beyin görüntüleme gibi testlerin de uygulanmasını isteyebilirler (Filipek, Accardo, Ashwal, Baranek & Cook, 2000). OSB tanısı koymada doktorların yardım aldığı en önemli kaynak ailedir diyebiliriz. Aile, biyolojik ilişkilerin yanı sıra üyelerin birbirini etkilediği dinamik ve sosyal bir sistemdir (Shea & Bauer, 1991). Tarama ve tanılama süreçlerinde anne-babanın tutumları olabildiğince hızlı tanı alabilmeyi ve erken eğitsel müdahaleye başvurabilmelerini sağlayabilmektedir. Erken çocukluk döneminde ailenin dışarıda bırakıldığı hiçbir gelişimsel ve eğitsel girişimin başarıya ulaşamayacağı söylenebilir (Güler, 2012). Ailelerin tanı aşamasında ya da tanı aldıktan sonra, kurdukları hayallerin gerçekleşmeyeceğini anlamaları birçok duygusal tepkinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aile tepkileri ve bu tepkilerin OSB tanısı üzerine etkisi aşama modeli ile açıklanmaya çalışılmıştır. Aşama modeli bu tepkilerin açıklanmasında sıklıkla kullanılan bir modeldir (Akbeş & Kalaycı, 2016; Kaner, 2009).

Ailelerin tanı sürecinde yaşadıklarına ilişkin çeşitli çalışmaların yanı sıra alanyazın incelendiğinde dünyanın çeşitli yerlerinde OSB tanısı koymada rol oynayan farklı uzmanların görüşlerinin incelendiği

çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise, tanı koyan doktorlarla gerçekleştirilen tek bir çalışma olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu çalışmada İstanbul ilindeki çeşitli hastanelerde çalışan uzman doktorların OSB tanısı koyma hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşler tanılama öncesi “yönlendirme sürecine, tanılama amaçlı değerlendirme hizmetlerine, tanılama sonrası yönlendirme hizmetlerine ve ayrıca doktorların tanılama sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerine ayrılarak incelenmiştir (Karaaslan & Karaaslan, 2016). Türkiye’de doktorların tıbbi tanılamada gerekli gördükleri iş birlikleri, doktorların çocukların aileleri ile olan etkileşimleri ve ailelerin tepkileriyle başa çıkma konusundaki görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dünyanın çeşitli yerlerinde yapılmış, doktorların ve sağlık personelinin OSB'nin tıbbi tanılamasına ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalara bakıldığında; OSB tanısı için en önemli gördükleri yetersizlik alanları, OSB'ye neden olan etmenlerin neler olduğu, ailelerle sık aralıklarla yapılan görüşmelerin verimliliği, doktorların tanı koyarken aileler ile nasıl birlikte çalıştıkları, tanılama esnasındaki aile tepkileri ve bunları azaltmaya yönelik yaptıkları çalışmalar, doktorların DSM kriterlerine olan hâkimiyeti, OSB taramasının yapılmasının gerekliliği, OSB tanısı koymada yaşadıkları sıkıntılar, tanı ve değerlendirme araçlarının artı ve eksi yanları gibi konularda doktorların görüşlerinin alındığı görülmektedir (Crais vd., 2014; Daley & Sigman, 2002; Finke, Drager, & Ash, 2010; Imran vd., 2011; Penner vd., 2017).

Türkiye’de OSB'nin tıbbi tanılamasına dair doktor görüşlerinin alındığı tek bir çalışma mevcutken, doktorların OSB'nin nedenlerine ilişkin görüşlerinin, tıbbi tanılamada yararlandıkları ve yararlanmak istedikleri iş birliklerine ilişkin görüşlerinin, tanı sırasında ailelerden aldıkları bilgiler ve onların tepkilerine ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üniversite hastanesinde çalışan çocuk psikiyatrist ve çocuk nörologlarının izledikleri tanı prosedürüne ışık tutmak, iş birliği içinde oldukları ve olmak istedikleri birimleri belirlemek, karşılaştıkları aile tepkilerini azaltmaya yönelik yaptıklarını belirlemek, üniversite hastanesinde tanı sırasında karşılaştıkları problemleri belirlemek, OSB'nin görülme sıklığındaki artışın nedenleri hakkında görüşlerini belirlemek için bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Ülkemizde tanı koyma süreçlerinin uzun olması, hastanelerin personel ve teknik donanımlarının yetersiz olması ve bu durumların OSB tanılama süreçlerini olumsuz etkilemesi söz konusudur. Bu konu üzerinde yapılan çalışmaların yetersiz sayıda olması, tanı koymada yaşanan sorunların nedenlerini ve çözümlerini doktorların bakış açısına göre değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacını çocuk psikiyatrist ve çocuk nöroloji uzmanlarının, OSB tanısı koyarken yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzman doktorların OSB tanısı koymada genel sürece ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uzman doktorların OSB tanısı koyarken ihtiyaç duydukları ve yaptıkları uzman iş birliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Uzman doktorların OSB tanısı koyarken karşılaştıkları aile tepkileri, bu tepkilerin tanı koyma sürecini ne şekilde etkilediği ve aile tepkileri ile başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uzman doktorların OSB tanısı koyarken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Uzman doktorların OSB'nin görülme sıklığındaki artışa ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu bölgesinde bulunan bir üniversite hastanesindeki OSB tanısı koyma yetkisine sahip çocuk psikiyatrist ve çocuk nöroloji polikliniklerinde çalışmakta olan doktorlar ve anabilim dalı öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmada 10 katılımcı yer almaktadır. Bu çalışma için katılımcı belirlenirken seçkisiz olmayan ve amaçlı örnekleme başlığı altında yer alan örnekleme yöntemlerinden ölçüt (criterion) ve maksimum çeşitlilik (maximum variation) örnekleme olmak üzere çok aşamalı örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme oluşturulurken seçilen hastanedeki doktorların daha geniş bir örnekleme

temsil etmesinden ziyade, özellikle konu hakkında olabildiğince fazla bilgi toplanabilecek katılımcılar olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada ölçüt OSB tanısı koyma yetkisine sahip olmaktır. Doktorlardan çalışmaya katılım sağlamaya gönüllü olanların hepsi araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle çocuk psikiyatride rotasyon sebebiyle görev yapmakta olan bir erişkin psikiyatri, altı çocuk psikiyatri ve üç çocuk nöroloji doktoru araştırmada yer almıştır. Katılımcıların farklı uzmanlık deneyim alanları, deneyim süreleri ve yaşları maksimum çeşitliliği sağlamada katkıda bulunmuştur.

Katılımcılar belirlenirken üniversite hastanesinin çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji anabilim dalı başkanlarından yazılı onay alınmış ve çalışmaya katılması uygun olan doktorların isimlerine anabilim dalı başkanları tarafından ulaşılmıştır. Olası katılımcıları belirledikten sonra üniversite hastanesine gidilerek polikliniklerde ve ofislerinde kendilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Olası katılımcılara, hasta bakmadıkları zamanlarda, çalışmanın amacı sözlü olarak belirtilmiş, ölçüte uygun olup olmadıklarına ilişkin görüşleri alınmış ve katılım göstermek isteyen doktorlarla görüşmenin gerçekleşeceği yer ve zaman planlamaları yapılmıştır. Katılımcılar belirlenirken 12 doktora (yedi çocuk psikiyatri, bir erişkin psikiyatri, dört çocuk nöroloji) ulaşılmıştır. Doktorlardan biri yoğunluğu sebebiyle çalışmaya katılmazken, bir diğeri ise ses kaydı alınmasını istemediğini ifade ederek son anda çalışmaya katılmamaya karar vermiştir. Sonuç olarak çalışmaya 10 doktor katılmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Ad	Yaş	Cinsiyet	İhtisas alanı	Öğrenim durumu	Mesleki deneyim	Tıp fakültesi hizmet süresi	Tanı koymaya ilişkin deneyim süresi
PD1	45	Kadın	Çocuk psikiyatri	Doktora	19 yıl	7 yıl	19 yıl
PD2	34	Kadın	Çocuk psikiyatri	Doktora	9 yıl	4 ay	9 yıl
PD3	33	Erkek	Çocuk psikiyatri	Doktora	4 yıl	1 yıl	8 yıl
PD4	27	Erkek	Erişkin psikiyatri	Doktora	3 yıl	2 yıl	2 ay
PD5	25	Kadın	Çocuk psikiyatri	Lisans	3 ay	3 ay	3 ay
PD6	29	Kadın	Çocuk psikiyatri	Lisans	4 yıl	4 yıl	4 yıl
PD7	27	Kadın	Çocuk psikiyatri	Yüksek lisans	16 ay	16 ay	16 ay
ND1	50	Erkek	Çocuk nöroloji	Doktora	27 yıl	23 yıl	15 yıl
ND2	31	Erkek	Çocuk nöroloji	Yüksek lisans	6 yıl	1 yıl	1 yıl
ND3	35	Kadın	Çocuk nöroloji	Doktora	3 yıl	3 yıl	2 yıl

Not: PD, ND kısaltmaları görüşme yapılan doktorların kod adlarıdır.

Araştırmacının Rolü

İlgili alanyazın araştırmacı tarafından taranmış ve çalışmaya ön hazırlık yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya uygun görüşme soruları yazılmış, uzman görüşleri alınmış, sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ortam, ses gibi değişkenleri kontrol altına almış, ses kaydında bir sıkıntı olmaması için ses kayıt cihazı ve uçak moduna alınmış telefon ile görüşmeleri kayıt altına almıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı araştırma verilerini analize hazır hale getirmiş ve analize başlamıştır. Verilerin analizi doğrultusunda araştırmacı bulguları ilgili alanyazın doğrultusunda tartışmıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacı veri toplama süreçlerini kendisi yürütmüştür.

Araştırma Modeli

Bir üniversite hastanesinde çalışmakta olan ve OSB tanısı koyma yetkisine sahip çocuk nöroloji ve çocuk psikiyatri doktorlarının OSB'nin tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinin fenomenoloji desenindedir. Psikoloji, eğitim, sosyal çalışmalar ve sağlık alanında

yoğun olarak kullanılan fenomenoloji; günlük yaşamdaki olayların, durumların, algıların, yaşantıların varlığına ayrıntılı biçimde odaklanan ve derin şekilde anlamlandırmayı hedefleyen bir desendir (Ersoy, 2016, s. 104; Patton, 2002, s. 104; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Fenomenolojik yaklaşıma göre bir fenomen için deneyimi olan katılımcıların bu deneyime ilişkin ortak anlamı üzerinde durulmaktadır (Creswell, 2016, s. 77). Bu araştırmadaki fenomen; OSB tanısı koyma yetkisine sahip olmaktadır.

Bu çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Görüşme tekniğiyle bir konu hakkında ilgili kişilere belirlenmiş sorular sorularak deneyimlerin, görüşlerin, tutumların, şikâyetlerin, duyguların, niyetlerin ve tepkilerin ortaya konulması amaçlanır (Aziz, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşme, ilgili kişilerden cevabı istenen sorular çerçevesinde veri toplama olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul izin belgesi temin edilmiştir. Araştırma için doktorlar ile araştırmanın yapılacağı ilgili hastanenin başhekimliğinden araştırma izni alınmıştır. Katılımcılarla gönüllülük ilkesine bağlı olarak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların isimleri araştırma sürecinde ve döküm sürecinde gizli tutulmuştur. Katılımcılara isimlerinin yerine araştırmada kod isim kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Ortam

Çalışma kapsamında Kişisel Bilgi Formu ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soru Formu kullanılmıştır. Katılımcılardan demografik bilgilerin alınabilmesi amacıyla kişisel bilgi formunu kendi el yazılarıyla doldurmaları istenmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taramasından sonra soruların anlaşılır olmasına, terim seçiminin doğru olmasına ve katılımcıların sorular üzerine bilgi, düşünce ve deneyimlerini aktarabilecekleri açık uçlu soruların olmasına dikkat edilmiştir. Sorular taslak olarak hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak form; OSB olan çocuk ve bireyler ile çalışma deneyimine sahip altı alan uzmanına gönderilerek görüşleri istenmiştir. Önerilere göre görüşme sorularına son hali verildikten sonra ilk görüşme yapılmıştır. Çalışmada 10 katılımcı ile ortalama 20-21 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Tablo 2.'de görüşmelerin yapıldığı ortam ve görüşme sürelerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 2

Görüşme Takvimi

Katılımcı kod adı	Görüşme ortamı	Görüşme süresi
PD1	Kişisel ofisi	45 dk 26 saniye
PD2	Muayene odası	28 dk
PD3	Kişisel ofisi	16 dk 25 saniye
PD4	Muayene odası	12 dk
PD5	Muayene odası	11 dk 17 saniye
PD6	Dinlenme odası	9 dk 57 saniye
PD7	Dinlenme odası	32 dk 18 saniye
ND1	Kişisel ofisi	23 dk 20 saniye
ND2	Toplantı odası	19 dk 19 saniye
ND3	Kişisel ofisi	18 dk 23 saniye

Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizinde veriler analiz edilirken tümevarımcı bir yol takip edilmekte; bunu

sağlayabilmek için araştırmacı araştırma konusuyla ilgili kategoriler geliştirmektedir (Silverman, 2001). İçerik analizinde veriler ilişkili kavramlar üretmek için analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerden elde edilen bilgilerin, içerdikleri konuların 'benzerliklerine ya da farklılıklarına' göre sınıflanmasıyla 'kategoriler' oluşturulur (Berg, 2004). Ardından verilerin düzenlenip temaların belirlenmesi ve birbirleriyle ilgili olan temaların bir araya getirilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada verilerden çıkan kavramlara göre gizli içerik kodlama yapılmıştır. Araştırmacı kodlamaların ardından temaları oluştururken kodlar arasındaki ilişkiden yararlanmıştır. Tematik kodlamanın arkasından araştırmacı elde edilen veriyi düzenlemiştir. Temaların iç ve dış tutarlılığını sağlamak için temalar ve altında toplanan kodlar ikişer kez kontrol edilmiştir. Son aşama olan bulguların yorumlanması bölümünde araştırmacı ulaştığı sonuçları yorumlamıştır.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmada kullanılan güvenirlilik çalışmalarının birincisi görüşme soruları için uzman görüşüne başvurulmasıdır. Alan uzmanı altı değerlendirme için görüşme soruları gönderilmiş ardından uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Verilerin analizi sürecinde elde edilen kodlar ile ilgili olarak araştırmacı ve uzman arasında bir uzlaşımın sağlanması ve bu uzlaşımın tüm kodlar üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bogdan & Biklen, 1998). Bu işlem sırasında araştırmacı ve önceden nitel çalışmada analiz deneyimi bulunan tez danışmanı birlikte çalışarak belirlenen tüm kodlar üzerinde ortak karara varmışlardır. Gizli içerik kullanılarak yapılan içerik analizinde gözlemciler arasında %80 oranında bir uyuma beklenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Bu çalışmada gözlemci tez danışmanının kendisidir. Gözlemciler arası güvenirlilik yapılırken gözlemciye tema, kod ve görüşme dökümleri verilerek eşleştirme yapması istenmiştir. Uyuşma yüzdesi hesaplanırken görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda uzman ile yapılan güvenirlilik çalışmasında %100 bir uyum bulunmuştur. Uzmanla yapılan görüşme sonrası tüm temalar üzerinde uzlaşım ve uyuma yüzdesi %100 olarak ortaya çıkmıştır. Mevcut örneklem seçiminde ilgili hastanedeki çoğu uzman doktora ulaşılmış olmasının da araştırmanın güvenirliliğine katkı yaptığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizinin sonucunda on iki temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde her bir temaya ilişkin tablo altında yüksek frekanslı olan alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 3

Genel Tema Yapısı

Tema no	Tema adı
1	OSB değerlendirme süreci <i>Çevresel nedenlerin araştırılması</i> <i>Organik nedenlerin araştırılması</i>
2	OSB tanısına yönlendiren yetersizlik alanları <i>Sosyal beceriler alanında yetersizlik</i> <i>İletişim becerileri alanında yetersizlik</i> <i>Gelişimsel gerilik</i> <i>Oyun becerileri alanında yetersizlik</i> <i>Stereotipik hareketler</i>

Tablo 3 (devamı)

Tema no	Tema adı
3	Tanı sürecinde kullanılan test ve ölçekler <i>Birinci düzey gelişim tarama testleri</i> <i>İkinci düzey tarama testleri</i> <i>Tanılama</i>
4	Tanı sürecinde kullanılan diğer veri toplama yolları
5	Tanı koyma sürecinde uzman iş birliği <i>Tıbbi iş birliği</i> <i>Eğitimcilerle iş birliği</i>
6	Tanı sürecinde ailelerden alınan bilgiler
7	Tanı sürecinde aile tepkileri
8	Aile tepkilerini azaltma yöntemleri
9	Tanı sonrası aile tepkileri
10	Tanı sonrası müdahale ve yönlendirme
11	Tanı koyma sürecinde karşılaşılan sorunlar
12	OSB sıklığında artış görülme sebepleri

OSB Değerlendirme Süreci

Çevresel nedenlerin araştırılması. Katılımcıların belirttiği çevresel nedenlerin araştırılmasına yönelik işlemlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Çevresel Nedenlerin Araştırılmasına İlişkin Görüşler

Kodlar	f
Test ve ölçeklerle değerlendirme	7
Aileyle görüşme	6
Klinik gözlem	6
Çocukla zaman geçirenlerin görüşünü alma	5
Toplam	24

Tablo 4 incelendiğinde çevresel faktörlerin nedenlerini araştırma hususunda sıklıkla kullanılan test ve ölçeklerden yararlandığını söyleyenlerden PD1; “0-3 yaş grubunda ben şeyi çok kullanıyorum bu bir otizm değerlendirme, CHAT mesela çok temel bir tetkik o.” şeklinde; PD3; “Gerekli gelişim ve psiko analitik testlerini yaptıktan sonra, otizm şüphesi eğer var ise, otizm için ayrıntılı hem DSM-5 içeren bir görüşme hem de ADI-R...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Organik nedenlerin araştırılması. Organik nedenlerin araştırılmasına ilişkin frekans bilgileri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Organik Nedenlerin Araştırılmasına İlişkin Görüşler

Kodlar	f
Fiziksel Muayene	5
Toplam	5

Tablo 5'e bakıldığında fiziksel muayene ile ilgili olarak PD1; “Konsültasyon yapmamız gerekiyor. Mutlaka bir hani çocuk nörolojisi, ondan sonra kulak burun boğaz ve göz muayenesine göndermemiz gerekiyor. ... hem çocuk nörolojisi kendi muayenesini yapıyor, işte göz, kulak, burun, boğaz, işitme testi mutlaka yapılıyor.” ifadelerini kullanmıştır.

OSB Tanısına Yönlendiren Yetersizlik Alanları

Sosyal beceriler alanında yetersizlik. Tablo 6'da çocuklardaki sosyal beceri yetersizliklerinin tanıya etkisine dair frekans bilgileri yer almaktadır.

Tablo 6

Sosyal Beceri Alanında Yetersizliğe İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Sosyal etkileşimsel alanda yetersizlik	10
Sınırlı ilgi alanı ve takıntı derecesinde ilgi	1
Toplam	11

PD2 sosyal beceri alanında yetersizliğe ilişkin görüşlerini; “... bizim için olmazsa olmaz çekirdek sosyal ilişkilerdeki kısıtlılık.” olarak ifade etmiş, PD7 ise; “Buna bağlı olarak biz en çok duyguları anlayabilme kapasitesi, sosyal katılımı, anneyi ne kadar özellikle anne temel bağlanma nesnesi olduğu için annenin duygularını ne kadar anlayabildiği ne kadar katılabildiği, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya gönüllü olup olmadığı...” şeklinde ifade etmiştir.

İletişim becerileri alanında yetersizlik. Doktorların tanı koyarken belirleyici kabul ettikleri iletişim alanındaki yetersizliklere ilişkin frekans bilgileri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

İletişim Becerileri Alanında Yetersizliğe İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Sözel ve sözel olmayan iletişim kuramama	6
Konuşma gecikmesi	1
Sohbet başlatma ve sürdürmede yetersizlik	1
Ekolali/Tekrarlayıcı konuşma	1
Toplam	9

OSB'ye sahip çocukların iletişim becerileri alanındaki yetersizliklerine ilişkin PD4; “dil kullanma yetisi tabii, sözel ve sözel olmayan iletişim ...” olarak, PD7 ise; “... iletişimin hem sözel olan verbal hem de nonverbal kısımlarını çocuğun ne kadar kullanabildiğiyle ilgili sorularımızı bu alana yöneltiyoruz.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Gelişimsel gerilik. Doktorların OSB tanısında belirleyici olduğu düşünülen gelişim geriliğine dair frekans bilgileri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Gelişimsel Geriliğe İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Bilişsel becerilerin geri kalması	3
Motor becerilerin geri kalması	3
Toplam	6

ND1; “... özellikle bilişsel becerilerinin geride kalması yönlendirici oluyor.” diye belirtirken, PD1; “Bazı grupta zihinsel engellilik çok eşlik ediyor yüzde 70 gibi.” diyerek OSB’li çocukların büyük çoğunluğunda zihinsel geriliğin de bulunduğu bahsetmiştir.

Oyun becerileri alanında yetersizlik. Oyun becerilerindeki yetersizliğin tanıda belirleyiciliğine dair doktorların görüşlerine dayalı frekans tablosu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Oyun Becerileri Alanında Yetersizliğe İlişkin Görüşler

Kodlar	f
Oyuncaklarıyla işlevine göre oynama	2
Oyun başlatma	1
Oyuna katma/katılma	1
Sembolik oyun oynama	1
Toplam	5

PD7 oyun becerilerindeki yetersizliklerin tanıya etkisini; "... kuzenleriyle buluşturdunuz, onların yanına gider mi, oyun oynar mı? Oyunu o mu başlatır yoksa başlatılmış oyuna mı katılır? Oyuna başladıktan sonra ne kadar devam ettirebiliyor yani? Oyuncaklarla düzgün oynayıp oynamadığı... Çok tipik öykü veriyorlar işte, oyuncaklarını sadece diziyor, sıralıyor sadece." şeklinde ifade etmiştir.

Stereotipik hareketler. Doktorların OSB tanısında ayırt edici buldukları bir diğer belirti olan stereotipik (tekrarlayıcı) hareketlere ilişkin frekans bilgisi Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Stereotipik Hareketlere İlişkin Görüşler

Kodlar	f
Stereotipik hareketler	4
Toplam	4

Stereotipik hareketlerin tanıya etkisini ND2; "nöbetli epilepside de tekrarlayıcı stereotipik davranışlar oluyor. ... sürekli tekrarlayıcı el hareketleri, kol hareketleri bize bu nöbet mi diye yönlendirilenler oluyor. Esasında onlar nöbet olmuyor bu tekrarlayıcı stereotipik davranışlar olabiliyor." şeklinde ifade etmiştir.

OSB Tanı Sürecinde Kullanılan Test ve Ölçekler

Birinci düzey tarama araçları. Birinci düzey tarama araçlarının kullanımına ilişkin frekans bilgileri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Birinci Düzey Tarama Araçlarına İlişkin Görüşler

Kodlar	f
AGTE (Ankara Gelişim Envanteri)	6
DENVER (Denver Gelişimsel Tarama Testi)	2
Toplam	8

PD1, OSB tanısı koyarken yararlandığı birinci düzey tarama araçlarından; "Kliniğimizde daha çok AGTE uygulanıyor ama Çocuk Nörolojisinde Denver dediğimiz daha uygulayıcının çocuk üzerinde yaptığı bir şey test var. Gelişim testlerini uyguluyoruz." şeklinde bahsetmiştir.

İkinci düzey tarama araçları. İkinci düzey tarama araçlarının kullanımına ilişkin frekans bilgileri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

İkinci Düzey Tarama Araçlarına İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
M-CHAT (Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği)	5
CHAT (Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği)	1
Toplam	6

PD5, OSB tanısı sırasında yararlandığı ikinci düzey tarama araçlarına ilişkin görüşlerini; “Çünkü bunlar uluslararası olarak geçerliliği olan birtakım böyle çalışmalarla vesaire oluşturulmuş ölçekler ve bizde bunları kabul edip bunları uyguluyoruz.” sözleriyle belirtmiş ve neden M-CHAT’i tercih ettiğinden bahsetmiştir.

Tanılama araçları. Doktorların görüşlerine dayalı olarak OSB tanısı koyma sırasında kullandıkları tanılama araçlarına ilişkin frekans bilgileri Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Tanılama Araçlarına İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
ABC (Otizm Davranış Kontrol Listesi)	5
CARS (Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği)	4
DSM-5 (Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı-5)	2
ADI-R (Otizm Tanılayıcı Görüşme-Gözden Geçirilmiş)	1
ADOS (Otizm Tanı Gözlem Planı)	1
Sosyal İletişim Ölçeği	1
Toplam	14

PD1 OSB tanısı için kullandığı tanılama araçlarından; “Bir de tabii zihinsel engelli çocukla otizmi ayırmak için otizm davranış değerlendirme ölçeği diye ABC diye bir ölçek var mesela onu da ayırıcı tanıda, zihinsel engelli çocuğu otizmden ayırmayı, mesela onu da çok sık kullanıyoruz biz; kendi kliniğimde oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum.” PD1 bunlara ek olarak; “Sonra çocukluk otizmi tarama ölçeği, derecelendirme ölçeğimiz var bizim (CARS), kapsamlı bir şey. Onu da bu kategoriye ayırıyor bu, hafif, orta, ağır ve otizm var yok şeklinde. Onu kullanıyoruz. ... Yani daha kapsamlı, mutlaka yapılması, birinci altın standart ADOS görüşmesi, klinik yapılandırılmış bir otizm görüşme şeyi. Onun tabii şöyle, tümüyle değil ama hani ondan da yararlanarak görüşme yaptığımızı söyleyebilirim. ... şimdi sosyal iletişim ölçeği diye bir ölçek var mesela o da çok güzel bir ölçek.” şeklinde bahsetmiştir.

OSB Tanı Sürecinde Kullanılan Diğer Veri Toplama Yolları

Doktorların görüşlerine dayalı olarak standart süreç, test ve ölçekler dışında tanı koymak için kullandıkları diğer veri toplama yollarına ilişkin frekans bilgileri Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Diğer Veri Toplama Yollarına İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Takip süreci ile çocuğu izleme	5
Aile hakkında bilgi alma	3
Çocuğun video ve resimlerini inceleme	3
Nöropsikolojik testler uygulama	1
Toplam	12

PD1 OSB tanısı sırasında test ve ölçeklerin yanı sıra çocuk hakkında veri toplama yöntemlerine ilişkin; “... tanı sürecinde bir böyle beklemek gerekiyor. Çünkü neden, ikincil nedenlerle oluşan otizm belirtileri olabilir.

Göz ve kulak, burun, boğaz düzeltici müdahalesini yaptı, belli takiplere alıyoruz yine çocukları, periyodik. Eş zamanlı gelişimini takip ediyoruz çocuğun.” ifadelerini kullanmıştır.

OSB Tanı Koyma Sürecinde Uzman İş birliği

Tıbbi iş birlikler. Doktorların tıbbi iş birliklerine ilişkin frekans tablosu Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Tıbbi İş Birliklere İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Aynı alanda daha deneyimli uzman, öğretim görevlisi, meslektaş	5
Konsültasyon ile Çocuk Nöroloji, KBB, Göz Doktorları	4
Çocuk psikiyatri uzmanları	3
Psikolog	3
Toplam	15

OSB tanısı koyarken tıbbi iş birliklerden yararlandığını ND3; “Oluyor yani şöyle hani henüz bu süreçte 3 yıllık eğitimim var. Sonuçta hocamızın daha çok tecrübesi oluyor. Mutlaka değerlendirip sonuçlarla bir yere varamıyorsak, yine de bir hocamızla birlikte değerlendiriyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitimcilerle iş birliği. Doktorların tanı sırasında eğitimcilerle yaptıkları iş birliklerine ilişkin frekans bilgisine Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Eğitimcilerle İş Birliğine İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Çocukların öğretmenleri ile	5
Şehirdeki diğer üniversitede çalışan özel eğitim uzmanları ile	1
Toplam	6

ND1tanı sırasında eğitimcilerle iş birliği kurdukların; “... öğretmenlerinden gelen bildirimler de bizim için önemli oluyor.” ifadeleriyle; PD6 ise; “... okul döneminde ise okuldan öğretmenlerinden bilgi alma...” şeklinde belirtmiştir.

OSB Tanı Koyma Sürecinde Ailelerden Alınan Bilgiler

Ailelerden alınan bilgilere ilişkin frekans bilgileri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Tanı Sürecinde Aileden Alınan Bilgilere İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Çocuk hakkında bilgi alma	10
Ebeveynler hakkında bilgi alma	4
Toplam	14

ND1 tanı sürecinde ailelerden alınan bilgilere ilişkin; “... aşları, onun dışında işte geçirdiği hastalıklar, kafa travması, önemli bir hastalık geçirmiş mi, hastaneye yatmasını gerektirecek bir durum olmuş mu, kronik bir hastalığı var mı, alerjisi var mı?” sorulardan yararlanarak ailelerden çocukları hakkında tıbbi öykü aldığını belirtmiştir. ND1 ayrıca çocuğa dair gelişim öyküsü aldığını; “Ne zaman başını tuttu, ne zaman göz teması başladı, ne zaman emeklemeye başladı, ne zaman yürümeye başladı.” sorularına yer verdiğini belirtmiştir.

OSB Tanı Koyma Sürecinde Aile Tepkileri

Doktorların görüşlerine dayalı olarak aile tepkileri olumlu ve olumsuz alt temalara ayrılmış olup frekans bilgileri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Tanı Sürecinde Aile Tepkilerine İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Olumsuz Tepkiler	9
Olumlu Tepkiler	4
Toplam	13

PD3, OSB tanı sürecinde aile tepkilerine ilişkin; “Öncelikle ailelerin çoğunlukla yaptığı şey bu durumu biraz yadsımak oluyor.” şeklinde; PD2 ise; “... ne yapacaklarını bilemez halde eve kapanabiliyorlar. Anne babada ciddi olumsuz ruhsal belirtiler ortaya çıkabiliyor. Depresyon gibi kaygı gibi.” ifadelerine yer vermiştir.

Aile Tepkilerinin Olumsuz Etkilerini Azaltma Yöntemleri

Tablo 19'da olumsuz tepkileri azaltma yöntemlerine ilişkin frekans bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 19

Ailelerin Olumsuz Tepkilerini Azaltma Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Bilgilendirme (Psikoeğitim) yapma	7
Yönlendirmede bulunma	3
Tepkilerin tanıyı engellememesi için alınan önlemler	3
Toplam	13

PD3 ailelerin olumsuz tepkilerini azaltabilmek için yararlandıkları yöntemlere ilişkin; “Psikoeğitim, yani mevcut belirtiler ve rahatsızlıkla ilgili ayrıntılı aileyi bilgilendirmek çok önemli. Aileye bu durumun ne olduğunu nasıl bir seyir gösterdiğini, neler yapmaları gerektiğini bilmiyorlar, internetten okudukları bilgi de biraz kafa karıştırıcı ve onları zorlayıcı olabiliyor. Öncelikle psikoeğitimle başlıyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

Tanı Sonrası Aile Tepkileri

Tanı sonrası aile tepkilerine ilişkin frekans bilgisi Tablo 20'de yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde ilgili soruyu tanı sonrası ailelerle iletişimde olmadıkları için çocuk nöroloji doktorları cevaplamamıştır.

Tablo 20

Tanı Sonrası Aile Tepkilerine İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Ailenin duygusal tepkileri	5
Ailenin eğitime yönelik girişimleri	2
Alternatif yollara başvurma	1
Toplam	8

PD7 tanı sonrası aile tepkilerini; “... sadece dil terapisti için getirdik hocam sağlık kurulu raporuna da öyle yazdırın. Yok bu çocuk otizm varsa sadece dil konuşma terapisi faydalı olmaz dediğimizde bir yıkılma biz bunu hiç beklemiyorduk, hiç düşünmedik gibi şeklinde.” şeklinde açıklamıştır. PD7 ayrıca bu durumu; “Şimdi tabi ki bazen aileler rapor çıkardığımızda raporu çocuğun ömür boyu karşısına çıkabilecek bir engel olarak görebiliyorlar.” olarak ifade etmiştir.

Tanı Sonrası Müdahale ve Yönlendirme

Doktorların tanı sonrası müdahale ve yönlendirmelerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Tanı Sonrası Müdahale ve Yönlendirmeye İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Tıbbi müdahale ve	7
Eğitsel yönlendirme	7
Toplam	14

ND3, OSB tanısı sonrası tanı alan çocuğa uyguladıkları müdahale ve aileleri yönlendirme konusunda ; “...eksik elementleri, vitaminleri yerine koyduklarında biraz daha sakinleşmiş biraz daha uyumlu olduklarını görünce şeye de yönlendiriyorum, yani gidebilecek olan hasta varsa o merkezlere yardımda bulunabilecek merkezlere.” ifadelerini kullanmıştır.

OSB Tanı Koyma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Doktorların görüşlerine dayalı olarak tanı sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin frekans bilgilerine Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22

Tanı Koyma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Ailelerden kaynaklanan sorunlar	8
Hastaneden kaynaklanan sorunlar	5
Toplumsal kaynaklı sorunlar	2
OSB'nin atipik özelliğinden kaynaklanan sorunlar	2
Toplam	17

ND1, OSB tanısı koyarken en sık karşılaştıkları problemleri; “Ailelerin farkına varma süresi bazen uzayabiliyor. Hani konduramıyor çocuklarına. Bazen o süreçte işte babası da işte böyleydi, yakınlarında mesela gecikme varsa konuşmasında hareketlerinde farklılık varsa genellikle genetik nedenlere bağlanıyor. Ama şayet hani orada süreç bir uzayabiliyor.” şeklinde ifade ederek ailelerin durumu kabullenememesi nedeniyle tanı koyma sürecinin uzadığını ve bunun tanı esnasında sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

OSB Görülme Sıklığındaki Artışın Nedenleri

Doktorların görüşleri incelendiğinde OSB'nin artış göstermesine neden olarak gördükleri çeşitli nedenlere ulaşılmıştır. Tablo 23'de nedenlere ilişkin frekans bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 23

OSB Görülme Sıklığında Artışın Nedenlerine İlişkin Görüşler

Kodlar	<i>f</i>
Yaşam tarzının değişmesi	8
Tanı koyma oranının artması	7
Çevresel kirlenme	2
Toplam	17

OSB'nin görülme sıklığındaki artışın nedenlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda ND1; “Daha bireysel bir yaşama doğru döndü herkes zaten. Daha asosyal bir yaşam olmaya başladı. Bunun etkisi olabileceğini düşünüyorum” demiştir. ND3; “gerçekten yani hani şeyler kanıtlanmış o ekran maruziyetinin fazla olması, şuan

şey görüyoruz, daha küçüçük bebekler elinde telefonla tabletle. Sosyal iletişim kütleleşmiş haliyle. Veriyor cevap almıyor. Dijital şeylere çok maruziyet var.” ifadeleriyle dijitalleşen hayat biçimlerinin sebeplerden biri olabileceğini belirtmiştir. PD1; “Mesela ebeveynlik yaşının artması, özellikle babaların yaşının yani hani yaşının artması. Geç evlilikler. Ondan sonra onlar da sebep oluyor. Sendromik olanların nedenlerinden birisi o oluyor.” sözleriyle değişen yaşam koşulları nedeniyle yapılan geç evlilikler ve geç yaşta ebeveyn olmanın OSB'nin görülme sıklığındaki artış ile ilgili olabileceğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversite hastanesinde çalışmakta ve OSB tanı koyma yetkisine sahip olan çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji doktorlarının tıbbi tanılamaya ilişkin, tanılama sırasında gerek duydukları iş birliklerine ilişkin, tanı sırasında kullandıkları değerlendirme araçlarına, tanının vazgeçilmez unsuru olan aileler ve onların tepkilerine ilişkin, tanılama sırasında en sık karşılaştıkları problemlere ve OSB'nin görülme sıklığının artışına ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır.

Çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji uzmanlarının, çocuktaki hangi yetersizlik alanlarının öncelikle onları OSB tanısına yönlendirdiği konusundaki görüşlerinden sosyal becerilerde yetersizlik, iletişim becerilerinde yetersizlik, gelişimsel gerilik, oyun becerilerinde yetersizlik ve stereotipik hareketlere sahip olma olarak bir sınıflandırmaya gidilmiştir. OSB tanısının karakteristiğine bakıldığında öncelikli olarak iletişim ve dil alanında yetersizlik, bilişsel yetersizlik, sosyal yetersizlik, duyuşsal işlemde yetersizlik ve stereotipik hareketlere sahip olmak ön plana çıkmaktadır (Webber & Scheuermann, 2008). Bu çalışmada doktorların en sık vurguladığı yetersizlik alanı sosyal becerilerdeki yetersizlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, doktorların çocuktaki sosyal beceri yetersizliklerinin OSB ile daha çok ilişkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Sosyal beceriler, bireyin belli bir durumda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve toplum tarafından kabulünü sağlayan, gözlenebilir, ayrıştırılabilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır (Çolak, 2007). OSB'li çocuklar, normal gelişim gösteren ya da başka yetersizliklere sahip olan çocuklarla karşılaştırıldığında sosyal becerilerde farklılıklar göstermektedir (Weiss & Harris, 2001). Sosyal etkileşimsel beceriler OSB'nin çekirdek özelliğidir (White, Keonig & Scahill, 2007). Bunun yanı sıra, sosyal beceri eksiklikleri gelişim ile birlikte düzelmez ve hatta ergenliğe yaklaşıldığında sosyal çevredeki ilişkilerin daha da karmaşıklaşması ve çocuğun kendi sosyal becerilerindeki eksiklikleri hissetmeye hale gelmesi bu beceri eksikliğinin sıkıntısını daha da arttırır (Schopler & Mesibov, 1983; Tantam, 2003). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler, OSB'li çocuklarda OSB'den kaynaklı özelliklere dayanarak ve farklı düzeylerde görülebilmektedir (Mckinnon & Krempa, 2002). Çalışmada doktorların OSB'den şüphelenmelerine sebep olan aile anemnezlerinde özellikle çocuklarının göz kontağı kurmaması, kendileriyle ya da akranlarıyla etkileşime girmemeleri, başkalarının varlığına ya da duygularına ilgisiz olmaları dile getirilmiştir. Alanyazında da sosyal becerilerdeki yetersizliklerin OSB tanı kriterlerinde ayırt edici role sahip olması geniş yer tutmaktadır (Demir, 2014; White vd., 2007). İlgili çalışmalardan Finke ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında katılımcı doktorları OSB tanısına yönlendiren sebepler olarak çocuğun konuşmaya geç başlaması, göz kontağı kuramaması, başkalarıyla etkileşim kuramaması ve işaret ederek gösterememesi belirtilmiştir.

OSB'nin tıbbi tanılmasında çalışmaya katılan doktorların hangi değerlendirme araçlarından yararlandıklarına dair alınan görüşlerine bakıldığında doktorların birinci düzey tarama araçları, ikinci düzey tarama araçları ve OSB tanılama ölçeklerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Filipek ve arkadaşlarının (2000) American Academy of Neurology ve the Child Neurology Society'nin kalite standartları alt komitesinde OSB'nin taranması ve tanılanması üzerine kararlaştırdıkları uygulama parametresine göre tanılama şu iki işlemden oluşur; (a) öncelikle OSB riski taşıyan çocukları diğer atipik gelişim riski taşıyanlardan ayırt edebilmek için tüm çocukların rutin gelişimsel gözlem ve taramasının yapılması, (b) OSB'yi tanılama ve değerlendirme, OSB'yi diğer gelişimsel bozukluklardan ayırt etme. Alanyazına bakıldığında iki tür tarama modelinden bahsedilmektedir; birinci düzey tarama ve ikinci düzey tarama modelleri (Johnson, Myers & Council on Children with Disabilities, 2007; Oesterling vd., 2009). Amerikan Çocuk Doktorları Akademisi (American Academy of Pediatrics [AAP]) bütün çocukların birinci düzey tarama modelindeki araçlarla taranması gerektiğini savunmaktadır ve 9., 18., 24. ve 30. aylarda rutin olarak değerlendirilmesini önermektedir (Sucuoğlu, 2018). Amerika'da özellikle 18. ve 24. aylarda

çocukların OSB tarama araçları ile risk taşıyıp taşımadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır (Aksoy & Şahin, 2016). Türkiye'de yapılan diğer çalışmanın bulgularında ve bu çalışmanın bulgularında belirli aylarda tüm çocukların psikometrik araçlarla tarandığına dair veriye ulaşılmamıştır. Çalışmanın yapıldığı hastanede birinci düzey ve ikinci düzey taramanın, zaman zaman tanılama araçlarıyla beraber, sadece aile çocuğunda bir gerilik fakedip hastaneye getirdiğinde yapıldığı görülmektedir. Ailelerin bu konuda farkındalık düzeylerinin, eğitimlerinin aynı olmadığını düşündüğümüzde, risk altında olan birçok çocuğun gözden kaçması kaçınılmazdır. OSB'de erken tanı ve müdahale hayati bir öneme sahiptir ve aileler çocuklarındaki gelişimsel geriliği farketmedikleri ya da kendi çocuklarına konduramadıkları için çocukların birinci ve ikinci düzey taramalardan mahrum kalması, kritik çağlarda alınması gereken eğitim ya da tedavinin kaçırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle OSB gibi gelişimsel bozuklukların en erken dönemde belirlenebilmesi ve gerekli müdahale programlarının hazırlanabilmesi için birinci ve ikinci düzey tarama modeline gereken önem verilmelidir. Bu taramaların ülkemizde de bir devlet politikası olarak belirlenmesi gerekmektedir ve çocuk sahibi olan tüm ebeveynlerin çocuklarını bu taramalardan geçirmesi gerektiği konusunda bilinçlendirilmesi gereklidir.

Çalışmada doktorların en sık karşılaştıkları aile tepkileri hakkındaki görüşleri istendiğinde ailelerin çoğunlukla yadsıma, kabullenememe, depresyon, kaygı, sorulara tedirgin cevap verme, tetkikleri yaptırmak istememe, endişe, çocuğun ileriki yaşamını etkilememesi için rapor istememe gibi olumsuz tepkilerde; birçok yer gezip en sonunda gerçekte çocuklarında ne olduğunu öğrendikleri için rahatlatma gibi olumlu tepkilerde buldukları belirlenmiştir. OSB'li bir çocuğa sahip olduklarını anlayan aileler hayatlarının nasıl değişeceğini bilemedikleri için kaygı ve stres yaşar ve çaresiz hissederler (Doğru, Arslan & Arslan, 2008). OSB'nin kanıtlanmış bir nedeninin olmaması ve tanılanmasının da kolay olmaması nedeniyle ailelerin daha fazla endişelendikleri, zaman zaman çocuklarının davranışları nedeniyle kendilerini suçladıkları ifade edilmiştir (Özşenol vd., 2003). OSB'nin kendine özgü farklı doğası nedeniyle, diğer engel türlerine oranla aileleri daha fazla yıpratmış ifade edilmiştir. OSB'nin tanısı ve seyrindeki belirsizlik nedeniyle OSB tanısı alan çocukların aileleri tüm diğer gelişim bozukluğu teşhisi alan ailelere göre stresi daha şiddetli yaşarlar (Gupta & Singhal, 2005). Tanı esnasında çocuklarının durumunu öğrendiklerinde aileler çeşitli tepkilerde bulunmaktadır ve bu tepkiler çeşitli modellerden biri olan 'Aşama Modeli' ile açıklandığında ailelerin tepkilerinin ölüm karşısında verdikleri tepkiye benzer tepkiler verdikleri ve devamında çeşitli aşamalardan geçtikleri belirtilmiştir (Case, 2000). Kübler-Ross'a göre (1969) ailelerin gösterdiği bu tepkilerin aşamaları; inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabuldür (akt. Huber, 1979). Aileler tanılama esnasında ilk kez OSB ile karşı karşıya kaldıklarında şok hissedebilmektedirler (Selimoğlu, Özdemir, Töret & Özkubat, 2013). Ailelerin durumu kabul edip uyum sağlama süreci duygularındaki yoğunluğa, aldıkları sosyal destek düzeyine, aile dinamiklerine, sosyoekonomik durumlarına ve çocuğun yetersizliğinin türü ve derecesine bağlıdır ve farklılık gösterebilir (Bromley & Mellor, 2012). Bir araştırmada aileler tarafından OSB tanısının koyulmasının çok hızlı gerçekleşmesi nedeniyle bir güvensizlik oluştuğu ve bu durumun kabullenme süreçlerini uzattığı belirtilmiştir (Selimoğlu, Özdemir, Töret & Özkubat, 2013). Aynı araştırmada ayrıca farklı doktorların farklı teşhis koymalarının da kabullenememe süresini uzattığı belirtilmiştir. Finke ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da katılımcı doktorlara ailelerin tanı sonrasıyla ilgili tepkileri sorulmuş ve sonuçlara göre doktorlar ailelerin çocuklarının gelecekleri için derin bir korku ve endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında da yer alan aile tepkileriyle uyusmaktadır. Bunun yanı sıra, tanı sürecinde rapor almak istememe ya da tetkikleri yaptırmak istememe üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebi özellikle rapor almak istemeyen ailelerin çocuklarının durumunun OSB olmadığına inandıklarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca çalışmanın katılımcıları ülkemizde engelli bir hayat sürmenin ne kadar zor olduğunun farkında olan ailelerin çocuklarının ötekileştirileceğini düşünüp rapor almadan kendi olanaklarıyla eğitim almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aşama modeline bakıldığında pazarlık aşamasında ailelerin çocuğu doğru ve etkili tedavi alırsa normalleşeceğini düşündüklerini belirtmektedir. Ailelerin rapor almak istememeleri, durumun gerçekliğinin ve değişmez olduğunun inkârı nedeniyle gerçekleşiyor diyebiliriz. Ancak her ne koşulda olursa olsun, ailenin tanı sürecine katılması ve aktif, doğru bilgi vermesi oldukça önemlidir. Çünkü tanı konulmasıyla birlikte çocuğun uygun eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi söz konusudur.

Tanı sırasında doğru bilgi akışı sağlayabilmek için ailelerin olabildiğince endişeden ve kaygıdan uzak cevaplar vermesi gereklidir diyebiliriz. Bunun yanı sıra ailenin tanı sonrasındaki uyum sürecinin başarılı olabilmesinde, çocuklarının durumu hakkında verilen ilk bilgi önemli rol oynamaktadır. Bilginin nerede, kim tarafından ve ne zaman verildiği, bilginin içeriği, ailenin geçireceği aşamaları pozitif ya da negatif etkileyebilir (Seligman, 1991). Tanılama sürecinde aileyi ele alan pek çok çalışmada aileler, OSB tanı sürecinin zor ve zaman alıcı olduğundan bahsetmiştir (Cassidy & Morgan, 2006; Jones vd., 2007; Keenan, Dillenburger, Doherty, Byrne, & Gallagher, 2010). Bu çalışmalarda tanılama sürecinin stres yarattığı, aileyi yönlendirici, açık-anlaşılır ve bilgi verici olmadığı da ortaya konmuştur. Bu eksikliklerin aynı zamanda çocuğun alacağı öğretim/uygulama kararlarına ve çocuğun ilerideki durumuna ilişkin olumsuz sonuçlara da sebep olduğu düşünülmektedir. Doktorlarla yapılan görüşmelerin bulgularına bakıldığında ailelerin tanı sürecinde ve sonrasında çok önemli rol oynadıkları belirtilmiştir. Doktorların çoğu, ailelerin özellikle tanı esnasında duydukları endişe ve kaygıyı bir nebze de olsa azaltabilmek için onlara psikoeğitim uyguladıklarını ifade etmiştir. Türkiye'de yapılan bir araştırmanın sonucuna göre katılımcı aileler tanı sürecinde ve sonrasında psikolojik yardım, bilgilendirme ve eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir (Selimoğlu vd., 2013). Alanyazında ailelerin OSB konusunda bilgilendirilmesinin ve onlara problem davranışlarla başa çıkma tekniklerinin öğretilmesinin streslerini azalttığı bilinmektedir (Patra, Arun & Chavan, 2015). Bu bulgular, Cavkaytar, Batu ve Çetin'in (2008) çalışmasında bilgi gereksiniminin özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin en önemli hizmet alanı olduğu sonucuyla da uyumaktadır.

Doktorlar ile yapılan görüşmelere bakıldığında tanı koyma sürecinde en sık karşılaşılan problem olarak aile tepkilerinden bahsedilmiştir. Çalışmada, ailelerin kabullenmede direnç göstermeleri, en hızlı şekilde tanı alma isteği içinde olmaları, güncel olan yerine geçmişe yönelik anamnez verme eğiliminde olmaları, tanı hakkında elle tutulur bir kanıt isteği içinde olmaları doktorların gözlemledikleri ve işlerini zorlaştıran aile tepkileri olarak belirlenmiştir. Bir çalışmada (Goin-Kochel, Mackintosh & Myers, 2006) ailelerin bu süreçte ne kadar az doktor ile görüşürse ve çocukları ne kadar erken tanı alırlarsa tanı sürecinden o kadar çok memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında hem ailelerin stresini aza indirmek hem de doğru ve sağlıklı tanı konmasını sağlamak için tanı sürecinin çok uzamamasına dikkat edilebilir diyebiliriz.

Çalışmada ayrıca doktorların OSB'nin görülme sıklığındaki artışa neden olan etmenleri nasıl yorumladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre doktorlar OSB'nin sıklığındaki artışın nedenlerinin; yaşam tarzının değişmesi, tanı oranının artması ve çevre kirliliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Doktorlar yaşam koşullarının değişmesi ile daha bireysel yaşama dönülmesi, ekrana bakma süresinin artması, evliliklerin geç olması ve bu nedenle geç yaşta ebeveyn olunması, yapay ve müdahale edilmiş gıdalardan bahsetmişlerdir. OSB'nin tanıdaki sıklığında birçok çalışmaya göre gitgide artışın görüldüğü bilinmektedir. OSB'de görülen bu artışın sebebinin OSB riskinin arttığından mı yoksa sadece toplumdaki bilinçlenmeden ve tanılama şekillerindeki gelişmeden mi kaynaklı olduğu hala bilinmemektedir (Rice vd., 2012). OSB, nadiren meydana gelen gen mutasyonu, kromozomsal silinme ya da çoğalma ve metilasyon farklılıkları gibi birkaç genetik değişim ile ilişkilendirilmektedir (Rice vd., 2012). OSB'de kalıtımın önemli rol oynadığı monozigot ikizlerde hastalığın görülme oranının dizigot ikizlere göre %90 oranında daha fazla olmasıyla anlaşılmıştır, fakat hasta kişilerde kız/erkek oranı, kardeşler arasında riskin %4 olarak hesaplanması, OSB ile ilişkilendirilmiş belirli genlerin bulunmaması, OSB'nin birden çok etmenli bir bozukluk olduğunu ortaya koymaktadır (Chakrabarti & Fombonne, 2001; Gillberg, Gillberg, Rastam & Wentz, 2001). Yapılan çalışmalara göre erkekler için geç yaşta baba olmanın OSB ile ilişkisi kurulmuştur fakat tek başına risk faktörü oluşturduğu hakkında veri bulunmamaktadır (Sandin vd., 2016). Yapılan bir çalışmada 50 yaş ve üzeri babaların 29 yaş ve altı babalardan, anne yaşları ve belirli OSB faktörleri kontrol altında tutularak, 2.2 kat daha OSB'li çocuğa sahip olma riskine sahip olduğu ortaya konmuştur (Hultman, Sandin, Levine, Lichtenstein & Reichenberg, 2011). Doktorların bu konudaki görüşleri alanyazın ile paralellik göstermektedir. OSB'nin sıklığında artış görülmesinin temel nedenleri arasında toplumda meydana gelen farkındalığın artması, tanı kriterlerinin esnetilmesinin yanı sıra, baba yaşının yüksek olması gibi genetik açıdan önemli etmenlerin olduğu belirtilmektedir (Atladottir vd., 2007; Bhandari, Sandlow & Brannigan, 2011; Schattuck, 2006). Bunların dışında çalışmada yer alan doktorların ifade ettikleri ekran maruziyetinin, bireysel

yaşama dönmenin, cep telefonlarından yayılan radyasyonun ya da genetiğiyle oynanmış besinlerin OSB'nin görülme sıklığını arttırdığına dair alanyazında bilgiye rastlanmamıştır. Çalışmaya katılan doktorların OSB tanısı koyma konusunda deneyim süreleri farklılık göstermektedir. Diğer katılımcılardan daha tecrübeli olan çocuk nöroloji ve çocuk psikiyatri doktorları OSB tanısı koyarken özel eğitim uzmanlarının da görüşlerinin alınması gerektiğini ve bu sürecin birlikte yönetilmesi gerektiğini belirtirken, deneyim yılı daha az olan doktorların tanı koymanın sadece doktorların işi olduğunu düşündükleri bulgusuna rastlanmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, üniversite hastanesinde çalışmakta olan sınırlı sayıdaki çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji uzmanları ile gerçekleştirilmiştir. Doktorların yoğun çalışma tempoları, ses kaydı alınmasını istememeleri gibi sebeplerden hastanede çalışan tüm çocuk psikiyatri ve çocuk nöroloji doktorlarına ulaşılamamıştır. Sınırlı sayıda doktorla çalışılması araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Doktorların tanı koyarken en çok ailelerden kaynaklı sorunlar ile karşılaştıklarını ifade ettikleri sonucu elde edilmiştir. Buna dayalı olarak ailelere tanı sürecinde bilgilendirici materyaller hazırlanabilir.
2. Doktorların görüşmeler sonucunda ailelerin hemen eğitime yöneldiklerini ve bazı ailelerin ise kanıta dayalı olmayan uygulamalara yöneldiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna dayalı olarak anlaşılır içerikte kanıta dayalı uygulamaların neler olduğu ve bu uygulamalara nerede ulaşacaklarına ilişkin ailelere sözlü ve yazılı bilgilendirmeler yapılabilir.
3. Doktorların en sık aynı alanda daha deneyimli uzman, öğretim görevlisi ya da meslektaşlarıyla iş birliği kurdukları sonucuna varılmıştır. Disiplinler arası bir ekip oluşturulup bu işbirliği sürecine özel eğitimci, dil konuşma terapisti vb ilişkili uzmanlar da dahil edilebilir.
4. Tanı koyma sırasında doktorların iş birliği içinde olmayı istedikleri bölümler ve departmanlar incelenebilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırmacı gözlemi, doktor ve aile görüşmesi yapılarak gerçekleştirilecek araştırmalar ile tanı sonrası aileye verilen bilgilendirmenin nasıl yorumlandığı karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
2. Üniversite hastanelerindeki tanı süreci ile devlet hastanelerindeki tanı süreci karşılaştırılarak incelenebilir.
3. Tanı koyma sürecinde ailerin yaşadığı süreçler aile görüşmeleri yapılarak incelenebilir.
4. Tanı koyma sürecinin ailenin ve tanı konulan çocuğun duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğine ilişkin vaka çalışmaları planlanabilir.
5. Tanı koyma sürecinde en çok etkilenen tarafın aileler olduğu belirtilmiştir. Gerekliğinde psikiyatriye yönlendirilen ya da psikoeğitim verilen ailelerde planlanan bir destek eğitim sürecinin etkileri incelenebilir.
6. Doktorların klinik gözlem için ayrı bir ortam ve yeterli zamana ihtiyaç duyduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Tanı koyma prosedürü /akışı oluşturup bu süreyi en aza indirecek bir planlama yapıp sonuçları aile ve doktorlardan alınacak görüşlerle yorumlanabilir.

Kaynaklar

- Akbey, G. A., & Kalaycı, C. (2016). Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğunda (OSB) aileler ve tutumlar. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu [Intellectual disorders and autism spectrum disorder]* içinde (ss. 312-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, V. (2013). *Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Araçları'nın (ASIEP-3) psikometrik niteliklerinin belirlenmesi: Türkiye örneği [Determining the psycometric qualities of (ASIEP-3) Autism Screening Tools for Educational Planning: Turkey sample]* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V., & Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu [Intellectual disorders and autism spectrum disorder]* içinde (ss. 230-262). Ankara: Pegem Akademi.
- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Atladottir, H. O., Parner, E. T., Schendel, D., Dalsgaard, S., Thomsen, P. H., & Thorsen, P. (2007). Time trends in reported diagnoses of childhood neuropsychiatric disorders. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(2), 193-198. doi: 10.1001/archpedi.161.2.193
- Aydın, D., & Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. [The role of the nurses in autism spectrum disorder in children and early diagnosis]. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-10.
- Aziz, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri [Research methods and techniques in social sciences]* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Boston: Person Inc.
- Bhandari, A., Sandlow, J. I., & Brannigan, R. E. (2011). Risks to offspring associated with advanced paternal age. *Journal of Andrology*, 32(2), 121-132. doi: 10.2164/jandrol.110.010595
- Bishop, S. L., Luyster R., Richler J., & Lord C. (2008). Diagnostic assessment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (ss. 23-50). New York: The Guilford Press.
- Bodur, Ş., & Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi [Early diagnosis of autism and its importance]. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-98.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bromley, J., & Mellor, C. (2012). Working with families. Clinical psychology and people with intellectual disabilities. In E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine, & J. Bromley (Eds.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp. 141-160). United Kingdom: West Sussex, John Wiley and Sons Publication.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability & Society*, 15(2), 271-292. doi: 10.1080/09687590025676

- Cassidy, A., & Morgan, H. (2006). *Government and autism: Opportunities and solutions*. Autism NI (PAPA), Belfast.
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin O. B., (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23, 102-109.
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of American Medical Association*, 285, 3093-3099. doi: 10.1001/jama.285.24.3093
- Clifford, S., Young, R., & Williamson, P. (2007). Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 301-313.
- Crais, E. R., McComish, C. S., Humphreys, B. P., Watson, L. R., Baranek, G. T., Reznick, J. S., Christian, R. B., & Earls, M. (2014). Pediatric healthcare professionals' views on autism spectrum disorder screening at 12-18 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2311-2328. doi: 10.1007/s10803-014-2101-2
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları [Describing and improving social competence features in an inclusive primary class]* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Daley, T. C., & Sigman, M. D. (2002). Diagnostic conceptualization of autism among Indian psychiatrists, psychologists, and pediatricians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(1), 13-23. doi: 10.1023/A:1017947922349
- Demir, Ş. (2014). Assessing social skills of children with autism. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 223-244.
- Doğru, Y., Arslan, S., & Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. [The comparison of the permanent anxiety level and the situational anxiety level of parents with diasabled children]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Elsabbagh, M., & Johnson, H. M. (2009). Getting answers from babies about autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(2), 81-87. doi: 10.1016/j.tics.2009.12.005
- Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fernell, E., Wilson, P., Hadjikhani, N., Bourgeron, T., Neville, B., Taylor, D., & Gillberg, C. (2014). Screening, intervention and outcome in autism and other developmental disorders: the role of randomized controlled trials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2074-2076. doi: 10.1007/s10803-014-2070-5
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., & Cook, E. H. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Report on the quality standards subcommittee of the American academy of neurology and the child neurology society. *Neurology*, 55, 468-479. doi: 10.1212/WNL.55.4.468
- Finke, E. H., Drager, K. D. R., & Ash, S. (2010). Pediatricians' perspectives on identification and diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 254-268. doi: 10.1177/1476718X10366773
- Friedman, N., Sadhu, J., & Jellinek, M. (2012). DSM-5: Implications for pediatric mental health care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 3(2), 163-178. doi: 10.1097/DBP.0b013e3182435c5a

- Gillberg, C., Gillberg, C., Rastam, M., & Wentz, E. (2001). The asperger syndrome (and high functioning autism) diagnostic interview: A preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism*, 5(1), 57-66. doi: 10.1177/1362361301005001006
- Goin-Kochel, R. P., Mackintosh, V. H., & Myers, B. J. (2006). How many doctors does it take to make an autism spectrum diagnosis? *Autism*, 10(5), 439-451. doi: 10.1177/1362361306066601
- Gupta, A., & Singhal, N. (2005). Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16, 62-83.
- Güler, T. (2012). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. Güler (Ed.), *Anne baba eğitimi [Parental education]* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürel-Selimoğlu, O., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). 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), 129-167.
- Huber, C. H. (1979). Parents of the handicapped child: Facilitating acceptance through group counseling. *The Journal of Counselin & Development*, 57(5), 267-269. doi: 10.1002/j.2164-4918.1979.tb05160.x
- Hultman, C. M., Sandin, S., Levine S. Z., Lichtenstein, P., & Reichenberg, A. (2011). Advancing paternal age and risk of autism: new evidence from a population-based study and a meta-analysis of epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 16, 1203-1212. doi: 10.1038/mp.2010.121
- Imran, N., Chaudry, M. R., Azeem, W., Bhatti, M. R., Choudhary, Z. I., & Cheema, M. A. (2011). A survey of autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *Biomedicine Pediatrics*, 11(1), 107. doi: 10.1186/1471-2431-11-107
- Johnson, C. P., Meyers, S. M., & Council on Children with Disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders, *American Academy of Pediatrics*, 120, 1183-1215. doi: 10.1542/peds.2007-2361
- Jones, G., Ellins, J., Gulberg, K., Jordan, R., MacLeod, A., & Plimey, L. (2007). *Try living in our world: Young people with asperger syndrome: A review of needs and services*. Northern Ireland Commissioner for Children and Young People, Belfast.
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri [People with intellectual disorders and their education]* içinde (ss. 352-405). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karaaslan, Ö., & Karaaslan, D. (2016). Otizmli çocukların tıbbi tanılama sürecinde yeralan uzman doktorların tanılama ile ilgili görüşlerinin incelenmesi [Investigation of diagnostic process through the opinions of the medical doctors who diagnose children with autism]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 271-293.
- Kaymak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu [Intellectual disorders and autism spectrum disorder]* içinde (ss. 164-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Keenan, M., Dillenburger, K., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). The experience of parents during diagnosis and forward planning for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(4), 390-397. doi: 10.1111/j.1468-3148.2010.00555.x

- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with ASD and their education]* içinde (ss. 17-46). Ankara: Vize Akademik.
- Landa, R. (2007). Early Communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134
- Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2014). What is the future of assessment for autism spectrum disorders: Short and long term. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1288-1296. doi: 10.1016/j.rasd.2013.01.007
- Mckinnon, K., & Krempa, J. (2002). *Social skills solutions: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism*. New York: DRL Books.
- Oesterling, I. J., Swinkels S. H., Van der Gaag R., Visser J. C., Dietz C. V., & Buitetelaar, J. K. (2009). Comparative analysis of three screening instruments for autism spectrum disorder in toddlers at high risk. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 897-909. doi: 10.1007/s10803-009-0692-9
- Özşenol, F, Işıkhana, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin işlevlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the functions of the families which have disabled children]. *Güllhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Patra, S., Arun, P., & Chavan B. S., (2015). Impact of psychoeducation intervention module on parents of children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 6(4), 529-535. doi: 10.4103/0976-3147.165422
- Penner, M., King, G. K., Hartman, L., Anagnostou, E., Shouldic, M., & Moore Hepburn, C. (2017). Community general pediatricians' perspectives on providing autism diagnoses in Ontario, Canada: A qualitative study. *Journal of Developmental Behavioural Pediatrics*, 38, 593-602. doi: 10.1097/DBP.0000000000000483
- Rice, C. E., Rosanoff, M., Dawson, G., Durkin, M. S., Croen, L. A., Singer, A., & Yeargin-Allsopp, M. (2012). Evaluating changes in the prevalence of the autism spectrum disorders. *Public Health Reviews*, 34(2), 1-22. doi: 10.1007/BF03391685
- Sandin, S., Schendel, D., Magnusson, P., Hultman, C., Suren, P., Susser, E., & Reichenberg, A. (2016). Autism risk associated with parental age and with increasing difference in age between the parents. *Molecular Psychiatry*, 21, 693-700. doi: 10.1038/mp.2015.70
- Schattuck, P. T. (2006). Diagnostic substitution and changing autism prevalence. *Pediatrics*, 117, 1438-1440. doi: 10.1542/peds.2005-2911
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1983). *Autism in adolescents and adults*. New York: Plenum Press.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seligman, M. (1991). *Counseling parents with children with disabilities: The family with a handicapped child*. Boston: Allyn Bacon.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. [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), 129-167.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities a handbook for collaboration* (2nd ed.). USA: Allyn and Bacon.

- Siegel, B. (2008). *Getting the best for your child with autism: An expert's guide to treatment*. New York: Guilford Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with ASD and their education]* içinde (ss. 47-82). Ankara: Vize.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 335-405). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with Asperger syndromes. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 143-163. doi: 10.1016/S1056-4993(02)00053-6
- Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu özellikleri. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu [Intellectual Disorders and autism spectrum disorder]* içinde (ss. 192-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin: Pro-ed an International Publisher.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in. Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 1858-1868. doi: 10.1007/s10803-006-0320-x
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: Switzerland, World Health Organization.
- Wilkonson, L. A. (2010). *Autism and asperger syndrome in school: A best practice guide to assessment and intervention*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 1-29

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.635435

RESEARCH

Received Date: 21.10.19

Accepted Date: 26.08.20

OnlineFirst: 03.09.20

Investigating the Perspectives of the Physicians on the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders*

Emine Yiğitoğlu 

Eskisehir Osmangazi University

Serhat Odluyurt 

Anadolu University

Abstract

The aim of this research was to identify the diagnostic steps and the experiences of physicians (child psychiatrists and neurologists) employed at a university hospital. Qualitative methodology was employed in this study. The data were obtained through semi-structured interviews. It was reported that the physicians investigated the organic and non-organic factors during the diagnosis. They also stressed that the lack of social interaction was the diagnostic marker of ASD. Moreover, they utilized the screening and diagnostic tools which were adapted to Turkish language. It was seen that the physicians mostly collaborated with their colleagues rather than special education experts. It was found that physicians faced the negative reactions of parents during the diagnosis and provided psychoeducational services to parents. Considering the opinions of the physicians in the study, changing life-styles was an important contributing factor to the prevalence of ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder, diagnosis of ASD, child psychiatrists, child neurologists.

Recommended Citation

Yiğitoğlu, E., & Odluyurt, S. (2021). Investigating perspectives of the physicians on the diagnosis of autism spectrum disorders. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 1-29. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.635435

*This study was based on the master thesis of the first author under the supervision of Assoc. Prof. Serhat Odluyurt at Anadolu University.

**Lecturer, E-mail: emineyigitoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5375-6843>

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: syildiri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5861-0627>

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that emerges in the first three years of life and is characterized by limited interest and repetitive behaviors. It also has a distinctive feature in the field of social interaction compared to individuals with normal development (American Psychiatric Association, [APA] 2013). The DSM-V published by APA and the International Classification of Disease (ICD-10) published by the World Health Organization (WHO) are frequently utilized in the diagnosis and classification of ASD. In Turkey, pediatric psychiatrists and pediatric neurologists diagnose ASD based on the criteria suggested by ICD-10 (WHO, 1993). Kanner (1943) reported three symptoms of ASD in the early years. These symptoms included abnormalities in language development, insufficient social skills and insistence on sameness. These are still said to be the main symptoms of ASD (Kaymak, 2016).

Characteristics of ASD

The symptoms of ASD are observed at the beginning of the second year at the latest (Elsabbagh & Johnson, 2009). The language and social communication skills are one of the severe limitations among children with ASD (Töret, 2016). It is the parents who notice the delay in language development first (Bodur & Soysal, 2004). This delay is reported to distinguish children with ASD from typically-developing children (Tager-Flusberg et al., 2005). In addition, the children with ASD exhibit limited use of gestures in the early stages of language development (Clifford et al., 2007).

Screening and Diagnosing ASD

It is stated that the tools utilized in the diagnosis make accurate and sensitive measurements possible, which leads to an increase in the number of diagnosis. Together with this progress, it was reported that various intervention programs for the education of these children were developed (Aksoy & Şahin, 2016). In Turkey, the children with ASD are diagnosed by pediatric neurologists and pediatric psychiatrists. A detailed assessment is performed in order to identify whether a child has ASD.

The screening can be defined as the first procedure to identify children at risk of ASD or any developmental disorders (Sucuoğlu, 2018). Two types of screening models are mentioned: the First- and Second-Level Screening Models (Oesterling et al, 2009; Sucuoğlu, 2018). In the first model, all children are screened through appropriate screening tools to identify if they are at risk of having ASD at certain age stages, regardless of whether they exhibit developmental delay (Bishop et al., 2008; Sucuoğlu, 2018). The second-level screening is carried out to evaluate children with delays in their development through the tools developed for those who are identified as at risk of ASD (Sucuoğlu, 2018).

Diagnosis is a word of medical origin. Following the first- and second-level screening procedures, either child neurologist or child psychiatrist evaluate and diagnose the children with ASD (Wilkinson, 2010). The physicians make clinical observations and diagnosis through utilizing various checklists and grading scales as well as diagnostic tools such as DSM-V and ICD-10.

The Problem

The diagnosis of ASD is reported to be a complicated process because of its nature. There are similarities as well as very important differences among the children with ASD. Therefore, it is necessary to avoid comparing one child to another. It is also necessary to carry out developmental assessment along with an evaluation of the ASD by taking diagnostic criteria into account. It is vital to identify the opinions of the pediatric physicians and their practices in terms of both formal and informal assessment procedures related to diagnosis.

The number of studies which investigate the opinions and suggestions of physicians about diagnosing ASD is very limited. In some of these studies, the doctors who diagnosed children with ASD identified and offered recommendations for the existing limitations in the US (Finke et al., 2010; Flippek et al., 2000; Penner et al., 2017). There is also a limited number of studies which examined the opinions of Turkish-speaking families and experts in the diagnostic process of ASD (Gürel-Selimoğlu et al., 2013; Karaaslan & Karaaslan, 2016). The

diagnostic process in Turkey is long. The number of the staff members is inadequate. The technical equipment of the hospitals is limited. These all negatively affect the diagnostic process of ASD. This inadequacy makes it necessary to consider the opinions of both child neurologists and psychiatrists about the underlying reasons of these problems. Based on these reasons, this study aims to reveal the opinions of child psychiatrists and neurologists working at a university hospital on the diagnostic process of ASD.

Method

This study was qualitative in nature. It identified the opinions of child neurologists and psychiatrists who were authorized to diagnose ASD. Semi-structured interviews were conducted as the main data collection tool. The content analysis was utilized in data analysis. The participants of this study were physicians working in the divisions of Child Psychology and Child Neurology at a university hospital located in the Central Anatolia region. All the physicians in these divisions were asked to participate in the study. However, only 10 participants agreed to participate. Maximum variation sampling was utilized. Six of the participants in this study were pediatric psychiatrists, three of them were pediatric neurologists and one of them was a psychiatrist.

Data Collection Tool and Data Analysis

Data were collected through personal information form and semi-structured interviews. Following the literature review, the clarity of the questions and the choice of terms were taken into consideration in the preparation of the interview questions. The format of the questions was open-ended, which aimed to help participants convey their knowledge, thoughts and experiences. After the questions were prepared by the first author, six experts in the field gave feedback and the first author made the necessary adjustments. After the interview with the second author and the expert in the field, all themes were agreed upon. The coefficient of inter observer reliability was found as 100%.

Results

As a result of the analysis, 12 themes were reached. Information about the themes and sub-themes was given in Table 1.

Table 1

General structure of the themes

No	Themes and sub-themes
1	Evaluation process of ASD <i>Evaluation of environmental causes</i> <i>Evaluation of organic causes</i>
2	Characteristics of ASD <i>Deficiency in social skills</i> <i>Deficiency in language skills</i> <i>Developmental delay</i> <i>Deficiency in play skills</i> <i>Stereotypical behavior</i>
3	Tests and scales <i>First-Level development screening tests</i> <i>Second-Level screening tests</i> <i>Diagnostic tools</i>
4	Other data collection methods in the diagnostic process

Table 1 (continued)

No	Themes and sub-themes
5	Collaborations in the diagnostic process <i>Medical collaborations</i> <i>Educational collaborations</i>
6	Data collected from parents
7	Parents' reactions in the course of diagnosis
8	Methods of reducing parents' reactions
9	Parents' reactions after diagnosis
10	Intervention and guidance after diagnosis
11	Problems in the diagnostic process
12	Reasons of increase in the prevalence of ASD

Evaluation Process of ASD

The process that the physicians followed while diagnosing ASD was identified. After the data analysis, the evaluation process was divided into two sub-themes: The evaluation of environmental and organic causes.

Characteristics of ASD

The opinions of the physicians about the characteristics of ASD were determined. The disability areas and symptoms examined by the doctors in the course of diagnosis were divided into five sub-themes including the deficiency in language skills, social skills, and play skills along with developmental delay and stereotypical behavior.

Test and Scales

Following the interviews, the tests and the scales that physicians used to diagnose ASD were determined. The test and scales theme was divided into three sub-themes including the first-level developmental screening tests, second-level screening tests and diagnostic tools. The additional ways of collecting data other than test and scales included the following: Monitoring the child in the follow-up process, getting information about the family, examining the child's videos and pictures, and applying neuropsychological tests.

Collaborations in the Diagnostic Process

The collaboration in the course of diagnostic process was identified. It was divided into two sub-themes including medical collaborations, educational collaborations.

Data Collected from Parents

The doctors received information from the families regarding the symptoms of ASD, the developmental history of the child, the medical history of the child and the daily routine of the child. The doctors also gathered information about the medical and family history of the parents.

Parents' Reactions in the Course of Diagnosis

The family reactions were identified. Despite the cooperation of the families, the reactions in the following were observed: Inability to accept the situation, not coming to the second interview, not going outside, and giving answers with hesitations.

Methods of Reducing Parents' Reactions

The methods that doctors utilized in order to reduce the negative effects of family reactions were determined. It was found that the reactions of the families negatively affected the diagnosis and treatment process of their children.

Parents' Reactions After Diagnosis

It was found that doctors did not see the families after the diagnosis after they referred the families to child psychiatry as they suspected that the child had ASD.

Intervention and Guidance After Diagnosis

The medical interventions and educational guidance provided by the doctors were identified. As a result, the findings related to the intervention and guidance practices of pediatric neurology and psychiatrists were obtained.

Problems in the Diagnostic Process

The problems faced by doctors during the diagnosis of ASD were identified. The doctors faced various problems during the diagnostic process stemmed from the families, the hospital administration, the society and the atypical features of ASD.

Reasons of Increase in the Prevalence of ASD

The opinions of the participants about the underlying reasons of the increase in the prevalence of ASD over the years involved the changes in lifestyles, increased diagnosis rate and environmental pollution.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to identify the opinions of pediatric psychiatrists and neurologists working in a university hospital through semi-structured interviews. This study gathered information about the assessment process of the children, the test and scales that the participant doctors utilized to diagnose ASD along with other methods. In addition, the collaborations that they made in the course of diagnosis, parent reactions during the diagnosis process and the methods they used to reduce these reactions were revealed. Besides, the interventions and guidance presented to the child after diagnosis, the problems the participants faced during the diagnosis and their thoughts about the reasons for the increase in the prevalence of ASD were obtained.

The participants identified the environmental and organic causes of ASD in relation with the evaluation process. In order to investigate the organic causes of ASD, it was concluded that the participants referred the children to pediatric neurology, otolaryngology and eye clinics so as to conduct the necessary physical examinations such as hearing and vision tests, MRI, or medical analyses. It was found that the doctors used various tests and scales to investigate environmental causes, have a detailed interview with the family, examine the child through clinical observation and have the opinions of those who spent time with the children apart from their parents. The doctors investigated the environmental causes more than organic causes.

The characteristics of ASD include deficiencies in the area of communication and language skills, delays in cognitive development, lack of social skills and having stereotypical movements (Webber & Scheuermann, 2008). The deficiency in language, social and play skills along with the developmental delays and stereotypical behaviors led the doctors in the study to the possibility of ASD. It was found that most of the doctors considered that the lack of social skills was the underlying reason of the deficiencies in the social interaction area and having limited interests and these deficiencies led them to the diagnosis of ASD. In addition, the lack of receptive and expressive language in the child, having an echolalia were believed to indicate the lack of communication skills that helped the doctors in the diagnosis of ASD. It was also revealed that the lack of cognitive and motor skills, the inadequacy of the play skills such as starting a game, joining the game, playing with the toys and having stereotypic movements led doctors to the diagnosis of ASD. Most of the doctors stated that the deficiencies seen in social skills led them to the diagnosis the most, while stereotypical behaviors led them to the diagnosis the least.

Two screening models that are widely used in the literature include first- and second-level screening tests (Johnson et al., 2007; Oesterling et al., 2009). American Academy of Pediatrics (AAP) support the idea that each child should be tested with the first-level screening tests (Sucuoğlu, 2018). Six of the doctors utilized one of the first-level screening tests and eight of the doctors used second-level screening tests. All of the doctors stated that they utilized at least one or more diagnostic tests and scales during the diagnostic process. They collected additional data through monitoring the child for a while, gathering information about the family, examining the child's videos and pictures, and applying neuropsychological tests.

The doctors generally preferred medical collaborations in the diagnosis of ASD. They most often cooperated with more experienced specialists, lecturers, or colleagues. They also cooperated with educators, especially with the teacher of the child. Two of the doctors also stated that more cooperation with special education experts at the university was needed. Even the slightest level of ASD affects adaptive behaviors and school-related functions negatively. As approximately one quarter of these children id not diagnosed until the age of eight, families and educators should be a part of the diagnostic system in order to approach these children correctly and provide appropriate services in the schools. The delay in diagnosis leads to a delay in the educational and therapeutic services that should be initiated at a very early age and increases the stress of parents regarding coping with these children. As a result of late diagnosis, the intervention programs cannot properly focus on children's main areas of difficulties such as social and communication skills.

The doctors acquired information about the child mostly from the families during the diagnosis. The doctors also gathered information about the family history. When the opinions of the doctors about the family reactions in the diagnostic process were examined, it was concluded that the family reactions were mostly negative. The doctors also stated that families had feelings of anxiety, denial, and inability to accept before the diagnosis. The parents whose children are diagnosed with ASD are more stressed than the parents whose children receive the diagnosis of any developmental disorder (Gupta & Singhal, 2005). In the study carried out by Finke et al. (2010), the doctors stated that families felt extreme fear and anxiety for the future of their children. After the diagnosis, the emotional reactions were found to be the most important family reaction. The doctors provided medical intervention and educational guidance to the children and their families.

It is known that informing the parents whose children have been diagnosed with ASD about the disorder and teaching them some strategies to help them handle problem behaviours lessen their stress level (Patra et al., 2015). It was identified that the doctors implemented psychoeducation sessions to reduce family reactions. The doctors also referred the families to adult psychiatry when necessary. In addition to this, it was found that the doctors took various precautions to prevent the negative reactions of the families that affected the diagnosis.

It was clear that the doctors experienced problems due to the negative reactions of the families. It was also found that doctors faced with problems arising from the hospital administration, the society and atypical features of ASD in the diagnosis. Goin-Kochel, Mackintosh and Myers (2006) found out that the parents were more pleased during the diagnosis as they had appointments with few doctors and received early diagnosis. It could be concluded that avoiding negative reactions is possible by not confusing the parents with different views of the doctors about the child.

The prevalence of ASD is becoming higher possibly due to the fact that the risk of ASD is rising or as a result of the public awareness or the improvement in the diagnostic tests and scales (Rice et al., 2012). The age of the father might also play a role in the causes of ASD (Atladottir et al., 2007; Bhandari et al., 2011; Schattuck, 2006). The opinions of the doctors in the study indicated that the increase in the prevalence of ASD was due to the change in lifestyles (such as genetically modified food or exposure to screen), which increased the diagnosis rate and environmental pollution.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 31-59

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.587730

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 05.07.19

Kabul Tarihi: 21.08.20

Erken Görünüm: 08.09.20

İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarına İlişkin Gereksinimler ve Destekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Ramazan Bekar **
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner ***
Anadolu Üniversitesi

Osman Çolaklıoğlu ****
Anadolu Üniversitesi

Öz

İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gereksinimleri, başta işitme teknolojilerindeki gelişmeler gibi etkenlerle zamanla değişim gösterebilmektedir. Gereksinim ve desteklerinin belirlenmesinin aileye ve işitme kayıplı çocuğa sunulacak desteklerin niteliğini arttıracadı düşünölmektedir. Araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde sözel iletişim kuran işitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimleri ve destekler hakkındaki görüşlerini incelemektir. Betimsel durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları 11 annedir. Çocukların 10'u koklear implantlyken biri ise beyin sapı implantlıdır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğu ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Annelerin gereksinimleri bilgi, eğitim, psikososyal, maddi, öngörölen gereksinimler başlıkları altında toplanmıştır. Ailelerin destek aldıkları kaynakların yakın çevreleri, uzmanlar, internet, devlet ve çocuğu işitme kayıplı olan diğer aileler olduğu görölmüştür. Annelerin beklentileri, yoğun olarak maddi gereksinimlerine yönelik devlet desteğinin artması yönündedir. Annelerin önerileri ise işitme kayıplı çocuğu olan diğer ailelerin çocuklarının gereksinimleriyle ilgilenmeleri yönünde olmuştur. Annelerin bilgi gereksiniminin diğer gereksinimlerle yakından ilişkili olduğu, bilgi gereksinimlerinin giderilmesinin birçok gereksinimi ortadan kaldıracabileceği düşünölmektedir.

Anahtar sözcükler: Aile gereksinimi, işitme kayıplı çocuk, koklear implant, betimsel durum çalışması, betimsel analiz.

Önerilen Atıf Şekli

Bekar, R., Uzuner, Y., & Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 31-59. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.587730

*Bu makale Prof. Dr. Yıldız Uzuner danışmanlığında Ramazan Bekar'ın tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Aynı zamanda bu çalışma Ege Üniversitesi tarafından düzenlenen 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuştur.

****Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., E-posta: ramazanbekar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8043-687X>

***Prof. Dr., E-posta: yuzuner@andolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5218-8231>

****Arş. Gör., E-posta: osmancolaklioglu@andolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0110-5587>

İşitme kaybı, çeşitli derecelerde işitme duyusunda veya işitme sınırında meydana gelen bir kayıp türüdür. İşitme kaybı, türü ve derecesine göre bireyin sesleri işitmesini kısmen veya tamamen engelleyebilir. (Tüfekçioğlu, 2003). Sesleri duymakta ortaya çıkan bu durum başta dil gelişimi olmak üzere farklı gelişim alanında gecikmelere neden olabilir (Ekim & Ocakçı, 2012; Van Oyen, Tafforeau, & Demanest, 2001). İşitme kaybının olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için erken tanı, doğru eğitim, aile katılımı ile birlikte erken ve uygun cihazlandırma oldukça önemlidir (Girgin & Kemaloğlu, 2017).

İşitme kaybıyla dünyaya gelen bireyler yaklaşık olarak %90-95 oranında işiten anne ve babaların çocuklarıdır (Mitchell & Karchmer, 2004). İşitme kaybının onlar için yeni bir durum olması sebebiyle aileler bu yeni durumda ne yapacaklarını da bilmemektedirler. İşitme kaybı, ailelerin bireysel olarak baş edebilecekleri bir durum değildir (Doğan, 2017). Aile işitme kayıplı çocuğu olmanın getirdiği gereksinimlerle karşı karşıya kaldığı gibi, işitme kaybından dolayı çocuğun yaşadığı durumlara karşı onu desteklemek ve gereksinimlerine cevap vermek durumunda kalmaktadır (Varol, 2006; Lynch & Hanson, 2011). Bu gereksinimler aile için olduğu kadar işitme kayıplı çocuk için de önemlidir. Bu yeni durum karşısında aileler birçok bilgiye ihtiyaç duyarken ilerleyen zamanlarda yeni bilgi ihtiyaçları da olacaktır (Hintermair, 2006; Sass-Lehrer, 2016). İşitme kaybı olan çocuk ve ailesinin çok farklı kültürleri, farklı sosyo ekonomik düzeyleri ve kendilerine has birçok özellikleri olabilir. Uzmanlar bu özellikleri dikkate alarak ailelerle olumlu ilişkiler geliştirebilir (Wu & Grant, 2013).

İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gereksinimlerine yönelik uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde gereksinimlerin genel olarak bilgi edinme, psikolojik destek, toplumsal servis, maddi destek olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Akçamete & Kargin, 1996; Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham, & Coyle, 2008; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Most & Zaidman-Zait, 2001). Bu gereksinimlere ek olarak işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitime ilişkin bilgi gereksinimleri arasında yasal haklarına yönelik bilgi gereksinimleri olduğu görülmektedir (Bayguzina, 2010; İçyüz, 2016; Kargin, Baydık, & Akçamete, 2004). Çeşitli yıllarda farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda ailelerin gereksinimlerinin değişebildiği görülmüştür (Akçamete & Kargin, 1996; Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick vd., 2008; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Most & Zaidman-Zait, 2001). Özellikle eğitim politikaları ve işitmeye yardımcı teknolojilerdeki gelişmelerin ailelerin gereksinimlerini değiştirebileceği düşünülmektedir. Ailelerin günümüz gereksinimlerinin belirlenmesinin, aileye ve çocuğa sunulacak hizmetin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir. Türkiye’de işitme kayıplı çocukların gereksinimlerine ilişkin ailelerle yapılan çalışmalarda, işitme kayıplı çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin birlikte incelendiği görülmektedir. Ayrıca işitme kayıplı çocukların ailelerinin gereksinimlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda, işitme kayıplı çocuk için en önemli evre olan erken çocukluk dönemindeki gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bayguzina, 2010; Cankuvvet, 2015; İçyüz, 2016). Uluslararası alanyazında ise yapılan çalışmaların erken çocukluk döneminin tanılama süreci gibi belirli bir evresini kapsadığı, erken çocukluk dönemini bütüncül olarak ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Fitzpatrick vd., 2008; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Most & Zaidman-Zait, 2001). Gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen verilerin işitme kayıplı çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte özellikle dil gelişimi için yapılan düzenlemelerin geliştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gereksinimleri için oluşan alanyazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Toplanan verilerin benzer durumlara ve sonrasında yapılacak araştırmalara yol göstereceği öngörülmektedir. İşitme kayıplı çocukla yaşam paylaşan aile üyelerinin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşleri önemlidir. Yapılan bu çalışmanın işitme kayıplı çocuğa sunulan eğitimin ve aileye sunulan destek hizmetlerinin niteliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Çocuğun dil çevresinin sözel iletişim için gerekli fırsatları sunacak şekilde düzenlenmesine de katkısı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine hizmet veren uzmanlara, hizmetin niteliğini artırma noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin işitme kayıplı çocuklarından dolayı oluşan gereksinimleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, araştırma soruları şunlardır:

İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin;

1. Mevcut ve öngörülen gereksinimleri nelerdir?
2. Gereksinimlerine ilişkin devletten, uzmanlardan, toplumdan ve diğerlerinden beklentileri nelerdir?
3. Gereksinimlerine yönelik destekleri nelerdir?
4. Gereksinimlere ve desteklere yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Gereksinimlerine ilişkin çözüm arayışları nelerdir?
6. Gereksinimlerinin giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan betimleyici durum çalışması (Davey, 1991; de Vaus, 2001) olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması var olduğu bağlam içinde bir olayın, olgunun derinlemesine ve bütüncül bakış açısıyla incelenmesine fırsat verir (Bogdan & Biklen, 2007). Betimsel durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma ile işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin kendi bağlamlarında belirlenmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Ailelerin işitme kayıplı çocuklarına ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi ile birlikte bu gereksinimlere ilişkin duygu ve düşüncelerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Bogdan & Biklen, 2007).

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde işitme kayıplı çocuğu olan 11 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çocuklarının tamamı iletişim modeli olarak işitsel sözel yöntemi kullanmaktadır. Yapılan bu çalışmada araştırmaya dâhil olacak katılımcıların sağlaması gereken ölçütler şu şekildedir; (a) Erken çocukluk döneminde işitme kayıplı çocuğa sahip olmaları ve bu çocuğun ek yetersizliğinin olmaması, (b) İşitme kayıplı çocuğu için birincil bakıcı olması ve (c) Araştırmaya gönüllü katılması.

Çocukları iki farklı özel eğitim rehabilitasyon merkezinde eğitim alan annelerin bilgileri Tablo 1’de, katılımcıların çocuklarına ilişkin bilgi ise Tablo 2’deki gibidir. Tablo 1 ve Tablo 2’ de bulunan katılımcıların ilk dördü Esenyurt’ta çeşitli yetersizliği olan bireyler için eğitim veren, sonraki yedi katılımcı ise Şişli’de sadece işitme kayıplı bireyler için eğitim veren kurumda çocuklarına eğitim aldırılmaktadır. Kurumların deşifre olmamaları için isimleri kullanılmamıştır (Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Tablo 1

Katılımcıların Bilgileri

Sıra	Katılımcı	Yaş	Eğitim	Meslek	Çocuk sayısı	İşitme kayıplı çocuk sayısı	Eşinin yaşı	Eşinin eğitimi	Eşinin mesleği
1	Türkan	35	İlkokul	Ev hanımı	2	2	38	İlkokul	İşçi
2	Latife	34	Açık lise (Öğrenci)	Ev hanımı	2	1	35	Açık lise (Öğrenci)	Gemi acentesi çalışanı
3	Halide	30	Lise	Ev hanımı	2	1	31	Ortaokul	Hurdacılık
4	Sabiha	28	Lisans	Veri giriş elemanı	1	1	30	Lisans	Muhasebeci
5	Sezen	36	İlkokul	Ev hanımı	2	1	36	Lise	Serbest meslek

Tablo 1 (devamı)

Sıra	Katılımcı	Yaş	Eğitim	Meslek	Çocuk sayısı	İşitme kayıplı çocuk sayısı	Eşinin yaşı	Eşinin eğitimi	Eşinin mesleği
6	Fatma	29	Ortaokul	Ev hanımı	1	1	32	Lise	Depo sorumlusu
7	Halime	31	Lise	Ev hanımı	2	1	28	Lise	Satış ve pazarlama müdürü
8	Şerife	29	Ön lisans	Anasınıfı öğretmeni	2	1	30	Lise	Sevkiyat sorumlusu
9	Nezahet	38	Lisans	Bilgisayar programcısı	1	1	41	Yüksek lisans	Memur
10	İdil	31	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	1	1	34	Lisans	Sınıf öğretmeni
11	Ayşe	37	Lisans	Veteriner	2	1	38	Lisans	Veteriner

Katılımcıların aylık aile gelirlerine ilişkin beyanları ise 1500 TL ile 15000 TL arasında olduğu yönündedir. Dokuz katılımcının aylık beyan ettikleri gelir 1500 TL ile 4000 TL arasında iken iki katılımcının aylık gelirinin ise 13000 TL ve 15000 TL olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Katılımcıların Çocuklarının Bilgileri

Sıra	Anne adı	Yaş	Cinsiyet	İşitme kaybı derecesi		İşitme teknolojisi		K. İ. ameliyatı yaşı	
				Sağ kulak	Sol kulak	Sağ kulak	Sol kulak	Sağ kulak	Sol kulak
1. Çocuk	Türkan	60 ay	Erkek	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	-	24 ay	-
2. Çocuk	Latife	69 ay	Kız	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	İ. C.	38 ay	-
3. Çocuk	Halide	55 ay	Kız	71-95 dB	71-95 dB	K. İ.	-	24 ay	-
4. Çocuk	Sabiha	46 ay	Erkek	71-95 dB	96 dB ve üstü	K. İ.	-	12 ay	-
5. Çocuk	Sezen	74 ay	Erkek	96 dB ve üstü	71-95 dB	K. İ.	K. İ.	70 ay	17 ay
6. Çocuk	Fatma	39 ay	Erkek	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	B. S. İ.		27 ay	
7. Çocuk	Halime	68 ay	Erkek	71-95 dB	71-95 dB	K. İ.	K. İ.	24 ay	48 ay
8. Çocuk	Şerife	36 ay	Erkek	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	K. İ.	15 ay	22 ay
9. Çocuk	Nezahet	55 ay	Erkek	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	K. İ.	12 ay	36 ay
10. Çocuk	İdil	45 ay	Kız	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	K. İ.	16 ay	28 ay
11. Çocuk	Ayşe	76 ay	Erkek	96 dB ve üstü	96 dB ve üstü	K. İ.	K. İ.	14 ay	66 ay

Not: K. İ.: Koklear İmplant, İ. C.: İşitme Cihazı, B. S. İ.: Beyin Sapı İmplantı.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yansıtımlı araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği yapılmıştır (Odom vd., 2005; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma süresince araştırmanın planlanan çalışma takvimine uyması, araştırmacının süreç içinde araştırmaya yönelik karşılaştığı sorunları aşabilmesi gibi amaçlarla araştırmacı ve hem işitme kayıplıların eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntem biliminde uzman olan tez danışmanı birlikte düzenli şekilde bir araya gelerek araştırmayı yürütmüşlerdir (Ekiz, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimi işitme engelliler öğretmenliği programında tamamlamıştır. Eğitimi boyunca nitel araştırma

yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerileri edinebilmek için nitel araştırma yöntemleri dersini almıştır. Ders kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini uygulamalı olarak öğrenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması. Araştırmacı hem alanyazına hem de araştırmanın amacına dikkat ederek danışmanın rehberliğinde görüşme sorularını hazırlamıştır (bkz. Ek 1). Hazırlanan soruların araştırmanın odağında olan konunun tüm yönlerini kapsamamasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan sorular yalnızca alanyazın ve araştırma amacına yönelik olmakla kalmamış, betimleyici durum çalışmasının gereklilikleri de göz önüne alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını oluştururken pilot görüşmeler öncesi hem işitme kayıplılar hem de nitel araştırma yöntemlerinde yetkin iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Pilot görüşmeler. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma amacına daha fazla hizmet etmesi, görüşme formunun geçerliğini denetlemek, araştırmacıyı ileriki görüşmelere hazırlamak ve deneyim kazandırmak açısından araştırmada katılımcı grubundan olmayan ama katılımcının özelliklerini taşıyan kişilerle pilot görüşmeler yapılmıştır (Seidman, 1991; Silverman, 2015). Pilot görüşmeler katılımcı özelliklerini taşıyan iki anne ile Aydın ve Eskişehir’de gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası araştırmacılar görüşmeleri dinlemiş ve görüşmenin aksayan yönlerine yönelik düzenlemeler yapmışlardır.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi. Toplam sayısı 11 olan görüşmeler; 24 Temmuz 2018 ve 27 Temmuz 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 22 dk. 56 sn. ile 64 dk. arasındadır. Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirmeden önce katılımcılarla tanışmış, araştırmasını anlatmıştır. Yazılı ve sözlü izinleri alınan gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Glesne, 2014). Görüşmeler belirlenen iki kurumdaki uygun sınıflarda yapılmıştır. Her iki sınıfın yalıtım, aydınlık, ısı gibi fiziki koşullarıyla birlikte katılımcının kendini rahat hissetmesi sağlanmış ve katılımcıların onayı alınmıştır. Araştırmacı süreç boyunca görüşme tekniğinin ve betimsel durum çalışmasının gerektirdiği nitelikte verilerini ses kaydı ile toplamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmacı süreç boyunca yapılan planlama ve hazırlıkların yanı sıra yaşadığı zorlukları ve bunlara karşılık oluşturulan çözüm yollarını yazdığı 98 sayfa yansıtımlı günlüğü, katılımcıların, çocukların ve kurumların bilgilerini içeren dört doküman ve 11 katılımcıyla gerçekleştirdiği görüşmelerle elde ettiği verilerle veri toplama dönemini tamamlamıştır. Araştırma boyunca elde edilen veriler betimsel analiz tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Analiz aşaması ise şu sırayla gerçekleşmiştir. Ses kaydına alınan tüm görüşme kayıtlarının dökümü 219 sayfa, 55877 sözcük olarak yapılmıştır. Dökümlerin doğruluğu bir özel eğitim öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Dökümlerin kodları belirlenmiştir. Bu kodlardan tez danışmanı ile birlikte kod anahtarı geliştirilmiştir. Bu kod anahtarıyla görüşmelerin %50’si araştırmacı ve bir özel eğitim uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan hesaplama göre güvenilirlik %100 bulunmuştur. Araştırmacı tüm görüşmeleri bu kod anahtarıyla analiz etmiştir. Bulguların yorumlanmasında ise görüşülen veya gözlenen kişinin görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtılabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Gay, Mills, & Airasian, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bulgular

Verilerin analizi sonucu annelerin çocuklarının gereksinimleri ile ilgili görüşleri beş başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar *bilgi, eğitim, maddi, psikososyal destek* ve *öngörülen gereksinimler*dir.

Bilgi Gereksinimleri

Bilgi gereksinimleri kulak arkası cihaz ve ücreti, cihazın kullanımı, işitme cihazlarının özellikleri, cihaz pili için devlet desteği, koklear implant cihazı, koklear implant ameliyatı, koklear implant markaları, çift koklear implant ve tanıdan eğitime giden sürece ilişkin bilgi gereksinimi başlıkları altında toplanmıştır.

Kulak arkası cihaz ve ücreti. Annelerin çocuklarının işitme kaybını öğrendikten hemen sonra yaşadıkları ilk durumlardan biri kulak arkası cihaz edinmek olmuştur. Anneler kulak arkası cihazın genel özellikleri, cihazın ücreti ve nasıl edinecekleri hakkındaki bilgi gereksinimlerini ifade etmişlerdir. Annelerin yedisi çocuklarının koklear implant olmadan önce kullandıkları kulak arkası cihaz hakkında bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Anneler çocukları için uygun cihaza karar verirken hastaneden, doktorlardan, odyologlardan, birbirlerinden veya cihaz firmalarından çocuklarının kulak arkası cihazı için tavsiye aldıklarını söylemişlerdir. Altı anne o dönem kulak arkası cihazların ücretlerini bilmediklerini ve kendilerine söylenen fiyatı ödediklerini söylemişlerdir. Bu durumun suistimal edilip fazla ücret ödemelerine sebep olabileceğine yönelik kaygılarını belirtmişlerdir. Sabiha Hanım'ın bu duruma ilişkin görüşleri *“On milyar da deseler gözümde değildi çıkarıp verecektik yani yapacak bir şeyimiz yoktu, işte bilmemezlik çok kötü bir şey. İnsan, diyorlar ya yaşaya yaşaya öğreniyor.”* şeklindedir.

Cihazın kullanımı. Kulak arkası cihazın kullanımına ilişkin bilgi gereksinimi olduğunu söyleyen beş anne cihazın pil değişimi, kullanım zorlukları gibi konularda görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu annelerin hepsi cihazın kullanımına ilişkin bilgiyi ilk önce cihazı aldıkları firmadan aldıklarını daha sonra ise cihazı kullandıkça kendilerinin de öğrendiklerini söylemişlerdir. Annelerden Sabiha Hanım'ın cihazın kullanımına yönelik bilgi gereksinimi hakkındaki görüşleri *“Orda zaten ilk aldığımız yerde tarif ediyorlar su süreçte zaten bittiğini anlıyorsun, pilini değiştiriyorsun. Onlar her şeyi anlatıyorlar. Ama hani kullanımı zor falan değil yani bir süreden sonra alıyorsunuz.”* şeklindedir.

İşitme cihazlarının özellikleri. Kulak arkası cihaz ve koklear implantın özellikleri ile ilgili bilgi gereksinimine ilişkin görüş bildiren üç anne olmuştur. Anneler kulak arkası cihaz ve koklear implantın farkını, birbirleri arasındaki avantaj ve dezavantaja ilişkin bilgi gereksinimleri olduğunu söylemişlerdir. Nezahet Hanım bu gereksinimi *“Hep işte hani nasıl ne sıkıntıları var, ne zararı var ne faydası var, hani cihaz mı implant mı diye bunları hep sorduk.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Cihaz pili için devlet desteği. Sadece İdil Hanım kulak arkası cihaz kullanırken devletten cihazın pili için destek alabileceğini başta bilmediğini, bu durumu sonra öğrendiğini söylemiştir. İdil Hanım konuya ilişkin görüşleri *“Her şeyi yaşayarak öğrendik, bilmiyorduk. Hani pilini almak için de bir şeyler varmış hani ama yine devlet önce sen parayı yatırıyorsun sonra devlet veriyor”* şeklindedir.

Koklear implant cihazı. On anne koklear implantla ilgili daha önce bilgisi olmadığını ve internet, doktorlar, çocuklarının eğitim aldığı kurumlar, odyologlar ve yakın çevreleri gibi farklı kaynaklardan bilgi aldıklarını bildirmişlerdir. Fatma Hanım'ın koklear implantı kurumdaki öğretmenden öğrendiğine dair görüşleri *“Hiçbir şekilde bir bilimiz yoktu. Zaten buraya başladığımızda öğrendik her şeyi. Merve Hanım yönlendirdi bizi”* şeklindedir.

Koklear implant ameliyatı. Annelerden dokuzu daha önce implant ameliyatı gibi bir deneyimleri olmadığını bu nedenle süreci yaşayarak öğrendiklerini dile getirmişleridir. Ameliyat dönemine ilişkin görüşlerini bildiren İdil Hanım o dönemi *“Uzmanlar daha çok bilgi verebilirler aslında. Mesela yani ameliyattan sonra odaya giriyorlar, kendi aralarında konuşup çıkıyorlar. Ben sormasam hiçbir şey söylemiyorlar. Bi dakika bi dakika deyip durdurdum. Ben yani kendim sorduğumda söylediler. Hiç ilgilenmiyorlar, daha çok bilgi vermiyorlar. Daha çok bilgi verebilirler bence.”* şeklinde anlatmıştır.

Koklear implant markaları. Dokuz anne markalar hakkında bilgileri olmadıkları, koklear implant markasına karar verirken çeşitli kaynaklardan; kullanıcılarından, odyologdan, internette ve öğretmenlerinden tavsiye aldıklarını ifade etmişlerdir. Halide Hanım odyologun kendisine tavsiyesini *“Odyolog onunla konuştum en çok onun desteğiyle zaten taktım cihazı dedi. Zaten benim çocuğum olmuş olsa ben şu cihazı takardım.”* şeklinde anlatmıştır.

Çift koklear implant. Anneler çift implanta ilişkin bilgi gereksinimlerini direk olarak ifade etmeseler de çift implanta ilişkin görüşleri bilgi gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Annelerin dördü çift implanta ilişkin

erişebildikleri bilgilere göre çocuklarına çift implant yaptırmaya karar vermişlerdir. Dördü ise çocuklarına çift implant yaptırırken çocuklarının çift implant olmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Ayşe Hanım çift implanta karar verirken en büyük desteği çocuğundan aldığını, “İlkini mecburduk biz sonuçta duyması için. İkinci implant benim insiyatifimde o süreçte biraz ama oğluma sordum ben. Bunu ister misin? Böyle bir durum var diye çok kararlı bir şekilde olmak istiyorum ben anne iki kulağımla da duymak istiyorum işitme cihazımla iyi duyamıyorum. Kendi açıkça ifade edince bi kaç kere sordum hep aynı cevabı alınca yaptırmaya karar verdim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tanıdan eğitime giden sürece ilişkin bilgi gereksinimi. Çocuklarının işitme kaybını öğrendikten sonra çeşitli aşamalarda bilgi gereksinimi olan annelerin dokuzu kendilerine ileride neler olacağına dair yeterince bilgi verilmediğini dile getirmişlerdir. Anneler işitme kaybını öğrendikleri dönemde kendilerine daha kapsamlı ve daha detaylı bilgi verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. İdil Hanım bu konuda odyologdan bilgi aldığını ama yeterli olmadığını “Odyolog sadece şey bilgi vermişti, neler yaşayacağız ne olacak ne yapacağız diye süreci anlattı o kadar. Yani kimse bir şey yapmıyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Eğitim Gereksinimleri

Eğitim gereksinimleri uygun eğitim kurumuna yönlendirme, eğitim içeriğine ilişkin yönlendirme, dil gelişiminin desteklenmesi, akademik gelişimin desteklenmesi, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve öğretmen ilgisi başlıkları altında toplanmıştır.

Uygun eğitim kurumuna yönlendirilme. Annelerin tamamı çocuklarının eğitim aldığı kuruma karar verirken hastaneden, yakın çevrelerinden ve internetten bilgi alarak çocukları için eğitim kurumuna karar vermiştir. Hastanedeki doktorların, odyologların ve psikologların yönlendirmesi üzerine altı anne eğitim kurumuna karar verdiklerini belirtmiştir. Örneğin; İdil Hanım kurumun kendisine uzak olmasına rağmen odyologun yönlendirmesiyle bu kurumu tercih ettiğini “Burayı da odyologumuz karşıda olmasına rağmen burada bildiği tek isim burasıydı.” sözleriyle açıklamıştır.

Eğitim içeriğine ilişkin yönlendirilme. Altı anne çocukları için okul öncesi eğitimi, çocuklarının ek ders gereksinimi, evde kendi yapabilecekleri hakkında bilgi gereksinimleri olduğunu bildirmişlerdir. Sabiha Hanım hem imkânı hem de bilgisi olmadığı için çocuğunun dil gelişimiyle ilgili neler yapabileceğine ilişkin görüşlerini “Aslında bizim çok fazla imkânımız olmadı. O konuda hani araştırma da yapmadım çok fazla acaba hani konuşma olarak farklı şey alsın mı almasın mı falan diye” sözleriyle anlatmıştır.

Dil gelişiminin desteklenmesi. Ek derse ilişkin görüşlerini söyleyen sekiz anne çocuklarının daha fazla ders almalarının dil gelişimlerine katkısı olacağını bildirmişlerdir. Bu annelerden üçü rehabilitasyondan aldıkları eğitim saatlerinin yeterli olduğunu ancak daha fazla ders almalarının dil gelişimine katkısı olacağını söylemişlerdir. Diğer beş anne çocuklarının dil gelişiminin istedikleri durumda olmadığını, ek dersin dil gelişimine katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Halide Hanım, öğretmenin çocuğuyla ders yapmasının kendisinin çocuğuyla çalışmasından daha farklı olduğunu söylemiştir. Çocuğunun daha fazla ders alması hakkındaki görüşleri “En azından dil gelişimi biraz daha çok açılır yani bendeki benden aldığıyla öğretmenden aldığı çok farklı” şeklindedir.

Akademik gelişimin desteklenmesi. İşitme kayıplı iki çocuğu olan Türkan Hanım çocuklarından sekizinci sınıf öğrencisi olan büyük çocuğu için daha çok akademik destek isterken küçük çocuğuna ilişkin dil ağırlıklı desteği uygun gördüğünü anlatmıştır. Küçük çocuğu için ise ek derslerin akademik gelişim yerine dil gelişimine katkısı olacağını ifade etmiştir. Türkan Hanım’ın bu konudaki görüşleri şu şekildedir. “Bu sene son sekizinci sınıfa geçti. Liseye gidecek dersleri çünkü önemli lise sınavlarını başarıyla geçmesini isterim. Küçüküğümün de daha iyi konuşmasını, daha iyi anlamasını isterim. Ders aldirmek için amacım o.”

Aile eğitimi gereksinimi. Annelerin dokuzu şu ana kadar aldıkları eğitimi, çocuklarıyla birlikte derse girmek ve dersten sonra öğretmenin kendilerine evde yapmak üzere verdikleri tavsiye ve direktifler olarak tanımlamışlardır. Anneler bu haliyle aldıkları aile eğitiminden ve öğretmenlerin kendilerine verdikleri dönütlerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Halime Hanım’ın bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir. “Biz iki yaşına

kadar sanırım derse de girdik zaten hani sadece ders sonrasında öğretmene şunu yap bunu yap demesi değil derste öğretmen ne yapıyorsa ben onu örnek aldım ve biz evde aynılarını yaptık hatta ilk etapta ben bulunuyorum ya da eşim bulunuyor biz bunları videolara çektik kendisinden izin alarak videoya çekiyorduk.”

Okul öncesi eğitim gereksinimi. Annelerden üçü çocuklarına okul öncesi eğitim aldırıldıklarını, beşi ise çocuklarına okul öncesi eğitim aldırılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunun okul öncesi eğitim almasıyla ilgili sekiz anne de çocuklarına özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde aldıkları eğitimin yanı sıra okul öncesi eğitimin faydalı olacağını düşünmektedir. İdil Hanım maddi durumundan dolayı okul öncesi eğitim aldırmadığını “*Bunun için de bizim de anaokuluna göndermemiz gerekiyor ama destek birazcık destek lazım gönderemedik hala*” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmen ilgisi gereksinimi. Annelerden sekizi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki mevcut öğretmenlerinin ilgisinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ilgisi gereksinimine ilişkin görüşlerini bildiren üç anne devlet okullarında öğretmenlerin çocuklarıyla yeterince ilgilenemeyeceklerini bu nedenle özel okula vermeyi düşündüklerini söylemişlerdir. Türkan Hanım’ın bu duruma ilişkin görüşleri “*Öğretmen burada bir bir alıyor, burada sıkıntı yok. Ama ilkokulda sıkıntımız var bizim. O kadar kırk tane çocuğa anlatıyor öğretmen, ama anlamıyor. Ona ayrıntılı bir ders verecek, anlatılacak. Ama onu devlet okullarında yapmıyorlar.*” şeklindedir.

Maddi Gereksinimler

Maddi gereksinimler kulak arkası cihaz, pil, kablo, şarj edilebilir pil, koklear implant dış parça, FM sistem, su geçirmez kılıf, güvenlik kordonu, filtre, koklear implant garanti süresi, materyal oyuncak, özel ders, kurum aidatı, konuşma terapisti, anaokulu, hastane, konaklama ve ulaşım başlıkları altında toplanmıştır.

Kulak arkası cihazın ücreti. Beş anne kulak arkası cihazı edinirlerken maddi gereksinimleri için devletten veya yakın çevrelerinden aldıkları bir destekten söz etmemiş, sadece cihaz için bir ücret ödediklerini söylemişlerdir. Latife Hanım, devletten kulak arkası cihazın ücreti için bir destek almadığını “*Kulak arkası cihazı devlet karşılamıyordu. Onların bi dört bin lira bir meblayla ikisini temin edip aldık.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tek kullanımlık pil ücreti. Annelerin koklear implantın parçalarına ilişkin görüşlerinin en fazla birleştiği konulardan biri tek kullanımlık pil olmuştur. Dokuz anne tek kullanımlık pil için maddi gereksinimleri hakkındaki görüşlerini bildirmişlerdir. Annelerin altısı pil için maddi gereksinimleri olduğunu söylemiş, devletin pil ücreti için kendilerine olan desteğinden söz etmemişlerdir. Annelerin üçü rapor çıkarmaları halinde pil ücreti için devlet desteği alabildiklerini söylemişlerdir. Sezen Hanım pil ücretini karşılamak amacıyla aile bütçesine olan desteğini “*Mesela pil iki gün gidiyor. Bir paket pil yirmi lira düşünsene bin altı yüz lira asgari ücret alan bir insan bunu nasıl karşılasın? Çok zor yani. Ha ben bunu yaptığım sürece de çalıştım çalışmadım değil evde ben eliş yaptım.*” sözleriyle anlatmıştır.

Kablo ücreti. Kablo ücreti koklear implant parçaları içinde annelerin en çok gereksinim duyduklarını ifade ettikleri parçalar arasında olmuştur. Annelerden dokuzu kablo ücretlerinin pahalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu annelerden üçü kablo ücretlerinin pahalı olduğunu belirtip maddi gereksinimlerinden söz ederken pahalı olmasının nedenine ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Türkan Hanım’ın bu duruma ilişkin görüşleri “*Valla değişiyor dolar hesabı olduğu için. Mesela bu ay ara kablosu 350 ise gelecek ay çıkıyor 400’e. Sık sık da ara kablosu bozuluyor. Pil aynı 600 milyon 700 milyon. Hani değişiyor yani dolar diyorlar bize.*” şeklindedir.

Şarj edilebilir pil ücreti. Şarj edilebilir pil için maddi gereksinimi olduğunu annelerden dördü ifade etmişlerdir. Annelerin dördü de şarj edilebilir pil ücretinin pahalı olduğunu, devletin kendilerine şarj edilebilir pil için destek olması gerektiğini söylemişlerdir. Şerife Hanım diğer üç anneye ek olarak çift implantlı veya birden fazla işitme kayıplı çocuğu olan aileler için daha fazla maddi gereksinim olduğunu “*Destek çıkacağını umuyorum çünkü tek biz değiliz. Biz gibi tamam biz gibi iki cihaz ama iki üç çocuğu olup çift implant kullananlar var. Onlar için kesinlikle büyük külfet olacak diye düşünüyorum.*” sözleriyle açıklamıştır.

Koklear implant dış parça ücreti. Annelerden ikisi yaşadıkları olaylar sebebiyle çocuklarının implantının dış parçalarını tekrar aldıklarını ifade etmişlerdir. Halide Hanım çocuklarının implantının ateşe düşmesi sonucu yandığını, parçanın tamamı yanmadığı için devletin kendilerine destek olduğunu ve bir miktar ücret ödeyerek parayı aldıklarını söylemiştir. Halide Hanım bu durumu “*Geçen sene cihazımız ateşe düştü, komple gitti. Sadece bu bobin kısmı var. Orası yanmadığı için devlet karşılayabiliyormuş işte bir yedi yüz elliye filan tekrardan karşıladık.*” şeklinde anlatmıştır. Sabiha Hanım ise implantın dış parçalarını kaybettiklerini devlet desteği olmadan parçayı yeniden aldıklarını, cihazı aldıktan sonra ise kaybolan cihazı bulduklarını söylemiştir.

FM sistem ücreti. Annelerden ikisi şu an almamalarına karşın FM sistem almak istediklerini, fakat farklı sebeplerden dolayı almadıklarını belirtmişlerdir. Latife Hanım şu an almama sebebini “*FM sistem öğretmen kendi boynuna asıyor çocuk daha net alması için. Şu an bizim ona çok fazla ihtiyacımız olmayacak. Okul esnasında tamam gene alacağım ne kadar net duyarsa ne kadar anlarsa çok daha iyi benim için.*” olarak belirtmiştir.

Su geçirmez kılıf ücreti. Koklear implantın dış parçasını suya karşı koruyan su geçirmez kılıf için bir anne maddi giderden söz etmiştir. Şerife Hanım maddi imkânı olmadığı için bu parçayı edinemediğini belirtmiştir. Bu parçaya neden ihtiyaç duyduğunu ise “*Annecim cihazımızı çıkartılım suyla oynayalım kafan ıslansın, hayır istemiyorum sesi duymak istiyorum diyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Güvenlik kordonu ücreti. Sadece Nezahet Hanım güvenlik kordonu ücretinin çok pahalı olduğunu “*On cm misineye elli lira verdim. Çok büyük bir para bu. Niye buna elli lira veriyoruz?*” sözleriyle ifade ederek güvenlik kordonu ücreti için devletin ailelere yardımcı olması gerektiğini söylemiştir.

Filtre ücreti. Sadece İdil Hanım filtre ücretine ilişkin maddi gereksinimini “*Mesela bir tane şey filtresi var, hatta üç ayda bir değiştirilmesini tavsiye ediyorlar. Üç ayda bir yüz bir kulak, yüz lira iki kulak, iki yüz düşün yani*” sözleriyle ifade etmiştir.

Koklear implantın garanti süresi. Koklear implantın değişim ücretine ilişkin gereksinimlerini annelerden beşi dile getirmiştir. Anneler koklear implantın değişim süresinin yedi yıl olduğunu, yedi yıl içinde cihaza bir şey olması durumunda veya yeni çıkan bir cihazı almak istediklerinde devletin kendilerine destek olmadığını kendi imkânlarıyla almaları gerektiğini söylemişlerdir. Koklear implant takıldıktan yedi yıl sonra kendilerine destek olarak koklear implant ücretinin bir kısmını devletin karşıladığını belirtmişlerdir. Koklear implant değişim ücretine yönelik olarak gereksinimini İdil Hanım “*Şimdiden şey o parayı biriktirmek için ne yapabiliriz diye düşünüyoruz yani.*” şeklinde belirtmiştir.

Materyal-oyuncak ücreti. İşitme kayıplı çocukları için gerekli olan materyal ve oyuncakların maddi boyutuna ilişkin annelerden yedisi gereksinimleri hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. Anneler materyal ve oyuncak ücretlerine ilişkin olarak materyal ve oyuncakların fiyatlarının ucuzdan pahalıya çok değişkenlik gösterdiklerini maddi durumları elverdikçe gereken materyal ve oyuncakı temin etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Annelerden Türkan Hanım istenilen materyal ve oyuncakı istenen gibi alamadığını “*Dedikleri gibi oyuncak alamıyorum istedikleri gibi onlara*” sözleriyle ifade etmiştir.

Özel ders ücreti. Çocuklarının daha fazla eğitim alması için özel ders alması gerektiğini düşünen iki anne özel ders ücreti için maddi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Türkan Hanım özel ders aldırarak istediğini fakat maddi durumunun izin vermediğini “*Benim maddi durumum olmadığı için özel ders aldırıyorum, ancak buradaki dersleriyle yetiniyorum o kadar.*” sözleriyle ifade ederken Sezen Hanım çocuğuna özel ders aldırıldığını “*Yetsen ben çocuğuma eve öğretmen çağırır mıyım diğer çocuğumun masrafından kısar mıyım?*” şeklinde belirtmiştir.

Kurum aidat ücreti. Şişli’de bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuğu eğitim alan annelerden ikisi kuruma her ay 100 TL ücret ödediklerini belirtmiş ve bu ücrete ilişkin sorunları olmadığını söylemişlerdir. Fatma Hanım kurum aidatıyla ilgili görüşlerini “*Çocuğum için feda olsun yani 100 milyon bir şey değil diye düşünüyorum.*” ifadesiyle belirterek duruma ilişkin bir iyileştirme talebi olmamıştır.

Ek ders ücreti. Çocuğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan Latife Hanım verilen eğitimin devlet tarafından karşılandığını, fakat çocuğunun daha fazla saat eğitim alması gerektiği durumda devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ücret ödemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu gereksinimini “*Haftanın iki günü belediye karşılıyor, devlet karşılıyor. Ek olarak doktorumun bana diyelim ki iki gün daha tavsiye etti. O iki günü ben ücretli olarak gelmem gerekiyor.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Konuşma terapisti ücreti. Annelerden biri konuşma terapisti ücretine ilişkin görüşlerini “*Mesela konuşma terapistine gönderiyorum ona yani baya bi maliyetli aslında baktığınızda*” şeklinde açıklamıştır.

Anaokulu ücreti. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin tavsiyesi üzerine annelerden biri çocuğunu anasınıfına gönderdiğini belirtmiştir. Maddi durumu elvermediği için çocuğunu kreşe veya koleje veremediğini, fiyatı daha uygun olduğu için çocuğunu anasınıfına yolladığını ifade etmiştir. Çocuğunu anasınıfına yollama durumu hakkında “*Kolej şeye vermedik mesela neydi o ya kreş kreşe ver dediler ama neyle verelim biz kreşe! Kreşin ücreti 800-1000, anasınıfı daha uygun 100-150 bize*” sözleriyle anasınıfı ücreti için maddi gereksinimini söylemiştir.

Hastane ücreti. Koklear implant ameliyatı döneminde annelerin ikisi hastaneye ücret ödediklerini söylemişlerdir. İdil Hanım “*Hastaneye ödediği ücreti 3 bin lira cihaz farkı ödedik. Onu da niye ödedik hala anlayamıyoruz, çünkü diğer hastanelere ödemiyorlar.*” sözleriyle devlet hastanesine koklear implant cihazı için fark ücreti altında ödeme yaptığını söylemiştir.

Konaklama ücreti. Koklear implant ameliyatından sonra ses ayarı için il dışına çıkmak durumunda kalan annelerden biri il dışına günü birlik gidip geldiklerini, yanında konaklayabilecekleri bir tanıdıkları olmadığı için konaklama konusunda gereksinimi olduğunu ifade etmiştir. Fatma Hanım konaklama gereksinimini “*Ankara’ya gittik ses ayarı için. Bir aydan bir aya gününbirlik gidip geliyorduk. Çünkü tanıdığımız kimse olmadığı için mecbur günü birlik gidip geliyorduk. Yani zor oluyor ama yani bir şekilde Allah yardım ediyor diyim yani.*” şeklinde belirtmiştir.

Ulaşım giderleri. Çocukları için farklı durumlarda ulaşım için maddi gereksinimleri olduğunu annelerden yedisi dile getirmiştir. Anneler ulaşım giderlerini ifade ederken çocuklarını eğitim kurumlarına, hastaneye getirirken gereksinimlerinden söz etmişlerdir. Sezen Hanım devletten ulaşım desteği için başvuruda bulunduğunu fakat olumlu yanıt alamadığını “*Benim çocuğum için normal otobüs kartı almak istedik. Ağır engelli olması gerekiyor dediler.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Psikososyal Destek Gereksinimleri

Psikososyal destekler eş, aile, arkadaşı kardeş, uzman, inanç başlıkları altında toplanırken psikososyal gereksinimler ise toplum yaklaşımının iyileştirilmesi, insanların bilgilendirilmesi, akran çocukların bilgilendirilmesi, çocuğu işitme kayıplı ailelerden bilgi alma, ailelerden psikolojik destek alma, ailelerle daha çok bir araya gelme, sosyalleşme, randevu sürelerinin uzun olması ve resmi işlerin zaman alması başlıkları altında toplanmıştır.

Eş desteği. Eşinin psikolojik desteğine ilişkin on anne görüşlerini bildirmiştir. Bu annelerden sekizi işitme kayıplı çocuklarıyla ilgili yaşadıkları psikolojik zorlukları aşmada eşlerinden destek aldıklarını söylerken iki anne eşlerinden bekledikleri desteği alamadıklarını dile getirmiştir. Halide Hanım eşinin hem çocuğuyla yeterince ilgilenmediğini hem de kendisine beklediği oranda destek olmadığını “*Ben kadar değil, ben kadar ilgilenmiyor ben kadar destek olmuyor. Her şey bende ya o beni çok yıprattı zaten ameliyat dönemiymiş şu dönemiymiş filan gerçekten*” sözleriyle ifade etmiştir.

Aile desteği. Annelerin dokuzu ailelerin desteğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Ailelerinden destek aldığını belirten annelerden sekizi tanılama ve ameliyat dönemi başta olmak üzere çocuklarıyla ilgili çeşitli durumlarda hem kendi ailelerinden hem de eşlerinin ailelerinden gerekli psikolojik desteği aldıklarını söylemiştir. Aile desteğine ilişkin görüşlerini bildiren dokuz anneden biri olan Latife Hanım ise kendi ailesinden psikolojik

destek aldığını fakat eşinin ailesinin kendilerine destek olmadığını söylemiştir. Latife Hanımın eşinin ailesine ilişkin görüşleri “*Valla eşimin ailesi o ara zaten yanımızda değillerdi.*” şeklindedir.

Arkadaş desteği. Annelerin psikolojik olarak destek aldığı bir diğer kaynak arkadaşları olmuştur. Annelerin ikisi arkadaşlarından psikolojik destek aldıklarını söylemişlerdir. Arkadaşlarından aldığı desteği ifade eden Nezahet Hanım bu desteği “*Arkadaşlarım yani yakın arkadaşlarım etrafımdaki arkadaşlarım ailem ve dediğim gibi ailem kalabalık zaten işte kardeşler, anne, baba, abiler yani falan hepsi her dakika her an yanımızdaldı.*” şeklinde belirtmiştir. Arkadaş desteği hakkında görüşlerini bildiren bir diğer anne Latife Hanım ise işitme kaybını öğrendiği dönemde arkadaşlarıyla olan ilişkisi sorulduğunda kendi ailesi ve kendi çevresinden tam destek aldığını “*Şöyle söyleyeyim kendi ailem ve kendi çevrem açısından herkesten ful destek aldım*” diyerek bu desteği ifade etmiştir.

Kardeş desteği. Kardeşinden gördüğü desteği dile getiren annelerden ikisi kardeşlerinden gördükleri desteğin kendileri için çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Latife Hanım ablasının işitme kayıplı çocuğu olduğu için ablasından oldukça destek aldığını ifade etmiştir. Ablasından aldığı desteğe ilişkin görüşleri “*En çok desteğim ondan ve kendi ailemden oldu diyebilirim. Hani birçok şeyde beni yönlendirmişliği oldu ablamın. İşte şunu yap çünkü önceden kendi yaşadığı şeyler olduğu için bana yön verdiği çok şey oldu yani.*” şeklindedir.

Uzmanın psikolojik desteği. Araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen annelerin tamamı tanılama ve ameliyat döneminde psikolojik olarak zor dönemler geçirdiğini belirtmişlerdir. Anneler bu dönemlerde bir uzmandan psikolojik destek almanın kendileri için faydalı olacağını belirtirken bir anne uzmandandan psikolojik destek aldığını ifade etmiştir. Sezen Hanım bu durumu “*Ben işte hani rahatsızdım, gittim sonra psikiyatri merkezine. Böyle böyle problemim var benim, sonra hani ilaçla tedaviye başladık.*” sözleriyle açıklamıştır.

İnanç desteği. Annelerden yedisi çocuklarının daha kötü durumda olmadığı için şükrettiklerini, daha kötü bir durumla da karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu annelerden biri kardeşinin kendisine yönelik desteğini “*Hani bunun Allah’tan geldiğini buna dayanmam gerektiğini, imtihanımın olduğunu üstesinden geleceğimi, bunları bildiğim halde bunları bana tekrar hatırlattığı için ona çok teşekkür ediyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

Toplumun yaklaşımının iyileştirilmesi. Annelerin sekizi toplumun kendilerine olan yaklaşımına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Anneler insanların çocuklarına bakışlarından, sordukları sorulardan rahatsız olduklarını ve bu durumun iyileştirilmesini istediklerini dile getirmişlerdir. İdil Hanımın toplumdan beklentisi ise “*Herkes gibi yani sadece biraz anlayışlı insanlarla, daha duyarlı bir toplum bekliyoruz.*” şeklindedir.

İnsanların bilgilendirilmesi. Annelerin yedisi toplumun işitme kaybıyla ilgili daha bilinçli olması gerektiğini söylemişlerdir. Sabiha Hanım’ın konuyla ilgili görüşleri “*Yani şöyle çevrenin gerçekten bu anlamda daha fazla bilinçlendirilerek hani evet aile bir şekilde aile öğreniyor ama hani kaç kişiye yetebiliriz, biz kaç kişiye kendimizi açıklayabiliriz? Bu anlamda daha böyle sosyal projeler gerçekleştirilerek insanların daha fazla hani implant olsun, işitme kaybı olan insanlara biraz daha duyarlı davranmaları açıkçası gerçekten isterdim.*” şeklindedir.

Akran çocukların bilgilendirilmesi. Anneler toplumun bilinçlendirilmesini genel anlamda isterken beş anne özel olarak işiten akran çocukların bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkan Hanım akran görüşlerini “*Benim çocuğum mesela şunu hissediyor sokağa çıkıyor top oynuyor çocuklarla. Çocuklar çok korkuyor, bilmeyen çocuklar. Mesela televizyonda işitme engellilerle ilgili daha anlatılması lazım. Mesela bu çocuk işitme engelli okula başlıyor anasının çocuğun kulağına bakıyorlar bu ne diye. Öğretmenler anasının o çocuklara anlatması lazım bu işitme cihazı bu çocuk bununla duyuyor siz de olabilirsiniz.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Koklear implant kullanan çocukların ailelerinden bilgi alma. Annelerin tamamı ailelerin birbiriyle olan etkileşimi hakkında görüşleri bildirirken birbirlerinden bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Anneler bu etkileşim ile bazı konularla ilgili bilgi gereksinimlerini gidermişlerdir. Şerife Hanım görüşlerini “*Şöyle genelde kullandıkları hani kullandıkları için insanlara daha rahat bilgi verebiliyor sonuçta. Ben mesela bilmediğim bir şey hakkında*

bilgi veremem, ama kullandığım bir şey olduğu için ya da bildiğim bir şey hakkında insanlara rahat bilgi verebilirim.” sözleriyle açıklamıştır.

Ailelerden psikolojik destek alma. Annelerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin kendileri açısından bir diğer faydası psikolojik destek olmuştur. Annelerin sekizi birbirleriyle konuşmanın kendilerine psikolojik destek olduğunu söylemişlerdir. Bu desteğin sebebi olarak hem kendilerinden tecrübeli annelerden aldıkları bilgilerin kendilerini rahatlatıldığını hem de diğer annelerin de işitme kayıplı çocuğu olduğu için birbirlerini daha iyi anladıklarını söylemişlerdir.

Ailelerle daha çok bir araya gelme. Dört anne, annelerin daha çok bir araya gelmesi gerektiğini söylemişlerdir. Anneler vakit buldukça birbirleriyle konuştuklarını ama bu zamanın daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Annelerle eğitim için geldikleri kurumda görüşme şansı bulduğunu söyleyen Latife Hanım, işitme kayıplı çocukların derslerinin aynı zamanda olmadığı için annelerle yeterince görüşemediğini belirtmiştir. İdil Hanım kendisi gibi aileleri gördükçe psikolojik olarak rahatladığını *“İyi oluyor kendin gibi insanları görünce, bir tek ben değilmişim diyorsun.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ailenin sosyalleşme gereksinimi. Çocuklarının işitme kaybıyla ilgili gereksinimlerine ilişkin görüşlerini bildiren annelerden ikisi kendilerinin de sosyalleşme gereksinimi olduğunu söylemişlerdir. Bu konu hakkındaki gereksinimlerini ifade eden Sabiha Hanım *“Sosyal yaşam anlamında da biraz daha fazla şey bekliyoruz.”* sözleriyle beklentisini ortaya koymuştur.

Randevu sürelerinin uzun olması. Annelerin gereksinim olarak söz ettiği bir diğer konu randevu olmuştur. Hastanelerden aldıkları randevulara ilişkin görüş bildiren dört anne randevuların daha kolay ve daha kısa sürede olması gerektiğini söylemişlerdir. Ayşe Hanım’ın randevuların daha kısa sürede ve daha kolay alınmasına ilişkin görüşleri *“Daha iyi olurdu doktor randevularımız devlette daha kolay alınabilir olsa daha iyi olurdu. Mesela hani daha sık alabilseydik daha rutin o da iyi olabilirdi o kısım biraz zorlaştırıyor.”* şeklindedir.

Resmi işlemlerin zaman alması. Randevu süreleri gibi bir başka gereksinim ise resmi işlemlerin uzun sürmesi olmuştur. İki anne resmi işlemlerle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. İdil Hanım resmi işlemlerin çok uzun sürdüğünü *“Çok fazla yok diye biliyorum işitme ile ilgili, yani daha önce başka bir kuruma gitmişim ama rapor çıkana kadar tabi rapor bu şey yazışmalar falan baya uzun sürdüğü için rapor çıkarmak.”* sözleriyle açıklamıştır.

Öngörülen Gereksinimler

Anneler çocuklarıyla ilgili var olan gereksinimlerinin, geçmişe ve şu ana dönük gereksinimlerinin yanında geleceğe yönelik gereksinimlerine ilişkin görüşlerini de bildirmişlerdir. Bu gereksinimler eğitim, iş/kariyer, sosyalleşme, sınıf mevcudu, çocuğun cihazı koruması, çocuğun cihazı kabullenmesi, özel okul ücreti, iletişim ve güvenlik başlıkları altında toplanmıştır.

Eğitim. Annelerin yedisi çocuklarının öngörülen gereksinimlerinden söz ederken çocuklarının eğitimine ilişkin görüşlerini dile getirmiştir. Anneler çocuklarını özel okula göndermek istediklerini söylemişlerdir. Halime Hanımın bu konu hakkındaki görüşleri *“Eğitim açısından tabi ki özel yerlerde okumasını istiyorum.”* şeklindedir.

İş/Kariyer. Çocuklarının gelecekteki iş hayatıyla ilgili yedi anne görüşlerini bildirmişlerdir. Anneler çocuklarının iş hayatıyla ilgili başarılı olmalarını istediklerini bildirmiştir. Annelerin çocuklarının iş hayatı hakkındaki görüşleri başarılı olacakları, bazı işleri işitme kaybından dolayı yapamayacakları ve şu an için fikri olmadıkları şeklinde üç farklı biçimde olmuştur. Ayşe Hanım’ın bu konu hakkındaki görüşlerini *“İş hayatında tabi o yapacağı mesleğe göre de değişir ama tabi bunları belki olumsuz olabilir diye de düşünüyorum hani cihaz kullanmasından kaynaklı bazı işleri yapamayacağı yönde bir düşüncem var.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sosyalleşme. İlerleyen dönemde çocuklarının sosyal hayatları, arkadaş edinmeleri konusunda altı anne görüşlerini bildirmiştir. Annelerin görüşleri çocuklarının sosyal olarak gelecekte bir gereksinimi olmayacağı, cihazlarından dolayı arkadaş edinmekte zorlanacağı, arkadaşlarının çocuklarını kabullenmekte zorlanacağı gibi

çeşitli şekillerde olmuştur. Sezen Hanım'ın bu konudaki görüşleri “*Şu anda sosyal bir çocuk, arkadaş edinmeyi çok seviyor, hani ilerde ne olur inanın hiç bilmiyorum.*” şeklindedir.

Sınıf mevcudu. Çocuklarının öngörülen gereksinimleri hakkında görüşlerini dile getiren altı anne çocuklarının ilkokula başladıklarında gidecekleri devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazla olduğunu söylemişlerdir. Anneler sınıfların kalabalık olmasının farklı olumsuz yanlarını ifade etmiştir. Halide Hanım bulunduğu çevrede okulların kalabalık olduğunu, bu konu hakkında endişeleri olduğunu söylemiş fakat okulun kalabalık olmasının bir etkisinden söz etmemiştir. Şerife Hanım'ın bu konudaki görüşleri “*Kalabalık ortamlarda sesi baskılıyor bazen odaklanamıyor hani bunlar için ara cihazlar varmış ama biz onları tedarik ederiz, ama öğretmen kullanır mı bilmiyoruz. Sonuçta onlar sınıfa giriyorlar kapıyı kapatıyorlar.*” şeklindedir.

Çocuğun cihazı koruması. Annelerin geleceğe ilişkin bir diğer gereksinimleri işitme teknolojilerinin korunmasıdır. Bu konu hakkında görüşlerini dile getiren altı anne iki durumdan söz etmişlerdir. Annelerin beşi çocuklarının ilkokula başladıklarında okul kalabalık olduğu için çocuklarının düşebilecekleri, arkadaşlarının şaka yapmak isterken cihaza zarar verebilecekleri gibi endişelerini ifade etmişlerdir. Çocuğu çift implantlı olan İdil Hanım'ın bu konu hakkındaki endişeleri “*Ne kadar çok hareket olursa daha tehlike diye düşünüyorum. Çünkü onun iki tarafı da implantlı ve çok kaza geçirmemesi gerekiyor, vurma darbe falan öyle şakalar falan.*” şeklindedir.

Çocuğun cihazı kabullenmesi. Çocuklarının büyüdükçe kullandıkları işitme cihazlarını sorgulayabileceğini, kabullenmekte zorlanacağını düşünen dört anne olmuştur. Şu an yaşları küçük olduğu için çocuklarının çok farkında olmadığını dile getirmişlerdir. Latife ve İdil Hanım çocuklarının işiten arkadaşlarına bakarak neden kendilerinde işitme cihazı olduğunu, neden diğer çocuklarda olmadığını sorgulamalarından endişelendiklerini dile getirmişlerdir. Halime Hanım'ın bu konuyla ilgili görüşleri “*Cihazı istememesinden korkuyorum hani bu dönemi de atlarsak belki daha şey edebilir onla. Eşim de çok korkuyor o konuda mesela çok çocuk var cihazı görülmesin diye saçlarını kapatan çocuklar da var ondan korkuyoruz.*” şeklindedir.

Özel okul ücreti. Annelerden ikisi çocuklarını ilkokula başladıklarında özel okul tercih etmek istediklerini fakat maddi olarak bunu karşılayamayacaklarını söylemişlerdir. Şerife Hanım özel okul ücretini karşılayamayacağını “*Hani özel okul zannetmiyorum tercih edeceğim muhtemelen maddi açıdan olacaktır.*” sözleriyle ifade etmiştir.

İletişim. Çocuğunun gelecekte yaşayabileceği iletişim sorunlarına ilişkin düşüncelerini dile getiren Nehzahat Hanım'ın konu hakkındaki görüşleri “*Konuşmalarda ama kalabalık ortamda sıkıntı yaşayacaktır. Etrafında mutlaka ama etrafındaki insanlar da ister istemez alışacak yani ona göre şey yapıcak belki, ne bileyim şu an mesela bir dudak okuma şeyi yok belki öyle bir şey edinirse bu destek olur onun için. Hani daha iyi anlayabilir hani şu an bi dudak okuması yok.*” şeklindedir.

Güvenlik. Gelecekte çocuğunun okul yaşamında güvenlik gereksinimi olacağını düşünen Sezen Hanım bu konuyla ilgili beklentileri dile getirmiştir. Çocuğunun gideceği okulun ilk önce korunaklı olması gerektiğini söyleyen Sezen Hanım bu konu hakkındaki beklentisini “*Tabi ilk önce korunmakla yani bir kere okullarımızın her okulda bir tane polis olması lazım çocuğumuz biliyorsunuz çevre çok kötü yani.*” şeklinde açıklamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Etik ve inandırıcılık kurallarına dikkat edilerek gerçekleştirilen bu araştırmanın deseni, işitme kayıplı çocukların annelerinin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde toplanmasına olanak sağlamıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005; Ersoy, 2016; Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ancak yine de durum çalışmasının özellikleri nedeniyle araştırmadan elde edilen bulgular genellenemez (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bununla birlikte bu bulguların işitme kayıplı çocukların eğitimcilerine, ailelerine ve alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ailelerin gereksinimleri beş başlık altında toplanmıştır: a) *Bilgi gereksinimleri*, b) *Eğitim gereksinimleri* c) *Psikososyal destek gereksinimleri*, d) *Maddi gereksinimler*, e) *Öngörülen gereksinimler*. Bu

gereksinimler incelendiğinde bilgi gereksinimlerinin diğer gereksinimlerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları bu ilişki ışığında alanyazınla tartışılmıştır.

Bilgi gereksinimleri

Annelerin doğru bilgiye doğru zamanda ulaşması, farklı gereksinimleri yaşamlarının önüne geçebilir. Bilgi gereksiniminin bu gereksinimler içinde şemsiye bir kavram olarak diğer gereksinimleri kapsadığı düşünülmektedir. İşitme cihazına ilişkin ailelerin bilgi gereksinimleri İçyüz'ün (2016) ve Fitzpatrick ve diğerlerinin (2008) yaptıkları çalışmalara paralel olarak ortaya çıkmıştır. Aileler işitme cihazı hakkındaki bilgi gereksinimlerini deneyimleyerek, diğer ailelerden veya işitme cihazını aldıkları firmadaki uzmanlardan gidermişlerdir. İşitme cihazıyla ilgili bilgi gereksinimi aradaki zaman ve araştırmanın gerçekleştirildiği ortam farkına karşın aileler için varlığını sürdürmektedir.

Anneler koklear implantla ilgili bilgileri sırasıyla internet, diğer aileler ve uzmanlardan aldıklarını bildirmişlerdir. Uzmanların sıralamanın alt sıralarında kaldıkları söylenebilir. Yapılan farklı araştırmalarda ailelerin koklear implant ameliyatı öncesinde karar verme aşamasında yeterli bilgi edinemedikleri, ameliyat süreci, ameliyat sonrası ve cihazın kullanımı konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick vd., 2008; İçyüz, 2016; Most & Zaidman-Zait, 2001). Araştırmanın bulguları, bu araştırmalarla büyük oranda örtüşmekle birlikte farklı olarak bu araştırmada ailelerin çocukları için karar verecekleri koklear implant markaları hakkındaki bilgi gereksinimleri olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde ailelerin mevcut durumlar hakkındaki bilgi gereksinimi kadar gelecekte yaşayacakları durumlara ilişkin de bilgi gereksinimi olduğu görülmektedir. Özellikle çocuklarının kullanacakları cihazlar, iletişim modeli (işitsel-sözel, işaret dili, dudak okuma, tüm iletişim) ve eğitimleri hakkında bilgiye gereksinim duymaktadırlar (Akçamete & Kargın, 1996; Fitzpatrick vd., 2008; Most & Zaidman-Zait, 2001; Porter & Edirippulige, 2007; Sass-Lehrer, 2016). Bu çalışmada da anneler çocuklarının kullanacakları cihaz, iletişim modeli ve eğitim için önceden bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları cihazlandırma ve iletişim modeli aşamalarını geçtiği için çoğunlukla geleceğe yönelik eğitim hakkındaki bilgi gereksinimlerini belirtmişlerdir. Buna karşılık geçmişe dönük yaşantılarından bahsederken cihazlandırma ve iletişim modeli hakkındaki bilgi gereksinimlerini de ifade etmişlerdir. Geleceğe yönelik bilgi gereksinimlerinin giderilmesinin annelerin hem yaşadıkları duruma daha çok yoğunlaşmasını sağlayacağı hem de geleceğe yönelik endişelerini azaltabileceği düşünülmektedir.

Annelerin bilgi gereksinimlerinin alanyazınla çoğunlukla benzerlik göstermesi bu gereksinimlerin hala var olduğunu, geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Ailelerin bilgi gereksinimleri kendi başına varlığını korurken, bu gereksinimlerin içerikleri ve giderilmesi için aldıkları desteklerin niteliği değişebilmektedir. Bu değişimin sebeplerinden birinin gelişen teknolojinin her alanda ortaya koyduğu yenilikler gibi işitme kayıpları için getirdiği yenilikler olduğu düşünülmektedir. Ailelerin gereksinimleri gibi aldıkları desteklerin de zamanla değişebildiği söylenebilir. Fitzpatrick ve diğerleri (2008) ailelerin, bilgi gereksinimini gidermek için uzmanlardan, diğer ailelerden ve yazılı kaynaklardan destek aldıklarını belirtmişlerdir. Fitzpatrick ve diğerleri (2008) ve Cankuvvet (2015) yaptıkları çalışmalarda ailelerin destek aldıkları kaynaklar arasında internetin de olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kültürlerden gelmiş olsalar da aileler için internet, bilgi gereksinimlerini gidermek için destek aldıkları temel kaynaklardan biridir (Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick vd., 2008; Porter & Edirippulige, 2007).

Karar aşamasında ailelerin çocukları ve kendileriyle ilgili en doğru kararı verebilmeleri için karar verilecek durumla ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Wainscott, Sass-Lehrer & Croyle, 2008). Ailelerin bilgi gereksinimi için aldıkları desteklerin de doğru kararı vermelerini sağlayacak nitelikte olması gereklidir. Ailelerin destek kaynakları arasında olan internet ve uzmanların özellikleri doğru bilgiye ulaşmayı belirleyebilir. İnternet bir bilgi kaynağı olarak zengin bir içeriğe sahip olmasına rağmen bu içeriğin güvenilirliği pek çok durumda soru işaretidir. Ailelerin internetteki yanlış bilgi edinmesi, doğru kararı vermelerini engelleyebilir (McCormick & Archbold, 2003; Porter & Edirippulige, 2007). Ailelerin doğru bilgiye ulaşmasında önemli bir görevi olan uzmanlar ailelerin bilgi gereksinimlerini gidermeli, bunu gerçekleştirirken her ailenin farklı yaşam deneyimi

olduğunu ve bu deneyimi göz önünde bulundurarak ailelere destek olmalıdırlar (Most & Zaidman-Zait, 2001; Wu & Grant, 2013).

Eğitim Gereksinimleri

Çocuklarının eğitimine ilişkin gereksinimlerinin arasında annelerin en çok ifade ettikleri konular yönlendirme ve ek ders olmuştur. Katılımcılar eğitim kurumuna karar verirken doktorlar, odyologlar ve işitme kayıplı çocuğu olan diğer ailelerin yönlendirmelerini dikkate almışlardır. Bu tavsiyeler dışında eğitim kurumuna karar verirken eğitim kurumunun kendilerine yakın olmasına dikkat etmişlerdir. Sekiz anne ise bunların yanında eğitim aldıkları kurumda sadece işitme kayıplı çocukların eğitim almasına dikkat etmişlerdir.

Bilgi gereksinimleri, gelişen teknoloji ve uygulamalarla zamanla değiştiği gibi, eğitim gereksinimleri de yeni yasalar ve zamanla değişmektedir. İcöz (2016) yaptığı çalışmada, çocukları işitme kaybı tanısı aldıktan sonra eğitim kurumuyla ilgili ailelerin yönlendirilme ve yeni bir birim beklentisi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Ailelerin eğitim gereksinimleri ortaya koymak için Kargın ve diğerlerinin (2004) ve Bayguzina'nın (2010) yaptıkları çalışmalarda ailelerin çocuklarının eğitim alabilecekleri kurumlarla ilgili yasal hakları ve eğitimle ilgili sorun yaşadıklarında başvurabilecekleri kişilerle ilgili olarak bilgi gereksinimi olduğu belirtilmiştir. Bulguları sorun yaşadıklarında başvurabilecekleri kişilerle ilgili olarak bilgi gereksinimi olduğu belirtilmiştir. Bulguları verilen bu üç çalışmada da belirtilen durumların, bu araştırmanın eğitim için yönlendirilme gereksinimini desteklediği düşünülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak gerçekleştirilen bu çalışmaya katılan ailelerin bir bölümü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine karar verirken sadece işitme kayıplı çocukların eğitim almalarına dikkat ettikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni katılımcıların çocuklarının kendileri gibi çocuklarla bir arada olmasını istemesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan anneler çocuklarının aldıkları eğitimin süre olarak daha fazla olmasının çocuklarının başta dil gelişimi olmak üzere çeşitli alanlarda çocukların gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu gereksinimi gidermek için maddi imkânı olan aileler, çocuklarına özel ders aldıklarını ifade etmişlerdir. İcöz'ün (2016) çalışmasında da ailelerin ek ders noktasında beklentileri olduğu belirtilmiştir. Bu beklentinin bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmüştür.

Bu çalışmadaki anneler çocuklarının okul öncesi eğitim alması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak çocukları işitme kayıplı olduğu için devletin bazı okul öncesi kurumlarında istenmediklerini belirtmişlerdir. Devlet kurumlarına kayıt yaptırmaları durumunda ise sınıfların kalabalık olması durumunda öğretmenin yeterince ilgilenemeyeceği, çocuklarının cihazlarına zarar gelebileceği gibi endişeler taşımaktadırlar. Bu endişelerin en aza indiği özel kurumlara ise maddi gerekçelerle çocuklarını göndermekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aileler kaynaştırma ortamındaki öğrenci sayısı gibi yasal hakları ve sorunların çözümüne yönelik başvurmaları gereken noktalar hakkında bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bayguzina'nın (2010) çalışmasında ortaya koyduğu gibi bu çalışmada da ailelerin yasal haklarına ilişkin bilgi gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Anneler kurumlarından aldıkları aile eğitimini yeterli bulmaktadır. Ancak bildirdikleri şekliyle aldıkları aile eğitimi yeterli değildir. Ailelerin aldıkları aile eğitimine ilişkin düşüncelerinin yeterli ve olumlu olmasının nedeni, alanyazında tanımlanan (Gestwicki, 2004; Ünal, 2010) nitelikte bir aile eğitimi alamadıkları için karşılaştırma fırsatı bulamamaları olarak düşünülmektedir.

Maddi Gereksinimler

Annelerin yoğun olarak maddi gereksinimi olan konuların çocuklarının kullandıkları işitme teknolojilerine yönelik olduğu görülmektedir. Anneler işitme teknolojileri için çeşitli oranlarda devletten maddi destek alsalar da bu desteğin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Kulak arkası cihazı için devlet desteği olmasına karşın belirli bir miktar ödeme yapıldığını ifade etmişlerdir. Koklear implant cihazı ise tamamen devlet desteğiyle edinilmektedir. Fakat aileler koklear implantın parçaları için maddi gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. İcöz (2016) ailelerin çocuklarına yönelik maddi gereksinimleri arasında kulak arkası cihaz ücretleri ve koklear implant parçaları olduğunu belirtmiştir. Cankuvvet (2015) koklear implanta ilişkin ailelerin maddi gereksinimleri olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin devlet desteğine rağmen maddi olarak koklear implant parçalarını edinmekte

zorlandıklarını ifade etmiştir. Most ve Zaidman-Zait (2003) de, ailelerin maddi gereksinimlerine ilişkin olarak devlet desteğine rağmen ailelerin maddi gereksinimleri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar bu sonuçlarıyla bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda ailelerin çocuklarının maddi gereksinimlerini gidermek için devletten çeşitli destekler aldıkları görülmüştür (Cankuvvet, 2015). Fakat bu araştırmanın katılımcıları aldıkları desteğin kendileri için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında maddi gereksinimler işitme teknolojileri, eğitim, ulaşım, ev giderleri olarak çeşitli şekillerde belirtilmiştir (Akçamete & Kargın, 1996; Cankuvvet, 2015; İcöz, 2016).

Ülkemizde hem tek hem de çift koklear implant, sağlık bakanlığı tarafından aday seçim şartlarını sağlayan adaylar için ücretsiz olarak karşılanmaktadır (Erdoğan, 2017). Kanada, İngiltere, Fransa ve İspanya gibi ülkelerde ise devlet desteği farklılık göstermektedir. Örneğin İspanya’da koklear implant bölgesel bütçeyle karşılandığı için ülke içinde bile farklılıklar gösterebilirken Fransa’da ise belirli kliniklerde devlet desteğiyle yapılan koklear implant tek kulak için uygulanırken, çift koklear implanta yönelik maddi destek öncelikli olarak yetişkinler için sunulmaktadır (Detsky, 2003; Peters, Wyss, & Manrique 2010). Araştırmada koklear implant ameliyatının maddi boyutuna yönelik ortaya çıkan bulgular incelendiğinde ülkemizde koklear implant ameliyatı için sunulan desteğin yukarıda söz edilen ülkelere göre daha iyi olduğu söylenebilir. Fakat katılımcılar ameliyat sonrası koklear implant parça ücretleri gibi konularda maddi desteğin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Annelerin maddi gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri bir başka konu eğitim giderleri olmuştur. İcöz’ün (2016) araştırmasına benzer olarak ailelerin çocuklarının eğitimi için maddi gereksinimleri önemli ölçüde oyuncak ve materyal ücretleridir. Akçamete ve Kargın (1996) ailelerin maddi gereksinimleri içinde çocukları için materyal, oyuncak ve özel eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Bu gereksinimlerin geçen zamana karşı geçerliliğini koruduğu görülmüştür. Aileler çocuklarının gelişimi için materyal ve oyuncak aldıklarını, ancak maddi durumlarının bu materyalin niteliğini belirlediği görülmüştür.

Annelerin maddi gereksinimlerine ilişkin görüşlerini bildirdiği son konu ulaşım giderleri olmuştur. Ulaşım giderleri için herhangi bir destek almayan anneler bu gereksinimlerini kendileri karşılamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında ailelerin maddi gereksinimleri içinde ulaşım giderlerinin de olduğu görülmektedir (Akçamete ve Kargın, 1996; Hardonk vd., 2011). Katılımcılar araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul’da belediyenin *engelli kartı* adıyla yetersizliği olan bireylere sunduğu ücretsiz ulaşım desteğinin işitme kayıplı bireyler için olmadığını belirtmişlerdir.

Psikososyal Destek Gereksinimleri

Sass-Lehrer (2016) ve Luterman ve Kurtzer-White (1999) işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin çocuklarının işitme kaybını öğrendiklerinde şok, üzüntü, kabullenememe gibi psikolojik durumlar yaşayabileceğini belirtmişlerdir. Bir diğer önemli aşama olan koklear implant ameliyatı sırasında ise aileler çocukları için geri dönmeyecek bir karar vermenin zorluğunu ve ameliyat risklerin oluşturduğu stresi yaşamaktadır (İncesulu, Vural, & Erkam, 2003; Most & Zaidman-Zait, 2003). Araştırmaya dahil olan anneler çocuklarıyla ilgili tanılama döneminde şok olduklarını, üzüldüklerini ifade ederken ameliyat döneminde çocukları için olası ameliyat risklerinden dolayı endişelendiklerini de ifade etmişlerdir. Ailelerin çocuklarının işitme kaybından dolayı psikolojik olarak zor zamanlar geçirmeleri kadar önemli bir durum, aldıkları destektir. Ailelerin yoğun olarak destek aldıkları konunun psikolojik gereksinimleri için olduğu görülmüştür. Annelerin tamamı *yakın çevreleri, psikolog ve inançlarından* en az birinden psikolojik destek aldıkları söylenebilir.

Katılımcıların tamamı çocuklarıyla ilgili psikolojik gereksinimleri için psikolog desteği almanın faydalı olabileceğini düşünürken sadece bir anne bu desteği almıştır. Ailelerin yaşadıkları psikolojik durumların üstesinden gelebilmek için düzenli aralıklarla bir uzmanla görüşme gereksinimleri olabilir (Akçamete & Kargın 1996; Most & Zaidman-Zait, 2001). Bu noktada çocuğu koklear implant olan ailelerin koklear implant ekibi tarafından değerlendirilmeye alınması gerekebilir (Luterman & Kurtzer-White, 1999; Sennaroğlu, 2004). Fakat araştırmaya dâhil olan katılımcılar böyle bir değerlendirmeden ve kendilerine olan dönüştürme söz etmemişlerdir. Annelerin bir uzman tarafından psikolojik destek almamaları bu değerlendirmeye dâhil olmadıklarından

kaynaklanabilir. Bu durumun bir diğer nedeni ise daha önce, bir durumla ilgili uzmandan başka birinden psikolojik destek almayan ailenin, uzmanın kendisine olabilecek desteğinin farkında olmayışı olarak düşünülebilir. Annelerin uzmanlar tarafından bilgilendirilerek bu desteği almaları sağlanabilir. Böylece ailelerin çocuklarıyla ilgili durumlara ilişkin sorumluluklarını daha nitelikli bir şekilde yerine getirebilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde psikologdan alınan desteğe karşı olumsuz ön yargı olduğundan, bu desteğin gizli kalması gibi bir düşüncenin varlığından söz edebiliriz. Anneler bu düşünceyle psikolojik destek konusundaki görüşlerinin bir kısmını saklamış olabilir.

Psikolojik destek kaynağı olarak söz edilen diğer bir kaynak yakın çevre olmuştur. Anneler eşlerinden, arkadaşlarından aile yakınlarından psikolojik destek aldıklarını bildirmişlerdir. Bu destek ailelerin yaşadıkları psikolojik zorlukları aşmasında onlara yardım etmiştir. Luterman ve Kurtzer-White (1999) işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin çocuklarıyla ilgili aile içinde konuşabilecekleri bireylere gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada ise katılımcıların konuşmanın ötesinde ailelerinden destek aldıkları görülmektedir.

Psikolojik olarak 10 anneyi iyi hissettiren, destek olan bir diğer kaynak inançları olmuştur. Treloar ve Bahçekapılı'nın (2012) yaptıkları araştırmaya göre aileler çocukların yetersizliklerinin bir amaca hizmet ettiğine inanmaktadırlar ve bu düşünce onların mutlu olmalarına destek olmaktadır. Bennett, Deluca ve Allen'in (1995) çalışmasına göre inanç, yetersizliği olan aileler için bir destek kaynağı olarak görülmektedir. Aynı araştırmanın bulgularına göre yetersizliği olan çocukların aileleri bu durumun Allah tarafından geldiğini, Allah'ın kendilerini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Her iki araştırmaya göre inanç, yetersizliği olan çocukların aileleri için destek kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarının üçü çocuklarının yetersizliklerine yönelik olarak bu durumu Allah'ın bir sınavı olarak gördüklerini ve bu nedenle isyan etmediklerini dile getirmişlerdir. Bu inancın annelere psikolojik olarak destek olduğu düşünülmektedir. İnanç ile ilgili bir başka boyutun ise şükretmek olduğu görülmüştür. Alanyazınla paralel olan bu bulguya göre inancın anneler için bir destek kaynağı olduğu söylenebilir.

Anneler sosyal hayatlarında çocuklarıyla birlikte karşılaştıkları olumsuz durumların kendilerini üzdüğünü ifade etmişlerdir. Sucuoğlu'nun (1995) zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleriyle, Bailey ve Simeonsson (1988) ve Akçamete ve Kargin'in (1996) işitme kayıplı çocuğu olan annelerle yaptıkları araştırmalarda katılımcıların çocuğunun durumunu eşlerine ve ailelerine açıklamak konusunda desteğe gereksinim duydukları görülmüştür. Bu çalışmada anneler çocuklarının durumunu ailelerine açıklamakla ilgili bir gereksinimden söz etmezken topluma açıklamak konusunda gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Ailelerin önemli bir başka gereksinimi ise çocuğu işitme kayıplı olan diğer ailelerle etkileşim kurmak olmuştur. Anneler diğer ailelerle bir araya gelmenin kendileri için çeşitli katkılarını ifade etmişlerdir. Ailelerin etkileşimi bilgi, psikolojik destek ve sosyalleşme konularında birbirlerine destek olmaktadır. Alanyazında işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini ortaya koyan çalışmalar ailelerin birbirleriyle bir araya gelme gereksinimi olduğunu göstermektedir (Fitzpatrick vd., 2008; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Most & Zaidman-Zait, 2001). Ailelerin birbirine olan destekleri, bilgi vermenin yanında motive edici ve tavsiye verici nitelikte olabilir (Ainbinder vd., 1998; Henderson, Johnson, & Moodie, 2014). Ailelerin bir araya gelmesi birbirleri için önemli olmakla birlikte, bu gereksinimin şiddetinin ailelere sunulacak aile eğitiminin niteliğiyle ilişkili olarak azalabileceği düşünülmektedir.

Anneler randevu sürelerinin uzun olduğunu belirtirken randevu almakta da zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Sass-Lehrer (2016), işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin odyolog, doktor gibi uzmanlardan uygun zamana randevu bulmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Van der Spuy ve Pottas (2008), işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin uzmanlara özellikle doktorlara ulaşma gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da ailelerin uzmanlara ulaşma konusunda gereksinimi olduğu görülmüştür. Cankuvvet (2015) uzmanlara ulaşma konusunda aile gereksinimlerinin, uzman sayısının az olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ailenin ulaşmak istediği uzmana zamanında ulaşamaması uzmanın çocuğa yapacağı müdahaleyi geciktirebilecektir. Özellikle erken çocukluk döneminde yaşanacak bu gelişme çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öngörülen Gereksinimler

Bu başlık altında annelerin çocuklarıyla ilgili henüz yaşamadıkları fakat ilerleyen dönemde yaşayabileceklerini düşündükleri gereksinimlere yer verilmiştir. Çocuklarını özel okula göndermek istediklerini söyleyen altı anne bunun nedeni olarak devlet okullarında sınıf mevcudunun fazla olabileceğini, bu nedenle öğretmenin çocuklarıyla ilgilenemeyeceğini düşünmektedirler. Bu düşüncenin bir başka nedeni ise kalabalık sınıfta çocuklarının öğretmenlerini yeterince duyamayacak olması olmuştur. Annelerin bu düşüncesi gelecekte yaşamaları muhtemel özel okul ücreti gereksinimine sebep olabilecektir.

Katılımcıların çocuklarının eğitim aldıkları iki kurum ve kurumların buldukları ilçelerin sosyoekonomik seviyelerinin birbirinden farklı olmasının gereksinimlere doğrudan etkisinin olduğu görülmüştür. Esenyurt'taki kurumda çocukları eğitim alan anneler kurumda işitme yetersizliği dışında yetersizliği olan çocukların eğitim almasına ilişkin olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Şişli'de sadece işitme kayıplı çocuklara eğitim veren kuruma devam eden çocukların anneleri ise kurumun sadece işitme yetersizliği olan çocuklara eğitim vermesinin, kurumu tercih etmelerindeki bir neden olarak ifade etmişlerdir. Bunun dışında annelerin maddi gereksinim derecesi kurumlardan bağımsız olarak kendi imkanları ve deneyimleri çerçevesinde birbirinden farklı olabilmektedir.

Sonuç

Ailelerin işitme kayıplı çocuklarına ilişkin çeşitli gereksinimleri, bu gereksinimlere için çözüm gayretleri ve beklentileri olduğu söylenebilir. İfade edilen gereksinimler ortak olsa da gereksinimlerin hissedilme şiddetleri ailenin kendine özgü özelliklerine göre değişmektedir. Bu çalışmada da anneler, diğer ailelere çocuklarıyla ilgilenmeleri gerektiğini tavsiye etmişlerdir. Çocuklarıyla ilgili yaşadıkları süreçlerin maddi, manevi olarak zor olabileceğini fakat yılmadan çocuklarıyla ilgilenmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Annelerin işitme kayıplı çocukları olan diğer ailelere yaptıkları bu öneriler kendi yaşadıkları sorunların da işareti olabilir. Kendileri için sürecin zor olduğunu düşünen anneler, diğer annelerin de bu durumları yaşayacaklarını ama pes etmemeleri gerektiğini ifade etmekteledir. Bu öneriler ailelerin ihtiyacı olan desteği bulamadıklarının bir işareti olarak düşünülebilir. Anneler bilgi gereksinimlerini uzmanlardan çok birbirlerinden ve internetten gidermektedir. Ailenin bilgi gereksinimlerini gidermesi birçok farklı gereksinimleri hissetmesini engelleyebilir. Bu nedenle işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin bilgi gereksinimlerinin uygulamaya yönelik önerilere paralel olarak sistematik bir şekilde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sonuçlar araştırmaya dahil olan 11 anne ve ailesi için geçerlidir ve genellenemez. Ayrıca araştırma aile üyelerinden birincil bakıcı olan annelerle gerçekleştirilmiştir. Ailelerin gereksinimi annelerin görüşleriyle sınırlıdır.

Öneriler

1. Bu çalışmada birincil bakıcının gözüyle ailenin gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlerleyen araştırmalarda ailenin tüm üyelerinin görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılabilir.
2. Araştırmanın katılımcılarıyla çocukları büyüdüğünde aynı araştırma tekrarlanabilir.
3. Ailelerin özellikle işitme cihazı ve eğitimle ilgili maddi giderlerine olan devlet desteği artırılabilir.
4. Randevuların daha ulaşılabilir olması için hastanelerde uzman sayısı artırılabilir.

Kaynaklar

- Ainbinder, J. G., Blanchard, L. W., Singer, G. H., Sullivan, M. E., Powers, L. K., & Marquis, J. G. (1998). A qualitative study of parent to parent support for parents of children with special needs. *Journal of Pediatric Psychology, 23*(2), 99-109. doi: 10.1093/jpepsy/23.2.99
- Akçamete, G., & Kargin, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of mothers with hearing impaired children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi, 2*(2), 7-24.
- Bailey, Jr. D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education, 22*(1), 117-127.
- Bayguzina, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına geçiş sürecindeki koklear implantlı çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi [Determining the needs of parents of children with cochlear implants in the transition process to preschool education institutions]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 266783)
- Bennett T., Deluca D. A., & Allen R. W. (1995). Religion and children with disabilities. *Journal of Religion and Health, 34*(4), 301-312.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children, 71*(2), 195-207. doi: 10.1177/001440290507100205
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi [Developing an information program for parents whose children are cochlear implant candidates]* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 385585)
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol 2, Article 9*. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pars>. doi: 10.7275/02g8-bb93
- Detsky, A. S. (2003). Canada's health care system-reform delayed. *The New England Journal of Medicine, 349*(8), 804-810.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.
- Doğan, M. (2017). İşitme ve görme yetersizliği olan çocukların aileleri. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği [Hearing and visual impairment]* içinde (ss. 262-286). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, A. (2017). Koklear implantlar. Z. Turan (Ed.), *İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler [The nature of hearing and hearing aid technologies]* içinde (ss. 199-224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekim, A., & Ocağcı, A. F. (2012). 8-12 yaş arası işitme engelli çocuklarda yaşam kalitesi [Quality of life in hearing impaired children between the ages of 8-12]. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11*(1), 17-23.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research patterns in education]* içinde (ss. 52-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., & Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17(1), 38-49. doi: 10.1044/1059-0889
- Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Gestwicki, C. (2004). *Home, school and community relations* (5th ed.). United States: Delmar Learning.
- Girgin, C., & Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.) *İşitme ve görme yetersizliği [Hearing and visual impairment]* içinde (ss. 69-98). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Eds.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2011)
- Hardonk, S., Desnerck, G., Loots, G., Matthijs, L., Hove, G. V., Kerschaver, E. V., ... & Louckx, F. (2011). From screening to care: Qualitative analysis of the parental experiences related to screening and the (re)habilitation care for children with congenital deafness in Flanders, Belgium. *The Volta Review*, 111(3), 299-324. doi: 10.17955/tvr.111.3.683
- Henderson, R. J., Johnson, A., & Moodie, S. (2014). Parent-to-parent support for parents with children who are deaf or hard of hearing: A conceptual framework. *American Journal of Audiology*, 23(4), 437-448. doi: 10.1044/2014_AJA-14-0029
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513. doi: 10.1093/deafed/enl005
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi [Identifying the problems and needs of parents who continue to integrate the hearing-impaired child]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 438262)
- İncesulu, A., Vural M., & Erkam U. (2003). Children with cochlear implants: Parental perspective. *Otology & Neurotology*, 24(4), 605-611. doi: 10.1097/00129492-200307000-00013
- Kargin, T., Baydik, B., & Akcamete, G. (2004). A study on needs of parents with children with hearing impairment in transition to kindergarten in Turkey. *International Journal of Special Education*, 19(2), 35-45.
- Lynch, E. W., & Hanson, M. (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (3rd ed.). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Luterman, D., & Kurtzer-White, E. (1999). Identifying hearing loss: Parents' needs. *American Journal of Audiology*, 8(1), 13-18. doi: 10.1044/1059-0889(1999)006
- McCormick, B., & Archbold, S. (2003). *Cochlear implants for young children: The Nottingham approach to assessment and rehabilitation* (Vol. 15). USA: Wiley.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.

- Most, T., & Zaidman-Zait, A. (2001). The needs of parents of children with cochlear implants. *Volta Review*, 103(2), 99-113.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Peters, B. R., Wyss, J., & Manrique, M. (2010). Worldwide trends in bilateral cochlear implantation. *The Laryngoscope*, 120(2), 17-44. doi: 10.1002/lary.20859
- Porter, A., & Edirippulige, S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: The Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529. doi: 10.1093/deafed/enm009
- Sass-Lehrer, M. (2016). *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives*. Britain: Oxford University Press.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sennaroğlu, L. (2004). Koklear implantasyon. C. Koç (Ed.) *Kulak burun boğaz hastalıkları ve baş boyun cerrahisi [Otolaryngology and head and neck surgery]* içinde (ss. 403-414). Ankara: Turgut Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of parents with disabled children.]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Treloar, L. L., & Bahçekapılı, M. (2012). Engellilik, dini inançlar ve kilise: Engelli yetişkinlerin ve aile bireylerinin deneyimleri [Disability, religious beliefs and church: Experiences of adults with disabilities and family members]. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 211-230.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi [Education of children with hearing, speech, vision problems]* içinde (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ünal, F. (2010). Aile eğitiminde ebeveyn hakları ile ilgili yasalar ve etik kurallar. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocuklukta aile katılımı etkinlikleri [Family education and family participation activities in early childhood]* içinde (ss. 109-155). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varol, N. (2006). *Aile eğitimi [Family education]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Van der Spuy, T., & Pottas, L. (2008). Infant hearing loss in South Africa: Age of intervention and parental needs for support. *International Journal of Audiology*, 47(1), 30-35. doi: 10.1080/14992020802286210
- Van Oyen H, Tafforeau J., & Demanest, S. (2001). The impact of hearing disability on well-being and health. *Sozial-und Präventivmedizin*, 46(5), 335-343. doi: 10.1007/BF01321085
- Wainscott, S., Sass-Lehrer, M., & Croyle, C. (2008, March). *Decision-making processes of EHDI families*. Paper presented at the Early Hearing Detection and Intervention Conference, New Orleans.
- Wu, C. L., & Grant, N. C. (2013). Multicultural deaf children and the hearing families (4th ed.). In C. C. Lee (Eds.), *Working with a constellation of diversities* (pp. 235-258). US: American Counseling Association.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 31-59

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.587730

RESEARCH


Received Date: 05.07.19


Accepted Date: 21.08.20

OnlineFirst: 08.09.20

The Investigation of the Opinions of Mothers of Children with Hearing Loss on Their Needs and Support Regarding Their Children*

Ramazan Bekar **
Anadolu University

Yıldız Uzuner ***
Anadolu University

Osman Çolaklıoğlu ****
Anadolu University

Abstract

Specifying the needs and support of families who has a child with hearing loss is needed to enhance the quality of services offered to them. The aim of this study is to investigate the mothers' opinions about the needs and support related to their children with hearing loss. The study is designed as a descriptive case study. The participants of the study were 11 mothers of children who are the primary caregivers. While 10 of the children had cochlear implant, one of them had a brainstem implant. The data were collected through semi-structured interviews, the researcher's journal and document analysis. Descriptive analysis technique was used for the analysis of the data. Mothers' needs related to their children were categorized under the following titles: informational, educational, psychosocial, financial and anticipated needs. It was also revealed that the families received support from their social circle, experts, internet, government and other families of children with hearing loss. The mothers mostly expected the government to raise the financial support. They also advised other families who have children with hearing loss to look after these children well and meet their demands. It can be said that the need for information is closely related with other needs, and when the information need is met, it can fulfill some of the other needs.

Keywords: Family needs, individual with hearing loss, children with cochlear implant, descriptive analysis, descriptive case study.

Recommended Citation

Bekar, R., Uzuner, Y., & Çolaklıoğlu, O. (2021). Investigation of the opinions of mothers of children with hearing loss on their needs and support regarding their children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 31-59. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.587730

*This study is based on the master thesis of the first author under the supervision of Assoc. Prof. Yıldız Uzuner presented to the Institute of Educational Sciences, Anadolu University. It was also presented in the 29nd National Special Education Congress.

****Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: ramazanbekar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8043-687X>

***Prof., E-mail: yuzuner@andolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5218-8231>

****Res. Assist., E-mail: osmancolaklioglu@andolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0110-5587>

Individuals born with hearing loss are mostly the children of normally hearing parents (Mitchell & Karchmer, 2004). Since hearing loss is a new condition for them, the families do not know what to do in this new situation. Hearing loss is not a case families can cope individually (Doğan, 2017). The family is confronted with the needs of having a child with hearing loss and the need to support him/her to meet the needs of the child that arise due to hearing loss (Varol, 2006). These needs are essential for the family as well as for the child with hearing loss. While families need to receive information and have knowledge about their child this need grows as the child grows. Children with hearing loss and their families may be from various cultures and socio-economic levels with many different characteristics. The children can develop positive relationships with families by taking these into consideration (Wu & Grant, 2013).

According to the national and international literature on the needs of families with children with hearing loss, it can be observed that the needs are categorized under acquiring information, psychological support, community service, and financial support (Akçamete & Kargın 1996; Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham, & Coyle, 2008; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Most & Zaidman-Zait, 2001). In addition to these needs, it is observed that families also need information on their legal rights (Bayguzina, 2010; Kargin, Baydık, & Akcamete, 2004). Previous studies show that the needs of families may change. In particular, the educational policies and recent developments in hearing aid technologies are expected to change the needs of families. Determining the current needs of the families will increase the quality of the future services to the families and their children. In studies that aim to reveal the families' views on the needs of children with hearing loss in Turkey, it can be seen that the families' and children's needs are studied together. In addition, the studies on determining the needs of the children with hearing loss in early childhood period, which is the most important period for a child with hearing loss, are limited. Whereas, in the international literature, the studies that examine the early childhood period are limited, and existing studies involve a certain stage, such as the diagnosis stage of the early childhood period. The data obtained in this study will contribute to the literature in terms of the improvement of regulations on language development and the developmental area regarding the needs of the children with hearing loss, along with all other developmental areas for children with hearing loss.

The opinions of the family members of the children with hearing loss are significant regarding the needs and support. The quality of education services for children with hearing loss and the quality of support services for their families may be increased with this research. It is also anticipated that the study will contribute to the organization of the language environment. Moreover, it is anticipated that the results will provide guidance to the experts who serve the children with hearing loss and their families in order to increase the quality of the service.

For these reasons, the aim of this study is to investigate the opinions of mothers who have children with hearing loss about their needs arising from having children with hearing loss. The research questions are given in the following: (a) What are their existing and future needs? (b) What are their expectations from the government, experts, society and others regarding their needs? (c) How do they receive support for their needs? (d) What are the problems they face for their needs and the necessary support? (e) How do they seek solution to their needs? (f) What are the recommendations for fulfilling their needs?

Method

Research Design

The research was carried out as a descriptive case study which is one of the qualitative research methods (Bogdan & Biklen, 2007; Davey, 1991; de Vaus, 2001). Before conducting the research, the necessary permission was obtained from the ethics committee of Anadolu University.

Participants

In this study, the participants were identified by using criterion sampling method among purposive sampling methods (Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this respect, the study was conducted with eleven participants who had children with hearing loss in early childhood. The inclusion criteria of this study were in the

following: (a) They had a child with hearing loss in early childhood period, (b) Their child did not have any additional disabilities, (c) They were the primary caregiver for their child with hearing loss, (d) They volunteered to take part in the study.

The children were reported to receive sessions in two different special education and rehabilitation centres located in two different socio economic areas, namely Esenyurt and Şişli. While the educational level of the parents from Esenyurt ranged from primary school to university, those who lived in Şişli were mainly university graduates. It was reported that one mother from Esenyurt and four mothers from Şişli were working. The amount of income of families residing in Esenyurt ranged from 1600 to 4500 TL, the salaries of the families residing in Şişli salaries ranged from 2250 to 15000 TL. The socio-economic level of the families residing in Şişli were higher than those living in Esenyurt.

Data Collection

Triangulation in data was obtained by making use of qualitative research data collection techniques such as reflective research diary, document review, and semi-structured interview techniques (Odom et al., 2005; Yıldırım & Şimşek, 2018). The first author carried out the research by meeting regularly in order to meet the planned work schedule. The second author (also the supervisor of the study) was an expert on both the education of individuals with hearing impairment and the qualitative research methodology, and also helped the first researcher overcome the problems encountered in the process (Ekiz, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Preparation of semi-structured interview questions. Interview questions were prepared with the guidance of the second researcher by taking both the literature and the research objective into consideration. The requirements of how a descriptive case study needed to be designed were also considered. The researcher received the supervisor's feedback while he prepared the questions with the supervisor. Prior to the pilot interview, the interview questions were presented to a faculty member specialized in qualitative research (Appendix 1 [Ek 1]). After the two pilot interviews, the interview questions were finalized.

Implementation of interviews. 11 interviews in total were conducted between the dates of 24 July-27 July 2018. The duration of the interviews was between 22 minutes 56 seconds and 64 minutes. Before conducting the interviews, the researcher met the participants and provided information about the research. The interviews were conducted in silent classrooms with the families after their written and verbal consents were taken.

Data Collection and Analysis

The data were analysed with the descriptive analysis technique (Gay, Mills, & Airasian, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Findings

Information Needs

The information needs of the families were about the behind-the-ear device, the cochlear implant, and the education process. The information needs of the mothers regarding behind-the-ear device were about the selection of the device, its price, its qualities and the government support. The information sources of mothers on behind-the-ear device were the centres selling hearing aids, doctors and audiologists.

The information needs for cochlear implant were related to cochlear implant device, surgery, brand and double cochlear implant. The information sources of mothers on the cochlear implant included doctors, audiologists, instructors, other families with children with hearing loss, and internet. Among these sources, other families who had children with hearing loss and internet provided them the information they needed in particular.

Educational Needs

These needs included the guidance, additional lessons, family education, pre-school education and attention of the instructor. The mothers stated that they had difficulty in finding suitable centres for their children and they needed guidance. The participants who thought that the hours of education in the rehabilitation centres were not sufficient stated that increasing the course hours would contribute to the language development and academic development of the children. The mothers who expressed their opinions about their children's teachers stated that the teachers in public schools did not pay enough attention to them and their children.

Financial Needs

The financial needs were related to behind-the-ear device, cochlear implant, education and transportation. Among these, the need that mothers were strongly passionate about was about the cochlear implant. The cost of the batteries and cables within the parts of the cochlear implant particularly constituted a large part of the financial needs.

Psycho-social Support Needs

Regarding the psychological and social needs, the mothers stated that their children experienced psychological difficulties due to the hearing impairment. The majority of the support they received came from their close social circle. All of them stated that the psychological support provided by an expert would be beneficial, while only one mother stated that she received professional support in the past. Another source of psychological support for mothers was reported to be faith. It was observed that the mothers were supported by their faith in expressing the psychological problems they experienced in relation to their children. They expressed their opinion that their situation was a test for them and they should not rebel.

The mothers who revealed the societal expectations and unwanted situations were disturbed by certain questions and attitudes directed to them regarding their children by the society. One important issue under this heading was the interaction of families. All mothers expressed that the interaction with each other was important for them. This interaction provided benefits such as psychological support, socialization, and information sharing.

The mothers expressed their views on their anticipated needs. A significant number of them were related to education. They voiced their concerns about the schools their children would attend in the future. The main source of these concerns was the fact that these classes were very crowded. They thought it would be difficult for their children to listen to the class because of the crowd, and that their teachers would not be able to care for their children sufficiently. Eight of the mothers said that they would send their children to private schools if they had financial means to do so.

Discussion and Conclusion

Information Needs

The ability of the mothers to reach the right information at the right time may prevent them from experiencing different needs. The need for information was considered to be an umbrella concept that contained other needs. The mothers reported that they received the information through the internet, other families and experts. The experts occupied relatively little place among these sources. In previous research, it was observed that the families could not obtain enough information regarding cochlear implant prior to the implantation and they needed information regarding this process the use of the cochlear implant (Cankuvvet, 2015; Fitzpatrick et al., 2008; İçyüz, 2016; Most & Zaidman-Zait, 2001). Although the findings of this study largely overlap with previous studies, an additional information need was related to the cochlear implant brand the families would choose.

The results of the study also confirmed the findings that the mothers especially needed information about the devices their children would use along with the communication training (Akçamete & Kargın, 1996; Fitzpatrick

et al., 2008; Most & Zaidman-Zait, 2001; Porter & Edirappulige, 2007; Sass-Lehrer, 2016). It is believed that providing the information needs for the future will help the mothers focus more on their current situation and also help reduce their anxiety. The fact that the information needs of the mothers are mostly similar to the literature shows that these needs still exist and remain valid. The content of these needs and the nature of the support they receive for remediation may change. One of the reasons for this change can be the innovations brought by the developing technology for individuals with hearing loss. The support families receive may also change what they need. In 1996, Akçamete and Kargin (1996) stated that the families received support from experts, other families and written sources in order to meet their information needs. Fitzpatrick et al. (2008) and Cankuvvet (2015) stated that the internet was also among the sources from which families received support. Although these families were from different cultures, these families utilized internet for their information needs (Fitzpatrick et al., 2008; Porter & Edirappulige, 2007).

In the decision phase, the families needed to have sufficient information to make the best decision for their children and themselves (Wainscott, Sass-Lehrer, & Croyle, 2008). It is thought that the content of the information the families receive will help them make the right decision. The internet, which is among the support sources of the families, may ensure access to the right information. Although the internet is a rich source of information, the reliability of this information is a questionable in many cases. False information from the internet may prevent them from making the right decisions (McCormick & Archbold, 2003; Porter & Edirappulige, 2007).

Educational Needs

The participants considered the guidance of the doctors, audiologists and other parents who had children with hearing loss when deciding on an educational institution. They also paid attention to the distance of the education centres to their home. As the information needs change over time with developing technologies and practices, these needs also change with new laws and time. In his research, İçyüz (2016) stated that the families needed for guidance on the education centres they would choose. Two different studies concluded that the families needed information regarding their legal rights on the centres where their children would receive education and regarding the authorities to which they could submit their inquiries when they had problems regarding the quality of education offered by these centres (Bayguzina, 2010; Kargin et al., 2004). Some of the families who participated in these studies indicated that while deciding on the special education and education centre, they preferred centres in which only children with hearing loss received sessions.

The mothers in this study thought that their children should receive preschool education. However, they also stated that pre-school centres did not wish to admit their children due to hearing impairment. They indicated that the classrooms in the state schools were crowded, and that they were worried that teachers would not be able to pay enough attention to their children and that their children's devices might receive damage. They expressed that they had difficulty in sending their children to the private schools due to financial reasons. The parents needed information about their legal rights and to whom they should talk in order to solve their problems. The results of Bayguzina's (2010) research confirm the findings of this study.

The mothers found the guidance their received from the centres were adequate. However, the content of the family guidance they received was not sufficient. The reason why the families thought that their parent guidance was adequate and positive was because of the fact that they did not have a chance for comparison or a set of quality criteria as defined in the literature (Gestwicki, 2004; Ünal, 2010).

Financial Needs

The mothers' financial needs were related to the hearing technologies used by their children. Although the mothers received financial support from the government in various amounts, they thought that this support was not sufficient. Similar to İçyüz's (2016) study, the financial needs of the families included the behind-the-ear devices and the parts of the cochlear implant. Most and Zaidman-Zait (2001) revealed that the families had financial needs despite the government support. However, when the government support for cochlear implants in

Turkey is compared with other countries (Detsky, 2003; Peters, Wyss, & Manrique 2010), it can be argued that the support offered in Turkey is better.

One of the financial needs included expenses related to education such as the toys and other materials as confirmed by İċyüz (2016). Transportation costs were the last financial need. The mothers who did not receive any support for transportation costs met these needs through their own means. Akçamete and Kargin (1996) also stated that the transportation costs were among the financial needs of the families. In Istanbul, where this study was carried out, it is seen that the free transportation support offered by the municipality to the persons with disabilities do not cover the individuals with hearing-loss.

Psycho-social Needs and Supports

Sass-Lehrer (2016), Luterman and Kurtzer-White (1999) stated that the families who had children with hearing loss may experience psychological conditions such as shock, sadness, and non-acceptance following the diagnosis of the hearing impairment. During the cochlear implant surgery, the families experience the difficulty of making an irreversible decision for their children and worry about the risks of the operation (Incesulu, Vural, & Erkam 2003; Most & Zaidman-Zait, 2003). The mothers who participated in this study indicated that they were shocked and upset following the diagnosis and they were worried during the operation stage due to the risks of the operation. It was observed that the area which families received support the most was for their psychological needs. It can be asserted that all mothers receive psychological support from at least one of the following: Their close social circle, psychologists, and their faith.

While all of the participants thought it would be helpful to receive support from a psychologist regarding their psychological needs about their children, one mother received this support. This may be due to the fact that the family members are not aware of the support they can receive from a professional because they have never received psychological support before. It can be ensured that the mothers receive this support by the experts.

The mothers reported that they received psychological support from their spouses, friends and relatives. This support helped families overcome the psychological difficulties they experienced. This finding coincides with the finding of Akçamete and Kargin (1996) that revealed that the families who had children with hearing loss needed to talk to the individuals in the family about their children.

Another source for psychological support for ten of the mothers was their faith. According to Treloar and Bahçekapılı (2012), the families believed that the disability of their children helped them be resilient. Bennett et al. (1995) stated that faith was seen as a source of support for families with disabilities. The finding of this study confirms the findings of previous studies (Bennett et al, 1995; Treloar & Bahçekapılı, 2012).

The mothers were upset about the negative situations they encountered with their children in their social lives. Previous studies including families who had children with mental disabilities, autism spectrum disorders and hearing impairment concluded that the families needed support on explaining their children's condition to each of the family members (Akçamete & Kargin, 1996; Sucuoğlu, 1995). In this study, the mothers needed to explain what hearing impairment was to the society.

The mothers expressed the positive effects of coming together with other families. The interaction of families provided mutual support on information sharing, psychological support and socialization. Previous studies indicated that the families with children who had hearing impairment needed to come together with each other (Akçamete & Kargin, 1996; Luterman & Kurtzer-White, 1999; Fitzpatrick et al., 2008; Most, Zaidman-Zait, 2001). While the gathering of families is especially important, the severity of this need is thought to decrease in relation to the quality of the family education that will be offered to families.

The mothers stated that the appointment waiting times were long and they had difficulty in making an appointment. Sass-Lehrer (2016) emphasized that it was important for the families who had children with hearing

loss to be able to find appointments at appropriate times from professionals such as audiologists and doctors. In this study, it was observed that the families needed to reach and consult the specialists.

Anticipated Needs

Six of the participants wanted to send their children to a private school due to their belief that teachers would not be able to take care of their children as the state schools could be crowded. Another reason for this belief was the fact that their children would not be able to hear their teachers in crowded classrooms. It was observed that the the families made some suggestions for other families who had children with hearing loss. Families can also motivate and provide advice to each other in addition to disseminating information (Ainbinder et al., 1998; Henderson, Johnson, & Moodie, 2014).

It was observed that the different socioeconomic levels of the two centres where the children of the participation received education and the districts where these centres were located had a direct effect on the needs. The mothers whose children received education at the centre in Esenyurt did not report any negative opinions about the children with disabilities other than hearing loss. In Şişli, the mothers of children who received sessions at the centre only with those with hearing impairment reported that this was the reason they preferred the centre. Apart from this, the financial needs of mothers may vary depending on their own means and experiences which are independent of the centres.

Conclusion

It can be said that the families have various needs regarding their children with hearing loss. Although the aforementioned needs are common, the severity of the needs varies according to the specific characteristics of the family. In this study, the mothers advised other families to take care of their children. They stated that the processes they experienced with their children could be difficult both financially and spiritually, but they should take care of their children without giving up.

Ekler

Ek 1: Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Doğum öncesi dönemde neler yaşadınız?
3. Çocuğunuzun işitme kaybı olduğunu nasıl öğrendiniz?
4. Çocuğunuzun işitme kaybı olduğunu öğrendiğinizde neler hissettiniz, kimlerden destek aldınız?
5. Çocuğunuz işitme kaybı tanısı aldığı anda maddi gereksinimleriniz neler oldu?
6. Çocuğunuzun işitme kaybı tanısı aldığı dönemde hangi bilgilere gereksim duydunuz?
7. Çocuğunuzun cihazlandırılması dönemindeki maddi gereksinimleriniz neler oldu?
8. Çocuğunuzun koklear implant süreci nasıl gerçekleşti?
9. Çocuğunuzun koklear implant sürecinde hangi bilgilere ihtiyaç duydunuz?
10. Çocuğunuzun koklear implant olma dönemindeki maddi gereksinimleriniz neler?
11. Çocuğunuzun koklear implant döneminde psikolojik gereksinimleriniz ilgili düşünceniz neler?
12. Çocuğunuzun eğitimi nasıl başladı?
13. Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili beklenti ve destekleriniz neler?
14. Şu an çocuğunuzun eğitimiyle ilgili gereksinimleriniz neler?
15. Çocuğunuzla bir gününüzü anlatır mısınız?
16. Çocuğunuzun eğitimi için maddi gereksinimleriniz neler?
17. Çocuğunuzun gelecekteki gereksinimleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
18. Çocuğu işitme kaybı olan ailelerin bilgi gereksinimleri için ne düşünüyorsunuz?
19. Çocuğu işitme kaybı olan ailelerin maddi gereksinimlerine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
20. Çocuğu işitme kaybı olan ailelerin psikolojik gereksinimlerine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
21. Çocuğu işitme kaybı olan ailelerin birbiriyle olan etkileşimiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
22. Sizin gibi ailelere önerileriz neler olur? Örnek verir misiniz?
23. Bugüne kadar yaşadığımız dönemlere ilişkin beklentileriniz neler?
22. Bugüne kadar yaşadığımız dönemlere ilişkin beklentileriniz neler?
24. Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?
25. Sizinle tekrar görüşebilir miyim?



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 61-85

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.624016

RESEARCH

Received Date: 24.09.19

Accepted Date: 19.08.20

OnlineFirst: 09.09.20

Massed versus Embedded Trial Arrangements: Teaching Community Signs to Children with Autism Spectrum Disorder

Şerife Şahin ^{ID}*
Anadolu University

Arzu Özen ^{ID}**
Anadolu University

Abstract

The aim of this study is to compare the effectiveness and efficiency of teaching the meaning of community signs with massed trial arrangements (MTA) and embedded trial arrangements (ETA) using constant time delay intervention. This intervention was carried out through two different arrangements: MTA versus ETA. The study was conducted with four boys with Autism Spectrum Disorder aged between 44-64 months. An adapted alternating design was used. The arrangements were equally effective in terms of the number of sessions required for participants to learn the meaning of the signs. However, MTA sessions were much shorter. The arrangement preferred by the participants was examined: Two chose MTA and two chose ETA.

Keywords: Constant time delay, massed trial arrangements, embedded trial arrangements, community signs, autism spectrum disorder.

Recommended Citation

Şahin, Ş., & Özen, A. (2021). Massed versus embedded trial arrangements: Teaching community signs to children with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 61-85. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.624016

*Corresponding Author: Res. Assist., E-mail: serifesahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5404-762X>

**Prof., E-Mail: aozen@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5321-4892>

Applied Behavior Analysis (ABA) principles are evidence-based implementations that have proven effective and efficient in multiple studies with children with autism spectrum disorder (ASD) throughout 1960s and 1970s (Haq & Aranki, 2019; Lerman, Valentino, & LeBlanc, 2016). The first effective ABA implementation included Discrete Trial Teaching (DTT). This was eventually replaced by Errorless Teaching Methods (ETMs), which were systematically more developed (Ault, Wolery, Doyle, & Gast, 1989; Wolery & Gast, 1984). Constant Time Delay (CTD) is one of the most used ETMs (Roark, Collins, Hemmeter, & Kleinert, 2002; Rogers, Hemmeter, & Wolery, 2010; Wolery, Ault, Gast, Doyle, & Mills, 1990). CTD interventions can be presented via massed trial arrangements (MTAs) as well as embedded trial arrangements (ETAs; Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, & Morgante, 2002).

MTAs are carried out during an instructional session of consecutive trials with a short interval between each trial, usually a few seconds (Ledford, Chazin, Harbin, & Ward, 2017). The trainer and child sit by facing each other. Correct responses are rewarded with food, toys, or activities the child enjoys (Bozkurt & Gürsel, 2005; Kırcaali-İftar, Ergenekon, & Uysal, 2008; McGee, Krantz, & McClannahan, 1985). MTAs have some benefits for children with developmental disabilities. They are more effective for children with poor learning speed and those who cannot benefit from traditional educational settings. They can be maintained with fewer errors and the targeted behavior can be acquired in less time (Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 2012; Doyle, Wolery, Ault, & Gast, 1988). Although many studies have confirmed the effectiveness of MTAs, there are shortcomings. The motivation of ASD children is lower, interventions are conducted in structured settings that do not resemble the daily lives of children, target behavior can be presented robotically, and there results depend on the reward. All of these can make studies clinically or socially less valid (Geiger et al., 2012; Schreibman et al., 2015).

ETAs usually involve ongoing activity that is unrelated or loosely related to the behaviors to be taught (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, & Morgante, 2002; Wolery & Hemmeter, 2011). ETAs incorporate structured learning opportunities into naturally occurring activities (Daugherty, Grisham-Brown, & Hemmeter, 2001; Ledford et al., 2017). These arrangements are effective and show high levels of maintenance and generalization to novel settings (Mirenda-Linne & Melin, 1992). ETAs can be used with a variety of routines and transitions as well as planned play activities (Geiger et al., 2012; Haq & Aranki, 2019; Ledford et al., 2017). Play is a joyful activity. Therefore, when the targeted skills are embedded in play, children learn these skills without the need for rewards. Play-based activities are more child-oriented and can be shaped according to the interests of the child (Geiger et al., 2012). Previous studies show that ETAs result in a smaller number of problematic behaviors and have a slightly more positive effect than MTAs (Delprato, 2001; Geiger et al., 2012; Sigafoos et al., 2006). Both MTAs and ETAs have been used successfully in early childhood contexts (Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins, & Winchell, 2009; Grisham-Brown, Ridgley, Pretti-Frontczak, Litt, & Nielson, 2006; Ledford et al., 2017; Seward, Schuster, Ault, Collins, & Hall, 2014; Swain, Lane, & Gast, 2015). Although many studies have confirmed the effectiveness of ETAs, there are shortcomings. For example, some naturalistic interventions may not include sufficient number of learning trials (Geiger et al., 2012) and procedural fidelity may be insufficient (Schreibman et al., 2015).

Only three studies were found that compared the effectiveness and efficiency of MTAs versus ETAs during play (Geiger et al., 2012; Haq & Aranki, 2019; Ledford et al., 2017). In the first study, Geiger et al. (2012) taught the names of animals to children with ASD. Both methods were equally effective and efficient. In the second one, Ledford et al. (2017) taught letter sounds or vocabulary to children with developmental disabilities. The results were mixed. Neither ETA nor MTA was best for all students. In the third study, Haq and Aranki (2019) compared MTA and ETA in terms of instructional targets and problem behavior by including one child with ASD. Although both approaches yielded similar results, there was more exposure to target behaviors and no problem behavior was observed during ETA. Due to the number of previous studies and their findings, there is still a need for studies that compare these arrangements.

Despite the effectiveness of both arrangements, the learning preferences of the students need to be identified. In the literature, the preferences of the participants for MTAs or ETAs are unclear. There are only two

studies which evaluated the preferences of the participants (Geiger et al., 2012; Ledford et al., 2017). Geiger et al. (2012) used pictures to assess the preferences of the participants. One child reported that he consistently preferred to learn during play. The other child was unsure. Ledford et al. (2017) used flashcards to assess the preferences. Four participants had a clear preference for ETA and MTA, respectively. One participant chose ETA more often. It is seen that there is still a need to assess the participants' preferences. The present study includes four research questions:

1. Is there any difference in the effectiveness and efficiency of presenting CTD trials with MTAs and ETAs when teaching community signs?
2. Is there any difference between presenting CTD trials with MTAs and ETAs in terms of the generalization of acquired community signs across new settings and trainers?
3. Is there a difference between presenting CTD trials with MTAs and ETAs in maintaining the acquired skills one, two, and five weeks after training?
4. Which arrangements do participants prefer?

Method

Participants

The study was conducted with four boys with ASD (Table 1): Metin, Ozan, Mehmet, and Halil. The pilot study was also conducted with another boy. All participants attended group activities during the week at a university unit for developmental support. They also attended a public or private preschool for 15 hours a week on weekdays. They all took two sessions at a rehabilitation center during the week. The prerequisites were the following: (a) Having an ASD diagnosis or a pervasive developmental disability, (b) making eye contact for at least four seconds, (c) participating in the activity at the table or during a play activity for at least five minutes, (d) speaking on a topic with at least two-word sentences, (e) choosing the reward by pointing or naming it, (f) following two-step directions, and (g) playing a game and following the rules.

Researchers and Observers

The first author holds a BA degree in special education and an MA in ABA. The second author holds a PhD in Special Education and has a role in designing and writing the study. The two observers have undergraduate and graduate degrees in special education.

Settings

Baseline, intervention, probe, maintenance, and preference sessions were conducted in the individual psychological support room in the unit. The study was conducted on weekdays between 13.30–17.00 by the first author. Generalization sessions were conducted in individual rooms. The area was nearly twenty square meters and contained a chair, a cupboard, a table, and some teaching materials.

Materials

The following materials were used during the baseline, intervention, generalization, maintenance, and preference sessions: (a) 5 cm models of community signs, similar to the real ones (28 signs) (5 + 5 signs for both interventions, 5 signs for the control set, 10 + 3 signs for preference sessions) (Table 2), (b) data collection forms, (c) a Twister game set, (d) a Cricket game set, (e) five toy cars of different colors and models, (f) a model house, plastic trees, and colored tape, (g) snacks and (h) a video camera (Sony HD) and tripod.

Table 1

General Characteristics of the Participants

Participants	Age (Month)/ Gender	Diagnosis	GARS-2-TV* Score/Result	Intelligence Scale/Score
Metin	64 Months/M	ADHD and ASD DSM-IV-TR**	77/Autism possibility	WISC-R****/110
Ozan	65 Months/M	A-typical Autism ICD-10***	99/Autism possibility	WISC-R****/112
Halil	54 Months/M	ADHD and ASD DSM-IV-TR**	94/High possibility of autism	Stanford Binet*****/98
Mehmet	44 Months/M	Asperger Syndrome DSM-IV-TR**	107/High possibility of autism	Stanford Binet*****/130

*The Gilliam Autism Rating Scale-2 Turkish Version, **DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of the Mental Disorders), ***ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), ****WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children, revised) Turkish Version, *****Stanford-Binet Intelligence Scale (Manual for the Third Revision: Form L-M) Turkish Version.

Design

The study used an adapted alternating-treatment design in order to compare the effectiveness and efficiency of presenting CTD trials with MTAs and ETAs. The researchers gave attention to the following to ensure experimental control: The selection of dependent variables with equal difficulty in terms of the syllable length, first letters, geometric shapes and color, number of letters or figures. The opinions of the special education professionals about the teaching sets were asked. The arrangements for the instruction sets were randomly assigned. The order of the implementation of the independent variable was changed each day. The implementation of the variables was ensured within at least one-hour intervals. A control set that was very similar to the instruction materials was prepared to use in the intervention sessions which were conducted intermittently.

Independent and Dependent Variables

There are two independent variables in the study: (1) CTD trials with MTAs and (2) those with ETAs. The dependent variable of the study was the ability to correctly name the community signs. The community signs were selected according to: (a) The knowledge of the participants related to signs (b) the signs they were likely to see on their way to school and (c) the opinions of the participants and parents on which signs were useful to teach (Table 2).

Identifying Participants' Reward Preferences for MTAs

Before starting the study, the rewards to be used during MTAs were identified via stimulus-based trials. The rewards were snacks and activities.

Identifying Participants' Play Preferences for ETAs

The play development, chronological age values and preferences of the participants were considered in the identification of the play activities. The information was received from the parents and teachers. The participants were also observed during play by the researchers. When possible, the game materials were placed in different corners of the classroom. The participants were taken to the room in a particular order. The researcher had a short conversation with the participants regarding the games. She asked them which game or activity they preferred. The participants preferred Twister, Cricket, and a road construction game in terms of the ETAs.

Baseline and Daily Probe Sessions

Baseline sessions were conducted before the instruction sessions. During these sessions, the participant and the trainer sat by facing each other. The researcher asked questions such as "Tell me, which sign is this?". After four seconds, she recorded the responses. Following the session, the participants were reinforced verbally.

Table 2

Community Alert Signs that Were Used in the Study

Participant	The CTD set via MTA	The CTD set via ETA	Control set*	Teaching set in the activity of making a choice*	Teaching set to be used with the preferred arrangement*
Metin	-Bus stop -School pass -Swimming place -Mending -Park	-Hotel -Underpass -Service area -Hospital -Picnic area			
Ozan	-Hotel -Underpass -Service area -Hospital -Picnic area	-Bus stop -School pass -Swimming place -Mending Park	-First aid -Tunnel -Camping -Youth camp	-Overpass -Pedestrian road -No bicycle	-Attention -Electric -Slippery slope -Stop -Pass -Restroom Ladies -Restroom -Gentleman -Pharmacy -Emergency meeting area -Exit
Halil	-Bus stop -School pass -Swimming place -Mending -Park	-Hotel -Underpass -Service area -Hospital -Picnic area	-Pedestrian -Walkway		
Mehmet	-Hotel Underpass -Service area -Hospital -Picnic area	-Overpass -Pedestrian road -No bicycle			

*These community alert signs were used for all participants.

Baseline data for ETA were collected during the game that the participants preferred. The researcher asked for the name of the signs and waited four seconds for a response. The participants were praised for taking part. The responses were video recorded. Daily intermittent probe sessions were conducted. These sessions were similar to baseline ones. The instruction sessions ceased when the participants met nine out of ten criteria for consecutive correct responses.

MTA Instruction Sessions

MTA training sessions were conducted in two phases, beginning with zero-second interval trials. The signs were shown one after another as naming the community signs was a single-step behavior. The participants were also high functioning. During these procedures, the professionals' advice was taken into consideration. At the beginning of the instruction, a zero-second interval trial for both MTA and ETA was conducted. During these sessions, the participants were asked to name five community signs in a random order. Ten trials were carried out per session.

The sessions were carried out through the following arrangements: (a) The setting and materials were prepared. (b) The researcher and the participant sat together by facing each other. (c) The researcher secured the participant's attention with a prompt (e.g. "Now we are going to teach you some signs, and at the end of the study you will earn whatever reward you want"), (d) showed the rewards and placed the preferred one at the far corner of the table, (e) asked if the participant was ready, (and when the participant affirmed this verbally or nonverbally) reinforced the participant, (f) presented the target stimuli (e.g. "Tell me, which sign is this?") and provided the controlling prompt simultaneously (e.g. "school pass, swimming pool, etc."), (g) provided verbal praise after the participant repeated the prompt or provided the same prompt if the participant did not respond or responded

incorrectly or incompletely, (h) waited two to five seconds between trials, (i) presented the signs in a random order, (j) told the participant that s/he had finished the study, provided verbal praise, and gave the reward directly, (k) left the table and ended the session.

Constant time delay trials: The allowed response time was 4 seconds. The instruction was similar to that of the zero-second interval sequence.

ETA Training Sessions

ETA training sessions were conducted in two phases, beginning with zero-second interval trials. Five targeted community signs were embedded into the games preferred by the participants in a random order in each of ten intermittent trials. Due to the nature of the games, the intervals were not predetermined.

These training sessions included the sequences in the following: (a) The game and materials were prepared. (b) The researcher and participant sat on the floor by facing each other. (c) The researcher provided the prompt for securing the child's attention (e.g. "Now we are going to play Twister and dance, and then we are going to topple the signs, OK?"), (d) praised the child verbally for participating, (e) played the game and when the targeted signs came up, asked for their name (e.g. "Tell me, what is the name of this sign?"), and provided the controlling prompt immediately (e.g. school pass, swimming pool, etc.), (e) provided verbal praise for repeating the prompt, if the response was incorrect or incomplete, (f) continued to play the game, (g) told the participant that s/he could end the game at an time after ten trials in random order, (i) verbally praised the appropriate behavior of the participants during the sessions, and (j) ended the session and left the instruction setting.

Constant time delay trials: The allowed response time was four seconds. The instruction was similar to that of the zero-second interval sequence.

Generalization and Maintenance Sessions

Generalization sessions were conducted in different settings, materials, and people (one people, one material and one setting in every sessions). They were carried out in only one pre-test and post-test session using both MTA and ETA. Maintenance sessions were conducted after one, two, and five weeks.

Preference for Arrangement Type

Regardless of teaching methods, the preferences of the participants were examined in preference sessions which were conducted after participants met the criteria through MTA and ETA. The participant was first asked to make a choice and this preference was added into the instruction.

Teaching to choice. During this phase, a visual prompt was provided to the participant in order to identify his preference and to remind them of the two methods utilized in the study. The pictures of the setting and an empty chair were used to ensure that the participants made their choices consciously. The goal was to teach three community signs during these sessions that continued until it was clear that the participants made conscious choices.

The sessions via MTA and ETA were conducted with the following sequences: (a) Three pictures of different teaching settings were shown and a short conversation was held about them, (b) the picture of the table and reward were shown and the participant was asked to choose verbally or non-verbally, (c) the participant was told that he would earn his preferred reward which was put on the table, (d) a zero-second waiting interval instruction session with three trials using the teaching set at a table was carried out, (e) the participant was given the reward, (f) the procedure was explained to the participant, e.g. "You chose the table and earned the [reward]," and (g) the participant was verbally praised. Unlike MTA sessions, the ETA ones included different questions such as "What did we do now? You chose the game, and we played that game. What did we learn?" in which the function of the game was explained and no reward was used.

Teaching to choose the empty chair. The following sequence was conducted for teaching to choose the empty chair: (a) Three pictures of different teaching settings were shown and a brief conversation was held about them, (b) a picture of an empty chair was shown to the participant and he was asked to choose verbally or non-verbally, (c) the participant sat on a chair and the researcher did not make any contact with him for approximately one minute, (d) the empty chair picture was shown and the questions such as “What did we do now? You chose the empty chair and we just sit, did anything. What did we learn? We learnt nothing.” were asked, (e), the goal of choosing the empty chair was explained to the participant, and (f) s/he was praised for participating. This part was conducted for both arrangements (MTA and ETA).

Training Sessions Conducted with Preferred Arrangements

After completing the sessions, new instruction sessions were conducted with a different set of signs. These sessions continued until the participants met nine out of ten of the correct response criteria. At the beginning of each training session, the participants were asked which teaching method they preferred and the session was conducted with the preferred method.

Maintenance Sessions for Preference Sessions

Maintenance sessions were conducted 5, 10, and 15 days following both MTA and ETA preference sessions. The sessions were conducted like instruction sessions.

Data Collection

Effectiveness, efficiency, and generalization. The correct and incorrect responses were recorded during baseline, instruction, maintenance, and generalization sessions. The correct response percentage was referred to a measure of effectiveness for each type of arrangement. The efficiency was based on the number of sessions in each phase, the number of trials, the percentage of incorrect responses, and the length of teaching sessions. Generalization data were collected in the pre-test and post-test sessions. All data were collected by the first author.

Reliability. Two kinds of reliability data were collected: (a) inter-observer agreement (IOA) data and (b) treatment integrity (TI) data. Reliability data were collected and analyzed from 30% of randomly selected sessions from each phase. IOA data were calculated by using point-by-point method, dividing the number of agreements by the number of agreements plus the number of disagreements and multiplying by 100 (Billingsley, White, & Munson, 1980; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2016). TI data were calculated by dividing the number of observed behaviours by the number of planned behaviours and multiplying the result by 100 (Billingsley et al., 1980; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2016).

Preference sessions. The preferences of the participants were asked. The photographs of each arrangement were taken during the study. At the beginning of each session the participant was asked, “Now I am going to teach you some new signs. How would you like to learn these signs?” The preferences were asked during baseline, intervention, and maintenance sessions.

Results

Effectiveness

Metin, Ozan, and Mehmet gave no correct responses during the baseline sessions that included both implementations. Halil gave no correct responses during MTA baseline session but 3.33% with ETA. As soon as the training sessions began, Metin, Ozan and Mehmet showed improvement in both MTA and ETA. Correct responses increased to 100% (Figure 1, Figure 2, Figure 4, Table 3). Due to the inconsistency in Halil’s data, some adaptations were made after the twelfth session. Following these changes, Halil also gave 100% correct responses in both MTA and ETA (Figure 3 and Table 3).

One, two, and five weeks after the intervention sessions, Metin maintained 90%, Ozan, Halil, and Mehmet maintained 100% correct response rate for MTA. For ETA, all four participants maintained 100% correct response

rates. Regarding the intermittent probe sessions which were conducted with the control set, the participants did not acquire the community signs (Figure 1, Figure 2, Figure 3, Figure 4).

Generalization

Generalization data showed that all participants had 0% accuracy during pre-test generalization sessions that included both MTA and ETA. After the instruction sessions, the participants had 100% accuracy in post-test generalization sessions that included both MTA and ETA across new settings and trainers (Figure 1, Figure 2, Figure 3, Figure 4).

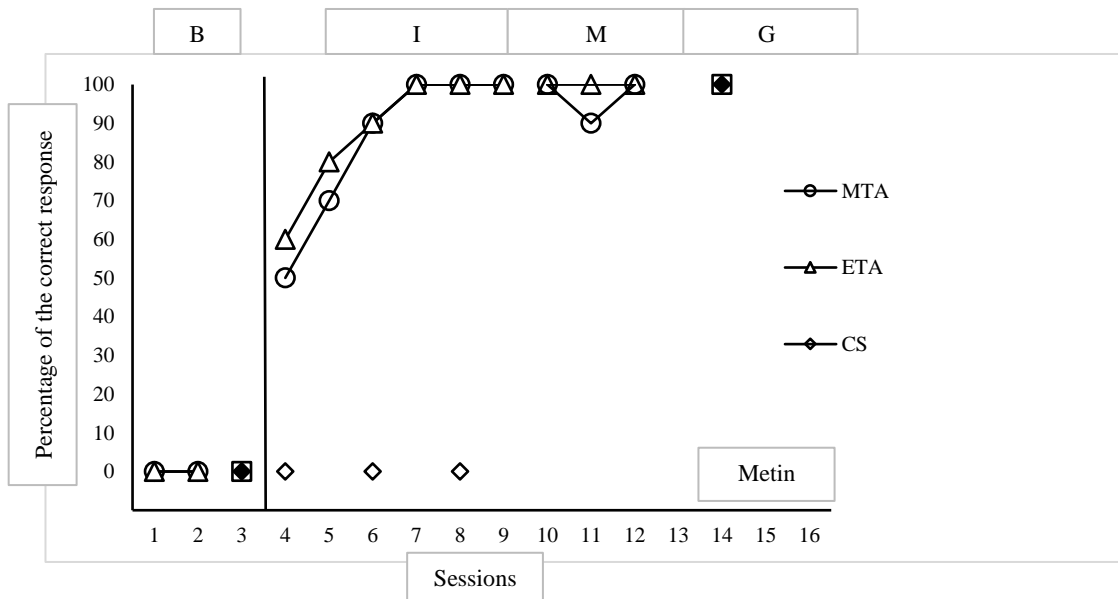


Figure 1. Metin's percentage of correct responses. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, G: Generalization, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangements, CS: Control Set.

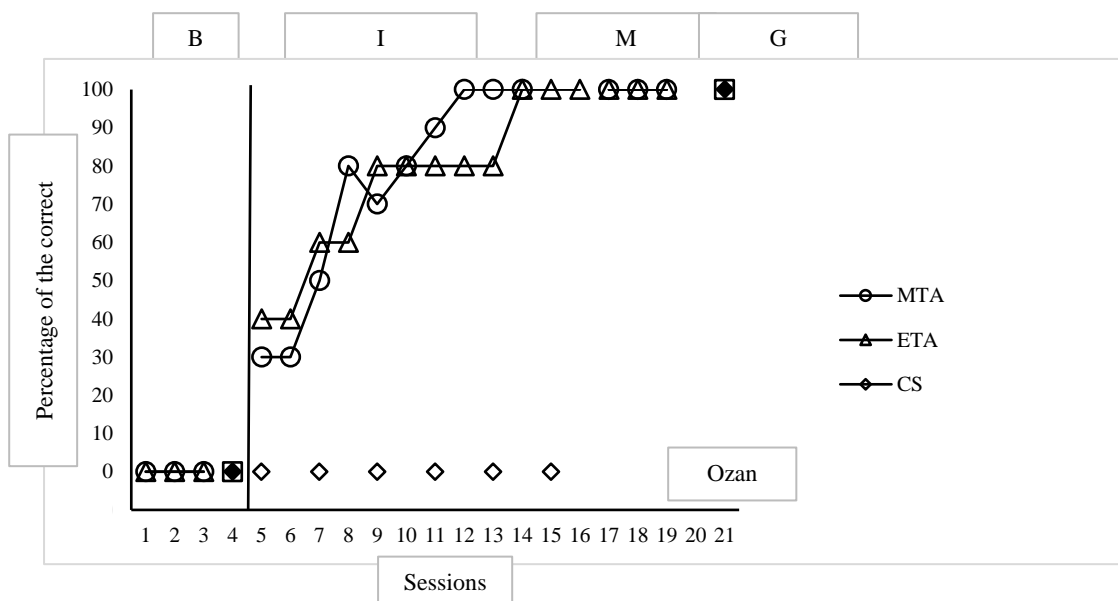


Figure 2. Ozan's percentage of correct responses. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, G: Generalization, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangements, CS: Control Set.

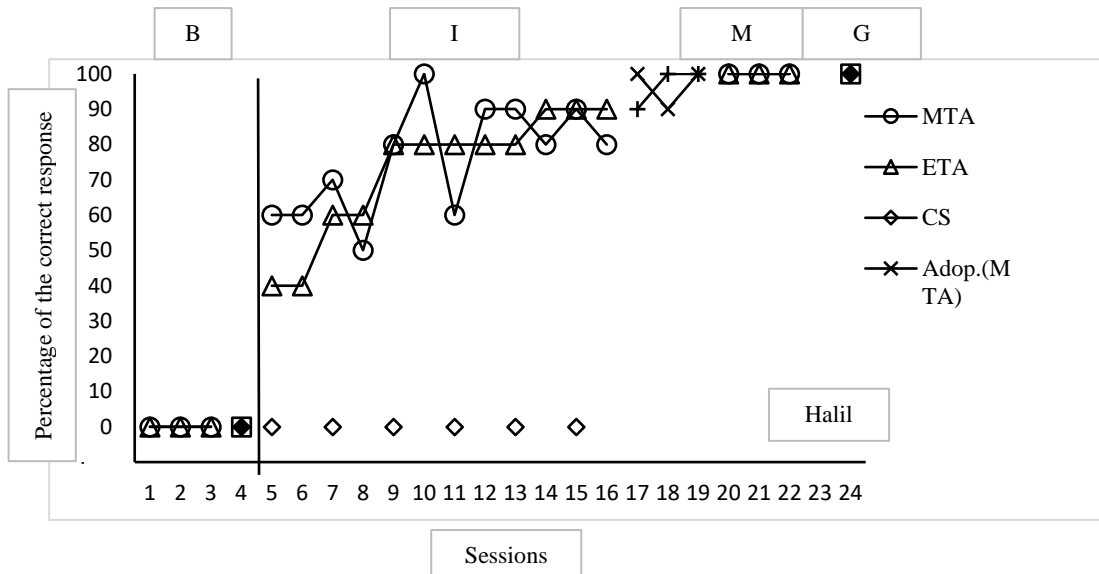


Figure 4. Halil's percentage of correct responses. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, G: Generalization, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangements, CS: Control Set.

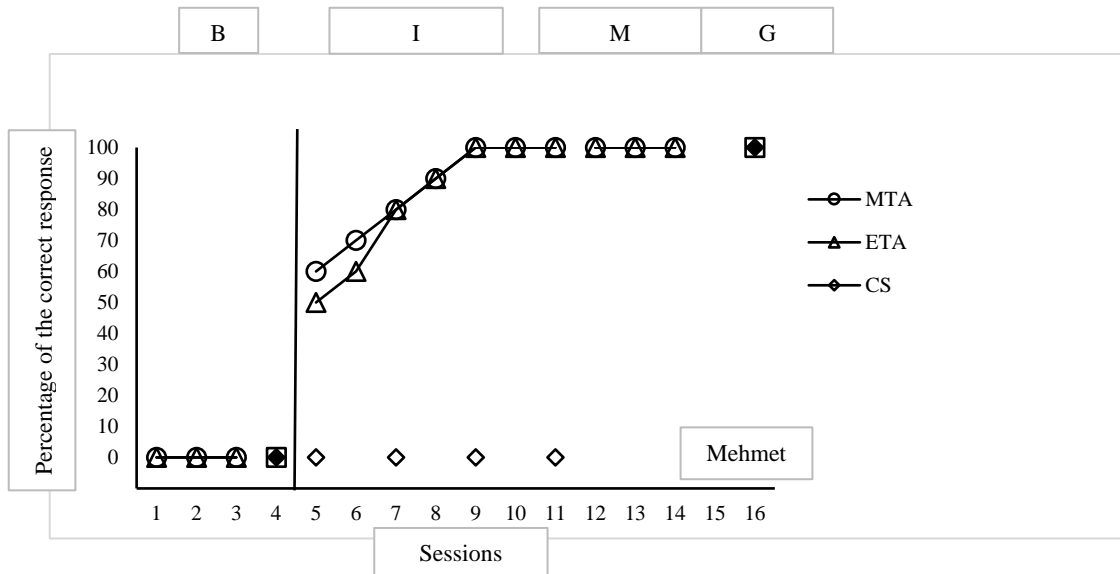


Figure 5. Mehmet's percentage of correct responses. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, G: Generalization, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangements, CS: Control Set.

Efficiency

The number of sessions, trials, incorrect responses, and the time until the criteria (sec.) were met were taken into consideration while examining the efficiency of MTA and ETA (Table 3). Metin and Mehmet acquired the targeted skills through both MTA and ETA following an equal number of sessions. Ozan acquired the targeted

skills through MTA, which was faster than ETA. Although Halil received 12 training sessions that included both MTA and ETA, he could not meet the criteria. After some modifications, he met the criteria for both arrangements at the end of the fifteenth session. Metin and Ozan met the criteria in MTA sessions by the half of the ETA sessions. Similarly, Mehmet met the criteria in MTA sessions at the end of one third of the ETA sessions. Halil met the criteria in MTA sessions when the two-thirds the of the ETA sessions were conducted, including the sessions conducted with the modifications. As shown in Table 3, there were fewer incorrect responses with MTA than ETA in trials that belonged to Ozan, Halil and Mehmet.

Reliability

IOA data were calculated with a mean of 92%-100% for MTA and 84%-100% for ETA. The researchers agreed with a mean of 92%-100% for MTA and 94%-100% for ETA in each experimental condition across participants.

Table 3

Effeciency Results of the Study

Participant	Implementation/ Skill	Number of sessions	Number of trials	Number/percentage of incorrect responses	Time min:sec
Metin	MTA	6	60	9-18%	15:46
	ETA	6	60	7-14%	38:46
Ozan	MTA	10	100	27-27%	35:98
	ETA	12	120	30-27.7%	74:89
Halil	MTA	12	120	29-24.16%	57:53
	ETA	12	120	33-27.5%	97:41
	Adaptation	6	60	2-3.33%	18:06
Mehmet	MTA	7	70	10-14.28%	22:63
	ETA	7	70	12-17.14%	71:35

Preferences

Prior to the preference sessions, Metin always said he wanted to learn via ETA whereas Ozan and Mehmet preferred MTA. Halil preferred MTA once and ETA for the rest of the training sessions. Metin, Ozan, Halil, and Mehmet met the 100% correct response criteria for the targeted skills in the tenth, eight, tenth, and eighth instruction sessions, respectively. During maintenance sessions, Metin, Ozan, and Mehmet maintained 100% accuracy and Halil maintained 93.3% accuracy (Figure 5, Figure 6, Figure 7, Figure 8).

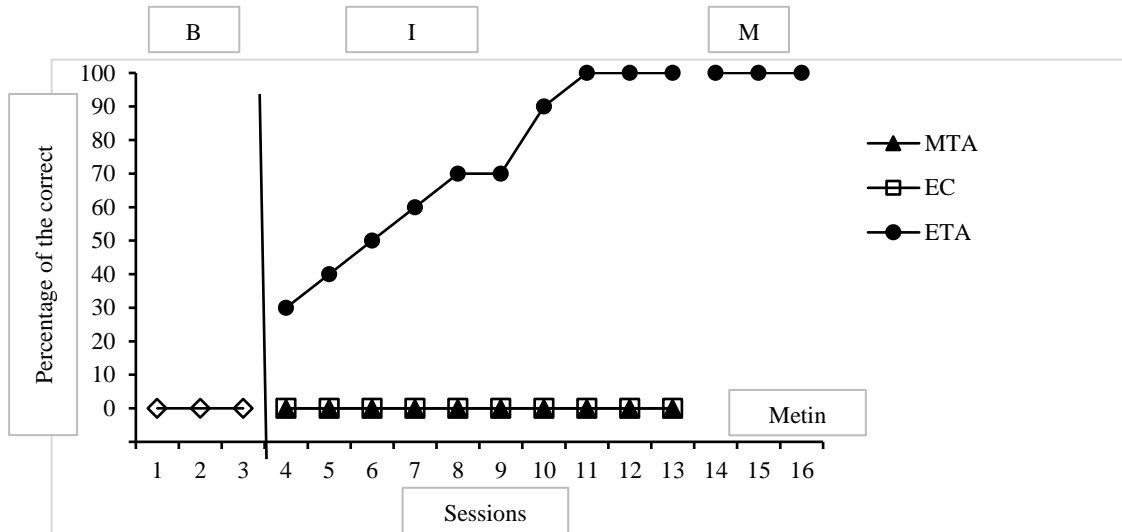


Figure 6. Preference sessions of Metin. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trials Arrangements, EC: Empty Chair.

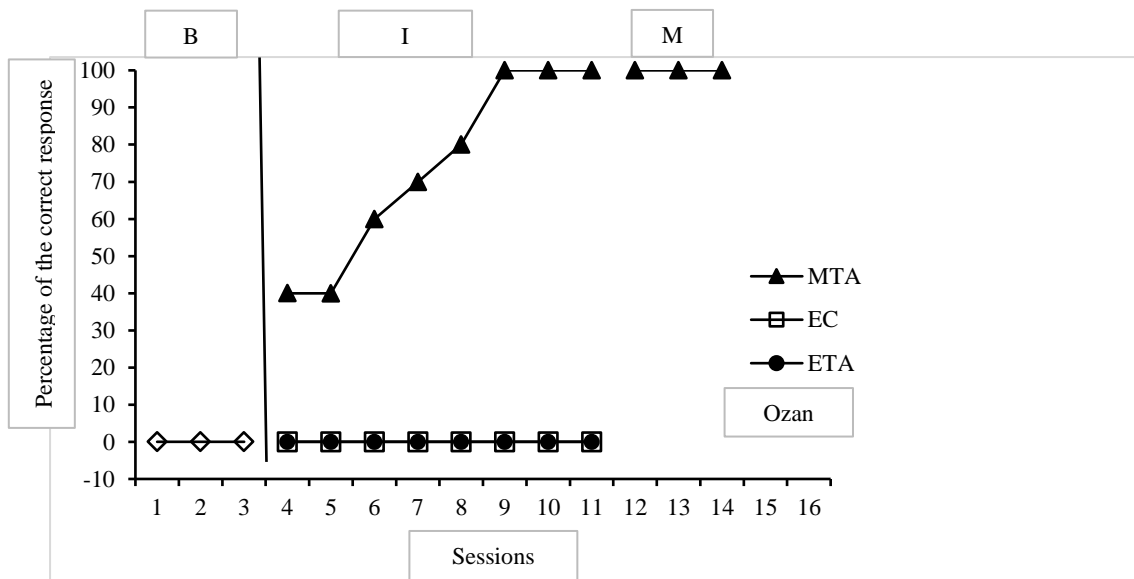


Figure 7. Preference sessions of Ozan. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trials Arrangements, EC: Empty Chair.

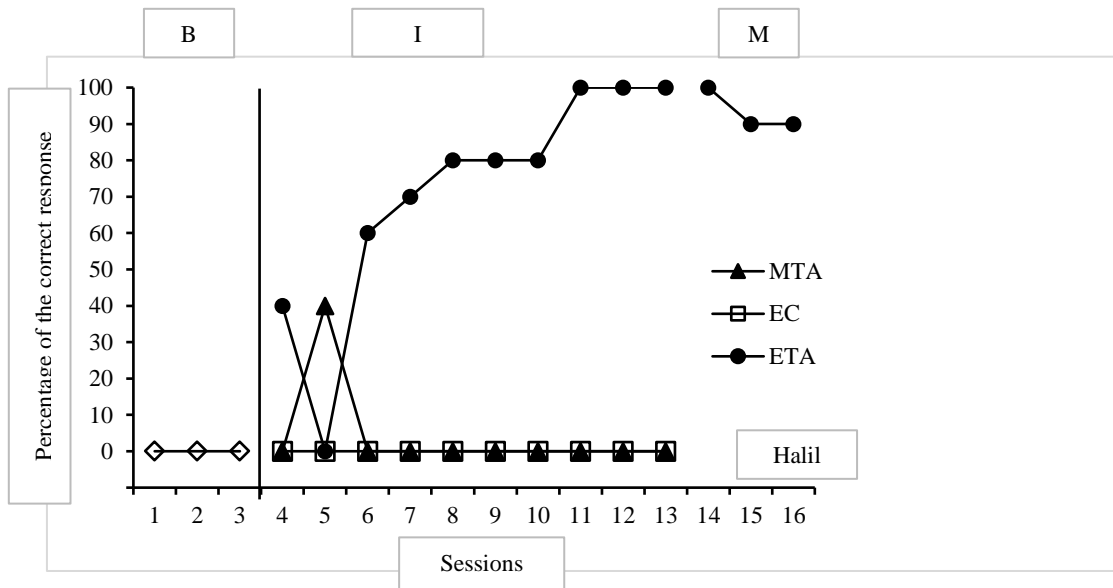


Figure 8. Preference sessions of Halil. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangements, EC: Empty Chair.

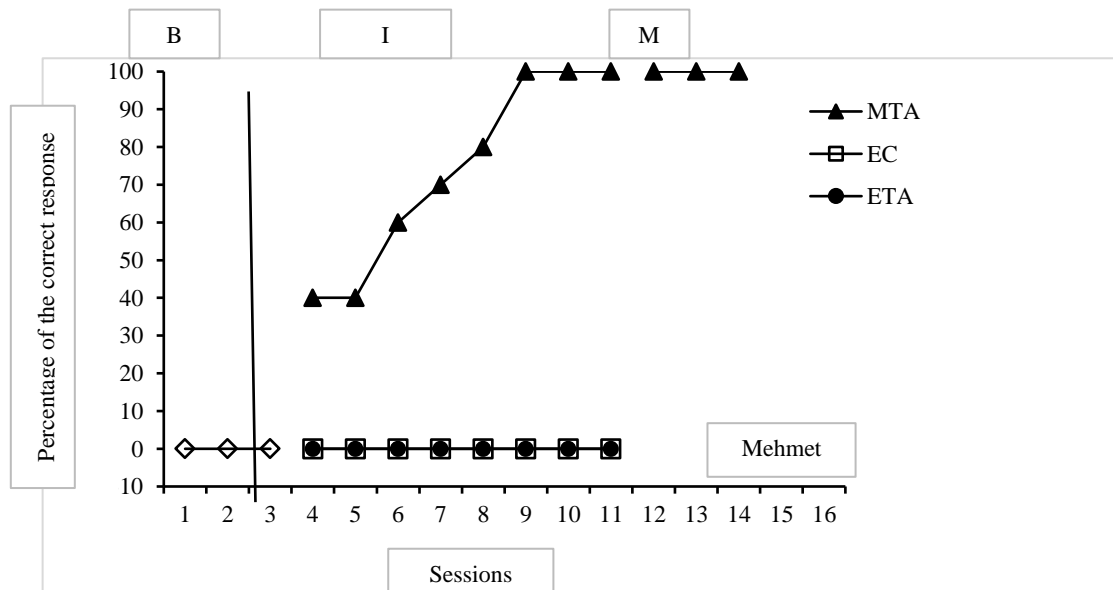


Figure 9. Preference sessions of Mehmet. B: Baseline, I: Intervention, M: Maintenance, MTA: Massed Trials Arrangements, ETA: Embedded Trails Arrangement, EC: Empty Chair.

Discussion

The purpose of this study was to compare CTD instruction via MTA or ETA in teaching community signs to four children with autism. The results of the present study show no difference in effectiveness between the two arrangements for Metin, Ozan, and Mehmet. These results are consistent with those of Geiger et al. (2012) and Ledford et al. (2017). MTA was more effective for Halil. This result is consistent with one child in Ledford et al. (2017).

The effectiveness data were consistent with previous studies that utilized MTA. Academic skills, expressive language skills, self-help skills, labelling, and community signs were studied (DiPipi-Hoy & Jitendra, 2004; Norman, Collins, & Schuster, 2001; Tekin-Iftar, Kurt, & Cetin, 2011). Similarly, the effectiveness data was consistent with studies that used ETAs. Cognitive, language, motor, and transition skills were studied (Chiara, Schuster, Bell, & Wolery, 1995; Daugherty et al., 2001; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter, & Collins, 2000; Grisham-Brown et al., 2006, 2009; Wolery, Doyle, Gast, Ault-Jones, & Simpson, 1993). No difference was found between the two arrangements as also confirmed by similar studies (Flores, Houchins, & Shippen, 2006; Hughes & Fredrick, 2006; Tekin-Iftar et al., 2011; Yilmaz, Birkan, Konukman, & Erkan, 2005).

In terms of efficiency, the length of MTA training sessions was shorter than ETA sessions. Metin and Mehmet acquired the target skills in the same number of training sessions for both implementations. Ozan acquired the target skills with a one-session difference. Although presenting CTD via MTA seems to be more efficient based on the length of sessions, it can be said that participants acquired the skills in an equal number of sessions in both implementations. This is a noteworthy result.

In order to show that the changes in the dependent variables were only the result of the independent variables, intermittent probe sessions were conducted with a control set that was similar to the other sets. The participants could not make correct responses in the initial probe sessions with the control set, which can be considered a strength of the experimental control of the study. No other studies in the literature used only response prompts or presented them in natural settings such as play, and also conducted probe sessions with control sets. Therefore, this finding contributes to the current literature.

In terms of preferences, Geiger et al. (2012) utilized the preferred implementations of the participants. The results showed that one participant consistently preferred ETA whereas the other one had inconsistent preferences. In the present study, the preference sessions followed a similar method. Metin and Halil consistently preferred ETA whereas Ozan and Mehmet consistently preferred MTA. Hence it is unclear which arrangement is superior, which is an important contribution to the debate on MTA versus ETA instruction.

The effectiveness data are positive. Three out of four participants learned the signs without the need for specific adaptations. The fourth participant (Halil) did not learn them. Therefore, a modification was adopted through instructions such as "Look. Tell me, which sign is this?" to draw his attention to the sign. A tablet computer which was his preferred reward was also added. Halil learned the signs with 100% accuracy following these adaptations. One possible reason for the instability of Halil's data could be his frequent epilepsy seizures and the effects of the medication.

Two baseline sessions were conducted with Metin as he would get upset and apologize when he did not know the meaning of a sign. The baseline was divided into two sessions in order to prevent possible negative effects of repeatedly asking questions whose answers he did not know and to overcome ethical concerns. This provided flexibility for the researchers. Metin was able to get used to the procedure. Although he did not know the answer in the preference sessions, he mentioned that he knew the procedure and would learn the signs over the course of the study. Hence three baseline sessions were conducted for preferences. Possible reasons for Metin's initial response might be due to ASD, his personality (e.g., getting angry when he does not know the answers to the questions and failure anxiety). This can be a limitation.

Implications for Practice

Given the results and limitations of this study, some recommendations can be given for future studies. Training sessions could be conducted in combinations of structured and natural environments. During instruction, the personalities of participants and the features of target skills should be considered when selecting the implementations. This study was conducted one-on-one but small groups could be effective. This study was conducted with high-functioning children with ASD children, which could be compared to lower functioning children with ASD. Generalization data of this study were not collected in natural settings, which could be done in future studies. Play activities were carried out in a separate room while future studies could be conducted in classrooms or a natural game area. This study used Twister, Cricket, and a road construction game, but future studies could use different games. This study was conducted with researchers in clinical settings but could be repeated with different rewards in participants' homes. Future studies could analyze problem behaviors, include cost analysis, collect social validity data. This study included single-step skills, future studies could teach chained skills. The study was conducted with CTD arrangements; future studies could use other ETMs.

References

- Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., & Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children*, 55(4), 346-356. doi: 10.1177%2F001440298905500410
- Billingsley, F., White O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bozkurt, F., & Gursel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 390-400.
- Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., & Wolery, M. (1995). Small-group massed-trial and individually distributed-trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 203-217. doi: 10.1177%2F105381519501900305
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and non-target skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 213-221. doi: 10.1177/027112140102100402
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 315-325.
- Diken, I. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, E. J. (2012). Exploring the validity and reliability of Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 318-328. doi:10.1155/2012/490647
- DiPipi-Hoy, C., & Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 38(3), 144-157. doi: 10.1177/00224669040380030201
- Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1988). System of least prompts: A literature review of procedural parameters. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(1), 28-40. doi: 10.1177/154079698801300104
- Flores, M. M., Houchins, D. E., & Shippen, M. E. (2006). The effects of constant time delay and strategic instruction on students with learning disabilities' maintenance and generalization. *International Journal of Special Education*, 21(3), 45-57.
- Geiger, K. B., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Hanney, N. M., Polick, A. S., & Heincke M. R. (2012). Teaching receptive discriminations to children with autism: A comparison of traditional and embedded discrete trial teaching. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 49-59. doi: 10.1007/BF03391823
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142. doi: 10.1177%2F0271121409333796
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C., & Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 171-183. doi: 10.1037/h0100329
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10(2-3), 139-162.

- Haq, S. S., & Aranki, J. (2019). Comparison of traditional and embedded DTT on problem behavior and responding to instructional targets. *Behavior Analysis in Practice, 12*(2), 1-5. doi: 10.1007/s40617-018-00324-3
- Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using class wide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education, 15*(1), 1-23. doi: 10.1007/s10864-005-9003-5
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with autism spectrum disorder and their education]* içinde (ss. 239-265). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). Zihin özürlü bir öğrenciyeye sabit bekleme süreli öğretileme toplama ve çıkarma öğretimi [Teaching addition and subtraction via constant time delay procedure to a student with intellectual disabilities]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 309-320.
- Ledford, J. R., Chazin, K. T., Harbin, E. R., & Ward, S. E. (2017). Massed trials versus trials embedded into game play: Child outcomes and preference. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(2), 107-120. doi: 10.1177/0271121417704703
- Lerman, D. C., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. In R. Lang, T. B. Hancock & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 47-83). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 17-31. doi: 10.1901/jaba.1985.18-17
- Mirenda-Linne, F., & Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 191-210. doi: 10.1016/08914222(92)90025-2
- Norman, J. M., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology, 16*(3), 5-18. doi: 10.1177/016264340101600301
- Roark, T. J., Collins, B. C., Hemmeter, M. L., & Kleinert, H. (2002). Including manual signing as nontargeted information when using a constant time delay procedure to teach receptive identification of packaged food items. *Journal of Behavioral Education, 11*(1), 19-38.
- Rogers, L., Hemmeter, M. L., & Wolery, M. (2010). Using a constant time delay procedure to teach foundational swimming skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(2), 102-111. doi: 10.1177/0271121410369708
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1994). *Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WÇZÖ-R) [Manual WISC-R. Wechsler intelligence scale for children, revised]*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ..., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. doi:10.1007/s10803-0152407-8
- Seward, J., Schuster, J. W., Ault, M. J., Collins, B. C., & Hall, M. (2014). Comparing simultaneous prompting and constant time delay to teach leisure skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(3), 381-395.

- Sigafoos, J. O., Reilly, M., Ma, C. H., Edrisinha, C., Cannella, H., & Lancioni, G. E. (2006). Effects of embedded instruction versus discrete-trial training on self-injury, correct responding, and mood in a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(4), 196-203. doi: 10.1080/13668250600999160
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 210-229. doi: 10.1007/s10864-014-9209-5
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education] (3. baskı)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- 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.
- Uğurel-Şermin, R. (1987). *Stanford-Binet Ölçeğinin İstanbul çocuklarına uygulanması: L ve M formlarının birleşimi [Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the third revision: Form L-M]*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi: 10.1177/027112148400400305
- Wolery, M., & Hemmeter, M. L. (2011). Classroom instruction: Background, assumptions, and challenges. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 371-380. doi: 10.1177/1053815111429119
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 14-25. doi: 10.1177/027112140202200102
- Wolery, M., Ault, M. J., Gast, D. L., Doyle, P. M., & Mills, B. M. (1990). Use of choral and individual attentional responses with constant time delay when teaching sight word reading. *Remedial and Special Education*, 11(5), 47-58. doi: 10.1177/074193259001100509
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault-Jones, M., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 160-76. doi: 10.1177/105381519301700207
- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, F., & Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 171-182.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 61-85

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.624016

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 24.09.19

Kabul Tarihi: 19.08.20

Erken Görünüm: 09.09.20

Ardışık ve Gömülü Denemeler: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Toplumsal Uyarı İşaretlerinin Öğretimi

Şerife Şahin *
Anadolu Üniversitesi

Arzu Özen **
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde, ardışık denemelerle sunulan öğretim (ADÖ) ile gömülü denemelerle sunulan öğretim (GDÖ) düzenlemesinin etkililik ve verimliliğini karşılaştırmaktır. Araştırmada sabit bekleme süreli öğretim (SBSÖ), ardışık olarak masa başında ve gömülü olarak oyun etkinlikleri içerisinde iki farklı düzenleme şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya yaşları 44-64 ay arasında değişen OSB tanıılı dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırma uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular her iki öğretim düzenlemesinin de eşit derecede etkili olduğu yönündedir. Araştırmanın verimlilik bulguları ise ADÖ düzenlemesinin daha verimli olduğu yönündedir. Araştırmada katılımcılara hangi öğretim düzenlemesi ile öğrenmeyi tercih ettikleri sorulmuş, katılımcılardan ikisi ADÖ düzenlemesini tercih ederken ikisi GDÖ düzenlemesi ile öğrenmeyi tercih etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Sabit bekleme süreli öğretim, ardışık denemelerle öğretim, gömülü denemelerle öğretim, toplumsal uyarı işaretleri, otizm spektrum bozukluğu.

Önerilen Atıf Şekli

Şahin, Ş., & Özen, A. (2021). Ardışık ve gömülü denemeler: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 61-85. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.624016

*Sorumlu Yazar: Arş. Gör., E-posta: serifesahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5404-762X>

**Prof. Dr., E-posta: aozen@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5321-4892>

Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB) olan çocukların eğitiminde Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkeleri, 1960 ve 1970'lerden bu yana etkililiği ve verimliliği birçok araştırma ile kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Haq & Aranki, 2019; Lerman, Valentino, & LeBlanc, 2016). UDA'nın ilk kullanım örnekleri Ayrık Denemelerle Öğretim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yanlızsız Öğretim Yöntemleri (YÖY), ayrıık denemelerle öğretim uygulamalarına göre sistematik olarak daha gelişmiş bir düzenlemedir (Ault, Wolery, Doyle, & Gast, 1989; Wolery & Gast, 1984). Sabit Bekleme Süreli Öğretim (SBSÖ), YÖY'den birisidir (Ault vd., 1989; Wolery, Ault, Gast, Doyle, & Mills, 1990). SBSÖ ardışık denemelerle öğretim (ADÖ) şeklinde sunulabileceği gibi gömülü denemelerle öğretim (GDÖ) düzenlemesi şeklinde de sunulabilir (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder, & Morgante, 2002.).

ADÖ düzenlemeleri birbirini izleyen denemelerin genellikle birkaç saniye içinde, kısa aralıklarla sunulduğu uygulamalardır (Ledford, Chazin, Harbin, & Ward, 2017). Uygulamacı ve çocuk karşılıklı otururlar, doğru tepkiler çocuğun hoşlandığı bir yiyecek, oyuncak ya da etkinlik ile pekiştirilir (McGee, Krantz, & McClannahan, 1985). GDÖ düzenlemelerinde ise genellikle hedeflenen davranışın öğretimi bir etkinlik içerisinde gerçekleştirilir. Bu etkinlik hedeflenen davranışla yakından ilişkili olabileceği gibi doğrudan ilgili de olmayabilir (Wolery vd., 2002; Wolery & Hemmeter, 2011). GDÖ düzenlemeleri doğal olarak meydana gelen etkinliklerin içerisine yapılandırılmış öğrenme fırsatlarını yerleştirir (Daugherty, Grisham-Brown, & Hemmeter, 2001, Ledford vd., 2017). GDÖ düzenlemelerinden çeşitli rutinler, geçişler sırasında yararlanılabileceği gibi oyun etkinlikleri esnasında da yararlanılabilir (Geiger vd., 2012; Haq & Aranki, 2019; Ledford vd., 2017). Oyun eğlenceli bir etkinliktir ve yapay bir pekiştirece ihtiyaç duyulmadan hedeflenen beceriler oyun etkinlikleri içerisine gömülebilir. Oyun temelli etkinlikler daha çok çocuk merkezlidir ve çocuğun ilgileri doğrultusunda şekillendirilebilir (Geiger vd., 2012). Erken eğitim ortamlarında hem ADÖ düzenlemesi hem de GDÖ düzenlemesi başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Grisham-Brown vd., 2006, 2009; Ledford vd., 2017; Seward, Schuster, Ault, Collins, & Hall, 2014; Swain, Lane, & Gast, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, ADÖ ve GDÖ düzenlemelerinin oyun içinde sunumunun etkililik ve verimliliğini karşılaştıran üç çalışmaya rastlanmıştır (Geiger vd., 2012; Haq & Aranki, 2019; Ledford vd., 2017). İlk çalışmada, Geiger ve diğerleri (2012), OSB olan çocuklara hayvan isimlerini öğretmişler, çalışmada her iki düzenleme de eşit derecede etkili ve verimli bulunmuştur. İkinci çalışmada Ledford ve diğerleri (2017), gelişimsel yetersizliği olan çocuklara harf ve kelime öğretmişlerdir. Çalışmada ADÖ ya da GDÖ düzenlemelerinin hangisinin öğretimde daha etkili ve verimli olduğu belirlenememiştir. Üçüncü çalışmada ise Haq ve Aranki (2019), ADÖ ve GDÖ öğretim düzenlemeleri sırasında meydana gelen problem davranışların analizini yapmışlardır. Araştırmada hedeflenen becerilerin ediniminde her iki düzenleme ile yaklaşık sonuçlar elde edilse de GDÖ düzenlemesinde daha az problem davranış meydana gelmiştir. Dolayısıyla alanyazında ADÖ ve GDÖ düzenlemelerinin etkililik ve verimliliklerini karşılaştıran araştırmalara gereksinim halen devam etmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ADÖ ve GDÖ düzenlemeleriyle gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcıların bu düzenlemelerden hangisiyle öğrenmeyi tercih ettiklerinin de belirsiz olduğu görülmektedir. Bu anlamda sadece iki çalışmanın bulguları dikkati çekmektedir (Geiger vd., 2012; Ledford vd., 2017). Geiger ve diğerleri (2012), katılımcıların öğrenmeyi tercih ettikleri düzenlemeyi belirlemek için her iki düzenlemenin fotoğraflarını kullanmışlardır. Katılımcılara fotoğraflar gösterilerek hangi düzenleme ile öğrenmeyi tercih ettikleri sorulduğunda, bir katılımcı tutarlı bir şekilde oyun esnasında sunulan GDÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih etmiştir. Diğer katılımcının tercihi ise belirsizdir. Ledford ve diğerleri (2017), katılımcıların tercihini belirlemek için kartlar kullanmışlardır. Dört katılımcı belirgin bir şekilde GDÖ düzenlemesini tercih ederken, diğer dört katılımcı da ADÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih etmişler, bir katılımcı daha çok GDÖ düzenlemesini tercih etse de uygulama esnasında tercihleri değişkenlik göstermiştir. Buradan yola çıkılarak araştırmalarda katılımcıların öğrenme tercihlerinin belirlenmesine gereksinim olduğu söylenebilir. Bu gereksinimler dikkate alınarak bu çalışmada aşağıdaki dört temel soruya yanıt aranmaktadır:

1. SBSÖ uygulamasının ADÖ ve oyun içinde GDÖ düzenlemesiyle birlikte sunumunu OSB olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde etkililik ve verimlilik açısından farklılaşmakta mıdır?

2. SBSÖ uygulamasının ADÖ ve oyun içinde GDÖ düzenlemesiyle birlikte sunumunun hedeflenen toplumsal uyarı işaretlerinin farklı ortam ve kişilere genellenmesi farklılaşmakta mıdır?
3. SBSÖ uygulamasının ADÖ ve oyun içinde GDÖ düzenlemesiyle sunumunun hedeflenen toplumsal uyarı işaretlerinin öğretimi tamamlandıktan bir, iki ve beş hafta sonra kalıcılığı farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcılar hangi düzenleme ile öğrenmeyi tercih etmektedirler?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırma Metin, Ozan, Mehmet ve Halil kod isimli OSB tanılı, yaşları 44-64 ay arasında değişen, dört çocukla yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılarla benzer özellikte başka bir OSB olan çocukla pilot çalışma yürütülmüştür. Tüm katılımcılar bir üniversitenin gelişimsel destek biriminde, hafta içi grup eğitimine devam etmektedir. Katılımcılar aynı zamanda haftanın 15 saati resmi ya da özel kurumlardan okul öncesi eğitim ve özel özel eğitim kurumlarından iki saat özel eğitim hizmetleri almaktadırlar. Katılımcılar okul öncesi kurumlarda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi almaktadırlar. Katılımcıların performans düzeyleri “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Dönem Müfredatı” gözönüne alınarak değerlendirildiğinde, katılımcıların akademik becerilerde akranları ile benzer beceri düzeyine sahip olduğu, grup oyunlarına katılma, arkadaşlarının liderliğini benimseme, oyuncaklarını ya da eşyalarını paylaşma, resimli kartlardan hikâye oluşturmada, gördüğü resim hakkında hikâye oluşturmada, karışık olay örgüsünün olduğu hikâyeler hakkında sorulara cevap verme, birleşik cümle kurma, edat ve bağlaçları kullanma gibi sosyal ve dil becerilerinde ise akranlarına göre sınırlılıklara sahiptirler.

Araştırmacılar ve Gözlemciler

Araştırmanın ilk yazarı özel eğitim alanında lisans ve UDA alanında yüksek lisans derecesine sahiptir, OSB olan çocuklar ve YÖY uygulaması konusunda sekiz yıllık deneyime sahiptir. Araştırmanın uygulama ve veri toplama aşamasını yürütmüştür. Araştırmanın ikinci yazarı özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptir, araştırmanın planlanması ve raporlanması sürecinde sorumluluk almıştır. Araştırmada rol alan iki gözlemci özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir.

Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, kalıcılık ve tercih belirleme oturumları bir üniversitenin gelişimsel destek biriminin psikolojik danışma odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü ortam yaklaşık 20 metrekare genişlikte olup ortamda masa, dolap ve çeşitli öğretim materyalleri bulunmaktadır. Araştırma hafta içi 13.30-17.00 saatleri arasında yürütülmüştür. Genelleme oturumları aynı birimin, benzer fiziksel özellikleri olan ve bireysel eğitim verilen farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Materyaller

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, genelleme, kalıcılık ve tercih belirleme oturumlarında şu materyaller kullanılmıştır: (a) 5 cm boyutunda gerçeğine benzer toplam 28 adet toplumsal uyarı işareti maketi (5 + 5 işaret her iki uygulama için, 5 işaret kontrol seti için, 10 + 3 işaret tercih belirleme için), (b) veri toplama formları, (c) Twister oyun seti, (d) Kriket oyun seti, (e) farklı model ve renklerde beş oyuncak araba, (f) maket ev, plastik ağaçlar, renkli bantlar (g) pekiştireçler ve (h) kamera (Sony HD) ve ayaklık.

Araştırma Modeli

Araştırmada toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde ADÖ düzenlemesi ile oyun içinde sunulan GDÖ düzenlemelerinin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak üzere tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kontrolünü sağlamak üzere bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olmasına, öğretilen sembol isimlerinin hece uzunluğuna ve bir öğretim setinde aynı harf ya da hece ile başlayan sözcük olmamasına, sembollerin birbiri ile aynı geometrik şekillerden (kare) ve aynı renklerden (örneğin, mavi) seçilmesine, her öğretim setinde sembollerin görsellerinin eşit düzeyde harf ya da

figür bulundurmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan bu iki set için özel eğitim alanında çalışan beş uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası her gün değiştirilmiş ve değişkenlerin uygulanması en az bir saat ara ile gerçekleştirilmiş, öğretim setlerine benzer özellikte olan bir kontrol öğretim seti ile de ara ara yoklama oturumları düzenlenmiştir.

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın iki bağımsız değişkeni vardır: (1) SBSÖ uygulamasının ADÖ düzenlenmesiyle sunumu ve (2) SBSÖ uygulamasının oyun içinde GDÖ düzenlenmesiyle sunumudur. Araştırmanın bağımlı değişkeni toplumsal uyarı işaretlerini %100 doğrulukla söylemedir. Toplumsal uyarı işaretleri: (a) katılımcıların bilgisine, (b) okula giderken karşılaşma ihtimali yüksel olan toplumsal uyarı işaretlerine ve (c) katılımcıların ailelerine sorularak belirlenmiştir.

Etkili Pekiştireç Değerlendirmesi

Araştırmaya başlamadan önce, ADÖ düzenlemesi oturumlarında kullanılmak üzere uyarıcı temelli denemeler aracılığıyla etkili pekiştireç değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda katılımcıların pekiştireçleri çeşitli yiyeceklerden (jelibon ve kraker) ve etkinliklerden (tablet oyunu) oluşmaktadır.

Katılımcıların Oyun Tercihlerinin Belirlenmesi

Araştırmada GDÖ düzenlemesi için oyunlar belirlenirken katılımcıların oyun gelişim düzeyleri, yaşları ve oyun tercihleri göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların oyun tercihlerini belirlemek amacıyla öncelikle katılımcıların ailesi ve öğretmenleri ile de görüşülmüş, katılımcılar farklı oyun zamanlarında gözlemlenmiştir. Araştırma için belirlenen olası oyunlara ait materyaller araştırmanın yürütüldüğü ortamda farklı köşelere konulmuş ve katılımcılar sıra ile bu odaya götürülerek oyunlar hakkında kısaca sohbet edilmiş ve hangi oyunu oynamak istedikleri sorulmuş ve katılımcının tercih ettiği oyun belirlenmiştir. GDÖ düzenlemesi oturumları için katılımcılar Twister Oyunu, Kriket Oyunu, Yol Yapma Oyununu tercih etmişlerdir.

Başlama Düzeyi ve Günlük Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi oturumları öğretim oturumları öncesinde düzenlenmiştir. ADÖ düzenlemesinin başlama düzeyi yoklama oturumlarında araştırmacı ve katılımcı masada karşılıklı oturmuş ve araştırmacı katılımcıya öğretim setindeki sembollerin isimlerini “Bu ne işareti söyle?” diyerek sormuş, 4 saniye beklemiş ve 4. saniye sonunda katılımcının tepkilerini kaydetmiştir. Oturum tamamlandığında katılımcılar sözel olarak pekiştirilmiştir.

GDÖ düzenlemesi oturumları ile öğretilen öğretim seti için başlama düzeyi yoklama oturumları katılımcıların tercih ettiği oyun içinde toplanmıştır. Araştırmacı oyunun doğal akışı içinde katılımcıya öğretim setindeki sembollerin isimlerini “Bu ne işareti söyle?” diyerek sormuş, 4 saniye beklemiş, oyun bittikten sonra katılımcıyı sözel olarak pekiştirilmiştir. Uygulama sonrasında kamera kayıtlarını izleyerek katılımcıların tepkilerini kaydetmiştir.

Günlük ve aralıklı yoklama oturumları başlama düzeyi oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların günlük yoklama oturumlarında art arda kararlı bir şekilde 9/10 doğru ölçütü vermesi durumunda öğretim sonlandırılmıştır.

Öğretim Oturumları

Bu araştırmada toplumsal işaretlerin ismini söyleme becerisinin tek basamaklı bir davranış olması ve katılımcıların bilişsel özelliklerinin yüksek olması nedeniyle, uzman görüşü alınarak her iki öğretim uygulamasında da uygulamanın başında birer oturum 0 saniye bekleme süreli deneme oturumları düzenlenmiş, daha sonra 4 saniye bekleme süreli öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Bir oturumda 10 deneme sunulmuştur.

ADÖ düzenlemesi ile yürütülen öğretim oturumları. ADÖ düzenlemesinde öğretim 0 ve 4 saniye bekleme süreli oturum olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ve uygulamacı masada karşılıklı

oturmuşlar, uygulamacı katılımcıya beş toplumsal uyarı işaretinin her birini iki kere, karışık sıra ile ardışık olarak sunmuştur. Tek oturumda 10 deneme sunulmuş, katılımcının doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş, denemeler tamamlandığında katılımcının etkili pekiştireci sunulmuştur.

ADÖ düzenlemesinde 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir: (a) Çalışılacak ortam/çevreyi düzenleme ve materyalleri hazırlama, (b) Katılımcıyla karşılıklı oturma, (c) Katılımcının dikkatini sağlamak için dikkati sağlayıcı ipucunu sunma (örneğin, şimdi seninle işaretler öğreneceğiz ve çalışmamız bittiğinde bunlardan (pekiştireçler gösterilerek) istediğini kazanaçaksın, denilerek katılımcının tercih ettiği pekiştireci masanın kenarına koyma, (d) Katılımcıya çalışmaya hazır olup olmadığını sorma ve katılımcıyı sözel ya da sözel olmayan yollarla hazır olduğunu ifade edince katılımını sözel olarak pekiştirme, (e) Beceri yönergesini sunup (Bu ne işareti söyle?), kontrol edici ipucunu sunma (örneğin, okul geçidi, yüzme yeri vb.), (f) Katılımcının kontrol edici ipucunu tekrar etmesi durumunda sözel olarak pekiştirme, (g) Katılımcının kontrol edici ipucuna yönelik tepki vermemesi, araştırmacıyı izlememesi, yanlış ya da eksik olarak tekrar etmesi durumunda kontrol edici ipucunu yeniden sunma, (h) Denemeler arasında 2-5 saniye bekleme, (i) İşaretlerin karışık sıra ile sunumu, (j) Çalışmanın bittiğini katılımcıya söyleyip sözel olarak pekiştirip teşekkür etme ve daha önce belirlenen pekiştirece ulaşımını sağlama, (k) Masadan kalkıp öğretim oturumunu sonlandırma.

Sabit bekleme süreli denemeler. Uygulamada bekleme süresi 0 saniye bekleme süresinden farklı olarak, 4 saniye olarak belirlenmiş (beceri yönergesini sunup, kontrol edici ipucunu 4 saniye sonra sunma) ve öğretimin diğer basamakları 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları ile benzer sırada yürütülmüştür.

GDÖ düzenlemesi ile yürütülen öğretim oturumları. GDÖ düzenlemesinde öğretim 0 ve 4 saniye bekleme süreli oturum olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Katılımcının tercih ettiği oyunun içerisine öğretimi hedeflenen beş toplumsal uyarı işareti rastgele sıra ile gömülmüş ve tek oturumda 10 günlük deneme sunulmuştur. Oyun ortamlarının doğası gereği denemeler arası süre belirlenmemiştir.

0 saniye bekleme süreli GDÖ düzenleme oturumları sıralanan biçimde gerçekleşmiştir. (a) Oyun ortamını düzenleme ve oyun materyallerini hazırlama, (b) Katılımcı ile oyun ortamında yerde yüz yüze gelecek şekilde oturma, (c) Katılımcının dikkatini sağlamak için dikkati sağlayıcı ipucunu sunma (örneğin, şimdi Twister oynayıp dans edeceğiz, sonra da gidip işaretleri devireceğiz, ne dersin? diye sorulup katılımcıyı oynamaya teşvik etme), katılımını sözel olarak pekiştirme, (d) Oyunu planlanan şekilde oynarken, denk geldiğinde hedeflenen işarete yönelik beceri yönergesini sunup (Bu ne işareti söyle?), hemen ardından kontrol edici ipucunu sunma (örneğin, okul geçidi, yüzme yeri vb.), (e) Katılımcının kontrol edici ipucunu tekrar etmesi durumunda sözel olarak pekiştirme, katılımcının kontrol edici ipucuna yönelik tepki vermemesi, araştırmacıyı izlememesi, yanlış ya da eksik olarak tekrar etmesi durumunda ise kontrol edici ipucunu yeniden sunma, (f) Oyunu oynamaya devam etme, (g) İşaretlerin karışık sıra ile 10 deneme sunumu yapılarak oyuna devam etme, (h) Deneme sayısı tamamlandığında katılımcıya istediğinde oyunu bitebileceğini söyleme, (i) Oyun ortamından kalkıp öğretim oturumunu sonlandırma.

Sabit bekleme süreli denemeler. Uygulamada bekleme süresi 0 saniye bekleme süresinden farklı olarak, 4 saniye olarak belirlenmiş (beceri yönergesini sunup, kontrol edici ipucunu 4 saniye sonra sunma) ve öğretimin diğer basamakları 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları ile benzer sırada yürütülmüştür.

Genelleme ve Kalıcılık Oturumları

Araştırmada genelleme oturumları farklı ortam ve kişiler arasında toplanmıştır. Genelleme oturumları farklı ortam ve kişi ile hem ADÖ hem de GDÖ düzenlemeleri için ön-test son-test oturumları şeklinde yürütülmüştür. Kalıcılık oturumları ise uygulama tamamlandıktan bir, iki ve beş hafta sonra yürütülmüştür.

Tercih Edilen Öğretim Düzenlemesini Belirleme

Araştırmada katılımcıların tercih ettikleri öğretim düzenlemesi, tercih belirleme oturumlarıyla belirlenmiştir. Bu oturumlar katılımcıların ADÖ ve GDÖ düzenlemeleri öğretim oturumlarında ölçütü

karşıladıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar (a) katılımcılara seçim yapmayı öğretme ve (b) seçilen öğretim düzenlemesi ile öğretimin gerçekleştirilmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Seçim yapmayı öğretme. Araştırmanın bu evresinde katılımcıların iki farklı düzenlemeden hangisi ile öğrenmek istediğini belirlemek amacıyla katılımcıya ipucu olarak görsel destek sunulmuş ve bu iki yöntemi hafızalarında daha iyi canlandırmaları hedeflenmiştir. Bu amaçla uygulamanın yürütüldüğü öğretim düzenleme ortamlarının ve katılımcıların bilinçli seçim yaptıklarını belirlemek adına alternatif olarak boş bir sandalyenin fotoğrafları kullanılmıştır. Seçim yapmayı öğretme oturumlarında üç toplumsal uyarı işaretinin öğretimi hedeflenmiştir. Katılımcıların bilinçli seçim yaptıklarına karar verilene kadar bu setlerle öğretime devam edilmiştir.

ADÖ ve GDÖ düzenlemeleriyle planlanan tercih belirleme öğretim oturumları aşağıdaki sırada gerçekleştirilmiştir: (a) Öğrenme ortamlarına ait üç fotoğraf katılımcının önüne konularak fotoğraflar hakkında kısaca sohbet edilmesi, (b) Sohbetin ardından katılımcıya fotoğraflardan üzerinde masa ve pekiştireç olanı gösterilerek “Bunu seç!” denilmesi (c) Seçilen fotoğraf sonucunda pekiştireç (tercih ettiği pekiştirecin ismi) kazanacağını söyleyip, istediği pekiştirecin masaya koyulması (d) Masa başında öğretim setiyle 3 denemeden oluşan tek oturum 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumu gerçekleştirilmesi, (e) Katılımcının pekiştireci kazanması, (f) Katılımcıya masa fotoğrafı gösterilerek sürecin özetlenmesi (masayı seçtin ve ... kazandın), (g) Katılımcıya sürece katılımı için teşekkür edilmesi. Oyun ortamları için seçim yapmayı öğretme oturumlarında da benzer süreç izlenmiş, masa başında yapılan öğretim oturumundan farklı olarak katılımcıya oyun etkinliğinin fotoğrafı gösterilerek (Şimdi biz ne yaptık? Oyunu seçtin ve oyun oynadık, Ne öğrendik?) gibi sorularla katılımcıya oyun etkinliğinin işlevi anlatılmış ve pekiştireç kullanılmamıştır.

Boş sandalye için seçim yapmayı öğretme oturumlarında izleyen sıra takip edilmiştir: (a) PVC ile kaplanmış öğrenme ortamlarına ait üç fotoğraf katılımcının önüne konulması ve fotoğraflar hakkında kısaca sohbet edilmesi, (b) Katılımcıya boş sandalye olan fotoğraf gösterilerek “Bunu seç!” denilmesi, (c) Katılımcı boş bir sandalyeye oturtulup yaklaşık bir dakika boyunca araştırmacının katılımcı ile ilgilenmemesi, her türlü iletişimi kesmesi, (d) Birinci dakikanın sonunda katılımcıya boş sandalye fotoğrafı gösterilerek “Şimdi biz ne yaptık, Ne kazandık, Ne öğrendik?” gibi sorularla katılımcıya boş sandalyenin işlevinin kavratılması, (e) Katılımcıya sürece katılımı için teşekkür edilmesi.

Seçilen öğretim düzenlemesi ile öğretim. Katılımcılara seçim yapma öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulama sürecinde kullanılmayan farklı bir setle öğretim yapılmıştır. Bu süreç seçim yapmayı öğretme oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Katılımcılar öğretim setindeki sembollerini 9/10 ölçütünde öğrenene kadar öğretime devam edilmiş, her öğretim oturumunun başında katılımcılara hangi düzenleme ile öğrenmek istediği sorulmuş, katılımcıya seçtiği düzenleme ile öğretim sunulmuştur.

Tercih Edilen Öğretim Düzenlemesi İçin Kalıcılık Oturumları

Kalıcılık oturumları, katılımcının tercih ettiği ADÖ veya GDÖ düzenlemeleri öğretim oturumları tamamlandıktan 5, 10 ve 15 gün sonra yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Etkililik, verimlilik, genelleme ve kalıcılık. Araştırmada, başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve kalıcılık oturumlarında katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilmiştir. Doğru tepkiler, katılımcıların her bir öğretim düzenlemesindeki doğru tepki yüzdelerinin alınması yoluyla hesaplanmıştır. Verimlilik verileri öğretim düzenlemelerindeki oturum sayıları, deneme sayıları, bu denemelerdeki yanlış tepki sayıları ile yüzdeleri ve oturum süreleri hesaplanarak elde edilmiştir. Genelleme verileri ön test-son test oturumlarıyla toplanmıştır.

Güvenirlilik. Araştırmada; (a) gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve (b) uygulama güvenirliliği verisi olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verileri her evreye ait gerçekleştirilen oturumların %30’undan, rastlantısal olarak seçilen kayıtlar analiz edilerek toplanmıştır. Güvenirlilik verileri toplanmadan önce,

gözlemcilerle örnek videolar ve formlar üzerinden araştırmacılar tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim her bir gözlemci için birebir görüşmelerle, bilgilendirme, model olma ve geri bildirim evrelerinden oluşmaktadır.

Tercih edilen öğretim düzenlemesi. Araştırmada katılımcılara hangi öğretim düzenlemesi ile öğrenmeyi tercih ettikleri sorulmuştur. Katılımcılara her öğretim oturumunun başında “Şimdi sana yeni işaretler öğreteceğim, bu işaretleri nasıl öğrenmek istersin?” denilerek katılımcıların öğrenmek istedikleri öğretim düzenlemesine ilişkin tercihleri belirlenmiştir. Tercih belirleme oturumları başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama ve izleme oturumlarından oluşmuştur.

Bulgular

Etkililik Bulguları

Metin, Ozan ve Mehmet her iki öğretim düzenlemesinde de başlama düzeyinde doğru tepkide bulunmamıştır. Halil, ADÖ düzenlemesinin başlama düzeyi oturumlarında doğru tepkide bulunmamış, GDÖ düzenlemesiyle yürütülen başlama düzeyi oturumunda ise %3.33 oranında doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulamaya başlar başlamaz Metin, Ozan ve Mehmet’in, ADÖ ve GDÖ düzenlemeleriyle gerçekleştirilen oturumlarında ilerleme olmuş ve katılımcıların ölçütü karşılayarak %100 oranında doğru tepki sergiledikleri görülmüştür. Halil’in verilerinde görülen kararsızlık nedeniyle, 12. yoklama oturumundan sonra öğretim oturumlarında pekiştirilerek değiştirilerek uyarılma yapılmıştır. Bu düzenlemeden sonra Halil her iki öğretim düzenlemesinde üçer öğretim oturumu sonunda ölçütü karşılayarak %100 oranında doğru tepki sergilemiştir.

Katılımcıların ölçütü karşıladıktan bir, iki ve beş hafta sonra ADÖ düzenleme oturumlarında öğrenilen becerileri Metin’in %90, Ozan, Halil ve Mehmet’in ise %100 oranında kalıcılığını koruduğu görülmektedir. GDÖ düzenleme oturumlarında toplanan verilerde ise Metin, Ozan ve Halil’in %100, Mehmet’in ise %90 oranında kalıcılığını koruduğu görülmüştür. Kontrol seti ile alınan aralıklı yoklama oturumlarında ise katılımcıların hedeflenen toplumsal uyarı işaretlerinde edinimlerinin olmadığı görülmektedir.

Genelleme

Tüm katılımcılar genelleme ön-test oturumlarında, her iki öğretim düzenlemesinde de farklı ortamda, farklı bir kişiye %0 oranında tepkide bulunmuşlardır. Öğretim oturumları sonrası son-test oturumlarında ise katılımcılar her iki öğretim düzenlemesinde de farklı bir ortamda, farklı kişiye %100 oranında tepkide bulunmuşlardır.

Verimlilik Bulguları

Araştırmada iki öğretim düzenlemesinin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere: (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen deneme sayısı, (c) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen yanlış tepki sayısı ve (d) ölçüt karşılanıncaya kadar geçen toplam öğretim süresine ilişkin veri toplanmıştır. Metin, Ozan ve Mehmet, ADÖ ve GDÖ düzenleme oturumlarında hedeflenen becerilere eşit öğretim oturumu sayısı ile, Halil ise yapılan düzenlemeler sonucu 15. öğretim oturumunda ulaşmıştır.

Metin ve Ozan’ın ADÖ düzenleme oturumlarında hedeflenen becerilerde ölçüt düzeyine ulaşıncaya kadar geçen öğretim oturumu süresi, GDÖ düzenleme oturumlarının yaklaşık yarısı kadardır. Halil’in ADÖ düzenleme oturumlarında ölçüt düzeyine ulaşıncaya kadar geçen öğretim oturumu süresi, GDÖ düzenleme oturumlarının yaklaşık üçte ikisi kadar, Mehmet’in ise ADÖ düzenleme oturumlarında ölçüt düzeyine ulaşıncaya kadar geçen öğretim oturumu süresi, GDÖ düzenleme oturumlarının yaklaşık üçte biri kadardır.

Metin, Ozan ve Mehmet’in yanlış tepki sayısı ADÖ düzenleme oturumlarında daha az, Halil’in yanlış tepkileri GDÖ düzenleme oturumlarında daha azdır.

Güvenirlilik Bulguları

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik bulguları ADÖ düzenlemeleri için %92-%100, GDÖ düzenlemeleri için %84-%100 arasındadır. Uygulama güvenirliliği bulguları ADÖ düzenlemesi için %92-%100, GDÖ düzenlemesi için %94-%100 arasındadır.

Tercih Edilen Öğretim Düzenlemesi Bulguları

Katılımcılardan Metin her öğretim oturumu başında GDÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih ederken, Ozan ve Mehmet ADÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih etmiştir. Halil bir oturumda ADÖ düzenlemesini tercih ederken diğer oturumlarda GDÖ düzenlemesini tercih etmiştir.

Metin, Ozan, Halil, Mehmet tercih ettikleri öğretim düzenlemesi ile hedeflenen becerilere sırayla 10, 8, 11, 8 öğretim oturumunda %100 oranına ulaşmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan 5, 10, 15 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında Metin, Ozan ve Mehmet'in öğrendiği becerileri %100 doğruluk oranında, Halil'in ise %93 oranında kalıcılığını koruduğu görülmüştür.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı OSB olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde, ADÖ ile GDÖ düzenlemesinin etkililik ve verimliliğini karşılaştırmaktır. Araştırmada SBSÖ, ardışık olarak masa başında ve gömülü olarak oyun etkinlikleri içerisinde iki farklı düzenleme şeklinde sunulmuştur. Bulgular Metin, Ozan ve Mehmet için her iki öğretim düzenlemesinin eşit derecede etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada Halil için ADÖ düzenlemesinin daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın etkililik bulguları alanyazında yapılmış benzer çalışmalar ile tutarlıdır (Geiger vd., 2012; Ledford vd., 2017). Araştırmanın genelleme ve kalıcılık verilerine bakıldığında katılımcıların her iki öğretim düzenlemesi ile öğrendikleri becerileri eşit oranda genelledikleri ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını eşit oranda koruduğu bulunmuştur.

Verimlilik bulgularına bakıldığında ADÖ düzenleme oturumlarının GDÖ düzenleme oturumlarından daha kısa sürede tamamlandığı görülmektedir. Metin ve Mehmet hedeflenen becerilere eşit öğretim oturumu sayısı ile ulaşmışlardır. Ozan hedeflenen becerilere bir öğretim oturumu farkı ile ulaşmıştır. Buradan yola çıkılarak Ozan için ADÖ düzenlemesinin GDÖ düzenlemesinden daha verimli olduğu söylenebilir.

Araştırmada Metin ve Halil tutarlı bir şekilde GDÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih ederken, Ozan ve Mehmet tutarlı bir şekilde ADÖ düzenlemesiyle öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Araştırmanın bulgularındaki bu belirsizlik alanyazın ile tutarlıdır (Geiger vd., 2012; Ledford vd., 2017). Araştırmanın katılımcılarından üçü, hedeflenen beceriyi belirtilen öğretim düzenlemeleriyle uyarılama yapmaya gereksinim duymadan öğrenmişlerdir. Katılımcılardan Halil, 12 öğretim oturumu sonrasında hedeflenen beceriyi ölçüt düzeyinde öğrenememiş, uyarılama yapılmıştır. Yapılan bu uyarlamalar sonucunda Halil kısa sürede ölçüt düzeyinde tepki vermiştir. Halil'in verilerinde görülen kararsızlığa, sık sık epilepsi nöbeti geçiriyor olması, araştırma esnasında bu nöbetlerin azalması için ilaç kullanıyor olması ve ilaçların doz ayarının yapılıyor olması olabilir. Araştırmada Metin'in başlama düzeyi yoklama oturumlarının iki oturum yapılmasının nedeni, kendisine sorulan toplumsal uyarı işaretinin anlamını bilemediği zaman üzüldüğünün gözlenmesi ve bunu sözel olarak ifade etmesidir. Araştırma etiği göz önünde bulundurularak ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin esnekliğinden yola çıkılarak üçüncü başlama düzeyi verisi toplanmamıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları oldukça olumlu olmakla birlikte, ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Öğretim oturumları yapılandırılmış ve doğal ortamların kombinasyonu şeklinde düzenlenebilir ve öğretim düzenlemeleri bu ortamda sunulabilir. Bu çalışma birebir öğretim oturumlarıyla yürütülmüştür, ileri araştırmalarda grup etkinlikleri sırasında öğretim oturumları planlanabilir. Araştırmaya yüksek işlevli OSB olan çocuklar katılmıştır, daha düşük işlevli ya da farklı öğrenme özellikleri olan OSB olan çocuklarla çalışma yinelenabilir. Bu araştırmada genelleme oturumları katılımcıların devam ettiği okulda farklı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda genelleme verileri çocuğun evi ya da farklı toplumsal ortamlarda (örneğin,

oyun parkı) toplanabilir. Araştırmada katılımcıların tercihleri doğrultusunda Twister, Kriket ve Yol Yapım oyunu oynanmıştır. İleri araştırmalarda daha farklı oyun türlerinde çocukların tercihleri belirlenerek araştırma yinelebilir. Bu çalışma bir uygulama biriminde yürütülmüştür, ileri araştırmalar katılımcıların ev, okul gibi farklı yaşam ortamlarında yürütülebilir. Bu araştırmada tek basamaklı becerilerin öğretimi yapılmıştır, ileri araştırmalarda zincirleme becerilerin öğretimi yapılabilir. Bu araştırmada SBSÖ'in iki farklı öğretim düzenlemesiyle sunumu gerçekleştirilmiştir, ileri araştırmalarda farklı yanlışsız öğretim yöntemlerinin sunumuyla sınıanabilir. Öğretim düzenlemelerinde ortaya çıkan problem davranışların analizi ve araştırmanın maliyet analizi yapılmamıştır, ileri araştırmalarda bu analizler yapılabilir. Son olarak bu çalışmada sosyal geçerlik verileri OSB olan çocuklara öğrenme tercihleri sorularak değerlendirilmiştir, ileri araştırmalarda ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, ailelerin yapılan uygulamaya yönelik görüşleri alınarak daha kapsamlı sosyal geçerlik verileri toplanabilir.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 87-112

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.641460

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 01.11.19

Kabul Tarihi: 10.09.20

Erken Görünüm: 16.09.20

Özel Gereksinimli Çocuk Ebeveynlerinin Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşleri*

Zeliha Tenikeci^{ID**}
Millî Eğitim Bakanlığı

Nilgün Cevher-Kalburan^{ID***}
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli (ÖG) çocuk ebeveynlerinin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel desende gerçekleştirilen araştırmaya Denizli ilindeki özel eğitim kurumlarına devam eden 0-6 yaş çocuğu olan toplam 12 ebeveyn katılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin açık hava oyun parkları ile ilgili görüşleri olumlu görüşler, olumsuz görüşler, kaygılar, beklentiler olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır. Ebeveynlerin açık hava oyun parkları ile ilgili olumlu görüşlerinin ÖG çocuğunun parkta sergilediği duygu ve davranışlar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin fiziksel çevre ve sosyal çevreye ilişkin olumsuz görüşleri ve beklentileri olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili alanyazın ışığında tartışılarak uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli çocuklar, dış mekânda oyun, açık hava oyun parkları, ebeveyn görüşleri, evrensel tasarım.

Önerilen Atıf Şekli

Tenikeci, Z., & Cevher-Kalburan, N. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 87-112. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.641460

*Bu makale, Doç. Dr. Nilgün Cevher Kalburan danışmanlığında Zeliha Tenikeci'nin 2019 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

****Sorumlu Yazar:** Okul öncesi öğretmeni, E-posta: tenikeci_z_20@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4222-1317>

***Doç. Dr., E-posta: nkalburan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0622-1480>

Oyun, çocukların hayatının temellerinin atılmasında önemli role sahip evrensel bir kavramdır ve çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır (Fromberg & Bergen, 2006; Mayall, 2002). İnsan yaşamına mutluluk ve keyif veren bireysel bir gereksinimdir. Ayrıca çocuğun davranışlarını şekillendiren doğal bir öğrenme, gelişme ve zaman geçirme aracıdır (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Smith & Pellegrini, 2013). Erken çocukluğa adım atılan zamanlarda oyun; çocukları eğiten, onlara deneyim kazandıran, çocukların sahip olduğu becerileri ve yetkinlikleri geliştiren ve hayal gücünü genişleten, çocuğun kimliğinin oluşmasına katkıda bulunan önemli bir süreçtir. Çocuklar düşünmeyi, sosyalleşmeyi, problem çözmeyi, olgunlaşmayı, eğlenmeyi, aileleri ve akranları ile etkileşim kurmayı oyunla öğrenirler (Anderson-McNamee & Bailey, 2010; Wolfgang, 2004).

Çocukların oyun ortamlarına dâhil olamamaları ve oyun yaşamlarının sadece kapalı alanlarla sınırlandırılması çocukların fiziksel, sosyal, duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin; Louv (2010) zamanının çoğunu iç mekânda geçiren çocukların özgürce oyun oynamalarına ve kendi çevrelerini keşfetmelerine yönelik yeterince deneyim elde edememelerinden dolayı gelişimin gerilemesi, obezitenin, uyumsuz davranışların ve depresyonun artması gibi olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kaldıklarını vurgulamıştır. Bu nedenle, açık havada oynanan oyunlar, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemede önem kazanmaktadır (Bento & Dias, 2017; Frost & Sutterby, 2017; Moore, 2015). Açık hava oyun parkları, çocukların eğlence faaliyetlerine katılmalarını gerçekleştirdikleri mekânlardır (Poppe, Delden, Moreno, & Reidsma, 2014). Dış mekâna çıkan çocuk, çevreyi oyun oynayarak keşfetmekte ve böylece çevresindeki her mekân çocuğa kendisini geliştirme fırsatı vermektedir. Bu mekânlardaki uyarıcıların zenginliği çocuğa merak duygusu vermekte ve çocuk bu merak duygusuyla çevresini keşfetmeye başlamaktadır.

Açık hava oyun parklarının çocukların gelişimlerini desteklemede önem kazanmasıyla birlikte, alan yazında bu alanların özelliklerinin de ortaya konulduğu dikkat çekmektedir (ör. Bohn-Goldbaum vd., 2013; Bruno, 2016; Czackzynska-Podolska, 2014; Fjortoft, 2001; Jansson, 2009; Perry vd., 2018; Poppe vd., 2014; Yantzi, Young, & McKeever, 2010). Bu kapsamda çocuk oyun alanlarının; çocuğun beklenti ve ihtiyaçları temelinde, mekân seçimi, zemin için kaplamalar, erişilebilirlik, güvenlik planlamaları ve tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (Uluğ, 2007; Yılmaz & Bulut, 2002). Daha açık bir ifadeyle; açık hava oyun parklarından yaş, cinsiyet, etnik köken, maddi durum, fiziksel ve zihinsel yeterlilik ayrımı yapılmaksızın her bir bireyin eşit ve özgür bir şekilde faydalanabilmesi için bu alanların tüm bireylerin, özellikle de çocukların ihtiyaçları, yeterlilikleri ve beklentilerine göre tasarlanması gerekmektedir. Tasarlanan mekânlarda, her yaşta ve yeterlilikten çocuğun bir araya gelmesine, özel gereksinimli (ÖG) çocukların diğer çocuklar ile kaynaşmasına, topluma katılımına yardımcı olmalıdır (Günay, 2016). Bu özellikleri taşıyan tasarımlar alanyazında “evrensel tasarım” olarak adlandırılmaktadır.

Evrensel tasarım, özelleştirilmiş bir tasarım veya uyarlamaya gerek duyulmaksızın tüm bireyler tarafından kullanılabilir ürün veya ortamlara ilişkin tasarım anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Mace, 1988; akt., Sweeney & Zellner, 2008). Bu kavram, farklı tür ve düzeydeki özel gereksinimli bireylerin hizmetlere ve mekânlara kolay erişimini sağlamaya ilişkin mimari bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımla tasarlanan ürünlerin herkes tarafından kullanılmasını sağlamak amaçlanmıştır (Brown & Vargo, 1993; akt., Sweeney & Zellner, 2008). Buna ek olarak Center for Universal Design [Evrensel Tasarım Merkezi] (1997), evrensel tasarım oyun alanlarını, tüm çocukların fiziksel, sosyal ve gelişimsel olarak faydalanabildikleri alanlar olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Günay (2016), evrensel tasarım oyun alanlarının farklı yetersizlik gruplarındaki (otizm, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, seberal palsi, spina bifida ve diğer özel gereksinim durumları) tüm bireylerin ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda normal gelişen bireylerin de ihtiyaçlarını giderdiğini belirterek, sadece ÖG çocuklar için değil her yaşta ve her yetenekten bireyi kapsadığını vurgulamıştır. Alanyazında evrensel tasarım (universal design) teriminin yanı sıra, kapsayıcı tasarım (inclusive design), yaşam boyu tasarım (lifespan design), herkes için tasarım (design for all) gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Persson, Åhman, Yngling, & Gulliksen, 2015; Tandoğan, 2017).

Açık hava oyun parklarının evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenmesi farklı yaş gruplarından, sosyal ve kültürel yapılardan gelen bireylerin gereksinimlerinin kolay şekilde karşılanmasını sağlamaktadır

(Bayraktaroğlu & Büke, 2015). Allen ve Schwartz (1996), oyun alanlarının ÖG çocuklar için de düzenlenmesinin topluma, “bütün çocuklar birlikte oynayabilir ve eğlenebilir” mesajını verdiğine dikkati çekmektedir. Evrensel tasarıma uygun oyun ortamlarının tasarlanması, çocukların yetişkin müdahalesi olmaksızın farklı yaş gruplarındaki çocuklarla rahat ve özgür bir şekilde oyun oynamasına ve böylece tüm çocukların oyun faaliyetlerine katılabilmesine fırsat yaratmaktadır.

Brodin ve Lindstrand’a (2006) göre, açık hava oyun parklarının kapsayıcı olması ve tüm çocukları kapsayabilmesi için üç ölçütü taşıması gerekmektedir: Erişim, faaliyet ve çeşitlilik. Açık hava oyun parkı erişilebilir olmalıdır ve ÖG çocukların sınırlı fiziksel yeterlikleri göz önünde bulundurularak bu çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilmelidir. Açık hava oyun parkında kapı, tekerlekli sandalye geçişine olanak sağlayacak genişliğe sahip olmalıdır. ÖG bireyler için rampalar bulunmalı ve fiziksel olarak erişilebilir hale gelmelidir. Böylece bu bireylerin topluma katılımları sağlanmalıdır. Faaliyet, çocuğun akranlarıyla etkileşim kurabilmesi için oyun etkinliklerine katılabilmesini destekleyen fiziksel özellikleri ifade etmektedir. Üçüncü özellik olan çeşitlilik ise çocukların farklı araç ve gereçleri seçebilmesine olanak tanımaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında evrensel tasarım konusunda Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Avrupa, Avustralya, Singapur’da tasarım rehberinin hazırlandığı görülmektedir. Örneğin; Dunn ve Moore (2005), erişilebilir oyun parkları için bir tasarım rehberi hazırlamıştır. Bunun yanı sıra Toronto şehrinin daha ulaşılabilir ve erişilebilir bir hale gelmesi bakımından, ÖG çocuklar için oyun gruplarının tasarlanmasına yönelik bir rehber hazırlanmıştır (Toronto Chief Administrator’s Office, 2017). Bu rehberde oyun alanına erişilebilir rotanın özellikleri, asgari 1500 mm’lik ve en çok 1:20 eğimli açık genişlik mesafesine sahip, tekerlekli sandalyeler veya hareketlilik cihazları kullananlar da dâhil olmak üzere ÖG bireylerin erişimini sağlamak için özel olarak tasarlanmış bir yol olarak tanımlanır. Rehberde göre erişilebilir yüzey ise hareketlilik yardımcıları veya tekerlekli sandalye kullanan bireyler tarafından erişilebilecek kadar sağlam ve kaymaya dayanıklı olmalıdır. Buz veya su birikmesi tehlikelerini önlemek için yüzeyin hızla drenaj yapabilmesi gerekir. Bir başka örnek olarak, ABD Tüketici Ürünleri Güvenlik Komisyonu (Consumer Product Safety Commission-CPSC) tarafından hazırlanan “Kamuya Açık Oyun Alanları Güvenlik El Kitabı” başlıklı dokümanda kamusal mekânlardaki çocuk oyun alanlarına yönelik standartlar belirlenmiştir. Bunlar; çocuk oyun alanı yer seçimi, çocuk oyun alanı tasarımı, sınır elemanları, yüzey malzemesi, oyun elemanlarının konumu, oyun elemanlarında malzeme seçimi, oyun elemanlarının minimum kullanım alanı, oyun elemanlarının yol açacağı tehlikeler ve bunları önlemek için önerilere yönelik standartlardır (CPSC, 2010; akt., Ayan & Ulaş, 2015). Türkiye’de ise Avrupa Birliği Standartları kapsamında, oyun parklarındaki donanımlara ilişkin güvenlik ve tedbir yönergelerini düzenleyen iki adet temel standart belirlenmiştir: EN 1176, Oyun Parkı Ekipmanları için ve EN 1177 de oyun ekipmanlarının üzerine kurulduğu zemin içindir. EN 1176 toplam sekiz ana maddeden oluşmaktadır: (1) Genel güvenlik kuralları ve test metotları; (2) salıncaklar için genişletilmiş güvenlik kuralları ve test metotları; (3) kaydıraklar için güvenlik kuralları ve test metotları; (4) halatlı teleferik kaydıraklar için güvenlik kuralları ve test metotları; (5) dönence, atlıkarınca gibi kendi eksenini etrafında dönen ekipmanlar için güvenlik kuralları ve test metotları; (6) yaylı oyuncakları, zıpzıp gibi sallanma ekipmanları için güvenlik kuralları ve test metotları; (7) kurulum, denetim ve bakım talimatları ve (8) halat ve ipli tırmanma ekipmanlarına ilişkin güvenlik kuralları ve test metotları içermektedir (Ayan & Ulaş, 2015). EN 1177 ise yüzeylerde darbeyi azaltma için bir test yöntemini içermektedir (Ball, Gill, & Spiegel, 2012).

Bunun yanı sıra, Türkiye’de mevcut açık hava oyun parklarının fiziksel açıdan ÖG çocuklar için uygunluğunu değerlendiren pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır (Bayraktaroğlu & Büke, 2015; Duman & Koçak, 2013; Günay, 2016; Pola, 2015; Pouya, Bayramoğlu, & Demirel, 2017; Şen & Öksüz, 2016; Uslu & Shaukauri, 2012; Uslu, Şahin-Körkmeçli, & Güneş 2016; Yılmaz & Bulut, 2002; Yüce-Eşkil, 2011). Bu çalışmalarda açık hava oyun parklarındaki ekipman ve araçların yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı, güvenlik açısından çoğu oyun parkının standartları karşılamada yetersiz olduğu ve parkların boyutlarının da küçük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca açık hava oyun parklarının ÖG çocuk ve diğer bireylerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde tasarlanmamış ve düzenlenmemiş olduğu saptanmıştır. Örneğin; Şen ve Öksüz (2016) tarafından Ankara’da engelsiz parklar kapsamında yapılan parkların ÖG çocuklara uygun olup olmadığını değerlendirmek

amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya 0-15 yaşları arasında ÖG toplam 25 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Kişi-Çevre-Aktivite Modeli çerçevesinde çocukların ve ebeveynlerin memnuniyeti, oyun alanı ve oyun gruplarında çocuğun nasıl oynadığı yarı yapılandırılmış değerlendirme formu, nitel ve nicel gözlemler ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerde, katılımcıların çoğunun oyun gruplarından memnun olma düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Parkların görme yetersizliğine sahip çocuklar için uygun olmadığı görülmüştür. Fiziksel yetersizliği olan çocuklar için ise parkların kendi başına oyun oynamaya olanak sağlamadığı, oyun araçlarının bağımsız hareket etmeye uygun olmadığı, ailelerin oyun gruplarının güvenliği konusunda endişelerinin bulunduğu saptanmıştır. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak oyun grubu çeşitliliğinin olmadığı da dikkate değer bir diğer bulgudur. Belli bir standart olmayışı, gerekli bakım ve onarım çalışmalarının yetersizliği, evrensel tasarım ilkelerinin göz ardı edilmesi ve tasarım uzmanlarının bilinçsiz tutum göstermesinin ÖG çocukların Ankara'daki açık hava oyun parklarından yararlanmalarında problem oluşturduğu belirtilmiştir.

Ankara ilinde yapılan bir başka araştırmada (Pouya vd., 2017), ÖG çocukların oyun alanlarını iyileştirme olanakları kapsamında bir okulun bahçesinin kullanım durumları incelenmiştir. Çalışmada öğrenci, okul yönetimi, öğretmenler ve velilerden anket ve görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda, çocukların okul bahçesinde oyun oynama gereksinimlerini karşılayacak düzeyde oyun elemanlarının bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocukların özel gereksinimlerinden kaynaklı olarak, çevrelerindeki açık hava oyun parklarına ulaşımında zorluk yaşadıkları ve bu parkları ÖG çocukların kullanımı için yetersiz buldukları belirlenmiştir. Pola (2015) ise çocuk oyun alanlarının kapsayıcılığının önemini sorgulamak için İstanbul'da başka bir çalışma yapmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiş olup birinci aşamada İstanbul'da kapsayıcı oyun alanı amacıyla tasarlanan çocuk oyun alanları evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise İstanbul'da yaşayan bedensel yetersizliğe sahip çocukların kapsayıcı çocuk oyun alanları ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla 7-17 yaş aralığındaki çocuklara, ailelerine ve eğitimcilerle çocuk oyun alanları hakkında ne düşündükleri anket yoluyla sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli çocukların çevrelerinde yer alan açık hava oyun parklarına erişemedikleri ve bu nedenle daha çok kendi evlerinde oyun oynamak zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Günümüzde farklı türde yetersizliğe sahip çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte açık hava oyun parkları tasarlamak bu çocuklar için daha güvenilir, sağlıklı ve gelişime yardımcı ortamlar sağlamak ve onların topluma daha fazla katılmaları ve uyum sağlamları açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ÖG çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşleriyle ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır; çalışmalarda daha büyük yaş grubundaki çocuklar ve ebeveynleri ile çalışıldığı görülmüştür (Örneğin, Pola, 2015; Pouya, Demirel, & Pouya, 2018). Ayrıca çalışmalarda genel olarak bedensel yetersizliği olan çocuklar ve onların ebeveynleri ile çalışıldığı dikkat çekmiştir (Bekçi, 2012; Pola, 2015; Pouya vd., 2017; Yantzi vd., 2010; Yılmaz & Bulut, 2002). Bu araştırmada ise farklı yetersizlik gruplarından çocukların ebeveynlerine yer verilmiştir.

Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarıyla ilgili görüşlerinin önemli olduğu alanyazında da vurgulanmıştır. Örnek olarak, Olds (2001) oyun alanlarının tasarlanmasında eğitimciler, çocuklar, yerel yönetimler, mimarlar ve ebeveynler gibi pek çok katılımcının işbirliği halinde olması gerektiğini savunmuştur. Veitch, Bagley, Ball ve Salmon (2006) yaptıkları araştırmada 6-8 yaş arasındaki çocukların açık havada ebeveyn gözetimi olmadan oynamadıkları belirlenmiştir. Shi'nin (2017) çalışmasında da 6 yaş altındaki çocukları, açık hava oyun parkına ebeveynlerinin ya da büyük anne ve büyük baba gibi aile büyüklerinin götürdüğü saptanmıştır. Benzer şekilde, Skar (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da özel gereksinimi olan çocukların oyun alanlarında onlara eşlik eden bakıcı veya ebeveyn ile oynadıkları saptanmıştır. Türkiye'de yapılan pek çok araştırmada da (ör. Cevher-Kalburan, 2014b; Deretarla-Gül, 2012; Ulutaş & Şimşek, 2014), çocukları parka annelerinin götürdüğü belirlenmiştir. Buradan hareketle, ebeveynlerin çocuklarını oyun alanlarına götürme ve onlara eşlik etme sorumluluğunu üstlenmesi ve oyun alanlarının tasarlanma sürecinde paydaş rolüne sahip olmasından dolayı, ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin, ÖG çocuklarının açık hava oyun parklarından yararlanabilme durumlarının, bu oyun parklarına

ilişkin beklentilerinin, kaygılarının ve açık hava oyun parklarının ÖG çocuklara uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin, açık hava oyun parklarının planlanması ve tasarlanması konusunda yapılacak bilimsel ve uygulamalı çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni fenomenolojidir. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı, farkında olduğu fakat derinlemesine ve bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanmaktadır. Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynağı, odaklanılan olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek bireyler ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada açık hava oyun parklarına ilişkin ÖG çocuk ebeveynlerinin görüşleri araştırıldığı ve oyun alanları ilgili deneyimleri ve duyguları incelendiği için fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Graue & Walsh, 1998; Greig, Taylor, & MacKay, 2007). Benzer şekilde, ebeveynler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacılara bir fenomen olarak açık hava oyun parkı algıları ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi verdiği ve ayrıca katılımcıların cevaplarını ek ve açıklayıcı sorularla takip etme fırsatı verdiği için tercih edilmiştir (Van Manen, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde gerçekleştirilmiştir. Yüksek lisans tez çalışması kapsamında, özel ve resmi özel eğitim kurumlarında eğitim gören ÖG çocuğun ebeveynine (n = 157) "Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu" uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmada, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla (Yıldırım & Şimşek, 2016), kolay ulaşılabilir örneklem seçme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kurumlarda görev yapan öğretmenler ve idareciler aracılığıyla toplam 800 ebeveyn "Kişisel Bilgi Formu" ve "ÖG Çocuğu Olan Ebeveynlerin Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu" gönderilmiş ve 157 ebeveyn (%12.56) anketi yanıtlamıştır. Söz konusu araştırmaya katılan ÖG çocuğu olan ebeveynlerin %81.5'ini anneler oluştururken, %12.7'sini babalar ve %9'unu diğer yakınlar (büyükanne, bakıcı) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ÖG çocuğu olan ebeveynlerin %39.5'inin okur-yazar veya ilkökul mezunu, %26.7'sinin ortaokul mezunu, %20.4'ünün ortaöğretim, %5.8'inin önlisans ve %7.6'sının lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin %49.7'sinin 27-34 yaş arası, %37.6'sının 35-42 yaş arası, %12.7'sinin 43 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin %75.8'inin herhangi bir işte çalışmadığı, %9.6'sının işçi olarak çalıştığı, %9.6'sının kamu kurumunda çalıştığı ve %5.1'inin serbest meslek sahibi olduğu saptanmıştır. ÖG çocukların ise, %38.9'unun kız, %61.1'inin oğlan olduğu görülmüştür. Çocukların yaşlarının %7'sinin 0-18 ay arasında olduğu, %15.3'ünün 19-36 ay arası olduğu, %35.7'sinin 37-54 ay arası olduğu ve %42'sinin 55 ay ve üzeri olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2019).

Söz konusu araştırmada "Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu"na detaylı görüşme için iletişim numarasını yazan ebeveynler arasından farklı yetersizlik türleri dikkate alınarak 12 katılımcı (tamamı anne) belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelere ve ÖG çocuklarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ebeveynlerin ve ÖG Çocuklarının Demografik Özellikleri

Annelere ait demografik özellikler		n	%
Öğrenim durumu	İlkokul mezunu	4	33.3
	Ortaokul mezunu	1	8.3
	Lise mezunu	5	41.6
	Önlisans ve lisans mezunu	2	16.6
Yaş	30-33 arası	6	50
	34-36 arası	3	25
	38-43 arası	3	25

Tablo 1 (devamı)

		n	%
Meslek	Ev hanımı	11	91.6
	Anketör	1	8.3
Toplam		12	100
Çocuklara ait demografik özellikler		n	%
Yaş	51-54 aylık arası	3	25
	56-59 aylık arası	5	1.6
	61-65 aylık arası	2	16.6
	68-71 aylık arası	2	16.6
Cinsiyet	Kız	2	16.6
	Oğlan	10	83.4
Yetersizlik türü	İşitme yetersizliği	2	16.6
	Zihinsel yetersizlik	3	25
	Otizm	3	25
	Down sendromu	1	8.3
	Dil ve konuşma bozukluğu	2	16.6
	Çoklu yetersizlik	1	8.3
Toplam		12	100

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formatına bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Grbich, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde, sunduğu bu avantaj nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alanyazın taranarak açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, içerik ve görünüş geçerliği açısından değerlendirilmek üzere iki alan uzmanının (özel eğitim ve okul öncesi eğitim alanlarında görev yapan akademisyenlerin) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında düzenlemeler, değişiklikler yapılmış ve formun son hali oluşturulmuştur. Soruların katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilmesi için mümkün olduğunca anlaşılır ve net bir şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği, katılımcılar dışındaki üç ebeveyn ile pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşmelerde her bir ebeveyn ile birebir olarak görüşülmüştür. Öncelikle ebeveynler görüşme süreci hakkında bilgilendirilmiş, görüşmenin ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelerin tamamı özel eğitim kurumlarının boş sınıflarında ya da veli görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde araştırmacı yönlendirici sorular sormaktan kaçınmıştır. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını anlatmış, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırma etiği göz önünde bulundurularak, görüşme yapılan ebeveynlerin isimlerini gizlemek amacıyla sırasıyla K.1'den K.12'ye kadar kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Grbich, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında elde edilen veriler, öncelikle

araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelmiş ve yapılan analizler karşılaştırılmış, karşılıklı görüşme sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak bulgulara son hali verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada, ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: 1) olumlu görüşler, 2) kaygılar, 3) beklentiler ve 4) olumsuz görüşler.

Olumlu görüşler	Kaygılar	Beklentiler	Olumsuz görüşler
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun duygu ve davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel çevre • Kişisel kaygılar 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel çevre • Sosyal çevre • Güvenlik 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel çevre • Sosyal çevre

Şekil 1. ÖG çocuk ebeveynlerinin açık hava oyun parklarına yönelik görüşlerinden ortaya çıkan ana ve alt temalar.

Olumlu Görüşler

Ebeveynlerin açık hava oyun parklarına yönelik olumlu görüşleri; çocuklarının mutlu olması, kendilerini özgür hissetmeleri, enerjilerini atmalarını sağlamaları şeklindedir. Çocuklarının mutlu hissetmeleri, karşılıklı olarak ebeveynlerin de kendilerini mutlu hissetmelerine yol açmaktadır. ÖG çocuğunun açık hava oyun parklarında hoşlandığı alan ve oyunlar hakkında olumlu düşüncesini dile getiren bir ebeveyn şunları ifade etmiştir:

K.5. “Çocuğum parkta daha çok tırmanmak ve kaymaktan hoşlanıyor... Çocuğum parkta kendini mutlu hissediyor, hani daha aktif oluyor, daha bir yüzü gülüyor, eğlenceli oluyor. Ağlayıp somurtmuyor. Öyle bir muzmızlanma ya da istememe gibi bir durum yaşamıyoruz. Mutlu oluyor, yani seviyor.”

Benzer bir şekilde açık hava oyun parklarında ÖG çocuğunun mutlu hissetmesinin karşılıklı olarak kendine yansıdığından söz eden bir ebeveyn ise;

K.3. “...Zıplama! Bağıra bağıra zıplıyordu mesela. Kendini özgür hissettiğini düşünüyorum. Bir de o maceralı ip örgülerden tırmanmayı çok seviyor. Parkta kendini mutlu hissediyor. Çocuğum eğlendiği için ben de mutlu oluyorum.” demiştir.

Kaygılar

Ebeveynlerin açık hava oyun parklarına yönelik kaygıları (a) fiziksel çevreye ilişkin kaygılar, (b) kişisel kaygılar olmak üzere iki alt temada toplanmıştır.

Fiziksel çevreye ilişkin kaygılar. Ebeveynler açık hava oyun parklarındaki oyun ekipmanlarının tehlikeli ve dayanıksız olmasından kaynaklı kazaların ve istenmeyen durumların yaşanması riskinden endişe ettiklerini ifade etmişlerdir. Açık hava oyun parklarında oyun ekipmanlarının kriterlere uygun olmaması ile ilgili kaygılarını dile getiren bir ebeveyn bu konuda şunları söylemiştir:

K.1. “Dik kaydıraklardan kaymayın demek istemiyorum. Çünkü korkutmak istemiyorum ama çocuğum da korktuğunu hissediyorum, ilk 10-15 dakika kaymak istemiyor... Bazı salıncakların zinciri kopuverecekmiş gibi duruyor mesela onlardan kaygılı oluyorum. Vidaları gevşemiş gibi duruyor...”

Benzer şekilde açık hava oyun parklarının materyallerinin çocuklarının kullanıma uygun olmadığı ve çocuğunun parkta kaza geçirmesinden dolayı endişesini dile getiren başka bir ebeveyn (K.12) bu konu hakkında;

“Park çok yanlış yapılmış... kaydırak dik. Kaldırımın kenarında yükselti vardı. Oraya çok yakın yapılmış (kaydırak). Tam kayma esnasında (çocuk)...o kaldırımın taşına çok kötü alını vurdu. O vurma anında kafası morardı ve anında şişti. Ne yapacağımı bilemedim açıkçası. ...hastaneye fırladım” demiştir.

Görüşme bulgularında, ebeveynlerin büyük kısmının açık hava oyun parklarını güvenlik açısından düşük seviyede buldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin güvenlikle ilgili dile getirdiği kaygılar, parktaki yabancı kişilere karşı güvenlik görevlisi veya kameralarının olmaması ve trafik olarak güvenlik tedbirlerinin bulunmadığı şeklindedir. Güvenlik görevlisinin önemine dikkat çeken ve bu konuda görüşlerini dile getiren bir ebeveynin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K.8. “*(Çocuğumun) tek başına gitmesini istemiyorum biraz daha ilerilere. Güvenlik var ama güvenlik sadece kulübesinde oturduğu için ya da kameralar olmadığı için çok rahatsızım. Kamera olsa her tarafta belki gönderirim.*”

“Trafik güvenliği” ile ilgili kaygısını dile getiren bir ebeveyn ise bu konuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

K.7. “*En büyük şikâyetim yoldan geçen arabanın hızlı olması. Herhangi bir ışık yok. Okulun önünde kasis var... Parkın olduğunu belirtirken hiçbir şey yok, ne levha ne kasis, hiçbir şey yok. (Bir gün çocuğum) koşturdu, top oynuyordu. Araba ile burun buruna geldi...*”

Kişisel kaygılar. Ebeveynler, açık hava oyun parklarında kişisel kaygılarının çocuklarının yetersizliğinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda K.8 düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“*Devamlı çocuğumu takip ediyorum. Bir yere mi gitti? Bir şey mi olacak? Tedirgin oluyorum... Korkum kayarken düşecek korkusu... (daha önce) kolu kırıldığı için biraz o (korku) var.*”

Ayrıca açık hava parkında ÖG çocuğunun başına kötü bir şey gelebileceğinden endişe eden bazı ebeveynler, parkta olabilecek kötü niyetli insanlarla ilgili kaygı yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir (K.4, K.7, K.9, K.12).

Beklentiler

Ebeveynlerin açık hava oyun parklarından beklentileri (a) fiziksel çevre, (b) sosyal çevre olarak 2 alt kategoriden oluşmuştur.

Fiziksel çevre. Ebeveynlerin açık hava oyun parklarındaki materyallerden; donanım ve çeşitlilik, özel gereksinimine uygun materyaller ve uygun malzeme yapısı, park alanlarının genişliği, tırmanma, zıplama gibi tehlike içermeyen ancak macerayı destekleyen oyun ekipmanları, çocukların yaşlarına ve düzeylerine uygun farklı oyun alanları konularında istekleri/beklentileri olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, ebeveynlerin öncelikli olarak dile getirdikleri beklenti/istek ise, ÖG çocuklara yönelik parkta bulunan materyallerin çeşitliliğidir. Bir ebeveyn, bu konu hakkında beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

K.1. “*Sadece benim çocuğum için değil, tüm çocuklar macera içeren, riskli şeyleri seviyor ve kesinlikle hiçbir aksilik çıkmadan, eksiklikler olmadan, tehlike barındırmadan üretilmesini isterdim. Başka tırmanma haricinde yumuşak, mesela trampolin gibi zıplamaya yönelik şeyler olsa çok iyi olurdu.*”

Ayrıca ebeveynler çeşitli müzik alanları, sportif aktivite alanları, sesli kitap ve eğitici oyun alanları; evcil hayvanlara yönelik alanlar önererek oyun parkındaki materyallerin çeşitliliğinin ve donanımın artması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak:

K.5. “*Çocuk müzikleri ile ilgili kareoke gibi şeyler olursa çok güzel olur diye düşünüyorum. Kum (olmasını isterdim). Yurt dışındaki parklarda kumlar var. ...çocuklar orada kürekle şekil vermeye çalışıyorlar. ...öyle bir bölümün ya da bir alanın olmasını çok isterdim.*”

K.6. “*Mesela benim oğlum basketbol, futbolu seviyor. Küçük çocuklar için futbol alanı olsa iyi olur. Basketbol, futbol. Ben futbol sahası isterim, basketbol sahası isterim. Benim çocuğum genelde öyle şeyleri seviyor.*”

K.4. *“Ben (parkın) bir kenarında canlı hayvan istiyorum evcil olarak kedi, köpek. (Çocuğum) sevmiyor biraz sevsin ve alışsın diye istiyorum. Mesela kedi, köpek, tavşan gibi...”*

Bunların yanı sıra, açık hava oyun parklarında yeşilliklerin olmamasından, park ve çevresinin betonlar ile çevrili olmasından rahatsızlığını dile getiren bir ebeveyn bu konudaki beklentilerini şöyle belirtmiştir:

K.2. *“Parkta uygunsuz hiçbir şey görmedim ama daha değişik şeyler olabilirdi tabi. Engelliler için yol, rampa, büyük ve küçük yaş grubu için ayrı ayrı jimnastik aletleri, aile için oturma kamelyaları, çocuklar için güzel farklı oyun aletleri, ördek havuzu. Aile oturma yeri, çay bahçesi, yeşillik, çiçeklik, ağaçlık.”*

İşitme yetersizliği olan bir çocuğun ebeveyni ise, açık hava oyun parklarında salıncak ve kaydırakların çocuğunun işitme cihazına zarar vermesinden rahatsızlığını dile getirerek bu konudaki beklentisini şöyle ifade etmiştir:

K.10. *“Salıncağın demir zincirlerden dolayı mıknatıs direkt oraya gidiyor. Kulağındaki cihazın mıknatısı direkt cihazın demirine yapışıyor, çekiyor. Cihaz kapanmıyor ama zincir kulağından cihazı çekip alıyor. O an cihaz düşebilir ve hasar görebilir.... Kaydırakta statik elektrik sonucu cihazı kapatıyor, pili bitiyor, zarar veriyor alternatif ne olabilir mesela ahşap olabilir...”*

Ayrıca bazı ebeveynler özel gereksinim türleri göz önünde bulundurularak ayrı parklar yapılabileceğini belirtmiştir. Bu konuda bir ebeveyn (K.11) şu ifadeleri kullanmıştır:

“ÖG çocuklar için ayrı park yapılmalı, sadece onların kullanabileceği olabilir. En basiti salıncağın zinciri plastik olabilir. Kaydıraklar plastik değil de sürtünmeden dolayı elektriklenme oluşmayan materyaller kullanılabilir. ...Sert zeminler değil de kum havuzu gibi yumuşak zeminler olabilir.”

Ayrıca, görüşmelerde açık hava oyun parklarında güvenlik ile kaygılarını dile getiren ebeveynlerin bu tedirginliklerinin en aza indirilmesi için alınabilecek tedbirler konusundaki beklentilerini de dile getirdikleri görülmüştür. Bu beklentiler açık hava oyun parklarında uygunsuz davranışlarda bulunan yetişkinlere karşı güvenlik görevlisi ve bekçisi, güvenlik kamerası, trafik güvenliği açısından yollara kasis, trafik ışığı, yaralanma ve kazalara karşı acil durumlar için eczane, sağlık ocağı gibi sağlık kurumlarına yakın yerlere parklar yapılması konularına yöneliktir. Bir ebeveyn açık hava oyun parklarında güvenlik kamerasının yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı yetersiz olacağını, olumsuzlukların yaşanmaması için güvenlik görevlisinin bulunması gerektiğini ifade ederken, bazı ebeveynler ise yaralanmalar, kazalar göz önünde bulundurularak eczane, sağlık ocağı gibi sağlık kuruluşlarına yakın yerlere parkların yapılması beklentilerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin çoğu parkın çevresinin güvenlik açısından kapalı ya da tedbirli olması gerektiğini ifade etmiştir. Açık hava oyun parklarının güvenlik açısından çevresinin kapalı olması gerektiğini belirten bir ebeveyn parktaki malzemelerin de güvenlik açısından uygun ve sağlıklı olması gerektiğinin önemini şu şekilde ifade etmiştir:

K.10. *“Mevcut parklar çocuğumun eğlenmesi için yeterli değil. Daha farklı şeyler olmasını isterim. Bize bayağı uzak düşüyor, park yakın olmasını isterdim..... Çevresinin kapalı olmasını isterdim. Önlerinde güvenlik sağlaması için, düşmemeleri için öyle şeylerin olmasını isterdim.”*

Açık hava oyun parklarının etrafının çevrili olmamasından dolayı yaşadığı olumsuzluğu dile getiren bir ebeveyn ise bu konuda şunları söylemiştir:

K.5. *“Benim en büyük korkum parkın çevresinin kapalı olmaması. Çünkü benim çocuğum hiç bilmeden kaçıyor, yola gidiyor, koşuyor. Sürekli gözüm üstünde koşmasını diye, kaçmasını diye. (Parkta) çok mutlu olduğu için aktif, hiperaktif oluyor. Koşuyor, zıplıyor... O anda bilmiyor yola gidiyor. Kapalı değilse çok büyük risk oluyor benim için.”*

Ebeveynlerin birçoğu açık hava oyun parklarının güvensiz olduğunu, parklarda can sıkıcı olayların çok olmasından dolayı rahatsızlığını dile getiren bir ebeveyn güvenlik ile ilgili beklentisini şu şekilde ifade etmiştir.

K.2. *“Geceleri kapkaranlık. Bazı yerlerde ışıklandırma var, bazı yerlerde yok. Parkta çok olaylar oluyor. Çocuklara kötülük gelmesin, olaylar olmasın... Rahat rahat gezilsin. ...Parklarda güvenlik olmasını çok isterim.”*

Sosyal çevre. Açık hava oyun parklarındaki sosyal çevreye ilişkin beklentilere bakıldığında; ebeveynlerin parklara kullanıcıları tarafından gereken özenin gösterilmediği, parkın temiz kullanılması gerektiği, bilinçlenme adına geri dönüşüm kutularının olması gerektiği ve oturma bankları gibi çevresel düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Açık hava oyun parklarında farkındalık çalışmalarının olmasına yönelik bir beklentisi olduğunu dile getiren bir ebeveyn, bu konuyu şöyle açıklamıştır:

K.9. *“Özel çocukları anlatan bir şeyler yapılabilir, parklarımıza koyulabilir, gösterilebilir. Bunu bütün herkes okuyabilirler, görürler en azından. Böylelikle farkındalık yaratılabilir. Diğer normal (gelişen) çocuklarımız da öğrenmiş olurlar. Onlar da ona göre yaklaşmaya başlarlar. Parklarımızda hiç böyle şeyler yok.”*

ÖG çocukların ötekileştirilmemesi ve dışlanmaması, normal gelişim gösteren diğer akranları ile birlikte kaynaşması için hep beraber aynı parkta oynayabilecekleri, farklı özel gereksinim tür ve gelişim düzeyleri uygun şekilde oyun alanları tasarlanabileceğini belirten bir ebeveyn ise bu konular hakkında şunları demiştir:

K.4. *“Eğer engelli için bir park dersek, zaten o zaman yine sınıflandırmış oluyoruz. Bu normal çocuk, bu engelli çocuk. Hepsinin bir arada oynayabileceği bir şeyler tasarlanmalı bence.”*

Olumsuz Görüşler

ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin açık hava oyun parklarına yönelik olumsuz görüşleri (a) fiziksel çevreye ilişkin, (b) sosyal çevre olmak üzere iki alt temada toplanmıştır.

Fiziksel çevre. Ebeveynlerin açık hava oyun parklarındaki materyallerle ilgili olumsuz düşüncelerinde hijyen, parktaki materyallerin çeşitliğinin yetersizliği, materyallerin dayanıksızlığı ve sağlık açısından güvensiz olması unsurlarını dile getirdikleri görülmüştür. ÖG çocuğu olan 12 ebeveyninden 5 katılımcı parkların yeterince temiz olmadığını belirtmiştir. Örnek olarak, bir ebeveyn materyallere yönelik hijyen açısından olumsuz görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

K.7. *“... Biz parkta bir şeyler alıp yemek istediğimizde kedi bizim etrafımızda dolaşiyor, bir şeyler istiyor, rahatsız ediyor. ... kedi ister istemez pisliğini gömüyor o toprağın içine. Ben de çocuğumun kumla oynamasına izin vermiyorum.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Açık hava parkında materyal ve parktaki araçların yetersizliğinden rahatsızlığını 12 ebeveyninden 6'sı dile getirmiştir. Parktaki araçların yetersizliğinden rahatsızlığını dile getiren bir ebeveyn;

K.2. *“...bazen biz oturacak yer bulamıyorduk. Çimlerin üzerine ıslak yere oturulmuyor. Ayakta dikiliyoruz....”* demiştir.

Açık hava oyun parklarındaki materyallerden dolayı yaşadığı olumsuzluğu dile getiren başka bir ebeveyn ise bu konuda şunları söylemiştir.

K.10. *“Kaydırdaktan kayarken kulağı işitme cihazlı olduğu için orada elektrik yapıyor ve cihaza zarar veriyor. Cihazın pilini bitiriyor kayarken elektrik çıkması sonucu cihaz çalışmıyor.”*

Sosyal çevre. Ebeveynlerin açık hava oyun parklarındaki sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz yaşantı ve düşüncelerine ilişkin olarak; duyarsız insanların olması ve ailevi/özel sebeplere ilişkin unsurları dile getirdikleri görülmüştür. Öncelikle açık hava parkında çocuğunun ÖG olması açısından sosyal çevre kaynaklı yaşadığı olumsuzluğu dile getiren bir ebeveyn bu konuda şunları söylemiştir.

K.9:“... (Parka) bir aile geldi. Aile sürekli tedirginlik içinde.... M***'e müdahalede bulunuyorlar. 'Yaklaşma, yaklaşma, uzak dur' diyerek. Kızları kaydırağın tepesine çıktı, oturdu, kaymıyor. Benim çocuğum da arkasından hafifçe itti. Onun yüzünden söylemedikleri lafı bırakmadılar... Madem öyle problemi var çıkartmayın (gibi). Ben bu tarz olaylarla çok sık karşılaştım aslında. Onun için bir dönem çocuğumu dışarıya çıkarmama kararı almıştım...”

Sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz deneyimlerle ilgili K.4. ayrıca şunları da dile getirmiştir:

“Bizim engelli çocuklarımız zaten dışlanıyor her konuda ama normal çocuklar içerisinde, Tabi bu da ailelerin bilinçlendirilmesi ile alakalı. Sadece parkta çocuğumu salıvereyim, kendi başına oynasın değil. Bunda büyüklerin de büyük sorumluluğu var.

Tartışma ve Sonuç

ÖG çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parkları hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen veriler olumlu görüşler, kaygılar, beklentiler, olumsuz görüşler olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Açık hava oyun parklarının çocukların oyun ihtiyacını karşılama durumuyla ilgili araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun parkların ÖG çocuğunun oyun ihtiyacını karşıladığını düşündüğü belirlenmiştir. Buna paralel olarak, Ulutaş ve Şimşek (2014) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin büyük bir oranın çocuklarının oyun alanından memnun kaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin açık hava oyun parklarında kullanıcıların temizlik kurallarına uygun olmayan davranışlar sergilediklerini gördükleri, parklarda çöp kutularının artırılması, çeşme ve tuvalet bulunması gerektiği ile ilgili görüşlerini paylaştıkları da tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Horton (2017) ve Pouya ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin oyun parklarında su olanakları, tuvalet ve çöp kutusu bulunmasını istedikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda, açık hava oyun parklarından etkili şekilde yararlanılabilmesi için temizliğin önemli olduğu vurgulanmıştır (Casey & Harbottle, 2018; Playworld, 2015).

Araştırmada ayrıca, ebeveynlerin açık hava oyun parklarında bulunmasını bekledikleri özellikler arasında öncelikli olarak çocukların yaşına uygun bol çeşitte ve güvenli materyaller ile çocukların yetersizlik türüne ve derecesine göre onların kullanabileceği farklı araçların geliştirilmesi yer almıştır. Nitekim Pola (2015) yalnızca kaydırak ve salıncaklardan oluşan geleneksel parkların çocukların çoğunluğu tarafından kullanılamayacağı için bunların yanında yükseltilmiş kum havuzları, labirentler, çeşitli özelliklerde salıncaklar gibi ÖG çocukların yardım almadan özgürce kullanabileceği oyun elemanlarının da bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, yapılan araştırmalarda yalnızca sabit ekipmanların bulunduğu oyun alanlarının çocukların sergiledikleri oyun davranışlarını kısıtladığı, dolayısıyla gelişimlerini sınırlı düzeyde desteklediği belirtilmektedir (Bulut & Kılıçaslan, 2009; Fjortoft, 2001; Metin, 2003; Moore, 2002).

Parkın sunduğu olanaklar ile ilgili olarak ebeveynlerin beklentilerinin çocukların ilgilerine, yaş ve gelişim düzeylerine hitap edebilecek sayıda ve çeşitlilikte materyallerin bulunması yönünde olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Ripat ve Becker (2012), ÖG çocukların oyun alanlarında, duyuşsal ve motor deneyimler kazanmak istediği; aynı zamanda oyun alanındaki farklı nesnelere çeşitli oyunlar oynayarak hayal güçlerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Ebeveynlerin ise oyun alanında çocukların motor ve sosyal becerilerinin desteklenmesini beklediklerini saptamışlardır. Amerijckx ve Humbleti (2015) ise açık hava oyun parklarının çocukların oyun alanında iyi zaman geçireceği faaliyetlere katılabilmeleri, çevreyi keşfetmesi ve dünyayı öğrenmesini sağlayacak olanaklar sunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada açık hava oyun parklarıyla ilgili yeşil alanların olmasına yönelik beklentiler de dile getirilmiştir. Turgut ve Yılmaz (2010) oyun alanının doğal özellikler barındırmasının, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Avrupa Çevre Ajansı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yeşil alanların tasarlanmasının çevresel tehlikeleri azalttığı ve insan sağlığına katkılar sunduğu vurgulanmıştır. Oyun parklarının, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini destekleyecek,

kendi kapasitelerinin farkına varmalarını sağlayacak, doğal çevreyle etkileşimini güçlendirecek çeşitli uyarıcılarla donatılmış olması gerekmektedir (Little & Eager, 2010).

Ayrıca, ebeveynlerin açık hava oyun parklarının güvenli bir yer olmasına önem verdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin rahatsız oldukları durumlar arasında parkın trafiğe yakın olması ve tanıdık olmayan ziyaretçilerin varlığı; açık hava oyun parklarından beklentileri arasında da güvenlik görevlisinin ya da güvenlik kamerasının olması yer almıştır. Güvenlik, günümüzde çocukların dışarıda oynamalarına ilişkin ebeveynlerin en büyük kaygıları arasında yer almaktadır (Cevher-Kalburan, 2014a). Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin, tehlikeli yabancı ve trafik kaygısından ötürü çocuklarının dışarıda oyun oynamalarını kısıtladığı görülmektedir (Örneğin, Cevher-Kalburan, 2014b, Memik, 2004; Şişman & Özyavuz, 2010; Veitch vd., 2006).

Bunların yanı sıra, ebeveynlerin, diğer anne babalardan ÖG çocuklarına yönelik olumsuz tutumlarından dolayı üzüntü ve endişe yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin ÖG çocuğa karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Bozarlan & Batu, 2014; Gök & Erbaş, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İçsen-Karasu, Demir, & Akalın, 2014; Yüksel & Tanrıverdi, 2019). Buna paralel olarak, Türkiye’de yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal çevreden yeterli destek alamadıkları tespit edilmiştir (Karadağ, 2009; Kurt, Tekin, Koçak, Kaya, Özpulat, & Önat, 2008; Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın, & Gökçay, 2006). Karadağ (2009) tarafından ÖG çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, annelerin toplumun bakış açısından rahatsız oldukları ve çevreleri ile iletişim kurmakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Özşenol ve diğerleri (2003) ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin aile içinde oluşabilecek iletişim güçlükleri, çocuğa çeşitli sosyal beceriler kazandırma, çocuğun gelişimi, eğitimi ve tedavisi için bilgi edinme gibi konularda aile dışı desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Karadağ (2014), ebeveynlerin yakın arkadaşlık ilişkilerine ve duygusal desteğe ihtiyaçları olduğunu; bu desteği aile içinden, akrabalarından ve yakın çevreden, uzmanlardan ve aynı durumda olan diğer ebeveynlerden alabileceklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin açık hava oyun parklarında yaşadıkları olumsuz durumlar arasında, çocuğun oyun parkında akranları tarafından dışlanması da bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde normal gelişim gösteren çocukların ÖG çocuktan uzak durmayı tercih ettikleri ifade edilmiştir. Serman’ın (2018) çalışmasında da ÖG çocukların, açık hava oyun parklarında normal gelişim gösteren akranları tarafından oyun arkadaşları olarak görülmediği belirlenmiştir. Buna karşılık, ÖG çocukların görüşlerinin alındığı araştırmalarda (Burke, 2012; Prellwitz, 2007) çocukların parkları yetişkinlerden uzakta diğer çocuklarla daha rahat konuşabilecekleri özel alanlar olarak gördükleri; diğer çocuklarla birlikte oynamak, yeni arkadaşlar edinmek için parklara gittikleri saptanmıştır. Ancak Prellwitz ve Skar (2007) açık hava oyun parklarının fiziksel özelliklerinin akranlarla etkileşimi desteklemediği sonucuna varmışlardır.

Öneriler

Her bir çocuğun oyuna eşit bir şekilde erişim hakkı bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukların en doğal öğrenme şekli olan oyuna dâhil olması birçok ülkede yasalar ile garanti altına alınmıştır. Bu bağlamda son yıllarda “yeterlilik düzeyi ne olursa olsun, ÖG çocuklar dâhil tüm çocukların oyuna eşit bir şekilde katılması ve açık hava oyun parklarının evrenselliği ve evrensel tasarımı” gibi konular gündeme daha sık gelmeye başlamıştır. Çocuk oyun ile öğrenmekte, gelişmekte ve yaşam deneyimi kazanmaktadır. Açık hava oyun parklarındaki oyun araçları ve ekipmanlarının ÖG çocuklara uygun olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Açık hava oyun parklarının yetişkin ve gençlerin de oyun faaliyetlerine ve açık hava oyun parkı etkinliklerine katılımını teşvik edebilecek özellikler taşıması çocuk, genç ve yetişkin sosyalleşmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada ebeveynler veya yetişkinler için oturma alanları, gölgelik alanlar, tuvalet gibi olanaklar da bulunmasını istemişlerdir. Bu nedenle, açık hava oyun alanlarının ebeveynlerin günlük streslerinden arınabilecekleri, arkadaş edinebilecekleri, sosyal destek görebilecekleri şekilde olanaklara sahip olmasının önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık, ebeveynler diğer ailelerin kendilerine ve özellikle ÖG

çocuklarına karşı yaklaşım ve tutumlarından dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Bu bağlamda, ÖG çocuklarla ilgili bireylerin farkındalıklarını arttırmak, eşitlikçi bir anlayış kazandırmak ve olumlu tutumlar geliştirmek amacıyla yerel yönetimler, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları işbirlikli projeler geliştirebilir; yazılı ve görsel medyadan faydalanarak tüm halkın bilinçlenmesine katkı sağlayabilir.

Küçüker (2001), ÖG çocuğa sahip ebeveynlere yönelik eğitim programlarının ebeveynlerin duygusal olarak rahatlamalarına, yeterli duygusu geliştirmelerine ve diğer ebeveynlerin deneyimlerinden yararlanabilmelerine olanak sağlayarak ÖG çocuğa sahip olmaktan kaynaklanan zorluklarla daha kolay baş edebilmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ÖG çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarından çocuğun en iyi şekilde faydalanabilmesine ve böylece normal gelişim gösteren akranları ile kaynaşabilmesine nasıl destek verebilecekleri konusunda uzmanlar tarafından eğitim programları düzenlenebilir.

Açık hava oyun parklarında çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek çeşitlilikte araçların bulunması, çocukların gruplar halinde oyunlar oynayabilecekleri geniş alanların olması, parkların çocukların doğayla etkileşim kurabilecekleri yeşil unsurlarla zenginleştirilmiş olmasının gerekli olduğu da düşünülmektedir. Bunun yanı sıra hem normal gelişim gösteren çocukların hem ÖG çocukların birlikte oyun oynayarak kaynaşmasını destekleyecek ekipmanlar tasarlanabilir.

Açık hava oyun parklarında karşılaşılabilecek kazalar, özel durumlar ve karşılaştıkları bu durumlar karşısında yapılması gerekenler konusunda açık hava oyun parklarında yazılı kuralların bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Michael-Siu, Wong ve Lam (2017) ve Shi (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, oyun alanlarında ÖG bireylere yönelik işaretler, levhalar, renkler bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Oyun parkındaki salıncak, kaydırak gibi ekipmanların düşme, çarpma gibi kazaları en aza indirecek şekilde konumlandırılması; zeminin ciddi yaralanmaları önleyecek şekilde tasarlanması, oyun araçlarının malzemelerinin ise sağlık ve kullanım açısından en verimli olacak şekilde tercih edilmesi gerekmektedir. Bir diğer önemli konu, oyun ekipmanlarında plastik malzeme kullanılması işitme cihazı kullanan çocuklar açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Araştırma bulguları arasında, işitme cihazı kullanan çocuğun cihazın pilinin bitmesinden dolayı plastik kaydıraklar ve salıncaklardan etkili şekilde yararlanamadığı yer almıştır. Yapılan araştırmalar da plastik ekipmanların işitme cihazlarını deşarj ettiği ve çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiğini göstermiştir (Callison, 2013; Hilgenbrinck, Pyfer, & Castle, 2004; Nelson & Johnston, 2003). Bu açıdan oyun alanlarında kapsayıcılık ele alınırken, işitme cihazı kullanan çocuklar da düşünülerek plastik ekipmanlar yerine ahşap, mermer gibi farklı malzemelerden üretilmiş olanların kullanılması önem taşımaktadır.

Bunların yanı sıra, açık hava oyun parklarındaki araç ve ekipmanların sağlıklı ve dayanıklı malzemelerden yapılması, düzenli şekilde bakım ve onarımlarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Pek çok araştırmada açık hava oyun parklarının tasarım ve kullanımına ilişkin erişilebilirlik politikalarının belirlenerek yasal mevzuatlar ve standartlar getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Pouya vd., 2017; Uslu vd., 2016; Yantzi vd., 2010; Yüce-Eşkil, 2011).

Çalışma grubunda görme ve bedensel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bulunmaması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Yücel (2005) oyun alanı tasarımlarında “özel gereksinimli” algısının yalnızca bedensel yetersizlikleri kapsadığını; görme, işitme, zihinsel yetersizlik gibi farklı özel gereksinim grupları için sınırlı sayıda çalışmaların yapıldığını belirtmiştir. Bu nedenle yapılacak sonraki çalışmalarda tüm yetersizlik türleri göz önünde bulundurularak çeşitli ölçme araçları geliştirilmesi ve yetersizlik gruplarını dengeli biçimde temsil eden örneklemeler üzerinde araştırma yapılması önerilmektedir.

Ebeveynlerin açık hava oyun parklarında ne gibi sorunlar yaşadıkları, açık hava oyun parklarından beklentileri, kaygıları ve bu sorunlar karşısında ne gibi çözümler üretilebileceğine ilişkin anket, görüşme, fotoğraf inceleme gibi yöntemlerle birlikte, çocukların ve ebeveynlerin açık hava oyun parklarında sergiledikleri davranışları belirlemeye yönelik gözleme dayalı çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca açık hava oyun parklarının fiziksel özellikleri ve kullanıcı gereksinimleri; özel gereksinimi olan çeşitli yaş gruplarındaki çocukların, evrensel tasarım konusunda uzman peyzaj mimarların, eğitimcilerin (özel eğitim

öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler ve diğer eğitimcilerin) ve diğer profesyonellerin de görüşleri alınarak incelenmelidir.

Bunun yanı sıra, ülkemizde evrensel tasarım ilkeleri temel alınarak, bilimsel bilgi ışığında ve disiplinler arası bir yaklaşımla açık hava oyun parkları tasarlanıp inşa edilerek, kullanıcı gereksinimlerini karşılama durumu ve çocukların gelişimlerine katkısını ortaya koyan deneysel ve uygulamalı çalışmaların yapılmasının önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar ve ÖG çocukların açık hava oyun parklarında oyun fırsatlarının artırılmasına yönelik ortak projeler gerçekleştirilmesinin, ÖG çocukların toplumdan soyutlanmaması, çocukluk yaşlarını normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte doyusıya yaşayabilmeleri ve böylece sağlıklı, kendileriyle barışık, özgüvenli ve mutlu bireyler olarak yetişmeleri açısından önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Kaynaklar

- Allen K. E., & Schwartz, I. S. (1996). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (3rd ed.). Albany, NY: Delmar Publishers, Washington, D.C.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). Uses and perceived benefits of children's recreational activities: The perspectives of parents and school professionals. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(11), 1-17. doi: 10.1186/s40723-015-0013-z
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10) 1-4. Retrieved from <http://health.msuextension.org/documents/MT201003HR.pdf>
- Avrupa Çevre Ajansı. (2015). *SOER 2015-The European environment-state and outlook 2015*. Retrieved from <https://www.eea.europa.eu/soer>
- Ayan, S., & Ulaş, M. (2015). Türkiye'de kullanılan oyun alanı donatılarının gelişmiş ülkelerdeki modellere göre incelenmesi [The examination of playground equipments which are used in Turkey according to the models in developed countries]. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 130-145.
- Ball, D., Gill, T., & Spiegel, B. (2012). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>
- Bayraktaroğlu, B., & Büke, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının evrensellik ölçütleri açısından incelenmesi: Fenerbahçe-Pendik sahil şeridi örneği [Investigation of playgorunds in terms of universalized criteria: Fenerbahçe-Pendik coastal band example]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 371-378.
- Bekçi, B. (2012). Fiziksel engelli kullanıcılar için en uygun ulaşım akslarının erişebilirlik açıdan irdelenmesi: Bartın kenti örneği [The investigation of transportation axes with respect to accessibility for people having disabilities: The case of the Bartın city]. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 14(1), 26-36.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. doi: 10.1016/j.pbj.2017.03.003
- Bohn-Goldbaum, E. E., Phongsavan, P., Merom, D., Rogers, K., Kamalesh, V., & Bauman, A. E. (2013). Does playground improvement increase physical activity among children? A quasi-experimental study of a natural environment. *Journal of Environmental and Public Health*, 2013(Special Issue), 1-10. doi: 10.1155/2013/109841
- Bozarıslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2006). *Inclusion of children in outdoor education learning in motion: Part I*. Report No. 43, Stockholm Institute of Education, Child & Youth Science. Retrieved from https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48830.1320917351!/TKH_43.pdf
- Bruno, T. S. (2016). *Making children-inspired playgrounds everywhere: A case study of the creation of the playground using recycled materials at Kampala School for physically handicapped* (Master's thesis, Oslo and Akershus University, Uganda). Retrieved from https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3484/tusingwire_MAYPH5900_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Bulut, Z., & Kılıçaslan, Ç. (2009). Çocuğa özgüven kazandırmada önemli bir ilke: Çocuk oyun alanlarında güvenlik [An important principle to encourage self-reliance to child: Playground safety]. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(1), 18-85.
- Burke, J. (2012). 'Some kids climb up; some kids climb down': Culturally constructed play-worlds of children with impairments. *Disability & Society*, 27(7), 965-981.
- Callison, K. (2013). Designing playgrounds for children with cochlear implants. Retrieved from <https://www.gametime.com/news/designing-playgrounds-for-children-with-cochlear-implants>
- Casey, T., & Harbottle, H. (2018). A guide to creating accessible and inclusive public play spaces. Retrieved from <https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2018/05/Free-to-Play-Guide-to-Accessible-and-Inclusive-Play-Spaces-Casey-Harbottle-2018.pdf>
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design, Version 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University. Retrieved from https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Cevher-Kalburan, N. (2014a). Erken çocukluk döneminde riskli oyun [Risky play during early years]. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri [Preschool children's opportunities and parents' opinions regarding outdoor play]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 113-135. doi: 10.21560/spcd.21616
- Czakczynska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.01.006
- Deretarla-Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi [Examination of the viewpoints of the parents in the children's playgrounds and the materials in the children's playgrounds]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261-274.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği) [Evaluating structural properties of children playgrounds (Konya city sample)]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Dunn, K., & Moore, M. (2005). Developing accessible play space in the UK: A social model approach. *Children Youth & Environments*, 15(1), 332-346.
- Erdem, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarım ilkeleri [Outdoor design criteria for preschool education centers]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 131333)
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). Introduction. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (pp. xv-xx). New York: Routledge.
- Frost, J., & Sutterby, J. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *Young Children*, 72(3), 82-85.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction* (2nd ed.). London: Sage.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2007). *Doing research with children* (2nd ed.). London: Sage.
- Günay, N. (2016). *Fiziksel çevrelerin çocuk üzerindeki etkisi bağlamında kapsayıcı oyun alanları [The impact of physical environment on children: Inclusive playgrounds]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 432215)
- Hilgenbrinck, L.C., Pyfer, J., & Castle, N. (2004). Students with cochlear implants: Teaching considerations for physical educators. *Journal of Physical Education*, 75(4), 28-33.
- Horton, J. (2017). Disabilities, urban natures and children's outdoor play. *Social and Cultural Geography*, 18(8), 1152-1174. doi: 10.1080/14649365.2016.1245772
- Jansson, M. (2009). *Management and use of public outdoor playgrounds* (Doctoral Thesis, Swedish University of Agricultural Sciences. Alnarp). Retrieved from https://pub.epsilon.slu.se/2070/1/Management_and_Use_of_Public_Outdoor_Playgrounds2.pdf
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri [Hardships undergone by mothers with handicapped children, hopelessness and social support from family]. *Turkish Armed Forces Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Karadağ, G. (2014). Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm öneriler [Hopelessness and depression in the families of children with special needs]. *Turkish Armed Forces Preventive Medicine Bulletin*, 13(6), 491-494. doi: 10.5455/pmb1-1389682796
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö., & Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler [Living difficulties for parents of children with mental disability]. *Türk Klinikleri Pediatri Dergisi*, 17(1), 158-163.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of early education on the stress and depression levels of parents of children with developmental retardation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(19), 1-11. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000055
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk. [Last child in the woods]* (1. baskı). (C. Temürçü, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplığı. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2005)
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press. doi: 10.1017/S0021932004235945
- Memik, N. H. (2004). *An evaluation of the changing approaches to children's play spaces* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 153529)
- Metin, P. (2003). *The effects of traditional playground equipment design in children's developmental needs* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 143125)

- Michael-Siu, K. W., Wong, Y. L., & Lam, M. S. (2017). Inclusive play in urban cities: A pilot study of the inclusive palaygrounds in Hong Kong. *Procedia Engineering*, 198, 169-175.
- Moore, G. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and young people's environments* (pp. 53-63). New Zealand: University of Otago, Children's Issues Centre.
- Moore, D. (2015). "The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are": Young children's secret places in early childhood outdoor environments. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31. doi: 10.1080/21594937.2014.925292
- Nelson, L. H., & Johnston, S. S. (2003). Children with cochlear implants. *Young Exceptional Children*, 7(1), 2-10. doi: 10.1177/109625060300700101
- Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. USA: The McGraw Companies.
- Özşenol, F., Işıkhhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., 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.
- Perry, M., Devan, H., Fitzgerald, H., Han, K., Liu, L., & Rouse, J. (2018). Accessibility and usability of parks and playgrounds. *Disability and Health Journal*, 11(2), 221-229. doi: 10.1016/j.dhjo.2017.08.011
- Playworld. (2015). *Inclusive play design guide*. Retrieved from <https://www.accessibleplayground.net/wp-content/uploads/2016/05/Inclusive-Play-Design-Guide-LowRes-2.pdf>
- Pola, İ. (2015). *Çocuk oyun alanlarına kapsayıcı yaklaşımlar: İstanbul için bir değerlendirme [The inclusive design approaches to children playgrounds: An evaluation for Istanbul]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 421041)
- Poppe, R., Van Delden, R., Moreno, A., & Reidsma, D. (2014). Interactive playgrounds for children. In A. Nijholt (Ed.), *Playful user interfaces: Gaming media and social effects* (pp. 99-118). Singapur: Springer Science & Business Media.
- Pouya, S., Bayramoğlu, E., & Demirel, Ö. (2017). Bir engelli okul bahçesi tasarım ana kararları: Doğan Çağlar ortopedik engelliler okulu [The design major resolutions of a disabled school garden: Doğan Çağlar orthopedic disabled school]. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 682-690. doi: 10.17475/kastorman.277535
- Pouya, S., Demirel, Ö., & Pouya, S. (2018). Evaluating the playground: Focus group interviews with families of disabled children. *Istanbul Technical University Journal of Faculty of Architecture*, 15(2), 137-146.
- Prellwitz, M. (2007). *Playground accessibility and usability for children with disabilities experiences of children, parents and professionals* (Doctoral dissertation, Luleå University of Technology, Sweden). Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/6e5e/e6d9891126059e8e6b20b3391b62f68d261a.pdf?_ga=2.110464839.35863995.1576809234-969961370.1568419425
- Prellwitz, M., & Skar, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144-155.
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: Different concepts-one goal? On the concept of accessibility-historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), 505-526. doi: 10.1007/s10209-014-0358-z

- Ripat, J., & Becker, P. (2012). Playground usability: What do playground users say?. *Occupational Therapy International*, 19(3), 144-153.
- Shi, Y. (2017). Explore children's outdoor play spaces of community areas in high-density cities in China: Wuhan as an example. *Procedia Engineering*, 198(2017), 654-682.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Skar, L. (2002). Disabled children's perspective of technical aids, assistance and peers in play situations. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 16, 27-33.
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Sterman, J. (2018). *Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities* (Doctoral dissertation, Australian Catholic University). Retrieved from <https://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1760&context=theses>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, H., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477-1483. doi: 10.12738/estp.2014.4.2078
- Sweeney, D., & Zellner, R. (2008). Universal design. In C. R. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Eds.) *Encyclopedia of special education* (pp. 2080-2082). John Wiley & Sons Inc. doi: 10.1002/9780470373699.speded2154
- Şen, E. B., & Öksüz, Ç. (2016). Ankara'daki engelsiz parkların engelli çocukların kullanımına uygunluğunun değerlendirilmesi [Evaluation of barriers to use the unimpeded playing parks among disabled children in Ankara]. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(1), 15-26.
- Şişman, E. E., & Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği [Distribution and use of proficiency of playgrounds: A case study Tekirdağ]. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-22.
- Tandoğan, A. (2017). Evrensel tasarım kavramı ve kentsel peyzaj ile ilgili örnekler üzerinden değerlendirilmesi [The concept of universal design and evaluation on urban landscape examples]. *Hasan Kalyoncu University Journal of The Faculty of Fine Arts and Architecture*, 5(2), 51-66.
- Toronto Chief Administrator's Office. (2017). *City of Toronto accessibility design guidelines*. Retrieved from https://www.toronto.ca/wp-content/uploads/2017/08/8fcf-accessibility_design_guidelines.pdf
- Turgut, H., & Yılmaz, S. (2010). Ekoloji temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması [Building ecology-based playgrounds for kids]. III. *Ulusal Karadeniz Ormanlık Kongresi (20-22 Mayıs)*. Cilt: IV, (pp. 1618-1630). Retrieved from [http://karok3.artvin.edu.tr/IV.Cilt/\(1618-1630\).pdf](http://karok3.artvin.edu.tr/IV.Cilt/(1618-1630).pdf)
- Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi [Examination of children playground for chosen plants in north Adana]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 178446)
- Ulutaş, İ., & Şimşek, I. (2014). Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determination of parents' opinions on the playgrounds]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 413-424.

- Uslu, A., & Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekân tasarımı [Friendly design of playground and outdoor space for the disabled children]. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367-374.
- Uslu, A., Şahin-Körkmeçli, P., & Güneş, M. (2016, Aralık). *Engelsiz çocuk oyun alanlarının evrensel tasarım ilkelerine göre irdelenmesi: Ankara örneği* [Examination of unimpeded children playgrounds according to universal design principles: Ankara case]. 6. Peyzaj Mimarlığı Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Antalya, Türkiye.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). London, Ontario: Althouse Press.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383-393.
- Wolfgang, C. H. (2004). *Child guidance through play: Teaching positive social behaviors*. Boston: Pearson Education Inc.
- Yantzi, N. M., Young, N. L., & Mckeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65-78.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2002). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri [Planning and designing principles of children playgrounds in urban areas]. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345-351.
- Yüce-Eşkil, Ö. (2011). *Engelliler için dış mekân tasarım özellikleri bağlamında Ankara kent parklarının irdelenmesi* [Study of Ankara urban banks in the context of outdoor design features for the disabled] (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 285290)
- Yücel, G. F. (2005). Çocuk oyun alanları tasarımı [Design of playgrounds for children]. *İstanbul Orman Fakültesi Dergisi*, 55(2), 99-110.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları [Social problems and coping mechanisms in families of children with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.493089
- Yılmaz, Z. (2019). *Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [An investigation of the opinions of parents of children with special needs about outdoor playgrounds] (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 576627)



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 87-112

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.641460

RESEARCH

Received Date: 01.11.19

Accepted Date: 10.09.20

OnlineFirst: 16.09.20

Opinions of Parents of Children with Special Needs about Outdoor Playgrounds*

Zeliha Tenikeci **

Ministry of National Education

Nilgün Cevher-Kalburan ***

Pamukkale University

Abstract

The aim of this qualitative research is to examine the opinions of parents who have children with special needs about outdoor playgrounds. A total of 12 parents with children between 0-6 years of age attending special education centres in Denizli were included in the study. The data were analyzed through content analysis. The opinions of parents about outdoor playgrounds were gathered in four main categories as positive and negative opinions, concerns, expectations. Parents had negative opinions and expectations about physical and social environment. In addition, the positive opinions of the parents were related to the emotions and behaviors of the children in the park. The findings of the research were discussed in the light of the related literature. Some suggestions were made for practitioners and researchers.

Keywords: Children with special needs, outdoor play, outdoor playgrounds, parental views, universal design.

Recommended Citation

Tenikeci, Z., & Cevher-Kalburan, N. (2021). Opinions of parents of children with special needs about outdoor playgrounds. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 87-112. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.641460

*This study was based on the master's thesis of the first author that was supervised by the second author.

****Corresponding Author:** Preschool Teacher, E-mail: tenikeci_z_20@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4222-1317>

***Assoc. Prof. Dr., E-mail: nkalburan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0622-1480>

Play is a universal concept that has an important role in laying the foundations of children's lives. It is an important part of child development (Fromberg & Bergen, 2006; Mayall, 2002). It brings happiness and pleasure to human life. It is also a way of natural learning along with spending time that shapes the child's behavior (Singer et al., 2006; Smith & Pellegrini, 2013). In times of early childhood, play is an important tool that educates children, gives them experience, develops their skills and competences, widens their imagination, and contributes to the formation of the child's identity. Children learn to think, socialize, solve problems, mature, have fun, interact with their families and peers through play (Anderson-McNamee & Bailey, 2010; Wolfgang, 2004).

Outdoor playgrounds are the platforms where children participate in entertainment activities (Poppe et al., 2014). Outdoor play is one of the significant elements that support the child's development. The children who go outdoors explore the environment by playing. Thus, every place around them gives children the opportunity to improve themselves. The richness of the stimuli in the outdoor playgrounds gives the child a sense of curiosity through which he/she begins to explore the environment. For this reason, children's playgrounds should be designed considering the needs of the child along with the site selection, the flooring procedure, accessibility, safety planning and design principles (Uluğ, 2007; Yılmaz & Bulut, 2002).

It is seen that the outdoor playgrounds are suitable for the individuals given their physical and architectural structure (Bekçi, 2012; Pouya et al., 2018; Uslu & Shaikouri; 2012, Yılmaz & Bulut, 2002). This is the case for children with normal development in Turkey (Şişman & Özyavuz, 2010) and children with special needs (Duman & Koçak, 2013; Pouya et al., 2017; Yılmaz & Bulut, 2002) Many studies have been carried out regarding the qualifications of playgrounds in different cities. In these studies, it was observed that the equipment and tools in the playgrounds were not sufficient in number and quality. Most playgrounds were found to be inadequate to meet the standards in terms of security. The size of the playgrounds was small. Another remarkable finding in these studies was that outdoor playgrounds were not designed and arranged to meet the needs of children and other individuals.

Designing an outdoor playground to meet the needs of children with different types of disabilities is also important in terms of providing more reliable, healthy and developmentally appropriate environments for these children as well as greater participation and adaptation of the children to society today. When the literature was examined, there were not enough studies about the opinions of the parents with children with special needs on the outdoor playground. In addition, children with physical disabilities and their parents were studied in general (Bekçi, 2012; Pola, 2015; Pouya et al., 2017; Yantzi et al., 2010; Yılmaz & Bulut, 2002). In this study, the parents of children from different disability groups were included.

Olds (2001) argued that many participants including educators, children, local authorities, architects and parents should cooperate in the design of playgrounds. From this point of view, it is considered that parents' views on outdoor playgrounds are important as they take responsibility for taking and accompanying their children to playgrounds. They play a role in the design of playgrounds. In this context, it is considered that the parents will be able to shed light on the planning and design of the outdoor playgrounds, their expectations and concerns about whether these playgrounds are suitable for their children.

Method

Qualitative research method was used in this study. It aims to investigate a specific issue and problem in depth and to collect individuals' perceptions and events in their natural environment in a holistic and realistic way through the data collection methods such as observation, interview and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Study group

The research was carried out in Denizli in 2018-2019 academic year. 12 participants from a total of 157 parents were interviewed. Their children were enrolled in special education and rehabilitation centers. The parents who had children with different types of disability were taken into account.

All of the participants were women, their age range was between 30 and 43. Four of the parents graduated from elementary school, one had secondary education, five had high school degree, one had associate degree and one had bachelor's degree. One parent was self-employed, while the other 11 were housewives. The gender of the children was 10 boys and two girls. The age range was between 51 months and 71 months. According to special needs, there were three children with mental disabilities, three children with Autism Spectrum Disorders, two children with hearing impairment, two children with language impairment, and one child with multiple disabilities. There were no participants who had a child with visual and physical disability who participated in the quantitative study.

Data Collection Tool and Process

The semi-structured interview provides more systematic and comparable information since the interview is conducted in accordance with the pre-prepared interview protocol (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research, the interviews were conducted through the semi-structured interview form that was prepared for the data collection process. While creating a semi-structured interview form, the literature was searched and an open-ended questionnaire was created. The interview questions were presented to the opinion of two experts in the field. In the light of the feedback received from the experts, the modifications were made. Then, the final form of the form was created. In order for the questions to be easily understood by the participants, the pilot study was carried out to ensure that they were clear. The clarity of the questions was evaluated through the feedback of three parents who were not involved as the participants of the main study. Finally, the semi-structured interview form was finalized.

Each parent was interviewed personally. At first, the parents were informed about the interview process and the permission for recording the interview was obtained. All interviews were conducted in empty classes or rooms allocated for the interview by the special education centres. During the interview, the researcher avoided asking directive questions. At the beginning of the interview, the researcher introduced herself, explained the purpose of the research, and reminded the participant that the personal information and interview would be confidential. Each of the interviews lasted approximately 30 minutes. The codes from K.1 to K.12 were given to the interviewed parents respectively.

Data Analysis

The audio recordings were transferred to computer and analyzed by content analysis. The aim of the content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the data. The basic process of content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data were first analyzed separately by the researchers. Then, the researchers came together and the analyses were compared. The necessary modifications were made as a result of the mutual agreement.

Results

In the study, the content analysis results on the views of the parents with children who had special needs revealed four themes: 1) negative opinions, 2) concerns, 3) expectations, 4) positive opinions.

Positive Opinions: The positive opinions of the parents regarding the outdoor playgrounds included that their children would be happy, feel free and release their energy.

Concerns: Parents' concerns about outdoor playgrounds were grouped into two sub-categories: (a) The concerns about the physical environment and (b) personal concerns.

Expectations: The expectations of parents from outdoor playgrounds consisted of (a) physical environment and (b) social environment.

Negative Opinions: It was observed that the participants expressed their negative views regarding (a) the physical environment and (b) the social environment in terms of the outdoor playgrounds.

Discussion and Conclusion

In this study, the opinions of parents with children who had special needs about outdoor playgrounds were examined. The data obtained were collected into four categories including negative opinions, concerns, expectations and positive opinions. It was observed that the parents experienced sadness and anxiety due to their negative attitudes towards the children with special needs from other parents. Karadağ (2009) examined the difficulties experienced by mothers with special needs and their perceived levels of social support and hopelessness from the family. This study found that the mothers were disappointed about the society and had difficulty communicating with their environment. Özşenol et al. (2003) stated that parents needed to have additional family support in terms of communication difficulties that may occur within the family, the social skills for the child, and obtaining information about the assessment and treatment of the child.

In cases where the parents participating in the study were disturbed in outdoor playgrounds, the child was excluded from the playground by their peers. In the interviews, it was stated that the children with normal development preferred to stay away from the child. In the study of Sterman (2018), it was seen that the children were not seen as peers by their typically-developing peers in outdoor playgrounds. On the other hand, in the studies where the opinions of the children were obtained (Burke, 2012; Prellwitz, 2007), the children perceived playgrounds as special areas where they could talk to other children more easily than adults, and go to the playgrounds to play with other children and make new friends. However, Prellwitz and Skar (2007) concluded that the physical properties of outdoor playgrounds did not support interaction among the children.

In this study, the most common expectations from the parents regarding the outdoor playgrounds were the availability of abundant and safe materials suitable for the age of children and the extra tools that children could use according to the type and degree of disability. In parallel, since traditional playgrounds which consisted only of slides and swings could not be used by the majority of children, Pola (2015) suggested additional playground elements that children could use freely without assistance such as elevated sand ponds, labyrinths, swings with various features. In addition, it was stated that only playgrounds with fixed equipment restricted the play behaviors of the children and thus supported their development to a limited extent (Bulut & Kılıçaslan, 2009; Fjortoft, 2001; Metin, 2003; Moore, 2002).

The parents' expectations regarding the ideal opportunities to be offered by the park needed to address the interest, age, and developmental levels of their children. Similarly, Ripat and Becker (2012) reported that children wanted to gain emotional and motor experiences in playgrounds. At the same time, playing different games with various objects on the playing field developed their imagination. On the other hand, the parents expected that children's motor and social skills should be supported in the playground. Amerijckx and Humbleti (2015) stated that outdoor playgrounds should be able to include activities where children would have a good time so that they could be provided with more opportunities to explore the environment and world.

The expectations about the presence of green areas related to outdoor playgrounds were also expressed. Turgut and Yılmaz (2010) emphasized that the natural features of the playground were important in terms of supporting the development and learning of children. In the study conducted by the European Environment Agency (2015), it was emphasized that designing green spaces reduced environmental hazards and contributed to human health. The playgrounds should be equipped with various stimuli that will support children's creativity and imagination, make them aware of their own capacities, and strengthen their interaction with the natural

environment (Little & Eager, 2010). However, it was also found that parents were concerned about the cleanliness of the outdoor playgrounds, the users were violating the cleaning rules. Therefore, the parents shared their opinions about the need to increase the number of the trash cans, the fountain and the toilet. Similarly, Horton (2017) and Pouya et al. (2018) found that the parents who had children with special needs wanted water facilities, toilets and trash cans in playgrounds. It was emphasized that cleanliness was important for effective use of outdoor playgrounds (Casey & Harbottle, 2018; Playworld, 2015).

In addition, it was seen that parents attached importance to outdoor playgrounds as a safe place. The discomfort of parents included the fact that the park was close to traffic and there were many visitors whom the parents had seen for the first time, which raised issues related to security. Therefore, they expected that a security guard would work or security cameras would be placed around the outdoor playgrounds. Today, security is among the biggest concerns of parents about children playing outside (Cevher-Kalburan, 2014a). Research showed that parents restricted their children to play outside due to security and traffic concerns (e.g. Cevher-Kalburan, 2014b, Memik, 2004; Şişman & Özyavuz, 2010; Veitch et al., 2006).

Suggestions

Each child has equal access to the game. Therefore, the children's participation in play which is the most natural form of learning is guaranteed by law in many countries. In this context, the issues such as equal participation of all children regardless of their level of competence, and the universality of outdoor playgrounds have been handled more frequently. The child learns through play, develops and gains life experience. Therefore, the playgrounds and equipment in outdoor playgrounds should be designed appropriately for children with special needs. It is important to ensure that children, young people and adults can socialize together in outdoor playgrounds, which can encourage the participation of adults and young people in outdoor play activities.

In the study, the parents also asked for opportunities such as seating areas, shade areas, toilets for adults. Therefore, it was an important requirement that outdoor playgrounds provided the means to the parents to relieve them from the daily stress, make friends and receive social support. On the other hand, the parents felt uncomfortable due to the attitudes of other families towards themselves and especially their children. In some studies, it was identified that the parents of the children with normal development exhibited negative attitudes towards the child (Yüksel & Tanrıverdi, 2019; Sucuoğlu et al., 2014; Bozarşlan & Batu, 2014; Gök & Erbaş, 2011). In these studies, it was emphasized that the awareness of parents should be fostered through family education. In this context, collaborative projects can be developed with local governments, educational institutions and non-governmental organizations in order to raise awareness of children, to develop an equitable understanding and positive attitudes through making use of written and visual media to contribute to the public awareness.

Küçüker (2001) stated that the educational programs for parents with disabled children helped parents relax emotionally, develop a sense of competence and benefit from the experiences of other parents and finally helped them cope more easily with the difficulties arising from having a child with special needs. In this context, training programs can be organized by experts on how parents and their children with special needs could make the best use of the outdoor playgrounds and thus integrate with their typically-developing peers.

It is also necessary to have a wide variety of vehicles in outdoor playgrounds to support all the developmental areas of children, to have large areas where children can play games in groups, and to enrich the playgrounds with natural green elements with which the children can interact. In addition, equipment can be designed to support the integration of both typically-developing children and those with special needs.

It is important to have written rules in open playgrounds in terms of accidents, special situations and actions to be taken in case these situations happen. Michael-Siu et al. (2017) and Shi (2017) stated that there should be signs, plates and colors for disabled people in playgrounds. The equipment such as swings and slides should be positioned in the playground to minimize accidents such as falling and crashing. The ground should be designed to prevent serious injuries, while the materials of the game should be preferred in a way that is most efficient in

terms of health and use. Another important issue is that the use of plastic material in play equipment is disadvantageous for children who use hearing aids. Research findings include that the child using a hearing aid cannot effectively utilize plastic slides and swings due to the battery being depleted. Research showed that plastic equipment discharged hearing aids and children were adversely affected (Callison, 2013; Hilgenbrinck et al., 2004; Nelson & Johnston, 2003). In this respect, when taking the inclusion in playgrounds into account, it is important to consider the use hearing devices. Therefore, instead of plastic equipment, different materials such as wood and marble can be preferred.

In addition, the vehicles and equipment in the outdoor playgrounds should be made of healthy and durable materials. Regular maintenance and repairs should be performed. In many studies, it is emphasized that accessibility policies regarding the design and use of outdoor playgrounds should be implemented. Legal regulations and standards should be introduced (Pouya et al., 2017; Uslu et al., 2016; Yantzi et al., 2010; Yüce-Eşkil, 2011).

The absence of parents of children with visual and physical disabilities in the research group is a limitation of this study. Yücel (2005) stated that the perception of children with special needs in playground designs covered only physical deficiencies. There is a limited number of studies including different individuals with visual, hearing or/and mental disability. For this reason, it is suggested that various measurement tools should be developed considering all types of disability in the future studies. It is also recommended that the participants should represent the disability groups in a balanced way.

Conducting observation-based studies which aim to identify the behaviors of children and parents in outdoor playgrounds, the problems they face in these places, their expectations, concerns and the possible solutions, together with methods such as questionnaires, interviews and photo-elicitation is thought to be beneficial. In addition, physical features and user requirements of outdoor playgrounds, children of various age groups with special needs, landscape architects specialized in universal design, educators (special education teachers, preschool teachers, guidance teachers and other educators) and other professionals should also be considered.

In addition, it is significant to meet the developmental needs of the users given the current implementation of the universal design in Turkey, the scientific knowledge and an interdisciplinary approach to the design and construction of the outdoor playground. In addition, intercultural comparative studies and collaborative projects need to be prepared to increase the opportunities for children to play in outdoor playgrounds. Thus, it is believed that children with special needs will not be isolated from the society and be able to live their childhood to the fullest with their typically-developing peers and thus be healthy, peaceful, self-confident and happy individuals.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 113-145

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.621484

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 18.09.19

Kabul Tarihi: 10.09.20

Erken Görünüm: 17.09.20

Özel Yetenekli Çocukların Kendi Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Fidan Özbey-Gökçe ^{ID*}
Düzce Üniversitesi

Hadiye Ellibeş-Cerrah ^{ID**}
Milli Eğitim Bakanlığı

Şükran Arpaz-Ünsal ^{ID***}
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırma özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunu Düzce, Bolu ve Samsun illerinde yaşayan özel yetenekli 12 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Arkadaşlık İlişkileri Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında 9 tema oluşturulmuş ve bulgular bu temalar altında düzenlenmiştir. Bu temalar; birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakat temaları olarak sıralanmaktadır. Bulgulara göre; öğrenciler arkadaşlarının evlerine sık sık gidip birlikte zaman geçirdiklerini, onlarla zaman geçirmekten keyif aldıklarını öte yandan yalnız zaman geçirmeyi de sevdiğini göstermektedir. İyi bir arkadaşta aradıkları en temel özelliğin güven olduğu belirlenmiştir. Arkadaşlarının başarıları ile mutlu olduklarını ve kendi başarıları ile de arkadaşlarının mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. İleri araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerine ek olarak akranlarının da “özel yetenekli öğrencinin arkadaşlık ilişkilerine” yönelik görüşleri alınarak iki grup arasında karşılaştırma yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Akranlar, arkadaşlık ilişkileri, özel yetenekli çocuk, arkadaş, akran ilişkileri.

Önerilen Atıf Şekli

Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., & Arpaz-Ünsal Ş. (2021). Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 113-145. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.621484

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: fidanozbey@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6600-3931>

**Öğretmen, E-posta: hadiye55@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2933-4859>

***Öğretmen, E-posta: aytenarpaz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9706-9711>

Özel yetenekli çocuklar bir ya da birden fazla alanda beklenenin üstünde performans sergileyen çocuklardır. Akarsu'ya göre (2001) özel yetenekli çocuklar, farklı türden çocuklar değil, bütün çocuklarda bulunan özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren çocuklardır. Davis ve Rimm (2004) de, entelektüel-akademik yetenekler, yaratıcı ve üretici düşünce biçimi, liderlik potansiyeli, sanatsal-psikomotor yeteneklerde üstün bir başarı potansiyeline sahip çocukları “özel yetenekli çocuk” olarak nitelendirmiştir. Özel yetenekli çocuk, kendi akranları ile karşılaştırıldığında en az bir veya daha fazla alanda yüksek performans gösterebilen; ailesinden, akranlarından ve eğitim ortamlarından sosyal/duygusal desteğe gereksinimi olan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Lovecky, 1993). Özel yetenekli çocukların akranları ile aralarındaki arkadaşlık ilişkileri, gereksinim duydukları sosyal/duygusal desteğin sağlanması noktasında önemli bir yere sahiptir.

Arkadaşlık, çocuğun gelişim sürecinde önemli bir yeri olan, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerine etki eden ve çocuğun uyum sağlamasında önemli rolü olan kritik bir olgudur. Arkadaşlık, karşılıklı ve gönüllü özel bir ilişki türüdür. Karşılıklı olması, her iki tarafın da bu arkadaşlığı tanıması ve sürdürmesi anlamını taşımaktadır (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Bireyin, bütün yaşamında içinde yaşadığı toplumun diğer üyeleriyle girdiği sosyal etkileşimlerde, iletişimi başlatma, sürdürme ve sosyal problemleri çözümlenme becerileri kritik önem taşıyan becerilerdir (Shure & Spivack, 1980; 1982). Bu bağlamda arkadaşlık ilişkileri, bireyler arası sosyal becerilerin ediniminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim yürütülen araştırmalar arkadaşlık ilişkilerinin, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ile çocuğun sosyal uyumunu önemli düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır (Bloomquist & Schnell, 2002; Little & Brendgen, 1999; Dodge & Bickart, 1998; Fergusson, Woodward, & Horwood, 1999; Heiman, 2000a; Hepler, 1997; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Shure, 2001). Çocukların arkadaşları ile kurdukları sosyal diyaloglar, duygusal destek ve paylaşımlar, çocuğun iç dünyasının zenginleşmesine yardımcı olmaktadır. Dahası arkadaşlık ilişkileri, topluma uyum becerilerinin geliştirilmesi suretiyle yeni arkadaşlar edinilmesini kolaylaştırmakta ve toplumsal normların öğrenilmesine de katkıda bulunmaktadır (Hortaçsu, 2002). Arkadaşlık ilişkileri zayıf olan çocuklarda ise tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Arkadaşları tarafından ötekileştirilen çocukların, yaşadıkları bu dışlanma durumunun kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını düşündükleri ve bu nedenle de birtakım problemler yaşadıkları belirtilmektedir. Arkadaşları ile sosyal ilişki başlatma ve sürdürmede kendini yetersiz görme, özgüven eksikliği ve yalnızlık hissi, depresif ve içe kapanık davranışlar yaşadıkları problemlere örnektir (Bloomquist & Schnell, 2002; Heiman, 2000b).

Çocukların arkadaş seçiminde en belirleyici kriterin “benzerlik” olduğu vurgulanmaktadır. Bir başka ifade ile çocuklar cinsiyet, yaş, benzer ilgiler ve tercihler, etnik köken açısından kendisine en çok benzeyen akranları ile arkadaşlığı uzun dönemli arkadaşlıklara dönüşmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Bunun tam tersine “farklılıklar” arkadaş seçiminde en az tercih edilmeye neden olan faktörlerdir. Akranları tarafından farklı algılanan çocukların dışlanmaya maruz kalma ihtimallerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. (Burton, 2001; Vasta vd., 1992).

Özel yetenekli çocuklar da akranlarına göre “farklı” gelişim gösteren çocuklardır. Özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri, bu çocukların sahip oldukları özelliklerden etkilenmektedir. Özel yetenekli çocukların özellikleri arasında yer alan “eşzamanlı olmayan gelişim gösterme” özelliği de arkadaşlık ilişkilerini etkileyen faktörler arasındadır (Saranlı, 2017). Örneğin, gelişim alanları açısından incelendiğinde bazı özel yetenekli çocukların bilişsel becerileri oldukça ileri düzeyde olabilirken sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişimleri normal gelişim gösteren akranları ile aynı düzeyde veya akranlarından geri düzeyde olabilmektedir. Bu nedenle bir ya da birkaç gelişim alanında yüksek potansiyele sahip olabilen özel yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri sebebiyle sosyal ve duygusal problemler yaşayabildiği belirtilmektedir (Fiedler, 1993; Kearney, 1996). Örneğin; takvim yaşı 5 olan bir çocuk 9 yaş bilişsel özelliklere sahip olabilir. Bu durum ilk bakışta olumlu gibi algılansa da özel yetenekli çocuğun akran ve arkadaşlık ilişkilerini karmaşılaştırabilmektedir. Takvim yaşı 5 olan fakat 9 yaş bilişsel özelliklerine sahip olan özel yetenekli bir çocuk, oyun oynamak veya etkili zaman geçirmek için genellikle zeka yaşına uygun akranları tercih etmektedir (Levent, 2011). Yani takvim yaşı kendinden

daha büyük çocuklarla zaman geçirmeyi tercih etmekte ve bu durum yaşlılarıyla vakit geçirmek istememesine neden olmaktadır. Dolayısıyla yaşlılarından kaçma davranışı görülebilmektedir. Bu da kendi sınıfındaki akranlarıyla ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Gross (2012), çocukların zeka yaşı mı yoksa takvim yaşında göre mi arkadaş edindiklerini incelemek üzere 5-12 yaş arası 7000 çocukta bir araştırma yapmış, bunun sonucunda normal ve özel yetenekli çocukların arkadaşlık kavramları incelenmiştir. Özel yetenekli çocukların yaşça büyük bireylerle daha iyi anlaştıkları belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre aynı yaşlardaki özel yetenekli çocuklar güvенеbilecekleri arkadaşlar seçerken, normal gelişim gösteren akranları oyun arkadaşı aramaktadırlar.

Özel yetenekli çocukların kendilerine has gelişimsel özellikleri; onların akranlarıyla bazı sosyal ve duygusal sorunlar yaşamalarına neden olabilmekte (Bainbridge, 2011) fakat yine sahip oldukları özelliklerden biri olan “problem çözme” becerileri sayesinde karşılaştıkları bu sorunlara nitelikli çözümler üretebilmelerini (Çetinkaya, 2014) olanaklı kılmaktadır. Öte yandan özel yetenekli çocukların diğer çocuklardan daha fazla bilgiye sahip olmaları, bildiklerini sözel anlatmaları ve çok soru sormak gibi özellikleri nedeniyle arkadaşlarıyla olan ilişkileri olumsuz etkilenebilmektedir (Koçal vd., 2009).

Ergin (2004), özel yetenekli çocukların zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuştur. Dil ve iletişim becerilerinin güçlü olması, özel yetenekli çocukların akranları ile iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü kişilerarası etkileşimin temelini iletişim becerileri oluşturmaktadır. Günlük yaşamda arkadaşlık ilişkileri de iletişim becerilerinden etkilendiğinden, çocuklar sahip oldukları iletişim becerileri sayesinde ilişkilerini düzenleyebilmektedirler. Çocukların arkadaşlarıyla etkin iletişimi başlatma, sürdürme ve bundan doyum elde edebilmeleri için iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Erigüç, Şener, & Eriş, 2013). Nitekim üstün bilişsel potansiyele ve özel yeteneklere sahip çocukların akranlarına göre daha erken ve daha ileri düzeyde gelişmiş dil becerilerine sahip oldukları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Clark, 2002; Ruf, 2009; Sternberg, 1997). Diğer bir araştırmada özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara nazaran daha fazla sosyal beceri ve sosyal olgunluğa sahip oldukları belirtilmektedir (Robinson, 2008; Shechtman & Silektor, 2012). Öte yandan bazı araştırmaların da özel yetenekli çocukların sahip olduğu mükemmeliyetçi tutumun, onları arkadaşlık ilişkilerinde aşırı seçiciliğe yöneltebildiği ve sonuç olarak özel yetenekli çocukların akranları ile iletişim sorunu yaşamalarına sebep olabildiğini göstermektedir (Karakuş, 2010).

Arkadaşlar tarafından kabul görme, bir grubun üyesi olma ve sevgi ihtiyacı, Maslow’un belirttiği beş temel ihtiyaçtan birisidir (Sağlam, 2011). Arkadaşlık ilişkileri, ilk çocukluk yıllarından başlayarak çeşitli şekillerde ergenliğin sonuna kadar bireylerin yaşamlarında, duygusal ve sosyal gelişimlerinde son derece önemli bir yere sahiptir. Arkadaşlık ilişkileri, aynı yaşta veya aynı gelişim düzeyinde benzer geçmiş yaşantılar, değerler, benzer yaşam tarzları ve benzer sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında hem karşılıklılık hem de devam eden etkileşimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gülay, 2009). Uzun yıllardır yapılan çalışmalar, arkadaşlık ilişkilerinin çocukların sosyo-psikolojik gelişimleri açısından önemini büyük olduğunu ortaya koymaktadır (Gülay, 2010). Olumlu arkadaşlık ilişkileri, çocuğu sosyal yaşama hazırlamaktadır. Ayrıca yaşanan toplumun dinamiklerini öğrenme ve buna uygun davranış kalıpları geliştirmede arkadaşlar yol gösterici olabilmektedir (Köse, 2015). Arkadaşların çocuğun tutum ve davranışları üzerindeki etkisi, yaşları büyüdükçe artmakta ve ergenlik çağında zirveye ulaşmaktadır (Delikara, 2002).

Özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinden beklentileri normal gelişim gösteren akranlarına göre bazı farklılıklar gösterebilmektedir (Gross, 2002). Bu tür çocuklar, sahip oldukları özellikler nedeniyle genel olarak okulda ya da akran grupları içerisinde popüler çocuklardır. Çoğu zaman akranlar tarafından kolay kabul görürler ve liderlik özelliklerine sahiptirler. Ancak ilgi alanlarının farklılıkları ya da eşzamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle yalnızlığı tercih ettikleri de sık görülmektedir. Özel yetenekli çocuklar bir veya birkaç gelişim alanında çok iyi düzeyde becerilere sahip olabilirlerken sosyal iletişim, sanat ya da psikomotor becerilerde akranları ile benzer, hatta bazen akranlarından daha geri düzeyde gelişim gösterebilmektedirler (Dağlıoğlu, 2010). Tüm bu özellikler, özel yetenekli çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkileri de etkilemektedir. Sonuç olarak akranları ile olumlu ve yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşabilmektedir (Kline & Meckstroth, 1985). Bu yüzden birçok özel yetenekli çocuk arkadaş edinmekte sıkıntı çekebilmektedir (Webb, 1994; Winner, 1996). Bazı özel yetenekli

çocuklar arkadaşlarının kendisini kabul etmesi ve sosyal çevrelerine dahil etmeleri için sahip oldukları yeteneklerini ve farklı ilgilerini gizlemeye çalışmakta, onlar gibi görünme çabası içine girebilmekte ve bu yolla yalnız kalmanın önüne geçmeye çalışmaktadırlar. Bazılarıysa arkadaş edinebilmek adına bir çıkış noktası bulamadığı için yalnız kalmaktadır (Smutny, 2001).

Özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlar arasında; yeni bir arkadaş edinme güçlüğü, alay edilme, korku, anksiyete, endişeler ve aşırı mükemmeliyetçilik gibi problemler yer almaktadır. Bu tür sorunlar özel yetenekli çocukların eğitim yaşantısından uzaklaşmak istemelerine ve ileride toplumsal sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Sosyal-duygusal problemler çocuk için akademik başarısızlıktan daha ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Gür, 2011). Özel yetenekli çocukların akranlarına göre yüksek oranda anksiyete yaşadığı ve depresif duygu durum belirtilerini sergiledikleri yapılan çalışmalarda bulunmuştur (Hewitt, Caelian, Flett, Sherry, Collins, & Flynn, 2002; Yoo & Moon, 2006) Çocukların yaşadığı yoğun stresin nedeni sıklıkla aile ve arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan güçlükler, ulaşılması zor hedefler (Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004), ebeveynlerin yüksek beklenti içinde olması ve eleştirel tutum sergilemesi (Enns, Cox, & Clara, 2002; Kawamura, Frost, & Harmatz, 2002) akademik baskılardır (Peterson, Duncan, & Canady, 2009).

Karakuş (2010) özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında çocukların akranları tarafından dışlanması ve akranları ile arkadaşlık kuramama sorunlarını dile getirdiklerini belirtmektedir. Özel yetenekli çocukların sahip oldukları “mükemmeliyetçilik” ve “arkadaş ilişkilerinde seçicilik” gibi nitelikleri nedeni ile sınıf arkadaşları ile iletişimde çatışma yaşadıkları belirtilmiştir. Mükemmeliyetçilik, üst düzey niteliklerde olmayan, yani mükemmel olarak nitelendirilemeyecek hiçbir şeyden mutlu olamamak anlamına gelmektedir (Büyükbayraktar, 2011). Özel yetenekli çocuklarda oldukça sık görülen özelliklerden biridir. Mükemmeliyetçi yapıları sebebiyle çocuklar sorumluluklarını noksansız bir şekilde gerçekleştirmek için büyük çaba sarf ederlerken çevrelerindeki diğer bireylerin de hatasız olmalarını istemektedirler. Kendilerine karşı yapılan hataları da müsamaha gösterememektedirler. Kendileri hata yaptıkları zaman ise bunu derhal fark etmekte ve düzeltebilmektedirler (Çağlar, 2004). Fakat mükemmeliyetçiliğin sonucu olarak ortaya çıkan mükemmel olma kaygısı, çocuklarda suçluluk duygusuna neden olabilmekte ve onların yeni keşifler yapmalarına ve yeni insanlarla tanışmalarına da engel teşkil edebilmektedir. Üstelik özel yetenekli çocuklarda sık görülen mükemmeliyetçi tutum, arkadaşlık ilişkilerinde aşırı seçiciliğe yöneltebilmekte ve özel yetenekli çocukların sosyal etkileşim sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir (Karakuş, 2010). Öte yandan yetenekli öğrencilerin arkadaşları ile sosyal uyumları konusunda sorun yaşamadıklarını hatta normal gelişim gösteren çocuklardan daha uyumlu bir sosyal ilişki içerisine girebildiklerini savunan araştırma bulgularına da rastlamak mümkün. Nail ve Evans (1997), kişilik ve davranış değerlendirme (Behavioral Assessment System for Children) ölçeklerini kullanarak 115 özel yetenekli öğrenci ile 97 normal gelişim gösteren öğrenciyi incelemiştir. Buna göre, iki grup arasındaki önemli farklılıklardan birisi özel yetenekli öğrencilerin daha az sosyal uyum problemi yaşamalarıdır. Neihart (1999) tarafından yapılan başka bir araştırma sonucu da özel yetenekli öğrencilerin genel olarak en azından diğer çocuklar kadar uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Erdem'in (2013) yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre özel yetenekli çocukların akranları ile birlikte dışarıda vakit geçirme oranı %82'dir. Dışarıda birlikte yaptıkları aktivitelerin başlıcaları ise; sohbet etmek, sinemaya gitmek, ders çalışmak ve spor yapmak olarak sıralanmıştır. Masden, Leung, Shore, Schneider ve Udvari (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada özel yetenekli ergenlerin akademik yetenekleri, sosyal koordinasyonları ve dostluk kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 81'i özel yetenekli toplam 120 tane ergenlik dönemindeki birey katılmıştır. Özel yetenekli olmak ile yüksek arkadaşlık kalitesi arasında önemli ölçüde bir ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin kendi görüşlerine dayalı olarak akranları ile ilişkilerini inceleyen bir çalışmada ise Kerr (1985) özel yetenekli öğrencilerin kendi kişisel gelişim özellikleri ve akademik yeterliklerini olumlu değerlendirirken, sosyal ilişkiler ve akran ilişkileri açısından kendilerini olumsuz gördüklerini ortaya koymuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri onların eğitim ortamları ve de topluma katılımları, sosyal entegrasyonları gibi pek çok açıdan önemli olmakla birlikte bu konuda kendilerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşlerin ele alındığı araştırmaların çok sınırlı düzeyde yapılmış olması bu araştırmanın gereğini ortaya

koymaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin kendi arkadaşlık ilişkilerine dair görüşlerinin belirlenmesiyle hem ileri araştırmalara dair yeni pencerelerin aralanması umulmakta; hem de ileri saha uygulamalarına ışık tutulabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Düzce, Bolu ve Samsun illerinde eğitimlerine devam eden, özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli çocuklar kendi arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Özel yetenekli çocuklar kendi arkadaşlık ilişkilerinde; birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakat olgularını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada insanların bireysel tecrübelerine nasıl anlam yüklediklerini incelemek, bu anlamlandırmanın doğasına odaklanmak (Patton, 2002) amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji, insanların kendi deneyimlerini nasıl anlayabilecekleri ve inceleyebileceklerine ilişkin zengin fikirler sağlar (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Moustakas'a (1994) göre fenomenolojide fenomene ilişkin neler deneyimlendiği ve bu fenomene ilişkin deneyimlenen olay ve olguların hangi bağlam ya da durumlardan etkilendiği araştırılır (akt., Cresswell, 2007). Bu araştırmada ise özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer ifadeyle, özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerini nasıl anlamlandırdıkları ve arkadaşlık sürecini nasıl algıladıklarını incelemek amaçlandığından fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada veriler; Düzce, Bolu ve Samsun illerinde yaşayan özel yetenekli çocuklardan toplanmıştır. Çocukların seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı/araştırmacılar kendisine yakın olan ve kolay erişebileceği örnekleri seçtiği için bu yöntem araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.112). Etik nedenlerle katılımcıların her biri için birer kod isim belirlenmiş, gerçek isimleri kullanılmamıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen çocuklara yönelik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Kod isim	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	İl	Tanı	Görüşme süresi
Z.K	7	1	Kız	Bolu	Özel yetenek	9 dk.
R.N.E	8	2	Kız	Bolu	Özel yetenek	21 dk.
A.K.S	8	2	Erkek	Bolu	Özel yetenek	18 dk.
E.K	10	4	Kız	Samsun	Özel yetenek	20 dk.
G.Ü	11	5	Kız	Samsun	Özel yetenek	23 dk.
K.U	11	6	Erkek	Samsun	Özel yetenek	19 dk.
H.S.C	11	6	Erkek	Samsun	Özel yetenek	24 dk.
A.C.G	12	6	Erkek	Düzce	Özel yetenek	15 dk.
A.A.L	12	7	Erkek	Düzce	Özel yetenek	14 dk.
A.S	13	7	Erkek	Düzce	Özel yetenek	16 dk.
B.İ.S	13	7	Erkek	Düzce	Özel yetenek	19 dk.
A.G	13	7	Erkek	Düzce	Özel yetenek	18 dk.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında toplanan veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun, Bolu ve Düzce illerinde öğrenim gören özel yetenekli olarak tanılanmış 12 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada mecburi ilköğretim çağındaki çocuklarla çalışılması hedeflendiği için katılımcıların farklı sınıf ve yaş düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplamaya başlamadan önce ilgili okullar ile iletişime geçilmiştir.

Araştırmanın amacı, süreci, kullanılacak olan yöntem gibi konularda okul idarelerine bilgi verilmiştir. Okul idareleri çalışmayı yazılı olarak onayladıktan sonra, çalışmaya katılması düşünülen öğrencilerin ailelerine çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. 12 aileye izin belgesi gönderilmiştir. Ailelerin tümü çocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermiştir. Özel yetenekli tanısı alan çocuklardan 2 tanesi özel bir hastanede tanılanmış olup; diğerleri Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından tanılanmışlardır. RAM’da tanılması yapılan öğrencilerden biri öğrenci görsel sanatlar alanında diğerleri genel yetenek alanında tanılanmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç temel veri toplama tekniği kullanılmaktadır (Seggie & Bayyurt, 2015). Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden “görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacı ile görüşülen kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı bir sözel iletişim biçimidir (Cotien & Manion, 1994). Türnüklü (2000) görüşme tekniğinde araştırmacının amacını; görüşülen kişiye araştırma konusuyla ilgili birtakım sorular yönelmek suretiyle o kişinin kendi duygu ve düşüncelerini sistematik olarak belirlemek, anlamak ve tanımlamaktır şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelemesinden sonra araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış Arkadaşlık İlişkileri Görüşme Formu hazırlanmıştır. Form hazırlanma aşamasında özel eğitim alanında çalışmakta olan 2 alan uzmanının incelemesi sağlanmış, onların görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Bu formda arkadaşları ile birlikte vakit geçirmeye yönelik alt soruların yer aldığı “*Birliktelik Olgusu*”; arkadaşlarıyla çatışma durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*çatışma olgusu*”; arkadaşlarıyla yakınlık durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*yakınlık olgusu*”; arkadaşlarıyla iletişim durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*iletişim olgusu*”; arkadaşlarıyla yardımlaşma durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*yardımlaşma olgusu*”; arkadaşlarına bağlılık durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*bağlılık olgusu*”; arkadaşlarına yönelik güven durumları ile ilgili soruların yer aldığı “*güven olgusu*”; arkadaşlarıyla özdeşim durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*özdeşim olgusu*” ve arkadaşlarıyla sadakat durumlarına yönelik soruların yer aldığı “*sadakat olgusu*”; olmak üzere 9 temel soru başlığı altında sonda sorular yer almaktadır. Bu sorular “Bulgular” başlığı altındaki tablolarda yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Arkadaşlık İlişkileri Görüşme Formu, okul içinde çok fazla uyarının olmadığı ortamlarda öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Düzce ve Bolu ilinde gerçekleştirilen görüşmeler birinci yazar tarafından, Samsun ilinde gerçekleştirilen görüşmeler ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin fikir ve duygularını içtenlikle ortaya koyabilecekleri düşünülmüştür. Olası veri kaybını önlemek adına görüşme esnasında öğrencilerin ses kayıtları alınmıştır. Öğrencilere görüşmeden önce ses kaydı alınacağı belirtilmiştir. İsterlerse görüşme sonunda ses kayıtlarını dinleyebilecekleri ve istedikleri bölümlerin çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylelikle ses kayıtlarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri önlenmeye çalışılmıştır. Ses kayıtlarının daha sonra araştırmacılar tarafından Word ortamında dökümleri yapılmıştır. Görüşmeler 2019 yılı Nisan ayının son iki haftası sürecinde gerçekleştirilmiş olup en uzun süren görüşme 21 dk, en kısa süren görüşme ise 13 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Miles ve Huberman (1984) nitel veri analizi sürecini, ardışık üç evreden oluşan bir sınıflandırma kapsamında ele almaktadır. İlk evrede görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri yardımı ile toplanan “verilerin azaltılması” evresidir. Bu evrede toplanmış olan ve henüz ham halde bulunan işlenmemiş veri seti eleme, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilmektedir. Aslında verilerin azaltıldığı süreç, araştırma raporunun oluşturulmasına kadar süren uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte araştırmacı, yürüttüğü çalışmanın kapsamına göre hangi verileri araştırmanın kapsamı dışında bırakacağına, hangi verileri araştırma kapsamına alacağına ve toplanan veri setini nasıl bir sınıflandırmaya tabi tutacağına karar vermektedir.

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından dökümü yapılan veriler, ilgili alan yazın çerçevesinde (Kaner, 1998; Atik, Çoban, Çok, Doğan, & Karaman, 2014) önceden oluşturulan temalar altında birleştirilmiştir. Daha sonra araştırma soruları doğrultusunda bazı veriler kapsam dışında bırakılarak azaltılma yoluna gidilmiştir. Bir başka ifade ile araştırma sorularına yanıt teşkil etmeyecek nitelikteki veriler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin sorulan sorular ile ilgili olmayan yanıtları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneğin “hatalı olduğun zaman özür diler misin?” sorusuna öğrencinin “biz ailecek teknolojiye düşkünüz” şeklinde verdiği yanıt kapsam dışı bırakılmıştır.

Veri analizinin ikinci evresini “verilerin görsel hale getirilmesi” süreci oluşturmaktadır. Bu evrede ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belli bir sonuca ulaşmaya dönük bir şekilde örüntülenmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde henüz belirli bir anlam taşımayan veri seti, verilerin örüntülenmesiyle birlikte daha anlaşılır bir biçime dönüştürülmektedir. Miles ve Huberman (1984) verilerin görsel hale getirilmesi sürecinde matrisler, grafikler ve tablolar kullanılmasını önermektedirler. Peki siz bunlardan hangisini tercih ettiniz? Burada ifade edilmelidir.

Veri analiz sürecinin son basamağını ise “sonuca ulaşma ve teyit etme” oluşturmaktadır. Araştırmacı bu son evrede sürecin en başından itibaren her aşamada topladığı verilerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır. Araştırma sürecinin en başında belirgin olmayan hatta bir bakıma verilerin içinde saklanmış olan gerçeklik son evrede keşfedilmekte ve gün yüzüne çıkarılmaktadır. Bu araştırmada verilerin analizi sonucunda 9 tema oluşturulmuş ve bulgular bu temalar altında düzenlenmiştir. Bu temalar; birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakat temaları olarak sıralanmaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik verileri birden fazla araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar arasındaki kararlılık olarak belirtilmektedir (Creswell, 2013). Yazılı metin haline getirilen görüşme dosyaları birinci ve ikinci yazar tarafından bağımsız olarak ayrı ayrı kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Yazarlardan ilki özel eğitim alanında doktora derecesine sahip öğretim üyesi; diğeri ise özel eğitim alanında yüksek lisans öğrencisi olup, yüksek lisans dersleri kapsamında nitel araştırmalar dersini almıştır. Her iki yazar tarafından oluşturulan kodlar incelenerek uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Oluşturulan kod ve temaların güvenilirliği için kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı görüş birliğine varılan kodlamaların, görüş birliğine varılan ve varılmayan kodlamaların toplamına oranı şeklinde hesaplanmıştır (Miles & Huberman 1984). İki bağımsız araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı %82 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular; birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakat temaları altında düzenlenmiştir. Dolayısıyla bulgular bu temalardan oluşan başlıklar altında yer almaktadır.

Birliktelik

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “birliktelik” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Birliktelik Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Okul çıkışları ve hafta sonları arkadaşlarının evine gider misin? Onlar senin evine gelir mi?	Evet giderim. Mutlu eder.	5	41
	Hayır gitmem, gelmezler.	4	33
	Ara sıra giderim, gelirler.	3	25
Arkadaşlarıyla boş zamanlarında görüşür müsünüz?	Evet görüşürüz.	8	66
	Hayır görüşmeyiz.	3	25
	Nadiren.	1	8

Tablo 2 (devam)

Sorular	Cevaplar	f	%
Arkadaşlarıyla yapabileceğin eğlenceli şeyler düşünür müsünüz?	Evet, düşünürüz.	9	75
	Hayır.	1	8
	Bazen.	1	8
Arkadaşlarıyla birlikteyken kendini nasıl hissedersin?	Mutlu hissederim.	6	50
	Eğlenceli hissederim.	1	8
	Bazen iyi bazen kötü hissederim.	1	8
	Güvende hissederim.	2	17
	İyi hissederim.	1	8
Yalnız vakit geçirmekten hoşlanır mısın?	Evet hoşlanırım.	6	50
	Hayır hoşlanmam.	3	25
	Bazen.	3	25

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmada yer alan öğrencilerin çoğu okul çıkışı arkadaşlarının evine gittiklerini ve bu sebepten dolayı mutlu olduklarını vurgulamışlardır. Verilen yanıtlara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarının evine gittiği, arkadaşlarını evlerine davet ettiği ve bundan mutluluk duydukları görülmektedir. Öğrencilerden E.K görüşlerini “*Yani cuma akşamları çok gitmişliğim var da hafta sonları daha çok restoranlarda buluşuyoruz. Onlar da benim evime gelirler. Oyun oynarız, yemek yeriz, tv izleriz. Bu beni mutlu eder. En sevdiğimden biri de evdeki kupaları dağıtmak.*” biçiminde ifade etmiştir.

“Arkadaşlarıyla yapabileceğin eğlenceli şeyler düşünür müsünüz?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarıyla yapabileceği eğlenceli şeyler düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerden A.A.L, görüşlerini “*Liderlik ettiğim zamanlar da olur. Bilmiyorum, bir şeyler üretirim aslında.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden G.Ü. ise görüşlerini “*Yani şu an beşinci sınıfta olduğumuz için hep birlikte sinemaya gitmeyi falan düşünmedik hiç.*” şeklinde ifade etmiştir.

Çatışma Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “çatışma” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Çatışma Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Arkadaşının sana yaptığı bir hataya karşı nasıl bir tepki verirsin? Hiddete kapılıp düşüncesiz sözler söyler misin?	Hayır söylemem.	8	65
	Evet söyleyebilirim.	4	33
Arkadaşlarıyla kavga eder misin?	Evet ederim.	4	33
	Bazen ederim.	5	42
	Hayır etmem.	3	33
Arkadaşınla kavga edersen, hatalı olduğunda özür diler misin?	Evet dilerim.	12	100
Arkadaşın seni rahatsız eden bir davranışta bulunduğu nasıl bir tepki verirsin?	Uyararak tepkimi belli ederim.	11	91
	Hiçbir şey demem.	1	8
Arkadaşın yapmamasını söylediğin bir konuyla ilgili, aynı hatayı tekrar yaparsa nasıl bir tepki verirsin?	Uyarırım.	5	42
	Sinirlenirim.	4	33
	Konuşmam.	1	8
	Güvenim kalmaz.	1	8
	Öğretmene söylerim.	1	8

Araştırmada yer alan öğrencilere “Arkadaşının sana yaptığı bir hataya karşı nasıl bir tepki verirsin? Hiddete kapılıp düşüncesiz sözler söyler misin?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına düşüncesiz sözler söylemeyeceğini ifade etmiştir. Diğer dört öğrenci ise hiddete kapılıp kötü sözler

söyleyebileceklerini belirtmişlerdir. Yanıtlara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun kontrollü davranarak, arkadaşı kendine hata bile yapsa hiddete kapılıp kötü sözler söylemediği görülmektedir. Öğrencilerden E.K. *“Onu uyarırım, bir daha yapmaması gerektiğini söylerim. Bir daha olursa ilişkilerimizin bozulabileceğini söylerim. Eğer yaptığı çok kötü bir şeyse maalesef kendime engel olmayıp hiddete kapılabılırım. Ama o da çok az, yani engel olamamam.”* şeklinde duygularını ifade etmiştir. A.S. ise *“Hayır öfkelensem bile içimde yaşarım. O öfkeyi başka yerlerde atarım. Yalnız kalmak isterim mesela.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilere, *“Arkadaşlarınla kavga eder misin?”* sorusu sorulduğunda öğrencilerin dördü arkadaşlarıyla kavga ettiklerini, beşi bazen kavga ettiklerini vurgularken, üçü hiç kavga etmediğini belirtmiştir. Öğrencilerden K.U. bu soru hakkındaki görüşlerini *“Samimi arkadaşlar her zaman kavga eder. Mesela H.’in gözlüğüne takmıştım. Ona, ‘oğlum alınma ama sen körsün.’ dedim. Kavga ettik ve küstük ve sonra barıştık.”* şeklinde belirtmiştir.

“Arkadaşın seni rahatsız eden bir davranışta bulundu. Nasıl bir tepki verirsin?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu kendilerini rahatsız eden bir davranışa maruz kaldıklarında tepkilerini arkadaşlarına belli ettiklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğrenci tepkisiz kaldığını belirtmiştir. R.N.E duygularını *“Öncelikle ona, yaptığını tekrarlamasının çok kötü bir şey olduğunu söylerim ve sonra hoşgörü ile karşılırım.”* şeklinde ifade ederken, Z.K ise *“Kızırım, sinirlenirim hiçbir şey demem.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yakınlık Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere *“yakınlık”* olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Yakınlık Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Kendi fikir ve inançlarının yanında, arkadaşlarının fikirleri senin için nasıl bir önem taşır?	Önem taşır.	11	91
	Orta önem taşır.	1	8
Sevdiğin arkadaşların etrafında yokken onları düşünür müsün?	Evet düşünürüm.	11	91
	Düşünmeye vaktim olmaz.	1	8
Arkadaşın senin için özel bir şey yaptığında mutlu olur musun?	Evet olurum.	12	100
	Güven vermesi.	6	50
İyi bir arkadaşta aradığın özellikler neler?	Çalışkan olması.	3	25
	Dürüst olması.	1	8
	Saygılı olması.	1	8
	Empati yapabilmesi.	1	8

Araştırmaya katılan öğrencilere, *“Kendi fikir ve inançlarının yanında, arkadaşlarının fikirleri senin için nasıl bir önem taşır?”* sorusu sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu arkadaşının fikrinin onun için önemli olduğunu belirtmiştir. Sadece bir öğrenci orta derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. Verilen yanıtlara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarının fikirlerine önem verdikleri görülmektedir. Öğrencilerden R.N.E *“Orta önem taşır”* şeklinde düşüncelerini belirtirken, E.K ise *“Çok önem taşır. Mesela arkadaşımın fikri benimkinden daha iyiyse eğer o fikir üzerinden çalışırım.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrencilere *“İyi bir arkadaşta aradığın özellikler neler?”* sorusu sorulduğunda öğrencilerden çoğunluğu iyi bir arkadaşta olması gereken en önemli özelliğin güven duygusu olduğunu ifade etmiştir. Diğer üç öğrenci çalışkanlığı tercih ederken, geriye kalan iki öğrenci ise dürüst ve saygılı olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden B.İ.S. *“Güven önemli. Benim ona onun bana güvenmesi gerek. Bu yoksa, bir şeyler oturmamış demektir.”* Şeklinde duygularını ifade ederken; A.S. *“Güvenilir, sorumluluk sahibi, empati yapan.”* şeklinde duygularını ifade etmiştir.

İletişim Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “iletişim” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

İletişim Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Okula geldiğinde ilk selam veren sen mi olursun yoksa birilerinin sana selam vermesini mi beklersin?	Ben veririm.	8	65
	Beklerim.	2	17
	Selam vermiyoruz.	1	8
	Değişiyor.	1	8
Yeni bir ortama girdiğinde o ortamdaki yeni arkadaşlar ile gidip tanışır mısın? Yoksa gelip seninle tanışmalarını mı beklersin?	Tanışırım.	5	42
	Beklerim.	5	40
	Bazen tanışırım, bazen beklerim.	2	17
Arkadaşına karşı nazik misin? Övgü ve iltifat eder misin?	Evet.	12	100
Hoşlandığın konular hakkında arkadaşınla konuşur musun?	Evet konuşurum.	11	91
	Hayır konuşmam.	1	8

Araştırmada yer alan öğrencilere, “Arkadaşına karşı nazik misin? Övgü ve iltifat eder misin?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin tamamı arkadaşlarına karşı nazik olduklarını, övgüde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden K.U. bu soru ile ilgili düşüncelerini, “*Çok. Mesela H. deneme sınavında kötü bir sonuç yapmıştı depresyona girmişti, ben de çok üzülüm. Hep yanındaydım. Başarılı olduğu zamanlarda mutlu olup tebrik ederim.*” şeklinde ifade etmiştir.

“Yeni bir ortama girdiğinde o ortamdaki yeni arkadaşlar ile gidip tanışır mısın? Yoksa gelip seninle tanışmalarını mı beklersin?” sorusu sorulduğunda öğrencilerden beş tanesi yeni bir ortama girdiğinde kendisinin tanıştığını vurgularken, diğer beş öğrenci de gelip tanışmalarını beklediğini vurgulamıştır. Geriye kalan iki öğrenci ise bazen tanışıp, bazen beklediklerini vurgulamışlardır. Verilen cevaplardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin tanışmak ve beklemek durumunda eşit davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerden A.G soruyu “*Tanışmak isterim. Onlar gelirse tanışırım. Biraz çekinirim herhalde.*” şeklinde cevaplarırken, A.C.G. ise “*Biraz çekinirim onların benimle tanışmasını beklerim.*” şeklinde cevaplamıştır.

Yardım Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “yardım” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara Öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Yardım Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Eğer bir kişi seni rahatsız ederse, arkadaşların sana yardımcı olur mu?	Evet olur.	11	91
	Hayır olmaz.	1	8
Bir arkadaşının keyifsiz olduğunu gördüğünde nesi olduğunu sorar mısın?	Evet sorarım.	12	100
Eğer öğle yemeğini unutursan, arkadaşların seninle yemeklerini paylaşırlar mı?	Evet paylaşırlar.	8	66
	Hayır paylaşmazlar.	3	25
Arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilenir misin?	Evet ilgilenirim.	12	100

Araştırmada yer alan öğrencilere, “Eğer bir kişi seni rahatsız ederse, arkadaşların sana yardımcı olur mu?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının kendisine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Diğerlerinden farklı olarak sadece bir öğrenci yardımcı olmadıklarını vurgulamıştır. Nedeni sorulduğunda “bilmiyorum, kendileri bilir ama ben olsam yardımcı olurum” yanıtını vermiştir.

“Bir arkadaşının keyifsiz olduğunu gördüğünde nesi olduğunu sorar mısın?” sorusuna öğrencilerin tamamı arkadaşının keyifsiz olduğunda nesi olduğunu sorduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden G.Ü., bu soru ile ilgili düşüncelerini “*Evet sorarım. Çok özel bir şeyse anlatmaz. Çok da özel değilse anlatabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Verilen cevaplardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin, arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilendikleri görülmektedir. Öğrencilerden K.U. düşüncelerini “*H. 'in satranç turnuvası vardı. Ben ona çok destek oldum, çok stresliydi. Sakin ol, kendini kontrol et, kafanı hiç dağıtma diyerek yanında oldum.*” şeklinde ifade ederken; G.Ü. düşüncelerini “*Evet ilgilenirim. Bir arkadaşım okula çok üzgün gelmişti ve o gün bana sorunlarını anlattı. Birlikte sorunlarına nasıl çözüm bulacağımızı düşündük.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bağlılık Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “bağlılık” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara Öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Bağlılık Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Arkadaşların tarafından sevilir misin?	Evet. Sevilirim.	10	83
	Emin değilim.	2	17
Arkadaşlarının düşüncelerine önem verir misin?	Evet, önem veririm.	12	100
	Güvenilir olmaları.	3	25
	Yardımsaver olmaları.	2	17
	Arkadaş canlısı olmaları.	2	17
	Etkili iletişim kurabilmeleri.	1	8
Arkadaşlarının en çok hangi yönünü seversin?	Düşünerek hareket etmeleri.	1	8
	Oyun oynamaları.	1	8
	Ders çalışmaları	1	8
	Evet, saygı duyarım.	11	91
Arkadaşların sana ilgi gösterir mi?	Evet, ilgi gösterirler.	11	91
	Herkese gösterdikleri kadar ilgi gösterirler.	1	8
	Evet, birlikte vakit geçiririz.	6	50
Arkadaşlarınızla birbirinize olan sevginizden bahseder misiniz? Örnek verebilir misin?	Evet, birbirimize’’ diye hitap ederiz.	4	33
	Pek bahsetmem.	1	8
	Onlara zarar gelse üzülürüm.	1	8
Paraya ihtiyacın olsa çekinmeden arkadaşlarından ister misin?	Evet isterim.	10	83
	İstemem, hayır.	2	17
En yakın arkadaşın ve sen ikinizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsanız, bunun üstesinden nasıl gelirsiniz?	Konuşarak düzeltmeye çalışırız.	9	75
	Biraz ayrı kalırız.	1	8
	Özür dileriz.	1	8
Yapmak istemediğin halde arkadaşlarını kırmamak için yaptığın şeyler ya da katıldığın etkinlikler oluyor mu?	Evet, oluyor, yaparım.	7	58
	Hiç olmadı ama olursa yaparım.	2	17
	Olmuyor, yapmam.	3	25

Araştırmada yer alan öğrencilere “Arkadaşların tarafından sevilir misin?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu sevildiğini düşünmektedir. İki öğrenci bundan emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden G.Ü. “*Evet sevilirim. Yani sevilmeseydim benimle arkadaşlık kurmazlardı ve bana iyi davranmazlardı*” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

“Arkadaşlarınızla birbirinize olan sevginizden bahseder misiniz?” sorusuna özel yetenekli öğrencilerin birlikte vakit geçirme ve sevgi arasında bir ilişki kurdukları görülmektedir. Öğrencilerden altısı soru yöneltildiğinde birlikteyken yaptıklarından bahsetmiştir. Öğrencilerden dördü arkadaşlarıyla birbirlerine

hitaplarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden H.S. “*K. seni çok seviyorum direk demiyorum. Ama sınıfta sorduklarında en çok K. ’ı seviyorum diyorum*” demiştir. Öğrencilerden A.S. “*Onlara zarar gelse üzülüyorum.*” cevabını vererek araştırmaya katılan diğer öğrencilerden farklı bir cevap vermiştir.

Güven Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “güven” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Güven Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Arkadaşının sana verdiği sırrı başkalarıyla paylaşır mısın?	Hayır, paylaşmam.	10	83
	Anne ve babama söylerim.	1	8
	Büyük bir şey değilse paylaşırım.	1	8
Güvendiğin bir arkadaşın var mı? Neden ona güveniyorsun?	Evet, var.	12	100
	Yalan söylemiyor.	3	25
	Her zaman yanımda.	4	33
	Ortak yönlerimiz çok.	3	25
	Beni seviyor.	1	8
Annenin ve babanın seni anlamadığı ve anladığı konular olduğunda arkadaşlarıyla paylaşır mısın?	İyi bir arkadaş kendi halinde.	1	8
	Hayır, paylaşmam.	6	50
	Evet, paylaşırım.	4	33
	Ara sıra.	2	17
Hiç kimseye söyleyemeyeceğin şeyleri, söyleyebileceğin arkadaşların var mı?	Evet var.	10	83
	Hayır yok.	2	17

Araştırmada yer alan öğrencilere “Arkadaşının sana verdiği sırrı başkalarıyla paylaşır mısın? Neden?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin kendileriyle paylaşılan sırrları başkalarıyla paylaşmayacaklarını söyledikleri görülmektedir. Öğrencilerden E.K. “*Çok büyük bir şey değilse, mesela sınavdan 93 almışsa diğer arkadaşlarıma söylerim. Ama çok özelse söylemem.*” diyerek arkadaşlarından farklı bir cevap vermiştir. Bir öğrenci de yalnızca anne ve babasıyla paylaşacağını söylemiştir. Öğrencilerden H.S.C. “*Hayır paylaşmam. Ama kötü bir şey yapacaksa, büyüklerime söylerim.*” diye cevap vermiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilere yöneltilen “Annenin ve babanın seni anlamadığı ve anladığı konular olduğunda arkadaşlarıyla paylaşır mısın?” sorusuna özel yetenekli öğrenciler çoğunlukla hayır cevabını vermişlerdir. Dört öğrenci evet paylaşırım şeklinde yanıt vermiştir. B.İ.S, “*Evet. Belki de haksızımdır paylaşırım fikir alırım.*” şeklinde yanıt vermiştir. İki öğrenci de ara sıra ve çok az cevaplarını vermiştir.

Özdeşim Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “özdeşim” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Özdeşim Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Sen arkadaşlarının yerinde olsaydın seninle arkadaş olmak ister miydin? Neden?	Evet, isterdim.	12	100
	Evet çünkü güzelim.	2	17
	Evet çünkü çalışkanım.	4	33
	Evet çünkü kavga etmiyorum uyumluyum.	3	25
	Evet çünkü eğlenceliyim.	1	8
	Evet çünkü farklıyım.	1	8

Tablo 9 (devam)

Sorular	Cevaplar	f	%
Sence sen nasıl bir arkadaşısın?	İyi bir arkadaşım.	7	58
	Güzel bir arkadaşım.	1	8
	Konuşkan eğlenmeyi seven.	1	8
	Her zaman arkadaşlarının yanında olan.	1	8
	Arkadaş canlısı bir arkadaşım.	1	8
En iyi arkadaşım gibi olmak ister misin?	Hayır istemem.	6	50
	Evet isterim.	4	33
	Bazı yönleriyle evet.	2	17
Arkadaşımın başarısı sana ne hissettirir?	Mutluluk.	7	58
	Güzel hissettirir.	1	8
	Gıpta ederim.	1	8
	Gurur duyarım.	1	8
	Beni azimlendirir.	1	8
Bir işi başardığında arkadaşın senin için mutlu olur mu?	Bir şey hissettirmez.	1	8
	Evet, olur.	10	83
	Hayır olmaz.	1	8
	Bazıları olur.	1	8

Araştırmada yer alan öğrencilere “Sen arkadaşlarının yerinde olsaydın seninle arkadaş olmak ister miydin? Neden?” sorusu sorulduğunda özel yetenekli öğrencilerin hepsi kendileriyle arkadaş olmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden A.A.L “*İsterdim. Biraz tereddüt ederdim. Çünkü ilk etapta çok yakın davranamıyorum.*” diyerek diğer arkadaşlarından farklı bir yanıt vermiştir. Öğrencilerden ikisi beğenileceklerini düşündüklerinden, dördü çalışkan ve başarılı olduklarından, üçü kavga etmeyip uyumlu olduklarından, biri eğlenceli olduğu için, biri de farklı olduğu için kendisiyle arkadaş olmak isteyeceğini belirtmiştir. Örnek.

“Arkadaşımın başarısı sana ne hissettirir?” sorusuna öğrencilerden biri dışında tamamı olumlu duygulardan bahsetmiştir. H.S. isimli öğrenci “*Bir şey hissettirmez. Aferin der geçerim.*” diyerek tarafsız bir duygu belirtmiştir. Öğrencilerden yedisi mutlu hissedeceğini, birer öğrenci de güzel hissederim, gıpta ederim, gurur duyarım diye cevap vermişlerdir. Öğrencilerden A.S. “*Beni azimlendirir.*” diye cevap vermiştir.

“Bir işi başardığında arkadaşın senin için mutlu olur mu?” sorusu sorulduğunda öğrencilerden biri dışında tamamı olumlu duygulardan bahsetmiştir. E.K. “*Bilmiyorum. Bir keresinde yüksek bir not almıştım, o zaman bence arkadaşım mutlu olmamıştı. Bence hayır.*” Yanıtını vermiştir. Bir öğrenci “*Bazı arkadaşlarım mutlu olur.*” cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 10’u evet, mutlu olur cevabını vermiştir. H.S. isimli öğrenci “*Evet olur. Ama K. tenisi çok seviyor ve eğer turnuva da ben birinci olsaydım istemezdi. Çünkü birinci olmayı o çok istiyordu.*” şeklinde cevap vermiştir.

Sadakat Teması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “sadakat” olgusu çerçevesinde yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar ve frekansları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Sadakat Olgusuna İlişkin Sorular ve Öğrenci Yanıtları

Sorular	Cevaplar	f	%
Arkadaşın seni uygun olmayan bir davranışa sürüklese, onunla olmaya devam eder misin?	Devam ederim.	4	33
	Hayır devam etmem.	7	58
	Yanlışlıkla yaptıysa ederim.	1	8
Her zaman arkadaşının tarafımı tutar, onları kötü söz ve hakaretlere karşı korur musun?	Evet.	6	50
	Haklıysa evet.	5	42
	Hayır.	1	8

Tablo 10 (devam)

Sorular	Cevaplar	f	%
Sevdiğin bir arkadaşın uzağa taşınırsa ne hissedersin?	Üzülürüm.	6	50
	Kötü hissederim.	4	33
	Özlem duyarım.	1	8
	Onunla görüşmeye çalışırım.	1	8
Arkadaşlarının zayıf yönleriyle alay eder misin?	Hayır, etmem.	8	66
	Çok nadir ederim.	2	17
	Karşı taraf da gülüyorsa evet.	1	8

Araştırmada yer alan öğrencilere “Arkadaşın seni uygun olmayan bir davranışa sürüklese, onunla olmaya devam eder misin? sorusu sorulduğunda özel yetenekli öğrenciler uygun olmayan bir davranışla karşılaştıklarında çoğunlukla arkadaşlıklarını sürdürmeyeceklerini söylemişlerdir. “Hayır” cevabını veren öğrenci sayısı yedidir. Dört öğrenci devam ederim şeklinde yanıt vermiştir. Bir öğrenci ise yanlışlıkla olmuşsa devam ederim şeklinde cevap vermiştir. A.L. isimli öğrenci “*Şiddet olmadığı sürece. Uygun olmayan bir davranışsa yapar gibi yapıp onu da vaz geçiririm.*” şeklinde cevap vermiştir.

“Her zaman arkadaşının tarafını tutar, onları kötü söz ve hakaretlere karşı korur musun?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının tarafını tuttıklarını belirtirken yine bir kısmı eğer haklıysa tuttuğunu belirtmiştir. Bir öğrenci de haklı ya da haksız da olsa tutmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden G.Ü. duygularını “*Eğer arkadaşım haklıysa onun tarafını tutarım. Haksızsa haklının tarafını tutarım. Ama onu kötü sözlere karşı korurum.*” şeklinde ifade ederken; R.N.K. “*Hayır çünkü bazen onlar da haksızlık yapıyorlar*” şeklinde ifade etmiştir.

“Sevdiğin bir arkadaşın uzağa taşınırsa ne hissedersin?” sorusu sorulduğunda, öğrencilerin üzüntü duyacakları görülmüştür. Öğrencilerden A.C.G. ise “*Onunla telefonla görüşmeye çalışırım. Elimden gelirse yanına giderim.*” cevabını vermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli öğrencilerin “birliktelik” temasına yönelik yanıtlarına bakıldığında, bu öğrencilerin çoğunun okul çıkışı arkadaşlarının evine gittikleri ve bu sebepten dolayı mutlu oldukları görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler boş zamanlarında arkadaşlarıyla görüştiklerini, arkadaşlarıyla yapabileceği eğlenceli şeyler düşündüklerini, ayrıca arkadaşlarıyla birlikteyken kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Alan yazında yer alan bazı araştırmalar özel yetenekli çocukların arkadaş edinebilmek adına bir çıkış noktası bulamadığı için yalnız kaldıklarını (Smutny, 2001; Webb, Amend, Webb, & Goerss, 2013) belirtmektedir. Ancak bu araştırma, alan yazında yer alan araştırmaların bulgularından farklı yönde bir bulguyla sonuçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden çoğunluğu iyi bir arkadaşta olması gereken en önemli özelliğin güven duygusu olduğunu ifade etmiştir. Gross (2002), özel yetenekli çocukların arkadaşlık kavramıyla ilgili bakış açılarının yaşlarına ve gelişim dönemlerine göre farklı evrelerden geçtiğini belirtmiştir. İlk evre olan “oyun arkadaşı” evresinde çocuklar için önemli olan oyun oynayabilecek bir arkadaşına sahip olmasıdır. İkinci evre “konuşabilecek kişi evresidir”. Bu evrede sadece birlikte oyun oynamak yeterli gelmez. Benzer ilgi alanları bulunan, arkadaş arayışı içine girerler. Üçüncü evre olan “yardımcı ve destekleyici” evresinde ise arkadaş, yardım edebilecek ve cesaretlendirecek kişidir. “Yakınlık ve empati” evresinde arkadaşlık, iki taraflı bir hal alır. Yardım etme, anlayış gösterme gittikçe iki taraf arasında derinleşir. Son evre olan “güven” evresinde ise kendisini, her koşulda kabul edebilecek, anlayabilecek, bir nevi güvenli bir limana ihtiyaç duymaktadır. Bu evrede tüm düşüncelerini paylaşabileceği, maskesiz davranabileceği kişiyi arkadaş olarak görür. Evrelerden de anlaşıldığı gibi Gross’a (2012) göre “güven” arkadaşlıkta geline en son noktadır. Gross (2012)’un araştırmasına göre aynı yaşlardaki özel yetenekli çocuklar güvenebilecekleri arkadaşlar seçerken, normal gelişim gösteren akranları oyun arkadaşı aramaktadırlar. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de çalışma grubunda yer alan çocukların çoğunluğu iyi bir arkadaşta aradığı özellikler arasında “güven” duygusuna vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla

Gross'un (2012) çalışmasına paralel olarak arkadaşlık ilişkilerinde arkadaş seçimi yaparken güven duygusunun önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yarısı hem arkadaşları ile birlikte vakit geçirmekten hem de yalnız vakit geçirmekten hoşlandıklarını belirtmiştir. Alan yazına bakıldığında özellikle dışa dönük özel yetenekli çocukların buldukları arkadaş gruplarında popülerken içe dönük özel yetenekli çocukların genellikle yalnız kalmayı tercih ettikleri ve kendi ilgi alanlarına yönelik vakit geçirdikleri belirtilmektedir (Webb vd., 2013). Diğer taraftan bunu tersi yönünde sonuçlanan araştırma bulgularına da alan yazında rastlamak mümkündür. Erdem'in (2013) yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre özel yetenekli çocukların akranları ile birlikte dışarıda vakit geçirme oranı %82'dir. Dışarıda birlikte yaptıkları aktivitelerin başlıcaları ise; sohbet etmek, sinemaya gitmek, ders çalışmak ve spor yapmak olarak sıralanmıştır. Bu araştırmada ise çalışma grubunda yer alan özel yetenekli çocukların %50'si akranlarının evlerine gittiklerini, %66'sı boş zamanlarında görüştiklerini ve %75'i ise birlikte yapabilecek eğlenceli şeyler bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları özel yetenekli öğrencilerin akranları ile okul dışında da görüşme ve birlikte aktiviteler gerçekleştirme oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da özel yetenekli çocukların sosyal yeterliklerinin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Nitekim özel yetenekli çocukların sosyal yeterliklerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları bu araştırma tarafından da desteklenmektedir (Akpolat, 2017)

Özel yetenekli öğrencilerin "çatışma" olgusuna yönelik yanıtlarına bakıldığında, bu öğrencilerin çoğunun kontrollü davranarak, arkadaşı kendine hata bile yapsa hiddete kapılıp kötü ve düşüncesiz sözler söylemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarıyla kavga ettiklerini, tartıştıklarını belirtirken, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı arkadaşlarıyla kavga ettiklerinde ve hatalı olduklarında özür dilediklerini belirtmiştir. Çağlar (2004) özel yetenekli öğrencilerin kendi kişisel hatalarını görebildiklerini ve düzelttiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla eldeki araştırmanın bulguları literatürle paralellik göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin "yakınlık" olgusuna yönelik yanıtlarına bakıldığında, bu öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşının fikirlerini önemsedikleri görülmektedir. Nitekim Çağlar (2004) özel yetenekli öğrencilerin başkalarının fikirlerine ve hislerine saygılı olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada ayrıca özel yetenekli öğrencilerin tamamı arkadaşlarına karşı nazik olduğunu ve övgüde bulunduğunu, çoğunluğu hoşlandıkları konularla ilgili arkadaşlarıyla konuştuklarını, arkadaşları etraflarında yokken onları düşündüklerini, arkadaşları onlar için özel bir şey yaptığında mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Özel yetenekli çocukların arkadaşlık kurabilme ve beraber zaman geçirebilmeleri için entelektüel seviyeleri yakın olduğu kadar ilgi alanlarının da ortak olması gerekmektedir. Özel yetenekli çocuğun gözünden bakıldığında bir arkadaş, onunla konudan konuya atlayabilmeli, yeni bilgileri ve ilgilerini paylaşmalı, öğrendiklerini öğretebilmeli ve tüm bunları coşkuyla yapabilmelidir (Webb vd., 2013). Bu araştırmada iyi bir arkadaşta aradıkları özellik kapsamında empati kurabilmeye vurgu yapılmıştır. Benzer bir bulgu da Forna ve Frame'in (2001) araştırma bulgularında karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgulara göre özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla arkadaşlık ilişkilerinde daha fazla empati kurabildikleri belirlenmiştir. Özel yetenekli çocukların göze çarpan en belirgin özellikleri akranlarına kıyasla daha hızlı öğrenme kabiliyetleri ve zihinsel aktivitelerinin üst düzey olmasıdır. Buna ek olarak kendini doğru şekilde ifade etme, karşısındaki bireylerin düşüncelerini ve duygularını anlayabilme, onların psikolojik durumları hakkında fikir yürütebilme gibi beceriler ile dil ve iletişim becerilerinde de oldukça iyi düzeydedirler. Özel yetenekli çocukların bu özellikleri, onları daha empatik düşünmelerini ve başkalarının fikir ve tercihlerine saygı duymalarını kolaylaştırmaktadır. Empati kurabilme kabiliyeti, bu çocuklarda bu nedenle daha güçlü olabilmektedir (Girgin & Şahin, 2019).

Özel yetenekli öğrencilerin "İletişim" olgusuna yönelik yanıtlarına bakıldığında, bu öğrencilerin yarısının okula geldiklerinde ilk selam veren kişi oldukları görülmektedir. Öğrencilerden beş tanesi yeni bir ortama girdiğinde kendisinin tanıştığını vurgularken, diğer beş öğrenci de karşı tarafın gelip tanışmalarını beklediğini belirtmiştir. Mevcut literatür, özel yetenekli çocukların iletişim sürecini başlatma ve yürütme konusunda bilişsel yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabildiklerini ve böylelikle bu becerilerini sosyal ilişkiler geliştirme ve yürütmede kullandıklarını vurgulamaktadır (Clark, 2002). Özel yetenekli çocukların akranları tarafından

dışlandıklarını, iletişimlerinin zayıf olduğunu ve yalnızlığa itildiklerini gösteren araştırmalar da olmasına rağmen (Boland & Gross, 2007; Helt, 2008), bu çocukların özellikle kendi bilişsel düzeylerindeki akranları ile beraberken etkili iletişim kurabildiklerini ve uyum sağladıklarını gösteren araştırmalar daha fazla sayıdadır (Kaya, Erdoğan, & Çağlayan, 2014; Oğurlu, 2010; Saranlı & Metin, 2012). Üstün bilişsel potansiyele ve özel yeteneklere sahip çocukların akranlarına göre daha erken ve daha ileri düzeyde gelişmiş dil becerilerine sahip oldukları ve sahip oldukları dil becerileri sayesinde çocukların arkadaşlarıyla daha etkin bir şekilde iletişimi başlatabildikleri, sürdürebildikleri ve bundan doyum elde edebildikleri araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Clark, 2002; Erdem, 2013; Ergin, 2004; Robinson, 2008; Ruf, 2009; Shechtman & Silektor, 2012; Sternberg, 1997).

Özel yetenekli öğrencilerin “yardım” olgusuna yönelik yanıtlarına göre bu öğrencilerin çoğunluğu eğer bir kişi tarafından rahatsız edilirse arkadaşlarının kendisine yardımcı olduğunu, arkadaşları keyifsiz olduğunda onlarla ilgilendiklerini, arkadaşlarının onlarla yemeklerini paylaştığını belirtmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Mevcut literatürde bu bulguya paralel olarak özel yetenekli çocukların dünyayı ilgilendiren problemlere ve diğer insanların duygularına karşı yoğun ilgi duyduklarını ve normalin üstünde merhamet duygusu taşıdıklarını belirtilmektedir (Çağlar, 2004). Özel yetenekli öğrenciler, duygularını yoğun ve derin bir şekilde yaşamaktadır. Başkaları için endişelenme, yüksek sağduyu, haksızlık, adaletsizlik ve ikiyüzlülük karşısında hassasiyet, empati, sorumluluk ve güvenilirlik duygusu ile kendi kendini sorgulama yönleri oldukça gelişmiştir (Dabrowski, 1979; 1994) Gündüz (2010) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularına göre; değerler eğitimi çerçevesinde özel yetenekli bireylerin önemsedikleri değerler belirlenmiştir. Buna göre özel yetenekli bireyler adil bir Dünya beklentisi içerisinde. Bütün kötülüklerin ortadan kaldırılmasını hayal etmekte ve Dünya barışını önemsemektedirler. Ayrıca bireyler arasında gelir farklılıklarını yok etme hedefi, fakir ve yoksulları zenginleştirme isteği en güçlü değerler arasında yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin “bağlılık” olgusuna yönelik yanıtları öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlık kurdukları kişiler tarafından sevildiklerine dair düşüncelerinin yüksek olduğunu, arkadaşlık kurdukları kişilerin düşüncelerine önem verdiklerini göstermektedir. Cigerci'nin (2006) yürüttüğü araştırmanın bulguları da bu bulguya paralellik göstermektedir. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin normal yaşlılarına göre başkalarının kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu düşüncesinin daha yaygın olduğunu bulmuştur. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarını güvenilir buldukları ve bu yönlerini sevdikleri, arkadaşlarına saygı duydukları, arkadaşlarından ilgi gördükleri, öğrencilerin birlikte vakit geçirme ve sevgi arasında ilişki kurdukları görülmektedir. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kendileri ve arkadaşlarıyla ilgili olumlu duygulardan bahsettikleri görülmektedir. Uysal'ın (2014) çalışmasında da öğrencilerin çoğunluğunun, paraya ihtiyaçları olduğunda yakın arkadaşlarından isteyebilecekleri ve ortak bir problemleri olduğunda konuşarak çözmeye çalışacakları belirtilmektedir. Arkadaşları uzak bir yere taşındığında üzüntü duyacakları, yapmak istemedikleri halde arkadaşları için bazı etkinliklere katılabilecekleri belirtilmektedir. Araştırmanın bu bulgusuyla ilgili olarak Oğurlu ve Yaman (2010), özel yetenekli çocukların duygusal özellikleri ve ihtiyaçlarının normal zekâya sahip akranlarına göre daha yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar, gelişmiş öğrenmeye neden olan beyin yapısının daha yüksek duygusallığa da yol açtığını savunmaktadırlar (Porter, 1999). Bu durum özel yetenekli çocuklardaki yoğun duygusallığı açıklayabilir. Yoğun duygusal yapıya sahip özel yetenekli öğrencilerin yapmak istemedikleri halde arkadaşları için bazı etkinliklere katılma nedenleri bu duygusal yapıyla ilgili olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin “güven” olgusuna yönelik yanıtları, öğrencilerin çoğunluğunun kendileriyle paylaşılan sırları başkalarıyla paylaşmayacaklarını göstermektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin güvendikleri arkadaşları olduğu ve kendileri ile ilgili özel sırları paylaşabilecekleri arkadaşları olduğu görülmüştür. Güven duygusunun araştırmaya katılan özel yetenekli çocuklar için önemli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına güven duyma nedeni olarak “her zaman yanımda” yanıtını vermiştir. Strip ve Hirsch'e (2000) göre de özel yetenekli çocukların yaşamlarında önemli kişiler arasında onlara zaman ayıran ve güvenilebildikleri kişiler bulunmaktadır. Koç (2015) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin karşısındakine güven duyduğunda daha iyi iletişim kurabileceklerini ifade etmiştir. Aynı araştırmada özel

yetenekli çocukların bazıları yeni arkadaşlara güvenmediklerini de söylemişlerdir. Bu durum özel yetenekli çocukların yeni bir arkadaşla tanıştığında güvenmediklerini fakat zamanla güvendikçe de daha iyi iletişim kurabildiklerini göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin “özdeşim” olgusuna yönelik yanıtları, öğrencilerin çoğunluğunun kendileriyle arkadaş olmak isteyeceklerini ve iyi bir arkadaş olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Buna göre özel yetenekli çocuklar arkadaşlık ve arkadaşlık etme konularında kendilerine güvenmektedirler. Kuzgun’a (1972) göre kişinin kendisi ile ilgili düşünceleri olumlu kavramlar içeriyorsa, o kişi yüksek benlik saygısına sahiptir ve kişinin kendisi hakkındaki güçlü ve olumlu duyguları diğerleri ile kuracağı iletişimlerinde olumlu etki sağlamaktadır. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının en iyi arkadaşlarına benzemek istemediklerini diğer yarısının ise isterim ve bazı yönleriyle isterim gibi ara cevaplar verdikleri görülmektedir. Özdeşim kurma, bireyin herhangi bir sosyal grup içerisinde bulunurken iletişimde bulunduğu kişi veya kişilere duyduğu hayranlık, yakınlık hissi, uyum sağlama ve taklit etme becerisi olarak ifade edilebilir (Mangır & Baran, 1990). Douthitt (1992) yaptığı araştırmada özel yetenekli ve normal gelişim gösteren 296 çocukla çalışmış, zeka puanları ile uyum puanları arasında yüksek bir ilişki olduğunu, özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla daha yüksek oranda uyumlu davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Özel yetenekli çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar gibi sosyalleşme ve arkadaşlık kurma ihtiyacı duymaktadırlar. Saranlı ve Metin (2012) özel yetenekli çocukların zeka bölümleri arttıkça normal davranış kalıplarından uzaklaştıkları ve var olan üstünlüklerinin onları çevreye yabancılaşma ve depresyon gibi sorunlara itebileceğini belirtmiştir. Bu görüş alan yazınındaki farklılıkları açıklamak açısından anlamlıdır.

Özel yetenekli çocuk ve ergenlerin akranlarıyla ortak sosyal beklentileri olmasına karşın, arkadaşlık ve yakın ilişkilerde yetenekli olmalarından kaynaklanan problemler ortaya çıkabilmektedir. Özel yetenekli çocukların diğerlerinin önüne geçip başarılı olmalarını sağlayan özellikleri, aynı zamanda onların akran ve arkadaş gruplarından, sosyal ortamlardan dışlanmalarına, kıskanılarak yalnız bırakılmalarına da sebep olabilmektedir (Helt, 2008). Ancak bu araştırmanın bulguları bu durumun tam tersini işaret etmektedir. Özel yetenekli çocuklar arkadaşlarının başarısından mutluluk duymakta, kendi başarılarının da arkadaşlarının mutlu edeceğini düşünmektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarının zayıf yönleriyle alay etmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile özel yetenekli çocuklar kendi arkadaşlık ilişkileri hakkında olumlu görüşe sahiptir. Fakat Helt’in (2008) araştırma bulgularına göre özel yetenekli çocuklar kendi arkadaşlık ilişkileri hakkında daha olumsuz görüşe sahiptir. Bu araştırmada olduğu gibi Helt (2008) tarafından yürütülen araştırmada da özel yetenekli çocukların kendi görüşlerine dayalı olarak sonuçlar elde edilmiştir. Ancak Helt (2008) araştırmasında 9-18 yaş grubu ile çalışmıştır. Bu araştırmada ise daha küçük yaş grubu (7-13 yaş) ile çalışılmıştır. Arkadaşlık ilişkileri yaş dönemlerinde farklılaşan bir yapıya sahiptir. Özellikle ergenlik dönemi, tüm gelişim dönemleri içerisinde stresli, zorlu ve çatışmalarla geçen bir dönemdir. Bu dönemde kimlik karmaşası, aile ve yakın çevreyle sorun yaşama, akran ilişkilerinde tutarsız ve sorunlu davranışlar gösterme, kaygılı, öfkeli, depresif veya isyankâr davranışlar bu dönemin sık görülen özellikleridir (Köse, 2015). Tüm bu özellikler arkadaşlık ilişkilerini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla her iki araştırma bulgusu arasındaki farklı bulguların nedeni yaş dönemlerinin farklı olması ve arkadaşlık ilişkilerinin yaş dönemlerinde farklı seyretmesi ile ilgili olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin “Sadakat” olgusuna yönelik yanıtlarına bakıldığında, bulgular öğrencilerin uygun olmayan bir davranışla karşılaştıklarında çoğunlukla arkadaşlıklarını sürdürmeyeceklerini göstermektedir. Mükemmeliyetçi özellikler gösteren özel yetenekli çocuklar, kendileri veya etraflarındaki kişiler hata yaptıklarında bundan çok rahatsız olurlar (Saranlı & Metin, 2012). Bu araştırmanın bulguları bu görüşü desteklemektedir. Sak da (2016) zeka düzeyinin kişilerin dünyaya bakış açısı ve sosyal ilişkileri kısmen etkilediğini bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin arkadaş seçiminde daha dikkatli olduklarını belirtmiştir. Hatch ve Johnson (1988), özel yetenekli çocuklarla yürüttüğü çalışmada, eş zamanlı olmayan gelişimden kaynaklanan sürekli olarak akranlarına patronluk taslama/onlara karışma ve kendi yaşlılarından oluşan gruplara girmekte zorlanma gibi davranışlar gözlemlemiştir.

Sonuç olarak; bu araştırmada özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. İlgili literatürde her ne kadar farklı bulgularla karşılaşılrsa da bu araştırma bulgularına göre özel yetenekli çocukların kendilerini arkadaşlık ilişkilerinde yeterli ve iyi düzeyde gördükleri söylenebilir. Ancak bu araştırma yalnızca özel yetenekli çocukların kendi görüşlerine dayalı olarak belirlenmiş olup, bu durum bu araştırmanın bir sınırlılığdır. Özel yetenekli bireylerin kendi sahip olduğu özellikler hakkında “tam olarak” objektif değerlendirme olanaklı olamayacağından, daha net sonuçlar elde edebilmek için ileri araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerine ek olarak akranlarının da “özel yetenekli öğrencinin arkadaşlık ilişkilerine” yönelik görüşleri alınarak iki grup arasında karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca bu araştırmanın bulgularından hareketle özel yetenekli çocukların eğitim aldığı okullarda onların sadece genel kültür ve genel yetenek alanlarında değil; aynı zamanda duyuşsal alanlarda ve sosyal becerilerde desteklenmeleri önerilebilir.

Kaynaklar

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar [Gifted Children]*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akpolat, A. H. (2017). *Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi [Examining the social competencies of gifted children according to their sociometric status in the classroom]* (Yüksek Lisans Tezi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6673294270.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Atik, Z. E., Çok, F., Esen-Çoban, A., Doğan, T., & Güney-Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Adaptation of the peer relations scale to Turkish. Validity and reliability study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 14(2), 433-446.
- Bainbridge, C. (2011). *Social and emotional problems affecting gifted children*. <http://giftedkids.about.com/od/socialissues/a/gtproblems> adresinden edinilmiştir.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*. New York: The Guilford Press.
- Boland, C. M., & Gross, M. U. M. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 153-199). USA: Prufrock Press.
- Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi [The relationship between perfectionism and anger among university students]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 278657)
- Burton, C. B. (2001). *Children's peer relationships*. <https://www.ericdigests.org/pre-923/peer.htm> adresinden erişilmiştir.
- Ciğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması [Self-esteem, perception by others and comparison of psychological symptoms in gifted and non-gifted adolescents]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 186799)
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home*. USA, New Jersey: Merrill Prentice Hall Press.
- Cotien, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches]*. Bütün, B. & Beşir, S. B. (Çev. Eds.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı [Gifted children selected articles book]*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. (2014). The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking. *Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3722-3726.
- Dabrowski, K. (1979). The heroism of sensitivity. (E. Hyzy-Strzelecka, Trans.). *Advanced Development*, 6(1), 87-92.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri [Teacher competencies and features in the education of gifted children]. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education Press.
- Delikara, İ. E. (2000). *Ergenlerin akran ilişkileri ve suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between adolescents' peer relationships and criminal behavior]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 94573)

- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dodge, D. T., & Bickart, T. S. (1998). *Preschool for parents*. Washington: Teaching Strategies.
- Douthitt, V. C. (1992). A comparison of adaptive behaviour in gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 14(3), 149-15.
- Enns, M. W., Cox, B., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33(6), 921-35.
- Erdem, B. (2013). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların sosyalleşme koşulları (Batı Akdeniz Bölgesi örneği) [Socialization conditions of gifted and special talent children continuing to science and art center (Example of Western Mediterranean Region)]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 369052)
- Ergin, H. (2004). Zekâ düzeyinin “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyine etkisi [The effect of intelligence level on the level of benefiting from the “Communication Skills Training Program”]. Kulaksızoğlu, A. (Ed.), *1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde (ss.107-119). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği [Evaluation of communication skills: An example of a vocational school students]. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Fergusson, D. M., Lianne, J. W., & Horwood, L. J. (1999). Childhood peer relationships problems and young people’s involvement with deviant pers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(5), 357-369.
- Fiedler, E. D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don’t fit in. *Understanding Our Gifted*, 5, 11-14.
- Fornia, G. L., & Frame M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9, 384-390.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin “Benolsaydım” etkinliğine yönelik görüşleri [Opinions of gifted students on the effectiveness “If I were ...”]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 177-195. doi: 10.30855/gjes.2019.os.01.010
- Gross, M. U. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Open Space Communications*, 14(3), 27-29.
- Gross, M. U. (2012). “Play partner” or “Sure shelter”: What gifted children look for in friendship. *SENG Newsletter*, 2(2), 1-3.
- Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri [Peer relations in preschool period]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri [Peer relations in preschool period]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi [Moral development and education in gifted children]. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.
- Gür., Ç. (2011, April). *Üstün yetenekli çocukların karşılaştığı sosyal ve duygusal problemler ve bu problemlerin çözümüne ilişkin öneriler: arkadaş edinme sorunu, alay edilme, anksiyete-endişeler ve aşırı mükemmeliyetçilik üzerine bir çalışma [Social and emotional problems faced by gifted children and suggestions for the solution of these problems: A study on the problem of making friends, mocking, anxiety-anxiety and extreme perfectionism]*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/228.cagla.gur.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Hatch, J., & Johnson, L. G. (1988, November). *Guiding the social development of gifted and talented preschoolers*. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, Anaheim, CA.
- Heiman, T. (2000a). Quality and quantity of friendship: Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International*, 21(3), 265-280.
- Heiman, T. (2000b). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Helt, C. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Information & Learning. (2009-99170-022)
- Hepler, J. B. (1997). Social development of children: The role of peers. *Social Work in Education*, 19(4), 242-256.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2001). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 152-61.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri [Human relationship]* (2. baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar [Relationships in childhood: Parents, siblings and friends]*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kaner, S. (1998). *Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Sapması Ölçeği geliştirme çalışması [Peer Relations Scale and Peer Deviation Scale development study]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Proje No: 98-04-00-01, 1998.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties faced by parents of gifted children]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler [Scientific research method: Concepts, principles and techniques]*. Ankara: Sim Matbaası.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014) Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması [Comparison of gifted and talented students' school quality of life and friendship]. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 317-27.
- Kearney, K. (1996). *Highly gifted children: In full inclusion classrooms*. Retrived from <http://members.aol.com/discanner/hgfull.html>
- Kerr, B. A. (1985). Smart girls, gifted women: Special guidance concerns. *Roeper Review*, 8(1), 30-33.
- Kline, B. A., & Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 8(1), 24-30.
- Koç, İ. (2015). The remarks of gifted students attending science and art center about communication skills. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 39-53.
- Koçal, Z. D., Kanar, E., Ermis, S., & Pınar, K. (2009, Mart). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği [Basic needs of gifted students attending the science and art center: Amasya example]*. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi [The effect of peer relationships on happiness level in adolescents]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.

- Kuzgun, Y. (1972). *Anne baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi [The effect of parenting attitudes on the self-actualization level of the individual]* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları [Rights of gifted children]*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver: Love Publishing Company.
- Mangır, M., & Baran, G. (1990). Çocukta rol değişimi ve cinsel kimliğin kazanılması [Role change and sexual identity in child]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 76(14), 66-72.
- Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., & Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38. doi: 10.1080/13598139.2015.1028613.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. USA: Sage Publications.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Neihart, M. (1999). Impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 123-127.
- Neihart, M. (1999). *The impact of giftedness on psychological well being*. <https://positivedisintegration.com/Neihart1999.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâli/yetenekli çocuklar ve iletişim [Gifted/talented children and communication]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(11), 213-223.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. A. (2009). Longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Plucker, J. A., & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56(1), 75-76.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (2nd ed.). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). New York, NY: Springer.
- Ruf, D. (2009). *Five levels of gifted: School issues and education a loptions*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sağlam, F. N. (2011). *Maslow ve ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı*. <http://www.psikiyatrivehayat.com/maslow.htm> adresinden edinilmiştir
- Sak, U. (2016). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri [Gifted: Features, diagnoses, training]*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması [A case study on the manifestation of asynchronous development in gifted children asynchronous development in gifted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.300060

- Saranlı, A., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda görülen sosyal-duygusal sorunlar [Social-emotional problems observed in gifted children]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research: Methods, techniques, analysis and approaches]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72. doi: 10.1080/02783193.2012.627555
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982) Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem-solving program* (2nd. ed.). Illinois: Research Press.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child*. Canada: Free Spirit Publishing.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, Plume.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Arizona Book Publishing Association.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme [A qualitative research technique that can be used effectively in educational science research: Interview]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uysal, R. (2014). The predictive roles of social safeness and flourishing on problematic Facebook use. *South African Journal of Psychology*, 45(2), 182-193. doi: 10.1177/0081246314560010
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. C. (1992). *Child psychology*. New York: Wiley.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. ERIC Digest E527 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372554.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., & Goerss, J. (2013). *Misdiagnose van hoogbegaafden: Handreikingen voor passend hulp [Misdiagnosis of the Gifted: Guides for appropriate help]*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. USA: Basic Books.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 113-145

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.621484


RESEARCH

Received Date: 18.09.19

Accepted Date: 10.09.20

OnlineFirst: 17.09.20

The Perceptions of the Gifted Children Regarding Their Friendship Relations

Fidan Özbey-Gökçe ^{*}
Düzce University

Hadiye Ellibeş-Cerrah ^{**}
Ministry of National Education

Şükran Arpaz-Ünsal ^{***}
Ministry of National Education

Abstract

This qualitative study aims to identify the gifted children's perceptions about their friendship relations. The participants were 12 gifted students living in three cities (Düzce, Bolu and Samsun) in Turkey. The semi-structured interview forms were utilized in data collection. A total of nine themes including cohesion, conflict, intimacy, communication, assistance, attachment, trust, identification and loyalty were identified. The findings revealed that the children often visited their friends in their houses to spend time together. They enjoyed this although they liked spending time alone as well. The "trust" was the most important personality trait of a good friend for the participants. They also cared about their friends' opinions and ideas as well as their problems. Their friends' achievements made them happy, and vice versa. The findings were discussed within the scope of previous literature. Further research is warranted to draw more reliable conclusions on this subject.

Keywords: Peer, friendship relations, gifted children, friend, peer relations.

Recommended Citation

Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., & Arpaz-Ünsal Ş. (2021). The perceptions of the gifted children regarding their friendship relations. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 113-145. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.621484

**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: fidanozbey@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6600-3931>

***Teacher, E-mail: hadiye55@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2933-4859>

***Teacher, E-mail: aytenarpaz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9706-9711>

Friendship relations are of great importance in terms of children's socio-psychological development as positive relationships between peers can prepare a child for social life (Gülay, 2010). Peers guide one another while they learn the dynamics of community life and develop appropriate behavior patterns (Köse, 2015). Friendship expectations of gifted children differ from their typically-developing peers (Gross, 2002). These children are generally popular at school or within peer groups due to their characteristics. They are often easily accepted by their peers. They also have leadership qualities. However, it is observed that they may prefer loneliness as they hold different areas of interest or asynchronous development patterns.

On the other hand, some gifted children attempt to look like their friends by hiding their giftedness and dissimilar interests in order to be accepted and thus avoid loneliness. Unfortunately, some can find no way out to make friends. Therefore, they experience loneliness (Smutny, 2001).

Some of the problems experienced by gifted children in their friendships include difficulty making new friends, being ridiculed by others, having anxiety, fear and worry, and being excessively perfectionist. Such social problems faced by many gifted children in educational settings may cause them not only to want to stay away from educational settings but also to experience social problems in the future. Social-emotional problems lead to more serious problems for those children than academic failure (Gür, 2011).

It is stated that the gifted children have conflicts while communicating with their classmates due to their traits such as "perfectionism" and "selectivity in friendship". However, there are also research findings suggesting that such students do not have any problems with social cohesion. On the contrary, they can engage in a more harmonious social relationship than those with normal development. As cited in Neihart (1999), social cohesion results of the gifted children were better than the expected norms. Similarly, Nail and Evans (1997) compared 115 gifted students to 97 students with normal development in Atlanta. One of the significant results was that the gifted ones experienced less difficulty with social cohesion. Neihart (1999) also showed that the social behaviors of gifted students were generally as acceptable as those of typically-developing peers .

While the friendship relations of the gifted children are important in terms of their harmony and integration into social and educational settings, there is a limited number of studies about those children's own evaluations of themselves in terms of their friendship relations. It is believed that by revealing their perceptions regarding their own friendship relations, not only will new implications for further research be provided but also future field implementations will be carried out. Therefore, this study aims to examine the perceptions of the gifted children living in three cities (Düzce, Bolu and Samsun) in Turkey regarding their friendship relations.

The aim of this study was to examine the perceptions of gifted children regarding their own friendship relations. The research questions were given in the following: (1) How did the gifted children evaluate their friendship relations? (2) How did they evaluate the concepts of togetherness, conflict, closeness, communication, help, loyalty, trust, identification and loyalty within their friendship relations?

Method

Research Model

In this qualitative research, the phenomenology approach was adopted as the aim was to examine how people attributed meaning to their individual experiences and to focus on the nature of this interpretation (Patton, 2002).

Data Collection Process

Three main data collection techniques were used: Observation, interview and document examination (Seggie & Bayyurt, 2015). The interview technique was utilized in this study. This can be employed through unstructured, structured and semi-structured interviews. This study was carried out through semi-structured interviews.

Semi-structured interview technique is slightly more flexible than the structured interview technique. While using this technique, a researcher prepares an interview form that contains the questions he or she plans to ask. Depending on the flow, s/he may ask different sub-questions, encourage an interviewee to elaborate more on an answer and ask him/her to give further details. Hence, s/he may have an influence on the flow of an interview. Also, if an interviewee answers certain questions while responding to other questions during the interview, the researcher may skip those questions. The main advantage of a semi-structured interview is that it provides more systematic and comparative knowledge since it is conducted following a previously prepared interview protocol (Yıldırım & Şimşek, 2006). Therefore, it is believed to be more appropriate for pedagogical studies.

Participants

The data were collected from gifted children living in the cities of Düzce, Bolu and Samsun. Information on the participants was given in Table 1.

Table 1

Information on the Participants

Code name	Age	Class	Gender	Province	Diagnosis	Interview duration
Z.K	7	1	Female	Bolu	Giftedness	9 min.
R.N.E	8	2	Female	Bolu	Giftedness	21 min.
A.K.S	8	2	Male	Bolu	Giftedness	18 min.
E.K	10	4	Female	Samsun	Giftedness	20 min.
G.Ü	11	5	Female	Samsun	Giftedness	23 min.
K.U	11	6	Male	Samsun	Giftedness	19 min.
H.S.C	11	6	Male	Samsun	Giftedness	24 min.
A.C.G	12	6	Male	Düzce	Giftedness	15 min.
A.A.L	12	7	Male	Düzce	Giftedness	14 min.
A.S	13	7	Male	Düzce	Giftedness	16 min.
B.İ.S	13	7	Male	Düzce	Giftedness	19 min.
A.G	13	7	Male	Düzce	Giftedness	18 min.

As seen in Table 1, the data were collected from 12 gifted students enrolled in schools in Samsun, Bolu and Düzce during 2018 - 2019 academic year. The school administration officials were contacted prior to data collection in order to inform them about the content of the study including the purpose, duration and method. Following the approval of the administration, the parents of potential participants were provided detailed information. 12 parents were sent consent forms. All of the families granted their consent for their children's participation in the study.

Data Collection Tools

A semi-structured Friendship Relations Interview Form was prepared by the researchers following literature review. During this process, two experts working in the field of special education were consulted about the form which was revised in accordance with their suggestions. It included a set of questions related to nine themes about friendship relations: “*Cohesion*”, “*conflict*”, “*intimacy*”, “*communication*”, “*assistance*”, “*attachment*”, “*trust*”, “*identification*” and “*loyalty*”.

Analysis of the Data

According to Miles and Huberman (1984), the process of qualitative data analysis includes three consecutive stages. The first stage includes “the reduction of data” that is collected through various techniques such as observations, interviews and document reviews. At this stage, the data set is processed by “selecting”, “abstracting” and “transforming” data.

In this study, the data transcriptions prepared by the researchers were later categorized into the main themes. Afterwards, the data was abstracted through omission. At this stage, some themes were removed

completely while some new themes or sub-themes were added. Accordingly, the interview transcripts were coded and categories were identified by two researchers independently. The codes and categories were compared. Mismatching codes were either eliminated or placed under appropriate categories. While creating common themes, the consensus on inter-coder reliability was considered. This was calculated using the formula “Agreement/[Agreement + Disagreement]” as suggested by Miles and Huberman (1984). The reliability score between the coders was found to be 82%.

The second stage of the analysis was the “data display”. At this stage, the aim was to create certain data patterns after selecting, abstracting and transforming the data. The data set which did not yet have a clear meaning was transformed into a more comprehensible format with a pattern.

The last stage suggested by Miles and Huberman (1984) consisted of “conclusion drawing and verification”. During this stage, the researcher tried to understand the meaning of the data which s/he collected. The reality hidden in the data throughout the research process was discovered and in the final stage. Nine themes were identified as a result: Cohesion, conflict, intimacy, communication, assistance, attachment, trust, identification and loyalty.

Findings

The findings related to each theme were presented in the following.

The Theme of Cohesion

Table 2 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of cohesion and their frequencies.

Table 2

Cohesion

Questions	Answers	Frequency	Percentage
Do you go to your friends' house after school and on weekends? Do they come to your house?	Yes, I do. It makes me happy.	6	50%
	No, I don't; they don't, either.	4	33%
	We occasionally go to each other's houses.	3	25%
Do you see your friends in your free time?	Yes, I do.	8	66%
	No, I don't.	3	25%
	Rarely.	1	8%
Do you and your friends think of anything fun to do?	Yes, we do.	9	75%
	No, we don't.	1	8%
	Sometimes.	1	8%
How do you feel when you're with your friends?	I feel happy.	6	50%
	I feel joyful.	1	8%
	Sometimes good; sometimes bad.	1	8%
	I feel safe.	2	17%
	I feel good.	1	8%
Do you like spending time alone?	Yes, I do.	6	50%
	No, I don't.	3	25%
	Sometimes.	3	25%

The Theme of Conflict

Table 3 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of conflict and their frequencies.

Table 3

Conflict

Questions	Answers	Frequency	Percentage
How do you react to a mistake your friend makes towards you? Do you get angry and utter inconsiderate words?	No, I don't.	8	65%
	Yes, I may do.	4	33%
Do you fight with your friends?	Yes, I do.	4	33%
	I sometimes do.	5	42%
	No, I don't.	3	33%
If you fight with a friend and if you are wrong, do you apologize?	Yes, I do.	12	100%
How do you react if your friend behaves in a way making you uncomfortable?	I warn him/her.	11	91%
	I wouldn't say anything.	1	8%
	I warn my friend again.	5	42%
How do you react if your friend repeats a mistake after your warning?	I get angry.	4	33%
	I don't talk to my friend.	1	8%
	I lose trust.	1	8%
	I tell my teacher.	1	8%

The Theme of Intimacy

Table 4 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of intimacy and their frequencies.

Table 4

Intimacy

Questions	Answers	Frequency	Percentage
How much do your friends' ideas matter to you as opposed to your own ideas and beliefs?	They matter a lot.	11	91%
	They matter to some extent.	1	8%
Do you think about your friends whom you like when they are not around?	Yes, I do.	11	91%
	I don't have time for it.	1	8%
Do you feel happy when your friend does something special for you?	Yes, I do.	12	100%
	Being trustworthy.	6	50%
What are the traits you look for in a good friend?	Being hardworking.	3	25%
	Being honest.	1	8%
	Being respectful.	1	8%
	Having empathy.	1	8%

The Theme of Communication

Table 5 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of communication and their frequencies.

Table 5

Communication

Questions	Answers	Frequency	Percentage
Do you say hello when you get to school first, or do you expect your friends to greet you first?	I do it first.	8	65 %
	I wait for others to do it.	2	17 %
	We don't greet each other.	1	8 %
	It depends.	1	8 %

Table 5 (continued)

Questions	Answers	Frequency	Percentage
When you're in a new environment, do you go and meet new people? Or do you expect them to approach and meet you?	I do.	5	42%
	I wait for others to do it.	5	42%
	Sometimes I go and meet them, sometimes I wait for them.	2	17%
Are you kind to your friends? Do you compliment them?	Yes, I do.	12	100%
Do you talk to your friends about subjects that you like?	Yes, I do.	11	91%
	No, I don't.	1	8%

The Theme of Assistance

Table 6 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of assistance and their frequencies.

Table 6

Assistance

Questions	Answers	Frequency	Percentage
Do your friends help you when somebody bothers you?	Yes, they do.	11	91%
	No, they don't.	1	8%
When you see a friend in a bad mood, do you ask him/her what's wrong?	Yes, I do.	12	100%
If you forget your lunch, do your friends share their meals with you?	Yes, they do.	8	66%
	No, they don't.	3	25%
Do you take care of your friends' problems?	Yes, I do.	12	100%

The Theme of Attachment

Table 7 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of attachment and their frequencies.

Table 7

Attachment

Questions	Answers	Frequency	Percentage
Are you loved by your friends?	Yes, I am.	10	83%
	I am not sure.	2	17%
Do you care about your friends' ideas?	Yes, I do.	12	100%
	(that) They are trustworthy.	3	25%
	(that) They are helpful.	2	17%
	(that) They are friendly.	2	17%
	(that) They are able to communicate effectively.	1	8%
	(that) They behave consciously.	1	8%
What do you like most about your friends?	(that) They play games.	1	8%
	(that) They study lessons.	1	8%
	Yes, I do.	11	91%
Do you respect your friends?	Yes, they do.	11	91%
Do your friends show any interest in you?	They show as much interest to me as they show to everyone.	1	8%
	Yes, we spend time together.	6	50%
Do you and your friends talk about your fondness for each other? Could you give an example?	Yes, we call each other '.....'.	4	33%
	I don't talk about it much.	1	8%
	I feel sorry if they get hurt.	1	8%

Table 7 (continued)

Questions	Answers	Frequency	Percentage
If you need money, can you ask for some from your friends?	Yes, I can.	10	83%
	No, I can't.	2	17%
If either you or your best friend does something that bothers the other, how do you handle the situation?	We try to negotiate to solve it.	9	75%
	We take a break.	1	8%
	We apologize to each other.	1	8%
Are there activities or events that you may unwillingly participate in so as not to upset your friends?	Yes there are, and I do it.	7	58%
	There has never been any, but I would do it.	2	17%
	No, there aren't and I would not do it if there were any such occasions.	3	25%

The Theme of Trust

Table 8 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of trust and their frequencies.

Table 8

Trust

Questions	Answers	Frequency	Percentage
Do you tell a friend's secret to others?	No, I don't.	10	83%
	I tell my parents.	1	8%
	I do if it is not a big deal.	1	8%
Do you have a friend whom you trust? If so, why do you trust him/her?	Yes, I do; I trust him/her because s/he doesn't lie.	12	100%
	because s/he is always by my side.	3	25%
	because we have a lot in common.	4	33%
	because s/he loves me.	3	25%
	S/he is a discreet and good friend.	1	8%
Do you share the issues about which your parents do or do not understand you with your friends?	No, I don't.	6	50%
	Yes, I do.	4	33%
	Sometimes.	2	17%
Do you have friends with whom you can share your secrets that you cannot tell anyone else?	Yes, I do.	10	83%
	No, I don't.	2	17%

The Theme of Identification

Table 9 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of identification and their frequencies.

Table 9

Identification

Questions	Answers	Frequency	Percentage
If you were in your friends' shoes, would you make friends with yourself? Why?	Yes, I would	12	100%
	because I am beautiful.	2	17%
	because I am hardworking.	4	33%
	because I don't fight. I'm adaptable	3	25%
	because I am fun.	1	8%
	because I'm different.	1	8%

Table 9 (continued)

Questions	Answers	Frequency	Percentage
How do you define yourself as a friend?	A good friend.	7	58%
	A beautiful friend.	1	8%
	A talkative and enjoyable friend.	1	8%
	A friend who is always there for others.	1	8%
	An amiable friend.	1	8%
Would you like to resemble your best friend?	No, I wouldn't.	6	50%
	Yes, I would.	4	33%
	In some aspects, yes I would.	2	17%
How does a friend's achievement make you feel?	I feel happy.	7	58%
	I feel good.	1	8%
	I envy him/her.	1	8%
	I feel proud.	1	8%
	It makes me feel tenacious.	1	8%
Do your friends feel happy for you when you achieve something?	It doesn't make me feel anything.	1	8%
	Yes, they do.	10	83%
	No, they don't.	1	8%
	Some of them do.	1	8%

The Theme of Loyalty

Table 10 shows the answers of the participants to the questions related to the theme of loyalty and their frequencies.

Table 10

Loyalty

Questions	Answers	Frequency	Percentage
If a friend drags you into an inappropriate behavior, will you continue your friendship with him/her?	Yes, I will.	4	33%
	No, I won't.	7	58%
	I will only if s/he does that by mistake.	1	8%
Do you always take your friend's side and protect them against bad words and insults?	Yes, I do.	6	50%
	If s/he's right, yes I do.	5	42%
	No, I don't.	1	8%
How do you feel if a friend you love moves away?	I feel sorry.	6	50%
	I feel bad.	4	33%
	I miss him/her.	1	8%
	I try to meet him/her.	1	8%
Do you make fun of your friends' weaknesses?	No, I don't.	8	66%
	I rarely do.	2	17%
	I do if s/he also laughs.	1	8%

Conclusion and Discussion

When the responses given to the questions about the theme of cohesion by the gifted students are considered, it can be seen that most of them go to their friends' houses after school, which makes them happy. The students have also stated that they meet their friends in their free time, they can think of fun things to do together, and they feel happy when they spend time with their friends. The majority of the students have pointed out that the most important trait of a good friend is the sense of trust. According to Gross (2002), the perspectives of gifted children regarding the concept of friendship go through different phases depending on their age and developmental period. In the first phase (entitled "the play partner" phase) it is important for these children to have a friend with whom they can play games. At the second stage (entitled "people to chat with" phase), playing together is not

enough on its own. They start looking for friends with similar interests. In the next phase, the “help and encouragement” phase, a friend is regarded as the person who can help and encourage them. In the “intimacy and empathy” phase, friendship becomes mutual. Assistance and empathy become deeper between the two parties. In the final “secure shelter” phase, these children need safe shelter that can accept and understand them under any circumstance. Taking the phases listed by Gross (2002) into consideration, it can be said that “trust” is the last point they reach in their friendship relations.

Regarding the responses about the theme of conflict, most of these students can control their actions. Even if their friend makes a mistake, they do not get angry and say bad and inconsiderate words. While most students have stated that they fight and argue with their friends, all the participants have also mentioned that they apologize if they are wrong. Similarly, Çağlar (2004) states that gifted students can notice and correct their own personal mistakes. Most of the participants have stated that they care about their friends’ ideas in terms of the phenomenon of intimacy. Likewise, Çağlar (2004) puts forwards that gifted students have respect for other individuals’ ideas and feelings.

As for their answers about the theme of communication, the majority of these students greet their friends first when they arrive at school. In addition, five of the students meet people when they are in a new environment, while the other five expect other people to initiate the interaction. Previous studies suggest that gifted children can effectively use their cognitive abilities to initiate and maintain communication processes, and thus they are able to use these skills to develop and continue social relationships (Clark, 2002). Although some studies indicate that those students are alienated and isolated by their peers and they have poor communication with their peers, others suggest the opposite. Such studies conclude that these children can effectively communicate and harmonize with their peers who are at the same cognitive level (Kaya, Erdoğan, & Çağlayan, 2014; Saranlı & Metin, 2012; Oğurlu & Yaman 2010).

Regarding the theme of assistance, most of the students are helped by their friends if they are disturbed by somebody, they provide their friends with care when they feel upset, and their friends share their food with them. Moreover, all the participants have stated that they give attention to their friends’ problems. As regards the theme of attachment, most of the students are loved by their friends and they care about their friends' opinions. In support of these findings, Cığerci (2006) also states that it is more common for gifted students to believe that other individuals have positive opinions of these students. The students express positive feelings about themselves and their friends, as well. Similar to this study, Uysal (2014) demonstrates that the majority of students can ask their close friends to lend them some money if they need it and they try to solve their problems through negotiation. Moreover, they have mentioned that the students will be sad if their friends move to a remote location and they may participate in some activities for their friends even when they do not want to. Regarding this finding, Oğurlu and Yaman (2010) have claimed that the emotional characteristics and needs of gifted children are more intense than their peers. This may explain the reasons why gifted students unwillingly participate in some activities just for their friends.

Based on the findings about the theme of trust, it can be said that most of the participants keep their friends' secrets. These participants also have friends whom they trust and share their secrets with. Trust seems to be of great importance for the participants. Most of them have stated that having friends gives them confidence. Likewise, Strip and Hirsch (2000) claim that gifted people care about those who allocate time to them.

The responses of the gifted students about the theme of identification suggest that the majority of students would make friends with themselves and they regard themselves to be a good friend. Therefore, it can be concluded that they have high self-esteem in terms of friendship and companionship. According to Kuzgun (1972), if one's self-perception contains positive concepts, it is a sign that s/he has high self-esteem and positive feelings about himself or herself, which will have a good impact while communicating with others.

The participants' responses given to the questions about the theme of loyalty indicate that encountering inappropriate behaviors usually leads them to terminate a friendship. Gifted children with perfectionism feel very

uncomfortable when they or those around them make mistakes (Saranlı & Metin, 2012). The findings of this study are consistent with this view, as well. Sak (2016) also notes that the level of intelligence partially affects people's outlook on the world and social relations for which gifted students may be more careful while choosing friends.

As a conclusion, this study aims at revealing the perceptions of the gifted children regarding their friendship relations. Despite different findings among previous literature, the findings of this study have shown that the gifted children consider themselves adequate and well-qualified in friendship relations. However, it is unlikely that individuals can make a completely objective evaluation of their own characteristics. Therefore, further research on the peers' perceptions regarding the gifted children's friendship relations can be conducted to draw more reliable conclusions on this subject. In addition, it is recommended that schools where gifted children receive education can support them not only in academic areas, but also in affective domain and social skills.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 147-174

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.12.19

Kabul Tarihi: 11.09.20

Erken Görünüm: 21.09.20

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve Rehberlik Öğretmenlerinin Deneyimleri*

Sezgin Özan ^{ID**}
Milli Eğitim Bakanlığı

Ayşe Dolunay Sarıca ^{ID***}
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerinin ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilindeki ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile 11 rehberlik öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların BEP sürecinde yaşananlara ilişkin görüş ve önerileri, her iki katılımcı gruba ikişer olmak üzere toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilen bulgulardan yedişer tema oluşturulmuş ve iki grup için oluşturulan temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlemlenmiştir. Bulgular; kaynaştırma/bütünleştirme ve BEP uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul personelinin mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarından yararlanmasının, süreçte yer alan aileler, eğitimciler ve diğer uzmanlarla etkili iletişim ve işbirliğine girmesinin ve destek hizmetlerin süreçte yer alan tüm paydaşlara sunulmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma uygulamaları, eğitimde bütünleştirme, odak grup görüşmesi, sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni.

Önerilen Atıf Şekli

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

*Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Bilim uzmanı, E-posta: sezginozan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000/0002/0457/5608>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: dolunaysarica@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3626-9469>

Çağdaş eğitim politikaları, her bireyin eşit hak ve fırsatlarla eğitim hizmetlerine erişebilmesini öngörmektedir (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010; Özyürek, 2014; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017). Özel gereksinimli bireyler için ise bu durum, *kaynaştırma* ve *bütünleştirme* uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir (Diken & Batu, 2010; Salend, 2011; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004). Türkiye’de henüz yeni bir kavram olan eğitimde bütünleştirme, farklılığa sahip tüm öğrencilerin, bireysel farklılıkları ve gereksinimlerine yanıt verecek uyarlamaların yapılmasıyla, akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabileceği düşüncesine dayanan ve bu alanda sorumlu tüm bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları her ne olursa olsun her bireyin yaşamın tüm fırsatlarından toplumun diğer üyeleri gibi eşit oranda yararlanmasını öngören, birçok boyuta sahip dinamik bir anlayış ve süreci ifade etmektedir (Mentis, Quinn, & Ryba, 2005; Mitchell, 2005; MEB, 2013; Sanagi, 2016). Dolayısıyla günümüzde kaynaştırma yerine kapsayıcı/bütünleştirme eğitim kavramları benimsenmeye başlanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte okulların ve sınıfların öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi (Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2008), dolayısıyla da öğrencilerin bireysel gereksinimleri, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda farklı eğitim programlarının geliştirilmesi gündeme gelmiştir (Krishnakumar, Geeta, & Palat, 2006). Bu doğrultuda, özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP geliştirme ve uygulama yoluna gidilmesi bir zorunluluk olmuştur (Antia & Levine, 2001; Salend, 1998; Söğüt & Deniz, 2018).

BEP, özel gereksinimli bireyin, gelişimsel performansını, eğitsel amaçlarını ve bu amaçların nasıl gerçekleştirilip değerlendirileceğini içeren, aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanlar tarafından işbirliği içerisinde geliştirilen ve özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine yönelik gerekli hizmet ve uyarlamaları belgeleyen yazılı bir belge olup (Avcıoğlu, 2011; Berkant & Atılğan, 2017), geliştirilmesi ve uygulanması 1997’de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK)’den bu yana yasal boyutta garanti altına alınmış bir uygulamadır (İdin, 2016). BEP’in bir ekip tarafından hazırlanması, ekipte yer alan uzmanların BEP süreci ile özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konularında bilgi sahibi olmaları esastır (Vuran vd., 2017). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının ve BEP sürecinin verimli olabilmesi de eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyle sürekli etkileşimde olan, öğrencinin bireysel, gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerine uygun programı geliştiren, uygulayan ve değerlendiren öğretmene bağlıdır (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan, & Saihong, 2012; Florian & Linklater, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006; Söğüt & Deniz, 2018; Vuran vd., 2017). Nitekim alanda çalışan uzmanların BEP sürecine yeterince hâkim olmadıklarında BEP’leri geliştirme ve uygulama aşamalarında, destek hizmetlere ulaşma başta olmak üzere çeşitli güçlükler yaşadıkları, BEP’in gerekliliğini kavradıklarında ve ortak bir planlama ve uygulama fırsatı yakaladıklarında ise BEP’in yasal amacını yerine getirebilecekleri düşünülmektedir (Dempsey, 2012).

Yurt dışı alanyazda, BEP sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çok sayıda araştırma dikkati çekmekte ve bu araştırmalar genel olarak; öğretmen ve okul yöneticilerinin BEP sürecinde birtakım olumsuzluklarla karşılaştıkları, eğitimciler ve ailelerin BEP sürecine sınırlı katılım gösterdikleri, işbirliğinde zorlandıkları ve okul personelinin mesleki gelişim etkinlikleri ile destek hizmetlere gereksinim duydukları yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır (Fish, 2008; Johns, Crowley, & Guetzloe, 2002; Kreutzer, 2004; Lee-Tarver, 2006; Lo, 2014; Lytle & Bordin, 2001; Menlove, Hudson, & Suter, 2001; Meroiu, Abercrombie, & Murray, 2016; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996; Salas, 2004; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013; Timothy & Agbenyega, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). Bu sonuçlar, gelişmiş ülkelerde dahi BEP’e ilişkin sorunların günümüzde de süregidiyor olduğunu gözler önüne sermektedir. Türkiye’de ilgili araştırmalara bakıldığında ise, BEP sürecinin istenen boyutta işletilemiyor olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Neredeyse tüm çalışmalar bu olumsuz tablonun, eğitimcilerin yetersiz mesleki donanımları, sınırlı aile katılımı ve özel eğitim destek hizmetlerinin olmayışından kaynaklandığını öne sürmektedirler (Akalin, 2014; Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011, 2012; Berkant & Atılğan, 2017; Can, 2015; Coşkun, 2010; Debbag, 2017; Ersan & Ata, 2017; İlik & Sarı, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010; Rakap, 2015; Söğüt

& Deniz, 2018; Şahin & Gürler, 2018; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Yaman, 2017; Yener, 2019; Yılmaz & Batu, 2016).

Ulusal alanyazın, eğitimcilerin BEP sürecinde yaşadıklarına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymakla birlikte, araştırmaların sayıca az olması, ilgili alanda daha derinlemesine bilgi toplamanın gerekli olduğu sonucunu doğurmaktadır. Söz konusu bilgilerin, süreçte en yoğun görev alan ve gerek öğrenciyle gerek ilgili diğerleriyle sık etkileşim halinde olan sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilmesinin, yaşanan güçlükler ve etkili çözüm önerileri bağlamında ayrı bir önem taşıyacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim veren okullarda görev yapan sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarındaki deneyimlerini ve süreci daha etkili kılmak adına getirdikleri çözümleri incelemektir. Araştırmacılar, genellikle bireysel görüşmelerin tercih edildiği çalışmalardan farklı olarak, katılımcıların grup dinamikleri çerçevesinde yeni ve ilginç görüşler öne sürebilecekleri olasılığını tartışmış (Karasar, 2012; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Morgan, 1998; Patton, 2002) ve alana katkısı olabileceği sonucuna vararak odak grup görüşmeleri çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?
2. Rehberlik öğretmenlerinin BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, katılımcıların bir alandaki deneyimlerini nasıl yorumlayıp onlara ne anlam yüklediklerine dair derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel (betimsel) nitel araştırma şeklinde desenlenmiştir (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı Torbalı ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf ve rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğretmenlerle doğrudan iletişim kurulmuş ve bu bağlantılar yoluyla diğer okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 30 öğretmenden 12'si araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Rehberlik öğretmenleri ise tipik amaçlı örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacı, İzmir Torbalı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçedeki ilkokullarda görev yapan tüm rehberlik öğretmenlerinin listesini edinmiş ve listede yer alan kişilerle bire bir görüşerek 11 rehberlik öğretmeninden katılım onayı almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıf öğretmenlerinin o güne kadar sınıflarında en az iki kaynaştırma öğrencisine eğitim ve öğretim vermiş olmaları, rehberlik öğretmenlerinin belirlenmesinde ise ilkokul kademesinde görev yapıyor olmaları ve görev yaptıkları okullarda kaynaştırma öğrencisinin bulunuyor olması ölçütleri aranmıştır. Tablo 1 ve 2'de sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Yaş	30-35	2
	36-40	-
	41-45	1
	46-50	4
	51-55	5

Tablo 1 (devamı)

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	2
Öğrenim durumu	Ön lisans	3
	Lisans	9
Mezun olunan program	Sınıf öğretmeni	6
	Türkçe öğretmeni	1
	Sosyal bilgiler öğretmeni	1
	Biyoloji öğretmeni	1
	İş yönetimi ve ticareti eğitimi öğretmeni	1
	Zootekni	1
	İktisadi ve idari bilimler fakültesi	1
Mesleki deneyim (yıl)	5-10	2
	11-15	-
	16-20	2
	21-25	3
	26-30	4
	31-35	1
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	Eğitim alınmadı	3
	Lisansta özel eğitim dersi	3
	Özel eğitim/kaynaştırmayla ilgili kısa süreli kurs	7
	Hizmet içi eğitim	3
	Uzman öğretici sertifika kursu	1

Tablo 2

Rehberlik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken sınıflaması	n
Yaş	30-35	6
	36-40	1
	41-45	-
	46-50	1
	51-55	2
	56-60	1
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	2
Öğrenim durumu	Lisans	8
	Yüksek lisans	3
Mezun olunan program	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	10
	Eğitimde program geliştirme	1
Mesleki deneyim (yıl)	1-5	1
	6-10	5
	11-15	1
	16-20	1
	21-25	1
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin alınan eğitim	26-30	2
	Lisansta özel eğitim dersi	7
	Lisansta kaynaştırma dersi	3
	Özel eğitim/kaynaştırmayla ilgili kısa süreli kurs	3
	Hizmet içi eğitim	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çoğunun yaşça büyük ($X = 46.8$, $SS = 8.31$, *ranj*: 30-54), alanında deneyimli ($X = 21.9$, $SS = 8.34$, *ranj*: 6-33) kadın öğretmenlerden oluştuğu (%83.3) ve yarısının sınıf öğretmenliği dışında bir alandan mezun olduğu görülmektedir. Tablo 2’de ise rehberlik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha genç ($X = 40.1$, $SS = 10.9$, *ranj*: 30-60) ve alanda daha deneyimsiz ($X = 13.9$, $SS = 8.19$, *ranj*: 5-27) kadın öğretmenlerden oluştuğu (%81.8) ve diğer gruptan farklı olarak büyük çoğunluğun (%90.9) alan mezunu olduğu belirlenmiştir. Bunlarla birlikte, Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme alanlarının herhangi birinde hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almış oldukları dikkat çekmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik bilgi formu, odak grup görüşme formları (sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni versiyonu) ve saha notları ile toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından, katılımcılar için araştırma onay formu da hazırlanmıştır.

Demografik bilgi formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formun amacı, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler edinmektir. Yaş, cinsiyet ve mezun olunan lisans programı gibi değişkenlerin olduğu bu form altı maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan formları odak grup görüşmelerine başlama öncesinde doldurmaları istenmiştir.

Odak grup görüşme formları. Araştırmanın sorularının yanıtlanması adına gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından her iki katılımcı gruba yönelik hazırlanan yarı-yapılandırılmış soruları içeren formlardır. İlk aşamada soru havuzları oluşturularak bu sorular araştırmacılar tarafından geliştirilen Uzman Değerlendirme Formu’na aktarılmış ve biri özel eğitim, diğeri ise bütünleştirme alanlarında çalışan iki akademisyen ve bütünleştirme konulu yüksek lisans tezi tamamlamış bir alan uzmanına internet aracılığıyla iletilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak bir sınıf öğretmeni ve bir rehberlik öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve formlara son halleri verilerek yüz ve kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır. Her iki formda da iki ana soru ile bunlara ilişkin 19 sonda yer almaktadır. Ana sorular şöyledir:

1. Okulunuza/sınıfınıza okul idaresi tarafından bir kaynaştırma öğrencisi yerleştirildi ve öğrenciye BEP hazırlamanız gerekiyordu. Bu BEP geliştirme sürecini anlatır mısınız?
2. BEP uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında neler yaşadığınızı anlatır mısınız?

Saha notları. Araştırmacı, araştırma sürecindeki gelişmeleri kaydetmek, odak grup görüşmeleri sırasında ve sonrasında önemli hususları not etmek ve veri analizi sürecinde kendisine çarpıcı gelebilecek noktaları ayrıntılı betimleyip bunları saklamak amacıyla orta boy çizgili bir defter tutmuştur. Saha notlarının geçerliğini sağlamak amacıyla bu notlarını belirli aralıklarla ikinci araştırmacıyla paylaşmıştır. Orta boy çizgili defterde yer alan saha notları toplam 100 sayfadan oluşmaktadır.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın planlanması ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonrasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış (Karar no: 4721001) ve katılımcılara ulaşılarak, 15.03.2018-23.03.2018 tarihleri arasında, Torbalı ilçesinde bulunan üç ilkokulun toplantı salonlarında birinci araştırmacı tarafından dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak gruplar sekiz ve dört, rehberlik öğretmenleriyle yürütülenler ise altı ve beş katılımcıdan oluşmuştur. Krueger (2008) ve Morgan’a (1998) göre odak gruplar 6-12 kişi ile yürütülmelidir. Bu çalışmada da bu ölçüt dikkate alınmış ancak toplantı günlerinden bir gün önce toplantılara katılmayı kabul eden bazı katılımcılara ulaşılamamış ve iki odak grupta gerekli sayıya ulaşılamamıştır. Buna karşın araştırmacılar toplantılarda hazır bulunan katılımcılarla görüşmeleri yürütmeye karar vermişler ve bu durumu araştırmanın bir sınırlılığı olarak not etmişlerdir.

Görüşmelerin başında katılımcılara araştırmanın genel amacı açıklanmış ve katılımcılardan Araştırma Onay Formu ile Demografik Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmış ve sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri için sırasıyla 2 saat 5 dakika ve 2 saat 35 dakika olmak üzere toplam 4 saat 40 dakikalık kayıt elde edilmiştir. Her görüşmenin tamamlanmasının hemen ardından birinci araştırmacı uygun bir ortama geçip veri kaybını önlemek amacıyla kamera kayıtlarını izlemiş ve görüşmelerdeki izlenimlerine ilişkin kapsamlı saha notları tutmuştur.

Elde edilen veriler Microsoft Office Word 2010 ortamında çevriyazıya aktarılmıştır. Çevriyazı 1.5 satır aralığı, 12 punto Times New Roman formatında olup, sınıf öğretmenleriyle olan görüşmelerinden 71 sayfa (1876 satır), rehberlik öğretmenleriyle olandan ise 67 sayfa (1868 satır) çevriyazı elde edilmiştir. Kodlamada, her odak grup bir kurumda çalışanları temsil ettiği için, katılımcılar o kurumun baş harfiyle kodlanmış, harften sonra görüşme esnasındaki oturma düzenine göre rakam eklenmiştir (örneğin: K7, C4, R1). Buna göre K ve C harfleriyle başlayan kodlar sınıf öğretmenlerini, A ve R harfleri rehberlik öğretmenlerini temsil etmiştir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çevriyazıları, nitel verilerin çözümlenmesinde sıklıkla tercih edilen içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, analizde tümevarımsal yol izlenmiştir (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grupların çevriyazıları araştırmacı ve danışman (araştırmanın ikinci yazarı) tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler ve temalar karşılaştırılmıştır. İki grup bulgu arasındaki güvenilirlik katsayısı *Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100* (Miles & Huberman, 1994) formülüyle hesaplanarak 0.77 değeri elde edilmiştir. Bunun üzerine araştırmacılar üç saatlik bir görüşmeyle tema ve alt temalara ilişkin görüş ayrılıklarını tartışarak görüş birliğini sağlamışlar ve temalar arası ilişkileri belirlemişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleriyle yürütülen odak grup görüşme verilerinden yedi tema elde edilmiştir. Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen veriler ise birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve yine yedi tema elde edilmiştir.

Bulgular

Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden elde edilen temalar ve alt temalar sırasıyla Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur. Tablolarda da görüldüğü gibi, iki gruptan elde edilen temalar arasında yoğun örtüşmeler gözlemlendiğinden, sonuçlar bir arada incelenmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Sınıf öğretmenlerinden elde edilen temalar	n
Tema 1	BEP geliştirme sürecindeki deneyimler	42
Tema 2	BEP uygulama sürecindeki deneyimler	85
Alt tema 1	BEP içeriğine paralel eğitim-öğretim yapma	11
Alt tema 2	Öğretimi bireyselleştirme	15
Alt tema 3	Kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve büyük grup öğretimine etkileri	23
Alt tema 4	Destek hizmetler	36
Tema 3	BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimler	37
Tema 4	Öğrencilerin aileleriyle yaşanan güçlükler	33
Tema 5	Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar	13
Tema 6	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin mesleki yeterlik	20
Tema 7	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin öneriler	97
Alt tema 1	BEP süreci	53
Alt tema 2	Eğitim alması gereken bireyler	26
Alt tema 3	Kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi	18

Tablo 4

Rehberlik Öğretmenlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen temalar	n
Tema 1	BEP geliştirme sürecindeki deneyimler	50
Alt tema 1	BEP geliştirme birimini kurma süreci	24
Alt tema 2	BEP geliştirme süreci	26
Tema 2	BEP uygulama sürecindeki deneyimler	69
Alt tema 1	Sınıf öğretmenleriyle ilgili deneyimler	27
Alt tema 2	Rehberlik öğretmenleriyle ilgili deneyimler	15
Alt tema 3	Destek hizmetler	27
Tema 3	BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimler	28
Tema 4	Öğrencilerin ailelerine ilişkin deneyimler	26
Tema 5	Kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlar	6
Tema 6	BEP süreçlerine ilişkin mesleki yeterlik	21
Tema 7	Kaynaştırma uygulamaları ve BEP sürecine ilişkin öneriler	78
Alt tema 1	BEP süreci	36
Alt tema 2	BEP geliştirme biriminde yer alması gereken bireyler	24
Alt tema 3	Mesleki gelişim etkinlikleri	10
Alt tema 4	Destek eğitim odası	8

Tema 1. BEP Geliştirme Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinden BEP geliştirme sürecine ilişkin elde edilen 42 görüşe genel olarak bakıldığında, söz konusu deneyimlerin olumsuz olduğu görülmektedir. İlk dikkati çeken nokta, tüm katılımcıların görev yaptıkları okullarda aktif çalışan bir BEP biriminin olmadığını vurgulamalarıdır. BEP geliştirme sürecinin kritik bir basamağı olan kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesinde, yedi katılımcının amaçları genel gözlemlere dayanarak belirlediklerini ifade etmeleri ise dikkate değer bir bulgudur. Örneğin C1, “*Biz zaten çocuğun tipine baktığımız zaman... bu çocuğa dört senede ne verebiliriz... diye onu hesap ediyoruz.*” (Odak grup 1, satır 69-70) sözleriyle, BEP geliştirme aşamasında herhangi bir sistematik değerlendirmenin yapılmadığını açıkça ifade etmiştir.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen 50 görüş, kurulması zorunlu olan BEP Geliştirme Birimi'nin (BGB) çoğunlukla kendilerinin bireysel çabasıyla kurulduğu ve toplantılara tüm üyelerin katılmadığını içermektedir. Örneğin R1, okul müdürünün BGB'yi kurmanın kendi sorumluluğu olduğunu bilmediğini, dolayısıyla da toplantıları kendisinin organize ettiğini, “*Oysaki bu BEP'in başkanı ya müdürdür ya da görevlendirme müdür yardımcısıdır. Sanki benim kendi toplantım, bu toplantıyı nereden çıkardın öyle?*” (Odak grup 1, satır 556-559) sözleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte sekiz rehberlik öğretmeni, BEP geliştirme sürecinde, kaynaştırma öğrencisinin performans düzeyini belirlemede ve öğrenciye uygun amaçları seçmede sınıf öğretmenlerine destek olduklarını ifade etmiştir. Buna karşın rehberlik öğretmenlerinin neredeyse tamamı (n = 10) sınıf öğretmenlerinin öğrencinin performansını ve amaçlarını belirlemeden ve bunlara uygun öğretim teknik ve yöntemlerini seçmeden, yalnızca yasal zorunluluğu yerine getirmek adına BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. A1, “*Sonuçta makbul bir şeyler kopyalanıyor, yapıştırılıyor. Çocuğa çok uygun olup olmadığı kontrol edilmiyor.*” (Odak grup 2, satır 244-246) sözleriyle bu durumu özetlemiştir.

Tema 2. BEP Uygulama Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinin BEP uygulama deneyimleri altında, “BEP içeriğine paralel eğitim-öğretim yapma”, “öğretimi bireyselleştirme”, “kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve büyük grup öğretimine etkileri” ve “destek hizmetler” olmak üzere dört alt tema belirlemiştir. Katılımcılar genel olarak (n = 8) yazılı BEP ile uygulama arasında paralellik olmadığını, uygulamayı daha ziyade öğrencilerinin gidişatına göre sistematik olmayan bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, hazırlanan BEP'lerin kâğıt üzerinde kaldığını düşündürmektedir.

Dokuz katılımcının kaynaştırma öğrencisine sınıf içerisinde bireysel olarak zaman ayırmada güçlük yaşadıklarını belirtmeleriyle de öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirmeye ilişkin güçlükler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin akranlar ve grup öğretimine ilişkin etkilerinin de olumsuz olduğuna inandıkları görülmektedir. Buna ilişkin altı katılımcı kaynaştırma öğrencisi nedeniyle derslerin aksadığını, dolayısıyla akranların derslerden etkili yararlanamadıklarını vurgulamıştır. Örneğin K2, bu durumu: *“Biz bazen kaynaştırmada diğerlerini de bozduk.”* (Odak grup 1, satır 619) sözüyle açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşleri ise, genel olarak öğretmenlerin destek hizmetlerin ne olduğunu bilmedikleri, destek hizmetlerden yararlanmadıkları ve sürece ilişkin herhangi bir uzman desteği alamadıkları yönündedir. Örneğin K6, *“...hiçbir bilgi vermeden... izlediler izlediler gittiler, bir bilgi verin...”* (Odak grup 1, satır 376-377) sözleriyle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek alamayışları konusunda yakınmıştır. Katılımcıların yarısı, öğretim materyalleri konusunda da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer önemli bulgu ise, sınıf içi yardımı yalnızca bir öğretmenin onaylaması, altı katılımcının ise bu desteği hiçbir koşulda kabul etmemeleridir. C3’ün şu sözleri, bu konudaki kaygısını ortaya koymaktadır: *“Kapım açıkken bile çok telaşlanıyorum.”* (Odak grup 2, satır 830).

Rehberlik öğretmenlerinden BEP uygulama sürecindeki deneyimler teması kapsamında, sınıf öğretmenleriyle ve rehberlik öğretmenleriyle ilgili deneyimler ve destek hizmetlere ilişkin görüşler alt temalarından toplam 69 görüş elde edilmiştir. Katılımcıların BEP uygulama sürecini, çoğunlukla sınıf öğretmenlerine bilgilendirmeler yaparak ve süreçte birtakım güçlüklerle karşılaşarak deneyimledikleri görülmektedir. Örneğin R4, kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmekte güçlük yaşayan sınıf öğretmenlerinin sınıfta bir süre soluklanmasını sağlamak amacıyla yaptıklarını, *“Sonra çözümü ben nasıl buldum kendi çapımda, öğretmenim bu öğrenci sizi çok mu bunalttı derste, bana gönderin. Kâğıt kesiyoruz, resim yapıyoruz, o bir saat öğretmenden almış oluyorum öğrenciyi, ben ancak böyle baş edebiliyorum bizim okulda... Hani her gün bir tanesi bana gönderiyorlar.”* (Odak grup 1, satır 476-481) sözleriyle açıklamıştır. A2 ise, sınıf öğretmenlerinin kendilerinden gerçekçi olmayan çözümler beklediklerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Mesela öğrenciyle ilgili geldi diyelim bizden bir konuda yardım istiyor ve bizden direkt hap çözümler bekliyor. Hani şöyle sihirli değnek olayı var ya.”* (Odak grup 2, satır 461-464).

Sekiz rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğretimsel uyarlamalarda yetersiz olduklarını belirtirken beş öğretmen de sınıf öğretmenlerinin BEP’i uygulamadıklarını, kaynaştırma öğrencisine sınıf mevcudu ve müfredat programı gibi nedenlerden dolayı zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. R5, *“Nasıl öğreteceğini bilmiyor... hani dört işlem ve okuma yazmaya nasıl başladıysa öğretmeye öyle devam ediyor ve bunu deneme yanılma yöntemiyle bulmaya çalışıyor...”* (Odak grup 1, satır 361-364) sözleriyle sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretimsel uyarlamalarda yetersiz kaldığını belirtmiştir. A1 ise hazırlanan BEP’lerin sınıf öğretmenleri tarafından uygulamaya konulmadığını, *“Hiçbir öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programını hiçbir öğrencisine uygulamıyor. Sadece yapmış olmak için ve dosyada duran... kâğıtlar”* (Odak grup 2, satır 248-251) sözleriyle iddia etmiştir. Rehberlik öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşleri ise destek eğitim odasının önemi ve gerekliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencisine olan yararının yanında, bu hizmetinin çoğunlukla sınıf ya da öğretmenler odasında verilmesinin süreci güçleştirdiğine ilişkin beş katılımcı da görüş belirtmiştir. R4, *“Okullarda oda yok ki, okullar eğitim öğretime uygun ortamlar değil ki...”* (Odak grup 1, satır 741) diyerek destek eğitim odası bir yana okulların eğitim öğretime yeterli oranda uygun olmadığını ifade etmiştir.

Tema 3. BEP İzleme ve Değerlendirme Sürecindeki Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinin tümünden, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini sistematik bir yolla izlemedikleri, öğrenciler için sınav uyarlamaları yapmadıkları, bunun yerine kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini sistematik olmayan gözlemler yoluyla izledikleri yönünde toplam 37 görüş elde edilmiştir. K6, bu durumu *“Bu konuda akademik bakmıyoruz olaylara... yani genelde gözlemleyerek.”* (Odak grup 1, satır 870-873) şeklinde özetlemiştir.

Rehberlik öğretmenlerinin BEP izleme ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerinde ise, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin resmi olmayan toplantılarla izlendiği ve değerlendirildiği yönünde toplam 28 yanıt görülmektedir. A4, kaynaştırma öğrencilerinin durumlarının genel toplantılarda üstünkörü değerlendirildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Öğretmenler kurulunda birkaç cümleyle geçiyor, şu kadar öğrenciye şu kadar öğrenci tarafından veriliyor destek eğitimi, şöyle faydalı böyle faydalı deniliyor*” (Odak grup 2, satır 481-483).

Tema 4. Öğrencilerin Aileleriyle Deneyimler

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen toplam 33 yanıt arasında sekiz katılımcı, ailelerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmediklerine ve çocuklarına rapor almayı reddettiklerine ilişkin görüş bildirmiştir. K1, “*...aile kabul etmedi... RAM'dan rapor verildi ama anne kimseye ulaştırmadı... çocuğun askerliği var dedi.*” (Odak grup 1, satır 98-100) sözleriyle ailelerin birtakım nedenlerden çocuklarına rapor almayı istemediklerini belirtmiştir. Ayrıca yedi katılımcı, kaynaştırma öğrencisi ailelerinin okulda yapılanları evde desteklemediklerinden, tüm sorumluluğu öğretmene bıraktıklarından yakınmıştır.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen toplam 26 yanıt içerisinde ise, sekiz katılımcı aile katılımının öğretimden ziyade çocukların sağlık durumları ve tanılarını görüşmekten ibaret olduğunu, ayrıca aileleri genel olarak yorgun, yıpranmış ve düşük beklentiler içerisine girmiş bireyler olarak gözdüklerini belirtmişlerdir. A5, “*Yorgun oluyor genelde özel eğitim velilerimiz, çok yıpranmış ve yorgun oldukları için bir şey yapmak istesen de bir yapsalar ikincisinde vazgeçebiliyorlar... okula gittiği zaman çocuk kendince kendine bir zaman dilimi yaratmış oluyor, gerek ev işleri gerek kendine zaman ayırma açısından...*” (Odak grup 1, satır 621-626) sözleriyle ailelerin BEP sürecine katılmama gerekçelerini açıklamıştır. Üç katılımcı ise, ailelerin kaynaştırma konusunda bilgisiz olduklarını bildirmiştir.

Tema 5. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlar

Sınıf öğretmenlerinden alınan toplam 13 yanıt, katılımcıların çoğunlukla kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Örneğin; K1'in, “*Öğrencinin bir adım atması mutlu ediyor, büyük başarı elde ediyoruz. Ayı keşfetmiş gibi.*” (Odak grup 1, satır 856-857) ve C3'ün, “*Duygusal bir pekiştirme oluyor... rahat hissediyoruz.*” (Odak grup 2, satır 595) sözleri, kaynaştırma öğrencisindeki gelişmelerin öğretmenin mesleki güdülenmesini artırdığını göstermektedir. Üç katılımcının yanıtları ise, olumsuz tutumlara işaret etmiştir. K8 bu duruma ilişkin tutumunu, “*Kaynaştırmanın amacı bu, normallere uysun diye. Biz normalleri bırakıp ona uymaya çalışıyoruz.*” (Odak grup 1, satır 531-532) sözleriyle ifade etmiştir.

Bu tema altında rehberlik öğretmenlerinden alınan toplam 6 görüş, diğerlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile ilgilidir. Katılımcılara göre okul idaresi, akran velileri, sınıf öğretmenleri ve diğer öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini okulda istememektedirler. Örneğin R4, “*Daha geçen gün duydum bütün öğretmenler toplanmış, veliler de toplanmış çocuğu okuldan atma peşindedir. Kaynaştırma öğrencisi olduğunu göz ardı ediyorlar. O çocuk için neler yapılabilir göz ardı ediyorlar.*” (Odak grup 1, satır 698-700) sözleriyle söz konusu olumsuz tutumları dile getirmiştir.

Tema 6. Mesleki Yeterlik

Sınıf öğretmenlerinden toplam 20 görüşün elde edildiği bu temada ilk dikkat çeken bulgu, dokuz katılımcının kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz gördüklerine dair bildirimleridir. Diğer yanıtlar ise, bir anlamda bu algıyı oluşturan gerekçeler olmuştur. Örneğin süreçte yalnız bırakıldığını belirten yedi katılımcı arasında K6, bu durumu: “*Yükü bizim sırtımıza atıp gidiyorlar. Herkes kâğıda gerekli imzasını atıyor, yük bizde.*” (Odak grup 1, satır 416) sözleriyle açıklarken, üç katılımcı, kaynaştırma konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını, bunun temel bir nedeninin ise eğitimlerin alanda uzman olmayan kişiler tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Söz konusu sınırlılığı ortadan kaldırmak adına yalnızca bir katılımcının (K5) özel eğitim sertifika programına katılarak mesleki gelişimini destekleme yoluna gitmesi çarpıcı bulgular arasındadır. Katılımcı bu çabasını “*... bundan önceki sınıfta rapor alırdım ama sekiz çocuğa, kimseye anlatamadım ve bu bir işaret dedim ve ben özel eğitime gittim....*” (Odak grup 1, satır 224-226) şeklinde açıklamıştır.

Rehberlik öğretmenlerinden elde edilen toplam 21 görüş ise, sınıf öğretmenlerinden farklı olarak kendilerini BEP sürecinde yeterli algıladıkları yönündedir. Altı katılımcı BEP aşamalarının tümünde kendilerini yeterli değerlendirirken, diğerlerinin BEP'in bazı aşamalarında kendilerini başarılı buldukları görülmektedir. Örneğin A2, "... BEP geliştirme konusunda fena değilim bence, baya geliştiriyoruz yani biz geliştiriyoruz, birimi kuran biziz." (Odak grup 2, satır 686-688) sözleriyle BEP geliştirme sürecinde mesleki olarak yeterli olduğunu ve bu süreci hâlihazırda kendilerinin organize ettiğini ifade etmiştir.

Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin bu temaya ilişkin görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, iki grubun birbiriyle çeliştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik öğretmenlerine kıyasla daha olumsuz bir tablo çizmeleri, rehberlik öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine yeterli desteği sağlayabildiklerine dair mesleki yeterliklerinden memnun olduklarını belirtmeleri söz konusudur.

Tema 7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları ve BEP Sürecine İlişkin Öneriler

İki katılımcı gruptan en fazla sayıda yanıtın alındığı bu temada (sınıf öğretmenleri: 97, rehberlik öğretmenleri: 78 görüş), sınıf öğretmenlerinin yanıtları BEP sürecine, süreçte yer alan bireylerin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin öneriler olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. BEP sürecine ilişkin kritik öneriler arasında, tüm süreçte okulda bir özel eğitim uzmanının bulunması gelmiştir. K5 bu öneriyi "... okula... özel eğitim öğretmeni gelmeli ve sürece dahil olmalı..." (Odak grup 1, satır 921) sözleriyle özetlemiştir. Katılımcıların, kaynaştırma alanında eğitim alması gerekenlere yönelik önerilere bakıldığında ise, 11 sınıf öğretmeni, ailelerin çocuklarının durumunu fark etme, kabullenme ve çocuklarını destekleme konularında eğitim almaları gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yarısı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almak istediklerini de vurgulamışlardır. Örneğin; K2, "Hizmet içi eğitiminin sadece videoları açıp şuradakileri okuyun geçiyorum... demelerini istemiyoruz... biz eğitilmek istiyoruz." (Odak grup 1, satır 898-900) sözleriyle, süreçle ilgili nitelikli ve işlevsel eğitimler almak istediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesine ilişkin ortak önerileri arasında, kaynaştırma öğrencisinin her derste sınıfta olmasından ziyade, belirli aralıklarla özel eğitim sınıfına devam etmesi gelmektedir. Buna ilişkin K6, "Her okulda özel bir sınıf olması gerekiyor... Akademik dersler yaparken o çocuk özel eğitim sınıfına gider. Resim, beden eğitimi, serbest etkinlikler, müzik gibi derslerde sınıfa gelir." (Odak grup 1, satır 1003-1006) sözleriyle kaynaştırma öğrencisinin yarı zamanlı olarak yerleştirilmesini savunmuştur. Son olarak katılımcılardan yalnızca biri, kaynaştırma eğitiminin daha verimli olabilmesi adına sınıfında yardımcı bir öğretmenin olmasını istemiştir.

Rehberlik öğretmenlerinin bu tema altındaki yanıtları, BEP süreci, BEP biriminde yer alması gereken bireyler, mesleki gelişim etkinlikleri ve destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öneriler olmak üzere dört alt temada birleşmiştir. Rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, BEP sürecinde bir özel eğitim uzmanının da yer almasını savunmuşlardır. R5, "Her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa... BEP toplantılarında gelip biz nasıl müşavirlik yapıyorsak o da gelip bizimle birlikte müşavirlik yapsa, aramak yerine devamlı yazışmak yerine her okulun bir özel eğitim öğretmeni olsa..." (Odak grup 1, satır 729-732) sözleriyle BEP sürecinde her okulda bir özel eğitim öğretmenine gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. BEP sürecinin paydaşları olan okul idarecilerine yönelik önerilerinde ise dört katılımcı, okul idarecilerinin BEP sürecini organize etme ve denetleme rollerini üstlenmeleri gerektiğini belirtmiştir. A4, okul müdürünün rolünün önemini şu sözlerle ifade etmiştir: "Okul müdürü çok etkili katılmalıdır bu sürece. Ama yıllık plana bakmıyorsa hazırlanan BEP'e bakmıyorsa toplantıya gelmezse çok fazla yapabileceğimiz şey kalmıyor. Yani okul müdürü sahip çıktığı oranda veya desteği doğrultusunda daha etkili bir süreç yaşanmış olur." (Odak grup 2, 744-748). Rehberlik öğretmenleri okul idarecileri, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerine özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma uygulamaları ve BEP konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanmasını önermişlerdir. Katılımcıların önemli bir diğer önerisi ise, destek eğitim odalarının, gerekli eğitimsel ve fiziksel düzenlemelerin yapılması ve ayrı bir oda olarak belirlenmesi koşuluyla her okulda zorunlu hale getirilmesi yönündedir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, iki grup katılımcının BEP sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında; tek başlarına mücadele etme, süreçte yer alan aileler, meslektaşlar ve diğer uzmanlarla etkili iletişim ve iş birliği kuramama ve destek hizmetlerden yararlanamamanın geldiği, katılımcıların bunların çözümüne ilişkin iletişim ve iş birliği, mesleki gelişim etkinlikleri ve destek hizmetler alanlarında önerilerde buldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma uygulamalarının bir anlamda en aktif oyuncularını sınıf öğretmenleriyle rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri ve çözüm önerileri doğrultusunda güncel uygulamaları anlamlandırmak ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaya ilişkin uygulanabilir çözümler ortaya koymak, bu araştırmanın gizil hedefi olarak düşünülmüş ve elde edilen bulguların, bu hedefi belirli ölçüde karşılaması söz konusu olmuştur.

Katılımcıların BEP geliştirme deneyimleri, genel olarak bu sürecin olması gerektiğinden farklı olduğu yönünde sonuçlara işaret etmektedir. Her iki grup öğretmenin büyük bir çoğunluğunun okullarında BGB'nin kurulmadığını belirtmeleri, özel gereksinimli öğrencilere herhangi bir öğretimsel uyarlama ya da destek hizmet sunulmadığı, bir diğer deyişle öğrencilerin eğitim/öğretim etkinliklerinden akranlarıyla eşit düzeyde yararlanamadıkları anlamına gelmektedir. Eğitimden yararlanma gibi temel insan haklarının dünyaca sorgusuz kabul edildiği (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1955; Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2009; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949) ve Türkiye'nin de bu görüşü benimsediği günümüzde, katılımcıların belirttikleri söz konusu olumsuz tablonun kabul edilebilir bir yanını görmek güçtür. Öğretmenlerin BGB'nin kurulmasına ilişkin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bir diğer boyut ise, kaynaştırma öğrencileriyle ailelerinin yasal hakları olan bir hizmeti alamıyor olmalarıdır. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nin 47. ve 48. maddeleri, kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda BGB'nin kurulması ve gerekli işlemlerin yürütülmesi hususunu garanti altına almıştır (MEB, 2018). Sözü geçen ulusal ve uluslararası yaptırımların yanında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasında sistematik programların, bir diğer deyişle BEP'in geliştirilmesinin kritik bir önkoşul olduğu bilimsel alanyazında da kuşku götürmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Krishnakumar, Geet, & Palat, 2006; Timothy & Agbenyega, 2018; Vuran vd., 2017; Yılmaz & Batu, 2016).

Katılımcılar, BGB'nin kurulduğu seyrek durumlarda da birtakım güçlüklerden söz etmişlerdir. Bunlar arasında; sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirirken yalnız bırakılmaları, performans alımında zorlanmaları, rehberlik öğretmenlerinin ise birimi tek başlarına kurmaya çalışmaları, üyelerin BEP toplantılarına katılmamaları ve okul müdürünün birimin görev ve sorumluluklarını bilmemesi yer almaktadır. Bu güçlükler, BGB'nin toplanmaması kadar toplanmasının da herhangi bir yarara hizmet etmediğini düşündürmektedir. BEP geliştirme sürecinde belirtilen bu güçlüklerin birkaç nedeni olabilir. Öncelikle, kaynaştırma uygulamalarının tüm okul personelinin ortak sorumluluğu olduğunu anımsatmak uygun olacaktır (Can, 2015; Mereoui, Abercrombie, & Murray, 2016; ÖEHY, 2018; Yener, 2019). Ne var ki, katılımcılar bu sorumluluğun tamamen kendilerine yüklendiğini belirterek uygulamaların yetersizliğini vurgulamışlardır. Bu durum, bazı araştırmalarda da ortaya koyulduğu gibi (Can, 2015; Kuru-Habiboğlu, 2018; Lytle & Bordín, 2001), büyük olasılıkla okul personelinin yasal mevzuat ve kaynaştırma felsefesi konularındaki bilgi eksiklikleriyle yakından ilişkilidir.

Konuya biraz daha şüpheli bakacak olursak, okul personeli ilgili mevzuatı bilmesine karşın herhangi bir denetleme olmamasından dolayı sürece kişisel bir tercih doğrultusunda da katılmıyor olabilir. Örneğin Kreutzer (2004), sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, katılımcıların BEP'e ilişkin yasal mevzuatı dikkate almamalarından dolayı uygulamaların etkili yürümediğini bulmuştur. Benzer bir durum Türkiye'de süregidiyor olabilir ancak eğitimcilerin gerçekten de yasal mevzuatı bilmelerine karşın sürece katılmamaları hipotezini doğrulamak için bireylerin kişisel bildirimlerinin de ötesine geçerek durumu davranış boyutunda inceleyecek araştırmalara gereksinim olduğunu söylemek mümkündür.

Bilindiği gibi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, BGB toplantılarına katılması gereken üyelerin başında gelmektedir (Avcıoğlu, 2012; Fish, 2008; Gartin & Murdick, 2005; Güleç-Aslan, 2016; Lo, 2014; MEB, 2018)

ancak bulgular uygulamada bunun gerçekleşmediğini göstermiştir. Elbette aile bireylerinin de süreçte yasal hak ve sorumluluklarını bilmeleri beklenmelidir. Ne var ki, kültürel bağlamda tartışılacak olursa, ailelerin sorumlulukları genellikle eğitimcilere bırakma ve bilgilenme/hak arama bağlamında yazılı materyale başvurmama eğilimi dikkat çekmektedir (Kuru-Habiboğlu, 2018). O halde ailelerin bilgiye ulaşmaya istekli olmalarını sağlama gerekliliği ve bu görevi kim/kimlerin üstleneceğine dair konular gündeme gelmektedir. Fish (2008), aile bireylerinin BEP sürecine aktif katılımlarının önemine ilişkin bilgilendirme ve bilinçlendirmenin okul personeli tarafından gerçekleştirilmesinin etkili bir uygulama olduğunu öne sürmektedir. ÖEHY'nin önceki ve güncel versiyonlarında (MEB, 2012, 2018), yerleştirmesi yapılan öğrenci velilerinin bilgilendirilmelerinin RAM ve öğrencinin yerleştirildiği okulun rehberlik servisinin ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilmesi, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde ise, RAM'ın aile ve okul personeli bilgilendirme görevini üstlenen başlıca kurum olduğu ibareleri yer almaktadır. Genelge'de ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okullardaki tüm öğretmenlerin ortak sorumluluğu olduğu ifadesi de geçmektedir (MEB, 2017). İki yasal mevzuat bir araya getirildiğinde, kaynaştırma öğrencisi velilerinin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri ve dolayısıyla sürece aktif katılımlarının teşviki, RAM başta olmak üzere ilgili tüm eğitimcilerin ortak çalışmalarından geçmektedir.

Eğitimcilerin aile katılımına yönelik tutumları, onların kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Pek çok araştırma, eğitimcilerin mesleki yetersizliklerden ve/veya okulların sınırlı olanaklarından dolayı kaynaştırma uygulamalarından kaçınmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Akalin, 2014; Berkant & Atılğan, 2017; Menlove vd., 2001; Minke vd., 1996; Yaman, 2017) ve söz konusu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla önemli oranda örtüşmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla BEP sürecinde anlamlı düzeyde yeterli geliştirdiklerini bulgulayan çalışmalar mevcuttur (İlik & Sarı, 2017; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Vuran vd., 2017; Yaman, 2017). İki grup araştırmanın sonuçları bir araya getirildiğinde, eğitimcilerin BEP planlama ve uygulama becerilerinin desteklenmesiyle birlikte, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gideceği ve böylelikle ailelerin sürece katılımını sağlama çabalarının artabileceği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir. Bu süreçte eğitimcilerin aileyi çok yönlü gereksinimleri olan bir birim olarak görmeleri ve aile merkezli bir yaklaşımla onları katılıma teşvik etmeleri de esastır (Jackson, Ryndak, & Billingsley, 2000; Nachshen & Minnes, 2005).

Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme aşamasındaki mesleki yetersizliklerine ilişkin görüşler, BEP yürütme aşamasında da göze çarpmaktadır. Her iki katılımcı grup da sınıf öğretmenlerinin öğretime zaman ayırma, öğretimi bireyselleştirme, davranış değiştirme gibi güçlükler yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Sınıf içi etkinliklerin odakta olduğu süreçte, sınıf öğretmenlerinin herkesten fazla çaba göstermeleri kaçınılmazdır ve kendileri kadar rehberlik öğretmenlerinin de durumu saptamış olmaları doğaldır (Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra & Kargın, 2009). Bu noktada sorgulanması gereken, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinden ne düzeyde yararlanabildikleridir. Eğitim Fakültelerinin Temel Eğitim Bölümlerinde yer alan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda, öğretmen adaylarına yalnızca "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" başlıklı iki kredilik teorik ders sunulmakta, öğrenciler bu ders kapsamında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir uygulama deneyimleyememektedirler (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak da, bu araştırma ve diğer araştırmalarda da ortaya konduğu üzere (Berkant & Atılğan, 2017; Debbağ, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Söğüt & Deniz, 2018; Yaman, 2017) göreve sınırlı bilgi ve becerilerle başlamaktadırlar. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir konu, bazı katılımcı sınıf öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği dışında bir lisans programı mezunu olmalarıdır. Eğitim fakültelerinin herhangi bir lisans programından mezun olan bir öğretmenin diğer öğretmenlik alanlarından birinde kendini geliştirmesi olası olup, bunun resmi ve etik bağlamda ne derece doğru bir uygulama olacağı tartışılır bir husustur ki öğretmenlerden böyle bir çabayı kendi olanaklarıyla karşılamalarını beklemek hem öğretmene hem de öğrencilerine yönelik ciddi bir haksızlıktır. Bu noktada alan dışı öğretmen atamalarının bir an önce sonlandırılması ve sınıf öğretmeni olarak atanan Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunlarının ise lisan ve lisansüstü aşamalarda mesleki gelişim etkinliklerinden yoğun şekilde yararlandırılmaları gerekecektir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine erişimleri ise, yine kendi bildirimleri çerçevesinde, az sayıda olup, bu eğitimlerin niteliği de katılımcıların eleştiri noktalarından biri olmuştur. Katılımcılar eğitimlerin düşük niteliğinin, Yaman'ın (2017) çalışmasının bulgularıyla paralel olarak, eğitimlerin alanda uzman olmamalarından kaynaklandığını bildirmişlerdir. Öğretmenler bunun yanında, kaynaştırma ve BEP süreciyle ilgili *gerçek anlamda* eğitim almayı istediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısına olan etkileri göz önüne alınacak olursa (Sucuoğlu & Kargın, 2011), bu eğilimler sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında verimli atılımlar yapmaya istekli olduklarını düşündürmesi bakımından yüz güldürücüdür. Ne var ki böyle bir potansiyelin, ancak hizmet öncesi eğitimlerden sorumlu üniversiteler ile hizmet içi eğitimlerden sorumlu MEB'in uygun adımlarıyla beslenebileceği unutulmamalıdır.

Bulgular yoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki becerilerine odaklanıyor gibi görünse de sınıf öğretmenlerinin rehberlik birimlerinden yeterli desteği alamadıklarını belirtmeleri, rehberlik öğretmenlerinin de mesleki gelişimlerinin sorgulanmasını gerektirmiştir. Rehberlik öğretmenlerinin çoğu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine, sınıf öğretmenlerine BEP amaçları yazma ve sınıf içi uyarlamalar konularında destek olabildiklerini belirtmişlerdir. Bu çelişkili görüşler, rehberlik öğretmenlerinin BEP sürecine bir sistematiklik çerçevesinde hâkim olmaktan ziyade sınıf öğretmenlerine *günü kurtarıcı* öneriler vererek destek olabildiklerini düşünmeleriyle açıklanabilir. Dolayısıyla alanyazında da yer aldığı gibi (Akalm, 2014; Kuyumcu, 2011; Tike-Bafra & Kargın, 2009), rehberlik öğretmenlerinin BEP süreciyle ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları ve en az sınıf öğretmenleri kadar mesleki gelişim etkinliklerinden yararlanmaları gerektiği sonucu doğmaktadır.

İki grup katılımcının yukarıda anılan görüş ayrılıkları, iki grup arasındaki iletişim ve işbirliğine ilişkin soru işaretleri uyandırmaktadır. BEP sürecinin tüm aşamalarının, her üyenin etkin katılımıyla verimli sonuçlar ortaya koyabildiğinin sorgusuz kabul edildiği günümüzde (Clark, 2000; Hartmann, 2016; Yener, 2019) katılımcıların yaşadıkları güçlükler, sınıf öğretmenleriyle rehberlik öğretmenlerinin BEP'in tüm aşamalarında etkili iletişim ve işbirliği kurma becerilerinde ivedilikle desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Mevzuat iletişim ve işbirliğini sıklıkla vurgulamakta ve BEP toplantılarını şart koşmakta buna karşın, en azından bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, mevzuatın üstünkörü yerine getirildiği görülmektedir. İşbirliğinin içeriği elbette katılımcıların mesleki etik anlayışları ve öğrencilere yönelik vicdanlarıyla paralel olacaktır. O halde etkili işbirliğinin gelişmesinde tutumların değiştirilmesi bir ön koşul gibi görünmekte ve bu alanda da mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması gerekmektedir.

Özetle, bu araştırmada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olanaklarına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin son yıllarda dünya genelinde kabul gören yaşam boyu öğrenme olanaklarına (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman, & Israel, 2009; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011; Herner & Higgins, 2000; Tanrıverdi-Kış, Sarıca, & Akçamete, 2014) yeterli düzeyde kavuşmadıklarını düşündürmektedir. Özellikle rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, benzer bir durumun okul müdürleri için de geçerli olduğunu düşündürmüştür. Rehberlik öğretmenlerinin planladıkları çalışmaları okul müdürlerinin resmi onayından geçirme ve okul müdürleriyle iletişim ve işbirliği çerçevesinde gerçekleştirme yükümlülükleri (MEB, 2012, 2015, 2018), okul müdürlerinin de bu alanda mesleki gelişim etkinliklerinden yararlandırılmalarına ilişkin durum saptamalarını ve buna bağlı gerekli müdahaleler oluşturmayı gerektiriyor olabilir.

Kaynaştırma ve BEP sürecinin niteliği, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin de süreçteki katılımları ve yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir (Fish, 2008; Lo, 2014; Sanches-Ferreira vd., 2013). Bazı katılımcılar, ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerini resmiyete taşımaktan kaçınarak işbirliğine yanaşmadıklarını belirtmişlerdir. İlginç olan ise, öğretmenlerin bu beklentiyle varmak istedikleri noktadır ki bu durum iki türlü yorumlanabilir. Birincisi, Türk Eğitim Sistemi'nde bir öğrencinin destek hizmetlerden yararlanabilmesi için tıbbi ve eğitsel tanı alması zorunluluğudur (MEB, 2012, 2018). Ne var ki, bulgular katılımcıların çoğunun destek hizmetlerle ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk bakışta iyi niyet gibi algılanabilecek görüşlerinden farklı ve ilkine kıyasla ümit kırıcı ikinci bir sonuç çıkarmak mümkündür. Öğretmenler belki de saptadıkları bazı öğrencilerin tanınmalarıyla birlikte onlara yönelik beklentilerini düşürerek, o öğrencilerin

gereksinimlerini karşılayamamalarını meşrulaştırmayı ve aileleri de bu konuda ikna etmeyi hedefliyor olabilirler. Nitekim bazı katılımcılar, ailelerin tanılama sonrasında çocuklarına yönelik beklentilerini düşürdüklerini gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Çıkarttığımız bu sonuç kuşkusuz ki ağır bir yargı içermektedir ve her eğitimci için geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır ancak bulgular, bu görüşün en azından bazı eğitimciler için geçerli olabileceğini düşündürmüştür. Bazı katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin tam zamanlı kaynaştırma için uygun olmadıklarına ilişkin tutumları da bu çıkarımı kısmen de olsa doğrular diğer bir bulgudur. Ayrıca ilgili alanyazında, kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu göstermektedir (Can, 2015; Tike-Bafra & Kargın, 2009). Sonuç olarak, öğretmenlerle ilgili çıkarımımıza şüpheli bakılması gerekse de tablonun önemli ölçüde olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşanan sorunların faturasının tek başına öğretmenlere kesilmesi elbette doğru değildir ve bu noktada kaynaştırma uygulamalarının başarısının temel önkoşulu olan destek hizmetlerin sağlanması (ERG, 2011; Ersan & Ata, 2017; Sucuoğlu & Kargın, 2011) tartışmak gerekir. Katılımcıların bu konudaki genel kanıları, sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencilerine herhangi bir destek hizmetin sunulmadığı yönündedir. Özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmaması, bir bakıma hizmetlere gereksinim duyanların da hizmetlerle ilgili bilgi düzeylerini sorgulamayı gerektirebilir. Bulgulara dönülecek olursa, özellikle sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlerin neleri içerdiğini bilmemeleri ve destek eğitim odasıyla özel eğitim sınıfını destek hizmet olarak görmeleri ilginçtir. Ayrıca eğitsel materyale ulaşmada güçlük çektiklerini, bunlara ulaşmak içinse herhangi bir girişimde bulunmamalarını belirtmeleri, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumların/isteksizliğin yanında yine destek hizmetlerle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Yurt içi alanyazında, öğretmenlerin destek hizmetlere ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğuna sıklıkla rastlamak mümkündür (ör. İlik & Sarı, 2017; Kuyumcu, 2011) ve bu nedenle söz konusu sorunun ülke genelinde yaşandığı anlaşılmakta, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri de bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Destek hizmetlerle ilgili hizmet modellerinden *sınıf içi yardım*, kaynaştırma/bütünleştirmede yararlanılabilecek etkili hizmet modellerinin başında gelmektedir (Kış & Sarica, 2018). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerine ve öğrencilerine önemli bir destek sağlayacak bu model yerine özel eğitim sınıfı ya da destek eğitim odası gibi daha ayrıştırmacı bir modeli tercih etmeleri, rehberlik öğretmenlerinin de destek eğitim odalarının her okulda kurulmasını önermeleri ise ilginç bir bulgudur. Benzer bir bulguya, Gürgür'ün (2008) bu modelle yürüttüğü uygulamalı araştırmasında da rastlanmıştır. Oysaki yabancı alanyazın öğretmenlerin destek hizmetlerin sınıf içinde sunulmasından duydukları memnuniyeti vurgulamaktadır (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Jackson vd., 2000). Bu durum, öğretmenlerin söz konusu modele ilişkin bilgi yetersizliklerinin yanında, belki de kültürümüze özgü olarak kendilerinin eşit konumdaki bir eğitimciyle işbirliği kurmaya ilişkin olumsuz tutum, bilgi ve/veya beceri yetersizliğine sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Çok sınırlı sayıda olmakla birlikte, sınıf içi destek hizmet türünün, Türkiye'deki olumlu çıktılarına ilişkin alanyazın mevcuttur (ör. Kış & Sarica, 2018) ve öğretmenlerin yurt içi ve dışındaki çalışmalardan haberdar edilmeleri önemlidir. Bununla birlikte bu tür araştırmaların farkında olmak, onları gerçekleştirmeye istekli olmanın koşullarından yalnızca biridir ve herşeyden önemlisi, öğretmenlerin diğer bir eğitimciyle ortak çalışmaya yönelik olumlu tutumlarının gelişmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere söz konusu hizmet türleriyle ilgili bilgilendirmenin yanında, onların işbirliğine yönelik tutumlarını da değiştirecek müdahalelere gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Destek hizmetler, öğrenciler ve öğretmenler kadar, ailelere de sunulan hizmetlerdir (Güleç-Aslan, 2016). Araştırmamızda sınıf öğretmenleri bu konuya ilişkin herhangi bir görüş bildirmezken, rehberlik öğretmenlerinin de yalnızca üçü (%27.2), kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle psikolojik destek görüşmeleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerde olduğu gibi, ailelerin de süreçte yalnız bırakılmaları söz konusudur. Bu durum, yine öğretmenlerde olduğu gibi, ailelerin yasal haklar ve destek hizmetlere ilişkin bilgisiz olduklarını düşündürmektedir. İlik ve Sarı (2017), BEP süreciyle ilgili yürüttükleri bir öğretmen eğitim programı sonrasında, öğretmenler tarafından bilgilendirilen ailelerin BEP sürecine katılımlarının anlamlı düzeyde arttığını bulgulamışlardır ve bu bulgu bize, ailelerin kendilerine olanak ve seçeneklerin sunulduğu durumlarda gerekli katılım ve girişimlerde bulunmaya istekli olabileceklerini göstermektedir. Dolayısıyla bilinçlendirme esastır ve

söz konusu bilinçlendirmenin, eğitsel tanılama aşamasında RAM personeli, öğrencinin okula başlamasıyla birlikte de okul personeli tarafından yapılması önerilebilir.

Katılımcıların BEP geliştirme ve uygulama aşamalarında karşılaştıkları güçlüklerin, BEP izleme ve değerlendirme aşamalarında da sürdüğü görülmektedir. Sınıf ve rehberlik öğretmenleri, izleme ve değerlendirme aşamalarında da bireysel çabalarının ötesinde bir destek görmediklerini belirtmiş ve bu sürecin bir uzman tarafından koordine edilmesini talep etmişlerdir. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi adına BEP sürecinde bir özel eğitim öğretmenin koordinatörlük görevini üstlenmesinin işlevsel olacağı düşünülmektedir. (Berkant & Atılgan, 2017; Coşkun, 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013). Elbette bu aşamada, okullara kadrolu özel eğitim uzmanı atanması konusunda yasal mevzuata gereksinim duyulacaktır. Atanan özel eğitim uzmanının, mesleki bilgi ve becerilerini tek bir okul bünyesinde kullanması sayesinde, öğrencilere, sınıf öğretmenlerine, rehberlik öğretmenlerine, branş öğretmenlerine ve diğer personele katacaklarını düşündüğümüzde, bunun ne denli etkili bir uygulama olacağını tahmin etmek güç olmayacaktır.

BEP'in tüm aşamalarını içeren bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, BGB toplantıları yapılmadığından ve öğrenci ve öğretmenlere destek hizmetler sağlanmadığından, öğrencilerin gelişimlerinin sistematik olarak izlenemediği ve değerlendirilemediği sonucunu çıkarmak mümkündür. Buna karşın BGB'nin toplanmasıyla ve ilgili tüm üyelerin ekibe katkı sağlamasıyla, BEP geliştirme aşamasından itibaren öğrencinin lehine bir sürecin işleyeceği ve bu sayede öğrencilerin sağlıklı biçimde izlenip değerlendirilmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Hâlihazırda sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin süreçte bulunan paydaşların BGB'ye katılmaları ve BEP sürecine destek vermeleri ile çözüme ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim BEP geliştirme sürecinde öğrencinin okul geçmişi, ulaşması gereken genel ve özel hedefler, öğrenciye sağlanacak kaynaklar, öğrenmesini engelleyen veya kolaylaştıran çevresel etkenler, okul etkinliklerine katılım düzeyi, eğitsel önlemlerin uygulanmasında sorumlu kişiler ve öğrencideki gelişmelerin nasıl ve ne zaman ölçüleceği disiplinler arası bir ekip tarafından belirlenir. Dolayısıyla öğrencinin eğitim yaşantılarının, transdisipliner bir ekip anlayışı çerçevesinde tanımlanması ve öğrencinin özelliklerine göre geliştirilip değerlendirilmesi önemli bir aşamayı temsil etmektedir (Sanches-Ferreira vd., 2013).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yurt içi ve yurt dışı alanyazınla bir arada değerlendirildiğinde, bazı öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin yıllar içerisinde süregittiği sonucuna ulaştırmaktadır. Makro düzeyde ele alındığında, söz konusu güçlüklerin okul genelinde bütünleştirme felsefesinin hâkim olmamasından kaynaklandığı izlenimi doğmaktadır. Nitekim her türlü bireysel farklılığa duyarlı olma, buna göre grup içi bireyselleştirmeyi sağlamak için bir ekip olarak çalışma ve özel gereksinimli öğrencileri olduğu kadar tüm bireyleri bu uygulamalar bünyesinde kucaklama, eğitim ortamlarında henüz gelebildiğimiz bir nokta değildir ve bu araştırmanın katılımcıları da yaşadıkları güçlükleri bu felsefeden uzak olan bir bağlamda yaşadıklarını açıklamışlardır. Bütünleştirmenin, hayata geçirilebilmesi için şüphesiz, süreçte yer alan tüm paydaşların (okul personeli, aileler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb.) gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerekmektedir (MEB, 2013).

Araştırmada karşılaşılan önemli bir güçlük, iki odak grup görüşmesinde katılımcı sayısının altıdan az olmasıdır. Bu odak gruplarda tüm çabalara karşın araştırma onayı alınmış katılımcılara ulaşamaması görüşmelerden elde edilen bulguların geçerliğini sorgulamayı gerektirmiştir. Buna karşın sayıların uygun olduğu diğer iki görüşmeden elde edilen verilerin paralelliği ve alanyazın ile olan tutarlılıklar, gruplardan geçerli veri elde edildiğini düşündürmüştür. Ne var ki, teknik bağlamda bakılacak olursa, yeterli sayıda katılımcıyla yürütülecek benzer araştırmaların bu araştırmanın bulgularını desteklemesini önermek doğru olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, kaynaştırma uygulamaları ve BEP süreçlerinde yer alan okul personelinin, gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme eğitimlerinden yararlanmasının ve süreçte yer alan diğerleriyle, özellikle de öğrencilerin aileleriyle etkili iletişim ve işbirliği kurmada daha duyarlı olmalarının ve destek hizmetlerin süreçte yer alan tüm paydaşlara sunulmasının kaynaştırma uygulamalarının ve BEP süreçlerinin nitelikli yürütülmesinde önemli bir rol oynayacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Söz konusu sonuç, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin uzun yıllardır süregiden tartışmalardan çıkan sonuçlarla da örtüşmektedir.

Kaynaklar

- Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A bourdieuan theorisation. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 5-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142312.pdf>
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri [Needs of preschool counselors about inclusive practices]. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.4072&rep=rep1&type=pdf#page=120> adresinden edinilmiştir.
- Antia, S. D., & Levine, L. M. (2001). Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 365-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examination of the opinions of Turkish teachers works in science and art centers about individualized education plan]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 211-225. doi: 10.21764/efd.70905
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri [Mental handicapped class teachers' thoughts on preparing IEP (Individualized Education Program)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000156
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları [Guidance and research centers (GRC) managers' perceptions of problems encountered in the identification, placement follow up, individualized education program (IEP) development and integration practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=1825&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden edinilmiştir.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solutions proposed by classroom teachers for inclusive education]. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 1(1), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/34202/378137> adresinden edinilmiştir.
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice and technology solutions*. Retrieved from http://ncipp.org/reports/rs_1.pdf
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC Örneği) [Problems of special education teachers who are interested in individualized education program and solution proposals for these problems (Sample of TRNC)]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 402259)
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. doi: 10.1177/004005990003300208

- Coşkun, Y. D. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1629-1633. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.377
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [Convention on the Rights of the Child]. (1995). T.C. Resmi Gazete, (22184), 27 Ocak 1995, 4-35.
- Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181-185. doi: 10.13189/ujer.2017.050202
- Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *The Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31. doi: 10.1017/jse.2012.5
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma [Mainstreaming in primary education]* içinde (ss. 3-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. doi: 10.2511/rpsd.32.1.16
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri projesi [Mainstreaming/inclusive education in Turkey: The policy and practice recommendations project]*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/> adresinden edinilmiştir.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2009). T.C. Resmi Gazete, (27288), 14 Temmuz 2009, 1-14.
- Ersan, D. T., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri [Preschool teachers' opinions/views on developing the individualized education program]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. doi: 10.24315/trkefd.366706
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14. doi: 10.3200/PSFL.53.1.8-14
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*, 40(4), 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331. doi: 10.1177/07419325050260060301
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains: Longman.
- Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler [Educational and psychological services for parents in inclusive education environments]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(3), 71-80. doi: 10.19126/suje.220183
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi [An investigation of co-teaching in a primary mainstreaming classroom]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 1-24. doi: 10.1080/10474412.2015.1042975

- Herner, L. M., & Higgins, L. M. (2000). Forming and benefiting from educator study groups. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 30-37. doi: 10.1177/004005990003200504
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *Süleyman Demirel University International Journal of Education Studies*, 3(1), 1-7. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/326627>
- İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1547-1572. doi: 10.12738/estp.2017.5.0424
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi [Universal Declaration of Human Rights]*. (1949). T.C. Resmi Gazete, (7217), 27 Mayıs 1949, 16197-16204.
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141. doi: 10.2511/rpsd.25.3.129
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1-13. doi: 10.17161/fec.v34i9.6792
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Research methods]* (23. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıış, A., & Sarıca, A. D. (2018). Including the excluded: The case of a student with multiple disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 1-15. doi: 10.1080/13603116.2018.1441338
- Kreutzer, R. C. (2004). *Teachers' perceptions of the usefulness of individual education plans (IEP)* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No: 3128608)
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G., & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *The Indian Journal of Pediatrics*, 73(2), 135-137. doi: 10.1007/BF02820203
- Krueger, R. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuru-Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri [Opinions of form teachers and guide teachers working in primary schools on individualized education program team]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 530687)
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri [Teachers' problems and solution they suggest related to these problems in the process of development and implementation of individualized education plan (IEP)]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 300709)
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ754194>
- Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. doi: 10.1080/1045988X.2013.782532
- Lytle, R. K., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44. doi: 10.1177/004005990103300506

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Buliding school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Menlove, R., Hudson, P., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33. doi: 10.1177/004005990103300504
- Mentis, M., Quinn, S., & Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen, & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed., pp. 74-98). Palmerston North: DunmorePress.
- Mereoiu, M., Abercrombie, S., & Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 26(1), 36-52. doi: 10.5206/eei.v26i1.7734
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. doi: 10.1177/002246699603000203
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. New York and London: Routledge Publishing.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nachshen, J. S., & Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 889-904. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00721.x
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. T.C. Resmi Gazete, (28360), 21 Temmuz 2012, 1-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2013). *Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı [We can make it: Teacher's guide to inclusive education]*. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları [Mainstreaming practices in education]*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamaları-kilavuz-kitapçığı-yayımlandı/icerik/561> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusion/integration of educational practices]*. (2017). T.C. Resmi Gazete, (10096465-10.06.01-E.14218379), 19 Eylül 2017, 1-5.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz, 2018, 1-46.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1092/2026> adresinden edinilmiştir.

- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri [The development and foundations of individualized education plans]* (9. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. doi: 10.1080/08856257.2014.986909
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salas, L. (2004) Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 181-192. doi: 10.1207/s1532771xjle0303_4
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Pearson.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114. doi: 10.19030/cier.v9i3.9705
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. doi: 10.1080/08856257.2013.830435
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Rigours which class teachers encounter with preparing individualized education program (IEP) and assessment of views related to inclusive practice]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi: 10.17556/erziefd.402532
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Mainstreaming practices in primary education: Perspectives, methods and techniques]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the strengths of the preparation of the individualized training program of teachers who are working in supporting and inclusive education]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625. doi: 10.14520/adyusbd.437206
- Tanrıverdi-Kış, A., Sarıca, A. D., & Akçamete, A. G. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri [The views of academic personnel on the professional development needs of pre-service teachers in faculties of education]. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 43-53.

- Tike-Bafra, L., & Kargın, T. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and Guidance Research Center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1959-1972. Retrieved from https://www.academia.edu/32404448/Investigating_the_Attitudes_of_Elementary_School_Teachers_School_Psychologists_and_Guidance_Research_Center_Personnel_on_the_Process_of_Preparing_the_Individualized_Educational_Program_and_Challenges_Faced_during_the_Related_Process?auto=download
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170727.pdf>
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Case study: Collaborative individualized education program development process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.316362
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi [Defining primary school teachers ideas upo developing and adopting individualized education programs for students who are educated in inclusive programs]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 471821)
- Yener, C. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki işbirliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the cooperation during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez numarası: 549808)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları [The revised teacher training undergraduate programs]*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir.
- Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight'. *Disability ve Society*, 29(3), 373-387. doi: 10.1080/09687599.2013.776493



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page: 147-174

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

RESEARCH

Received Date: 25.12.19

Accepted Date: 11.09.20

OnlineFirst: 21.09.20

The Individualized Education Plan: The Experiences of General Educators and School Counselors*

Sezgin Özan  **

Ministry of National Education

Ayşe Dolunay Sarıca  ***

Dokuz Eylül University

Abstract

This study investigated the experiences and opinions of general educators (GE) and school counselors (SC) in developing, implementing, monitoring and evaluating the Individualized Education Plans (IEP). Qualitative model was utilized. The participants of the study included 12 GEs and 11 SCs working in elementary schools located in Izmir (Turkey). The data were gathered via four focus group discussions, two with GEs and two with SCs and analyzed using inductive content analysis. Seven themes emerged for both GEs and SCs, with high levels of consistency across the two groups of data. Results revealed the necessity of professional development and life-long learning opportunities for the school staff, effective communication and collaboration among all parties and the provision of support services to all the students for successful IEP and mainstreaming/inclusive practices.

Keywords: Individualized education plan, mainstreaming, inclusive education, focus group discussion, general educator, school counselor.

Recommended Citation

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). The individualized education plan: The experiences of general educators and school counselors. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

*This article is based on the master's thesis of the first author under the supervision of the second author.

**Special education specialist, E-mail: sezginozan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0457-5608>

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: dolunaysarica@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3626-9469>

Contemporary education policies include the right of every individual's equal access to education (Agbenyega, 2017; Coşkun, 2010; Özyürek, 2014; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017). For those with special needs, this may only be achieved through inclusive education (Diken & Batu, 2010; Salend, 2011; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004). As a result of the expansion of mainstreaming and inclusion, it has become a necessity to develop different educational programs that match the individual needs, abilities and interests of the students (Antia & Levine, 2001; Krishnakumar, Geeta, & Palat, 2006; Salend, 1998; Söğüt & Deniz, 2018).

The Individualized Education Plan (IEP) is developed by a team composed of family members, teachers, school staff and other specialists. It includes the educational needs, objectives and the necessary support services for a student with special needs and her family (Avcıoğlu, 2011; Berkant & Atılğan, 2017). It has been a formally implemented practice in Turkey since 1997 (İdin, 2016). The team is a critical part of IEP development and practice. All team members need to be informed about special needs and the IEP process (Vuran et al., 2017). The effectiveness of IEPs and thus inclusive practices mostly depend on the classroom teacher who plays a major role in the IEP process (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan, & Saihong, 2012; Florian & Linklater, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006; Söğüt & Deniz, 2018; Vuran et al., 2017). As a matter of fact, the lack of knowledge on the IEP process results in various difficulties including the access to support services. Possessing the necessary knowledge helps educators realize the critical role of IEP, which forms a common ground between themselves for preparing and implementing a functional IEP, thus fulfilling the legal requirements (Dempsey, 2012).

Previous studies show that teachers and school administrators encounter certain difficulties during the IEP process including limited teacher and parent participation as well as lack of collaboration among team members, professional development opportunities and support services (Fish, 2008; Johns, Crowley, & Guetzloe, 2002; Kreutzer, 2004; Lee-Tarver, 2006; Lo, 2014; Lytle & Bordin, 2001; Menlove, Hudson, & Suter, 2001; Mereoiu, Abercrombie, & Murray, 2016; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Salas, 2004; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013; Timothy & Agbenyega, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). The national literature generally supports these findings in terms of limited family involvement, special education support services and professional development opportunities (Akalın 2014; Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011, 2012; Berkant & Atılğan, 2017; Can, 2015; Coşkun, 2010; Debbag, 2017; Ersan & Ata, 2017; İlik & Sari, 2017; Kuru-Habiboğlu, 2018; Kuyumcu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010; Rakap, 2015; Söğüt & Deniz, 2018; Şahin & Gürlü, 2018; Tike-Bafra & Kargın, 2009; Yaman, 2017; Yener, 2019; Yılmaz & Batu, 2016).

Despite the findings in the national literature, there seems to be a need to have a deeper understanding of what educators are truly experiencing during the IEP process. Obtaining this information from general educators (GE) and school counselors (SC) who have the leading role in the process and frequently interact with the students and related others (other teachers, parents, support service providers) will be of particular importance in terms of difficulties and effective solutions. Therefore, the aim of this study was to examine the experiences of GEs and SCs regarding the development, implementation, monitoring and evaluation of IEPs for students with special needs as well as their proposed solutions for better IEP practices. The study sought to answer the following research questions:

1. What are the experiences of GEs in IEP development, implementation, monitoring and evaluation?
2. What are the experiences of SCs in IEP development, implementation, monitoring and evaluation?

Method

This study utilized a descriptive qualitative research method in order to gather in-depth information on how participants interpreted their experiences in a certain topic or event (Glesne & Peshkin, 1992; Merriam, 2009). The authors discussed the possibility that participants may come up with new and interesting ideas within the framework of group dynamics, as opposed to the literature where individual interviews were generally preferred (Karasar, 2012; Krueger, 2008; Merriam, 2009; Morgan, 1998; Patton, 2002). Therefore, data were gathered via focus group discussions.

Participants

Twelve GEs and 11 SCs working in public elementary schools located in Torbalı (İzmir) participated in the study. Snowball sampling and typical purposive sampling procedures were used for the recruitment of GEs and SCs, respectively (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). GEs were chosen among teachers who had at least two students with special needs in their class some time in their career. SCs were selected from the ones who were working in a public elementary school where mainstreaming practices were taking place at the time of the study.

The majority of the GEs were older ($X = 46.80$, $SD = 8.31$, range: 30-54) and more experienced ($X = 21.90$ years, $SD = 8.34$, range: 6-33), compared to the SCs in terms of age ($X = 40.10$, $SD = 10.90$, range: 30-60) and experience ($X = 13.90$, $SD = 8.19$, range: 5-27). Most GEs were female (83%) and half graduated from an area of study other than primary education. Most SCs were female as well (81.8%). However unlike GEs, most SCs (90.9%) graduated from the Department of Psychological Counseling and Guidance. All participants declared to have received pre-service or in-service training in special education, mainstreaming and/or inclusive education. All participants gave written informed consent prior to focus group discussion sessions.

Instrumentation

The demographics form. It was developed by the researchers. It consisted of six questions on variables like age, gender and department of graduation.

Focus group discussion forms. Two separate (one for GEs and one for SCs) semi-structured forms were developed by the researchers in accordance with the research questions. Three academics carried out the content validity of the questions on the forms. Both forms included two main questions with 19 additional sub-questions.

Field notes. The former author noted down the events and personal reflections throughout the study.

Data Collection and Analysis

The study was approved by the Ethical Committee belonging to the Institute of Educational Sciences at Dokuz Eylül University (No: 4721001). A total of four focus group discussion sessions (including two with GEs and SCs respectively) were held between 15.03.2018 and 23.03.2018. The two sessions with GEs consisted of 8 and 4 participants while the other sessions with SCs involved 6 and 5 participants. The interviews were audio- and video-recorded. The duration of the recording was 4 hours and 40 minutes including 2 hours 5 minutes for GEs and 2 hours 35 minutes for SCs. Following each interview, the first researcher switched to an appropriate environment, watched the camera footage and kept comprehensive field notes regarding the interviews.

The data were transcribed verbatim by the first author. The transcriptions were analyzed via inductive content analysis. The data derived from GEs were analyzed by two researchers independently for interrater reliability. The reliability coefficient between the two groups was .77. All discrepancies were resolved by the authors after a three-hour meeting. Next, the first author analyzed the data from SCs. Seven themes emerged for both groups of participants.

Results

The themes and sub-themes obtained from GEs and SCs were presented in Table 1 and Table 2, respectively. As seen in the tables, the results were examined together as significant overlaps were observed between the themes regarding the two groups.

Table 1

Themes Obtained from GEs

Theme	Themes obtained from GEs	<i>f</i>
Theme 1	Experiences regarding developing IEPs	42
Theme 2	Experiences regarding implementing IEPs	85
Sub-theme 1	Congruence between actual instruction and IEPs	11
Sub-theme 2	Individualizing instruction	15
Sub-theme 3	Effects of mainstreamed students on peers and class instruction	23
Sub-theme 4	Support services	36
Theme 3	Experiences regarding IEP monitoring and evaluation	37
Theme 4	Difficulties with families	33
Theme 5	Attitudes towards mainstreamed students	13
Theme 6	Professional competence in inclusive practices and IEP	20
Theme 7	Recommendations	97
Sub-theme 1	IEP	53
Sub-theme 2	The training needs of individuals	26
Sub-theme 3	Placement of mainstreamed students	18

Table 2

Themes Obtained from SCs

Theme	Themes obtained from SCs	<i>f</i>
Theme 1	Experiences regarding developing IEPs	50
Sub-theme 1	Setting up the IEP team	24
Sub-theme 2	IEP development	26
Theme 2	Experiences regarding implementing IEPs	69
Sub-theme 1	Experiences with GEs	27
Sub-theme 2	Experiences with SCs	15
Sub-theme 3	Support services	27
Theme 3	Experiences regarding IEP monitoring and evaluation	28
Theme 4	Difficulties with families	26
Theme 5	Attitudes towards mainstreamed students	6
Theme 6	Professional competence in IEP	21
Theme 7	Recommendations	78
Sub-theme 1	IEP	36
Sub-theme 2	Individuals on the IEP team	24
Sub-theme 3	Professional development opportunities	10
Sub-theme 4	Resource room	8

Theme 1. Experiences Regarding Developing IEPs

Forty-two opinions were obtained from classroom teachers regarding IEP development. These experiences were mostly negative in nature. Firstly, all participants emphasized that there was no active IEP unit at the schools where they were working. Seven participants stated that they set short and long-term goals based on general observations. For example, C1 stated “*when we look at the child, we can tell what we can help him gain in four years?*” (*Focus group 1*, lines 69-70), which shows that there is no systematic assessment during the development of IEPs.

50 opinions from SCs included that the IEP Development Unit was mostly established by their individual efforts and that not all members attended the meetings. R1, for example, said that the school principal did not know that it was his responsibility to call the IEP team to gather. By law however, the head of the IEP team is either the principal or the deputy director. Eight SCs expressed their support to the classroom teachers in identifying the level of performance and selecting appropriate objectives for the mainstreamed student during IEP development. On the other hand, almost all SCs (n = 10) stated that GEs wrote IEPs only to fulfill the legal obligation without identifying the student's performance and objectives. A1 summarized the situation in the following: *“As a result, something is copied and pasted. It is not checked whether it is really appropriate for the child.”* (Focus group 2, lines 244-246).

Theme 2. Experiences Regarding Implementing IEPs

Four sub-themes emerged for GEs under this theme (see Table 1). Eight GEs stated that there was no match between the written IEP and the actual implementations, but rather they performed the system based on individual student performance. This finding suggests that the prepared IEPs remain on paper. Nine participants stated that they had difficulty in allocating time to their mainstreamed students in the classroom. It was understood that their teachers had difficulties in individualizing instruction. The participants also believed that the impact of mainstreamed students on peers and whole class instruction was negative. Six participants stressed that mainstreamed students interrupted class instruction and thus peer learning. K2 explained this by saying: *“We sometimes distorted the progress of others in inclusion.”* (Focus group 1, line 619). The opinions of GE on support services were that teachers did not know what constituted support services, they did not benefit from support services and did not receive any expert support during the process. Only one teacher approved in-class support and six participants did not accept such support under any circumstances. The following words of C3 revealed his concern: *“I get very anxious even when my door is open”* (Focus group 2, line 830).

Within the scope of the experiences of SCs in IEP implementation, a total of 69 opinions were obtained under the sub-theme of support services. The participants implemented IEP mostly by informing the GEs, albeit with certain difficulties. R4 said that GEs who had difficulty in taking care of the mainstreamed student needed some time to breathe in the classroom and said, *“Then, how did I find the solution in my own way? We cut paper, we paint, I take the student from the teacher for an hour, I can only cope like that in our school... You know, they send one to me every day.”* (Focus group 1, lines 476-481). A2 stated that the class teachers expected unrealistic solutions from them: *“For example, let's say they come to ask about the student and he wants help from us and he expects that we give him pills as solutions.”* (Focus group 2, lines 461-464).

Eight SCs stated that GEs were inadequate in classroom management and instructional modifications, while five teachers did not implement IEP and could not allocate time to mainstreamed students due to reasons such as class size. Regarding the instructional modifications, R5 said: *“He doesn't know how to teach ... how he began to teach and read and write four operations and tries to find it through trial and error.”* (Focus group 1, lines 361-364). A1 stated that the IEPs were not put into practice by GBs: *“No teacher applies the IEP to any of his students. It's just on paper”* (Focus group 2, lines 248-251). The views of SCs on support services focused on the importance and necessity of the resource room. In addition to the benefit of the resource room, five participants expressed that the provision of this service in the classroom or teachers' room made things difficult. As R4 stated: *“There is no room in schools, schools are not suitable for instruction.”* (Focus group 1, line 741), which showed that schools were not adequate for education.

Theme 3. Experiences Regarding IEP Monitoring and Evaluation

A total of 37 opinions were obtained from all GEs. They did not follow the progress of their mainstreamed students in a systematic way, did not make any adaptations in the exams for the students. Instead, they monitored the progress through non-systematic observations. K6 summarized this situation in the following: *“We do not look at academic events on this subject... that is, by observing in general.”* (Focus group 1, lines 870-873). As for the

experiences of SCs, 28 responses revealed that only informal meetings were held for monitoring and evaluating student performance.

Theme 4. Experience with Families

Eight GEs reported that parents refused to accept their children's developmental problems and resisted receiving a clinical diagnosis as they expected their children to serve in military. In addition, seven participants complained that the families of mainstreamed students did not support their children at home, leaving all responsibility to the teachers.

Among the 26 responses that belonged to SCs, eight participants stated that family involvement consisted of discussing the health status and diagnoses of the children rather than instruction and also observed that families were generally worn out and held low expectations on behalf of their children. A5 said: *"Tired (parents), usually because they are very worn out and tired to do something, even if they want to, the child takes up a lot of time and they (parents) need to share the time both in terms of housework and leisure."* (Focus group 1, lines 621-626). Also, three participants reported that the families were uninformed about inclusion.

Theme 5. Attitudes Towards Mainstreamed Students

GEs mostly developed positive attitudes towards mainstreamed students as stated in the following: *"We are happy that the student takes a step, we achieve great success."* (Focus group 1, line 856-857, K1) and *"Emotional reinforcer ... we feel comfortable."* (Focus group 2, line 595, C3). However three participants indicated negative attitudes. K8 stated: *"This is the purpose of the inclusion, so that it conforms to the normals. But we leave the normals and try to follow special students."* (Focus group 1, lines 531-532).

Six views from SCs were related to the attitudes of others towards mainstreamed students. According to the participants, the school administration, parents of peers, classroom teachers and other teachers did not wish to have mainstreamed students at schools. For example, R4 said: *"All the teachers I heard the other day, gathered, and some parents also gathered and they are looking to expel a child from their school. They ignore you as a mainstreamed student. They ignore what can be done for that child."* (Focus group 1, lines 698-700).

Theme 6. Professional Competence

The first interesting finding within this theme was the statements of nine GEs considering themselves incapable of inclusive practices. Other responses, in a sense, brought out the reasons for this thinking. For instance, among the seven participants who stated that they were left alone in the process, K6 said: *"They dump the load on our backs."* (Focus group 1, line 416). Three participants stated that pre-service and in-service trainings on inclusion were inadequate. It was striking to observe that only one participant (K5) had attended the special education certificate program in order to handle this lack of competence. K5 explained this effort as followed: *"I couldn't get a report for eight children in my previous class, I couldn't tell anyone, and this was a sign and I went to special education."* (Focus group 1, lines 224-226).

Compared to GEs, SCs considered themselves as competent teachers in the IEP process. Six participants found themselves efficient in all stages of IEP. A2 explained this with the following words: *"I think I'm not bad at developing IEP, we are improving quite a lot, we are improving, we are the ones who set up the unit."* (Focus group 2, lines 686-688).

Theme 7. Recommendations

This theme included the highest number of responses from both groups of participants. The recommendations for the IEP included the presence of a special education teacher at school throughout the academic year. K5 said: *"A special education teacher should come to the school and be involved in the process at all times."* (Focus group 1, line 921). Eleven GEs also recommended that the families of students with special needs be aware, accept and support their children. Also half of the GEs expected pre-service and in-service

training. K2 stated: *“In-service training is only about opening videos and reading, I want real training.”* (Focus group 1, lines 898-900).

GEs mostly suggested that the mainstreamed students be placed in special education classes at regular intervals, revealing that special students should not be fully included in schools. Finally, only one of the participants asked for an assistant teacher in the classroom so that inclusive education could be more efficient. In line with the opinions of GEs, SCs advocated for the participation of a special education teacher in the IEP process throughout the academic year. R5 explained the basis for this concern as followed: *“If every school had a special education teacher in the meetings, we would consult him/her instead of having to contact each other over and over again for support.”* (Focus group 1, line 729-732). Four SC recommended that the school administrators to have active roles in organizing and supervising the IEP process. A4 stated the importance of the role of the school principal in the following: *“The school principal must participate in this process very effectively. But if you don't check the annual plan, if you don't check the IEP, there's not much we can do. In other words, a more efficient process will take place with the support of the principal.”* (Focus group 2, 744-748). SCs also suggested that school administrators, GEs and SCs should be provided with in-service training on children with special needs, inclusive practices and IEP. A final recommendation offered by SCs was making the resource room compulsory in each school.

Discussion and Conclusion

As confirmed by previous studies, the findings from this study confirm that the difficulties experienced by teachers still continue. At the macro level, it appears that these difficulties stem from the lack of a dominant inclusive philosophy in education. As a matter of fact, awareness and acceptance of individual differences, working as a team to build an inclusive system that nourishes all, is something we have not fully achieved in education and the findings of this study seem to be parallel with this postulation. However, the system must be fed by all stakeholders including the school staff, families, municipalities, non-governmental organizations and the community as a whole (MEB [Ministry of National Education], 2013).

Perhaps the most important implications of this study for future research and practice include providing life-long professional development opportunities for teachers and special education support services for students, parents and teachers. Sharing these findings with governmental agencies seems also critical in order to introduce the necessary educational policies at the national level.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 175-206

doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.629598

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.10.19

Kabul Tarihi: 26.08.20

Erken Görünüm: 19.09.20

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Doğrudan Öğretimle Sunulan Şematik Düzenleyicinin Bir Fen Konusunun Öğretimine Etkisi*

Hatice Cansu Bilgiç ^{ID**}
Gazi Üniversitesi

Pınar Şafak ^{ID***}
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, çoklu yetersizliğe sahip (az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş) üç öğrenciye, fen konularından biri olan 'kurbağanın yaşam döngüsü' konusunun öğretilmesinde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin etkililiğini, bireylerin konu hakkındaki öğrenmelerini öğretim sona erdikten 7, 15 ve 21 gün sonra da sürdürüp sürdüremediğini belirlemektir. Araştırma, Ankara ilinde bulunan, görme engelliler okulu ve özel eğitim sınıfına devam eden çoklu yetersizliğe sahip üç öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öğretmen ve aile görüşme formları, beceri kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü araçları, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlilik formları geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin 'kurbağanın yaşam döngüsü' konusunun öğretilmesinde etkili olduğu ve her üç öğrencinin de öğretim sona erdikten 7, 15 ve 21 gün sonra öğrendikleri konunun tamamını bağımsız şekilde şema üzerinden gösterebildikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Ağır ve çoklu yetersizlik, fen öğretimi, şematik düzenleyici, doğrudan öğretim, çoklu yoklama modeli.

Önerilen Atıf Şekli

Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2021). Çoklu yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 175-206. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.629598

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde düzenlenen II. INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: haticecansuyilmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

***Doç. Dr., E-posta: apinar@gazi.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-3386-9816>

Bireylerin, dünyayı anlamlandırmaya yönelik sahip oldukları doğal merakını beslemek ve giderebilmek için sorgulama, gözlem, araştırma gibi temel bilimsel becerileri edinmeleri önemlidir (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006). Bu önemli becerilerin okul öncesi dönemden itibaren kazandırılacağı en etkili alan fen bilimleri eğitimidir. Öğrenciler, fen bilimleri eğitimi sayesinde bilgiyi edinme sürecinde aktif olma, bilgileri harmanlayarak yeni bilgiler üretebilme ve çevrelerini tanımaya yönelik bilimsel araştırma sistemini geliştirebilme gibi temel becerileri kazanmaktadırlar (Kaptan, 1998). Fen bilimleri; doğadaki olayların düzenli bir şekilde incelenmesi ve planlı bir çalışma ile yeni bağlantıların keşfedilmesi sürecini kapsamaktadır (Demir, 2008). Fen bilimleri eğitimi ise, bu süreçte kullanılacak bilgi ve becerilerin kazandırılması için araç-gereçler yardımı ile yapılan etkinlikleri içermektedir (Güzel Özmen, Bulut, Peker, Özbek, & Şentürk, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995). Fen bilimleri eğitimi sayesinde öğrencilerin öğrenme yaşantıları zenginleşerek, çevrelerine olan ilgileri artar. Bu ilgi yoluyla öğrencilerin, yaşama dair temel kavramları, genellemeleri ve kuramları anlamaları sağlanarak, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır (Karakoç, 2016; Tatar & Kuru, 2006).

Teknolojik gelişmelerle birlikte ön plana çıkmaya başlayan fen bilimleri eğitimi, 1992 yılında ABD'nin eğitim reformları kapsamında gerçekleştirdiği "Ulusal Fen Eğitimi Standartları" çalışması ile uluslararası platformda da önemli bir konu haline gelmiştir. Birçok ülkenin fen bilimleri eğitimi alanında, ulusal önceliklerine yol gösteren standartların en temel ilkesi; herkesin bilimsel bilgiyi kullanmaya ihtiyacı olduğudur (National Research Council [NRC], 1996). Ülkemizde bu doğrultuda yapılan çalışmalarla oluşturulmuş fen bilimleri dersi öğretim programı; okul öncesi dönemden başlayarak, ilerleyen süreçteki derslerin temelini oluşturacak bir müfredata göre hazırlanmıştır. Bu müfredatın temel hedefi, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak tüm öğrencilerin fen bilimleri okuryazarı olarak yetişmesini sağlamaktır (MEB, 2013).

Farklı yetersizlik gruplarında (görme, zihin, otizm, işitme vb.) yer alan öğrencilerin tamamı da bu kapsamda fen bilimleri eğitimi görmektedir. Bu derste kazandırılan bilgiler ve kavramlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede (Mastropieri & Scruggs, 1992; Mastropieri, Scruggs, & Magnussen, 1999; Scruggs, Mastropieri, & Boon, 1998), problem çözmeye (Woodward, 1994) ve yaşamlarına yön verecek bilgiler edinmeye (Fradd & Lee, 1995; Gurganus, Janas, & Schmitt, 1995; Patton, 1995) önemli yere sahiptir. Yetersizliği olan öğrencilerin fen bilimleri dersinden aktif biçimde yararlanabilmelerinde, müfredatta yer alan ünitelerin kapsamı, öğretim amaçlarının niteliği, kullanılan materyaller ve yapılan ortam düzenlemeleri ile öğretim yönteminin seçimi önemli rol oynamaktadır (Güzel Özmen vd., 2002).

Fen eğitimi adına yapılması gereken düzenlemelerin olduğu gruplardan biri de ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylerdir. Söz konusu bireyler, sivil haklar örgütü (The Association for Persons with Severe Handicaps [TASH]) tarafından, bütünleştirilmiş toplum hayatına katılabilmek ve yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş ya da hiç etkilenmemiş bireylerin yaşam kalitesine ulaşmak için, temel yaşam aktivitelerinden daha fazlasına, geniş çaplı ve sürekli desteğe ihtiyacı olan, her yaşta bireyler olarak tanımlanmaktadırlar (Collins, 2007; Şafak, 2012; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2004). Westling ve Fox (2009) da, ağır düzeyde yetersizliği; bilişsel, sosyal ve kişisel gelişimde belirgin şekilde sınırlılıkla başa çıkmak zorunda kalan ve bu doğrultuda yoğun desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak ele almıştır. Bu kapsamda yaptıkları sınıflamada; tek bir yetersizliği olup yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş bireyler, görmeyen-işitmeyen bireyler ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyler ağır düzeyde yetersizlik kategorisinin içerisinde yer almaktadır.

Ağır yetersizliğin altında yer alan bir durum olarak betimlenen çoklu yetersizlik, Individuals with Disabilities Education Act'e (IDEA, 2004) göre "yalnızca bir yetersizlik türü için hazırlanan özel eğitim programlarından yararlanamayacak kadar ciddi eğitsel sınırlılıklara yol açan birden fazla yetersizliğin kombinasyonu" olarak tanımlanmıştır. Mednick (2007) de IDEA'ya benzer şekilde, çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyleri fiziksel, bilişsel, iletişimsel ve duyuşsal güçlükleri içerecek şekilde, birden fazla yetersizliğe sahip olma durumu şeklinde ifade etmektedir. Şafak (2012), çoklu yetersizliği iki ya da daha fazla yetersizliğe aynı anda sahip olma durumu olarak betimlerken; Kırcaali İftar ve Tekin İftar (2009), bireyin, yaşadığı birden fazla yetersizlikten farklı oranlarda etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizlik (AÇYE) sınıflaması içerisinde yer alan görme ve ek yetersizlik; görme yetersizliğine ek bedensel yetersizlik, otizm, özgül öğrenme

güçlüğü, hafif, orta ya da ağır düzeyde zihinsel yetersizlik durumlarından biri ya da birkaçının eşlik ettiği bireyleri kapsamaktadır (Eldeniz Çetin, 2016; Sardohan, 2011; Şafak, 2012; Westling & Fox, 2009). Söz konusu bireylerin var olan özellikleri, yetersizliklerinin türleri ve derecelerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle çoklu yetersizlikten etkilenme durumu, içerisinde az görmeden total düzeyde görme yetersizliğine, öğrenme güçlüğünden ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe kadar birçok alt kategoriye barındıran çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Çoklu yetersizlikten etkilenen bireyler duyu kayıpları ve fiziksel yetersizlikten etkilenmekle birlikte genel anlamda iletişim ve akademik becerilerinde de sınırlıklar yaşayabilmektedirler (Cavkaytar & Diken, 2005; Downing & Eichinger, 2008; Siegel & Bashinski, 1997; Şafak, 2012).

Tipik gelişim gösteren bireyler, öğrenmelerinin ortalama olarak %85'ini görme duyusu aracılığı ile gerçekleştirmektedirler (Koenig & Holbrook, 2000). Var olan görme kalıntılarını kullanabilen az gören bireyler de, çevreden gelen görsel ipuçlarının bir kısmını yorumlayabilseler de, topladıkları bu sınırlı görsel bilgi ile öğrenme süreçleri de sınırlanabilmektedir (Ayyıldız, 2012). Bu durumun üstesinden gelmek için yapılacak materyal ve çevre uyarlamaları, az gören bireylerin öğretim süreçlerinin daha verimli geçmesine olanak tanıyacaktır. Bireyin, sürecin bir parçası olarak materyallerden yararlanabilmesi, fen bilimleri eğitiminin niteliğini arttırmak açısından önemlidir. Çünkü etkileşimi sağlayan materyaller görme yetersizliği olan öğrencilerde öğrenmeyi teşvik etmektedir (Erin & Spungin, 2004). Scruggs ve Mastropieri (1994), yetersizliği olan bireylerin, sadece ders kitabına dönük anlatım yöntemleri ile işlenen fen derslerinde başarısız olduklarını, bunun yerine aktivite içeren öğretimlerle, bilgileri daha iyi öğrenebildikleri ve kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Eğitmciler açısından, özellikle fen bilimleri eğitiminde yaşanan güçlüklerin ortadan kalkması için, kavramların somutlaştırılması ve öğrencinin özelliklerine uygun olan sistematik bir öğretim yönteminin temel alınması gerekmektedir. Matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi akademik becerilerin öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim; içeriğin küçük adımlara bölünerek, her adımın ardından alıştırmayı yapmayı temel alan bir yöntemdir (Şahbaz, 2005; Watkins & Slocum, 2004; Yıkmış, Çifci Tekinarslan, & Sazak Pınar, 2005). Kısa zaman aralığında tüm öğrenciler için etkili öğretim süreci oluşturmanın hedeflendiği doğrudan öğretimde, öğrenci performansları anlık olarak gözlemlendiği için öğretimin organizasyonu kolaylaşmaktadır. Bu şekilde yöntem, belirli bilgi/beceri düzeyinin altındaki öğrenciler için, öğretmenleri ile daha fazla çalışma imkânı sunar; aksi durumdaki öğrenciler için de daha fazla bağımsız çalışma olanağı sağlanmaktadır (Güzel, 1999). Gözlenebilir ve tekrar edilebilir davranışlarla ilgilenen doğrudan öğretim yönteminde, her basamakta öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerle, becerinin kazanılması için gerekli ipuçlarının düzeyi ile bu ipuçlarının öğrenciye tekrar sunulup sunulmayacağına dair kararlar verilmektedir. Böylece, ipuçları aşamalı olarak geri çekilerek öğrencinin bağımsız hale getirilmesi hedeflenmektedir (Kinder, Kubina, & Marchand Martella, 2005). Doğrudan öğretim, ülkemizde, zihinsel veya görme yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretimi (Bayram, 2006; Dağseven Emecen, 2011; Dağseven Emecen, 2008; Polat, 1996), okuduğunu anlama öğretimi (Güzel, 1998), sosyal bilgiler öğretimi (Vayış, 2008; Yaylacı, 2016) ve fen bilgisi öğretiminde (Çapraz, 2016; Çıkılı, 2016; İlik, 2009; Mete, 2016) kullanılmış ve etkili olduğu bulunmuştur.

Scruggs ve diğerleri (1998), yaptıkları derleme çalışmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik fen bilgisi öğretimini içeren araştırmaları incelemişler ve söz konusu öğrencilere verilen fen bilgisi öğretiminin etkililiğinin, belirlenen öğretim yöntemi ve kullanılan materyalle doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir. Etkili bir fen bilgisi öğretimi için, hem öğretmen hem öğrencinin aktif olduğu etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi gerekliliğini vurgulayan araştırmada, doğrudan öğretim yönteminin de bunların içinde olduğunu ve fen bilgisi öğretiminde etkili sonuçlar verdiği dile getirilmiştir. Benzer bir alanyazın taraması yapan Courtade, Spooner ve Browder (2007), 20 yıllık bir alanyazın içerisinde ulusal fen standartlarına uygun 11 araştırmanın, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere fen bilgisi öğretimi üzerine yapıldığını raporlamıştır. Tek denekli deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda, doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemleri gibi sistematik öğretim yöntemleri ile yapılan fen bilgisi öğretiminin etkili olduğu gözlenirken, araştırmaların sınırlı olduğu, farklı öğretim yöntemleri ile yapılacak benzer araştırmalara ihtiyaç duyulduğu raporlanmıştır. Knight, Smith ve Spooner (2012) tarafından yapılan araştırmada ise otizmi üç öğrenciye en çok

kullanabilecekleri 15 adet fen kavramı (canlı-cansız, ıslak-kuru, aynı-farklı) doğrudan öğretim yöntemi ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklamanın kullanıldığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin seçilen fen kavramlarını öğrenmelerinde ve genelleyebilmelerinde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu belirtilerek, doğrudan öğretim yöntemi ile fen kavramlarının öğretimi arasında işlevsel bir ilişki olduğu tartışılmıştır. İlik (2009) tarafından ülkemizde yapılan araştırmada da Knight ve diğerlerinin (2012) araştırmasında olduğu gibi doğrudan öğretim yönteminin fen bilgisi kavramlarının öğretiminde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan ve yaşları 13-14 arası değişen üç öğrenci ile yapılan araştırma, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ile güneş sisteminin öğretildiği araştırmada, doğrudan öğretim yönteminin fen kavramlarını kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri eğitimi müfredatı içeriğinde birçok bilgi ve kavram yer almaktadır. Söz konusu bilgi ve kavramların kazanılması, üst sınıflarda öğretilecek bilgiler için temel oluşturmaktadır ve öğrencilerin akademik başarıları için oldukça önemlidir (Karakoç, 2016). Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen bireylerin, öğrenme hızları yavaştır ve öğrendikleri becerileri uzun dönemde sürdürmelerinde birtakım sınırlılıklar vardır. Var olan bellek kapasitelerindeki sınırlılıklar da sözel ya da fiziksel bilgiyi düzenleme ve geri çağırma problem yaşamalarına sebep olmaktadır (Şafak, 2012; Westling & Fox, 2009). Bu problemlerin önüne geçmek için, öğrenmede daha fazla tekrara ve bilginin anlamlı parçalarının, tutarlı bir bütünü oluşturacak şekilde organize edilmesine ihtiyaç vardır (Güzel Özmen, 2011). Bu organizasyonu geliştiren yöntemlerden birisi de şematik düzenleyicilerdir. Şematik düzenleyiciler, öğretilmesi hedeflenen içerikteki anahtar kavramlar arasındaki ilişkileri ve içeriğin genel yapısını, çizgiler, oklar ve rakamlar yoluyla görsel olarak betimleyen araçlardır (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990). Bu düzenleyiciler bilgilerin ana hatlarını bir düzen içerisinde sundukları için öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu sayede kavramlar somut hale getirilerek, bilgiler daha akılda kalıcı olmakta ve önceki öğrenmelerin birbiri ile ilişkilendirilmesine hizmet etmektedir (Patton & Bailey, 2013).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde şematik düzenleyicilerin kullanıldığı öğretimlerin ağırlıklı olarak bilgi verici metinleri anlamada kullanıldığı ve verimli olduğu belirlenmiştir (Coşkun, Gür, & Aykutlu, 2014; Dönmez, Yazıcı, & Sabancı, 2007; Griffin, Malone, & Kameenui, 1995; Griffin, Simmons, & Kameenui, 1991; Güzel Özmen, 2011; Horton vd., 1990; Işıkdoğan, 2009; İncik, 2012). Bununla birlikte şematik düzenleyicilerin, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin içerisinde yer alan kavramları öğretmek için kullanıldığı ve etkili olduğu da görülmüştür (Griffin vd., 1991; Horton vd., 1990; Vayıç, 2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin fen bilgisi öğretimine yönelik şematik düzenleyicilerin kullanıldığı çalışmalar da (Çıkılı, 2016; Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007; Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei 2004; Knight vd., 2012) şematik düzenleyicilerin, fen bilgisi kavramlarının öğrenimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin, bu kavramları ilerleyen zamanlarda zihinsel olarak geri çağırma etkin şekilde kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Ülkemizde, şematik düzenleyiciler yoluyla yapılan fen ve hayat bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Güzel Özmen ve diğerleri (2002), kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi öğretiminde; Güzel Özmen (2009), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri eğitiminde şematik düzenleyicilerin nasıl kullanılacağına ilişkin örnek durumlar sunmuştur. Vayıç'ın (2008) çalışmasında ise, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersi öğretiminde doğrudan öğretim ve şematik düzenleyiciler ile yapılan öğretim yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırılmış ve şematik düzenleyicilerle öğretim yapılan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların doğrudan öğretim yöntemine göre öğretim yapılan öğrencilerden yüksek olduğu, fakat son test puanları açısından bir farklılık gözlemlenmediği betimlenmiştir.

Benzer bir çalışma da Çıkılı (2016) tarafından yapılmıştır. Doğrudan öğretim ve şematik düzenleyicilerle öğretimin fen bilgisi öğretimindeki etkililiğini karşılaştıran bu çalışmada, her iki öğretim yönteminin de benzer etkiye sahip olduğu dile getirilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Sazak Pınar & Merdan (2016) tarafından yapılan çalışmada otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerin öğretime etkisine bakılmıştır. Yaşları 10-11 arasında değişen üç öğrenci ile

yürütülen tek denekli araştırmada, yapılan öğretimin, öğrencilerin “Sindirim nasıl gerçekleşir?” konusunu kavrama, sürdürme ve genelleme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bireylerin dünyayı keşfetmesi için çevrelerindeki olayları gözlemlemesi ve bu olayların oluş nedenleri ve sonuçları ile ilgili olarak insanlarla etkileşime girmesi gerekmektedir (Westling & Fox, 2009). Çoklu yetersizlikten etkilenen öğrencilerin de yaşadıkları dünya hakkında fikir sahibi olmak için hatırlama, tahmin etme ve gözlem yapma gibi bilişsel süreç becerilerine temel düzeyde sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin çoklu yetersizlikten etkilenen çocuklar için işlevsel olarak kullanılması, belirli bir rutin içerisinde sürekli pratik edilmesi ile mümkündür (Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez, 2012). Fen bilimleri eğitimi kapsamında yapılan deney, gözlem gibi etkinlikler de bu becerilerin pratiğe dökülerek ‘zihin alışkanlığına’ kazanmasını sağlamaktadır (Spooner, McKissick, Knight, & Walker, 2014). Çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sunulacak fen bilimleri eğitiminin söz edilen olumlu taraflarına karşın yapılan alanyazın taraması sonucunda, söz konusu çocuklara fen bilgisi öğretimine yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu, ülkemizde ise bu konuda bir araştırma yapılmadığı görülmüştür.

Çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sunulan eğitimler, öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile sınırlı tutulduğu takdirde yaşadıkları dünya hakkında edindikleri deneyimler de kısıtlanmaktadır. Öğrencilere sunulan zengin yaşantılar ne kadar çok olursa, öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına genellemeleri, yetişkinlik süreçlerinde toplumla bir bütün halinde yaşamlarını sağlayacak problem çözme becerilerini edinmeleri o kadar kolay olacaktır. Eğitim ortamlarında zengin yaşantılar sunmanın bir yolu da fen, matematik, okuma-yazma, sosyal bilimler gibi akademik becerilerin bu öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak yapılacak öğretim ve materyal uyarlamaları ile sunulmasıdır. Bu araştırma kapsamında da fen bilimleri eğitimi dersi müfredat konularından biri olan ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ öğretiminin, çoklu yetersizliği olan öğrencilere sunulmasında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranan sorular şunlardır;

1. “Kurbağanın yaşam döngüsü” konusunun öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanımı çoklu yetersizliği olan öğrenciler için etkili midir?
2. Çoklu yetersizlikten etkilenen öğrencilere, “kurbağanın yaşam döngüsü” konusu doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanımı ile öğretildiği takdirde, bu kazanımların kalıcılığı öğretimden 7, 15 ve 21 gün sonra da korunabilir mi?
3. Çoklu yetersizlikten etkilenen öğrenciler, “kurbağanın yaşam döngüsü” konusunu öğrendikten sonra farklı materyal (kurbağanın yaşam döngüsünü içeren gerçek resimler) ve farklı uygulamacı ile kazandıkları bu bilgiyi genellemler mi?
4. Çoklu yetersizlikten etkilenen öğrenciler, “kurbağanın yaşam döngüsü” konusunu öğrendikten sonra farklı konuya (kelebeklerin yaşam döngüsü gibi) bu bilgiyi genellemler mi?
5. Çoklu yetersizlikten etkilenen öğrencilerle özel özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, “kurbağanın yaşam döngüsü” konusunun doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanımı yoluyla öğretilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretimine olan etkisinin incelendiği araştırmada tek denekli deneysel desenlerden, “katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama” modeli kullanılmıştır. Bir öğretim programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi hedefleyen çoklu yoklama modellerinden biri olan “katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama” modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı öğrenci üzerinde incelenmesine olanak sağlayan araştırma modelidir (Gast & Ledford, 2010; Holcombe, Wolery, & Gast, 1994; Kırcaali İftar, & Tekin İftar, 2009). Araştırmanın

bağımlı değişkeni; fen bilimleri dersi ‘Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesi’ kapsamındaki ‘Hayvanlarda Hayat Döngüsü’ konusunun içinde yer alan ‘Kurbağanın Yaşam Döngüsü’ konusundaki bilgileri şema üzerinden doğru bir sırayla anlatarak yerleştirme düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerdir.

Katılımcılar

Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli temel alınarak yapılan araştırmalarda, katılımcıların birbirinden bağımsız olmaları, fakat belirlenen ön koşul özellikleri açısından birbirine benzer özellik taşımaları gerekmektedir (Gast & Ledford, 2010; Holcombe vd., 1994). Bu kapsamda araştırmanın öğrencilerini, görme engelliler okuluna ve özel eğitim sınıfına devam eden, özel eğitim rehabilitasyon merkezinde de destek eğitim alan çoklu yetersizliğe sahip (az gören ve zihinsel yetersizliği bulunan) üç öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinde a) görme ve zihinsel yetersizlik tanısı almış olması, b) yapılan işlevsel görme değerlendirmesi sonucunda yakın görme alanında izleme ve odaklama becerisine sahip olması, c) ifade edici dil becerilerinin üç ve dört kelimedenden oluşan cümleler kurma düzeyinde olması, d) basit yönergeleri yerine getirebilmesi, e) eşleme ve ayırt etme becerisine sahip olması, f) canlı ve cansız kavramları ayırt edebilmesi ve g) canlıların yavrularını ayırt edebilmesi ön koşullarına dikkat edilmiştir.

Bu ön koşullara sahip üç öğrencinin belirlenebilmesi için öncelikle, öğrencilerle çalışan öğretmenlerle bir görüşme yapılmış ve bu görüşme sonucunda karar verilen üç öğrencinin gerekli ön koşulların olup olmadığını ölçmek için üç ve dört kelimedenden oluşan cümleler kurabilecek kadar ifade edici dil becerilerine sahip olması, basit yönergeleri yerine getirebilmesi, eşleme ve ayırt etme becerisine sahip olması, canlı ve cansız kavramları ayırt edebilmesi ve canlıların yavrularını ayırt edebilmesini değerlendiren ön koşul belirleme formu geliştirilerek uygulanmıştır. Bu becerilerle birlikte çoklu yetersizliği olan öğrencilerin, uygulamanın gerektirdiği görsel odaklanma ve izleme becerilerine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için de işlevsel görme değerlendirme aracı geliştirilmiş ve tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilerin üçü de ön koşul belirleme formunda yer alan eşleme ve ayırt etme, canlı ve cansız kavramlarına sahip olma, canlıların yavrularını ayırt etme ve basit yönergeleri yerine getirebilme becerilerindeki ölçütleri karşılayabilmiştir. Ayrıca üç öğrencinin de ortalama olarak benzer işlevsel görme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin canlıların yaşam döngüsü konusuna dair bilgilere sahip olmadıkları da belirlenmiştir. Öğrencilerin hiçbiri ile fen bilgisi dersi kapsamında herhangi bir canlıya ait yaşam döngüsü çalışılmamıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Ad	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıf düzeyi	Yetersizlik türü
Canan	Kız	11	Özel eğitim 5. sınıf	Görme ve zihinsel yetersizlik
Emre	Kız	11	Özel eğitim 5. sınıf	Görme ve zihinsel yetersizlik
Efe	Erkek	10	Özel eğitim 5. sınıf	Görme ve zihinsel yetersizlik

Uygulamacılar

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamı, özel eğitim bölümünde doktora yapan tek bir uygulamacı tarafından yapılırken, genelleme oturumları benzer şekilde özel eğitim bölümünde doktora yapan başka bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

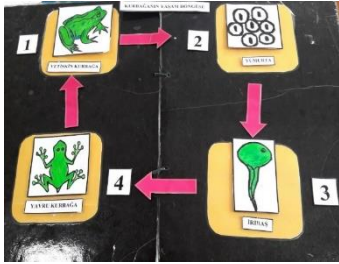
Ortam ve Zaman

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları ayarlanabilir masa ve sandalyenin bulunduğu, kullanılacak materyaller haricinde başka araç gerecin bulunmadığı rehabilitasyon merkezi sınıflarında yapılmıştır. Uygulamacı, araştırma süresince öğrencinin yanında oturmuştur. Bununla birlikte ortamın aydınlatma özellikleri öğrencilerin görme performanslarına göre düzenlenmiş olup, uygulama güvenilirliği açısından her bir

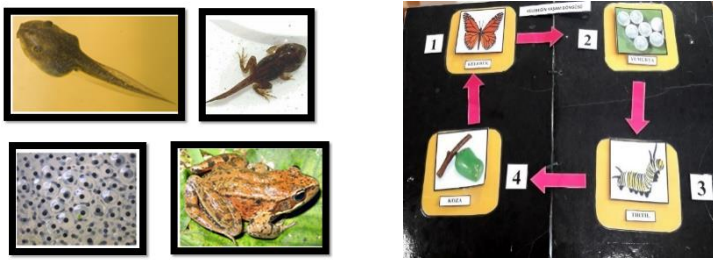
oturum kamera ile kayıt altına alınmıştır. Deney sürecinde öğretim oturumlarının tamamlanması her öğrenci için dört hafta sürmüştür. Öğrencilerle öğretim programını aksatmayacak şekilde, haftada iki gün çalışılmıştır. Her öğretim oturumu ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. Bir gün içerisinde 15'er dakika aralıklarla iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve her iki öğretim oturumunun ardından da bir yoklama oturumu yapılmıştır.

Materyaller

Araştırma kapsamında öğretim için ayrı, genelleme için ayrı materyaller ve öğretim planları hazırlanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan şematik düzenleyicilerin kullanıldığı öğretim planında bir adet büyük boy dönüşüm şeması ile kurbağanın yaşam döngüsünü içeren resimli tek kartlar kullanılmıştır (Resim 1). Şema ve kartlar, öğrencilere yapılan işlevsel görme değerlendirmesi temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan şema 140 x 200 cm genişliğinde katlanabilir siyah mukavvadan yapılmıştır. Şema bir dönüşüm şeması olduğu için dönüşümü temsil eden oklar, şema ile tam kontrast olacak şekilde pembe renkte hazırlanmıştır. Benzer kontrastlığa, resimli kartların şemada yerleştirileceği alanların belirlenmesi için de dikkat edilmiştir. Kurbağanın yaşam döngüsü basamaklarını temsil eden resimli kartların her biri 15 x 15 cm boyutundadır. Şemaların sıralamalarını gösteren rakam kartları, şemanın adının ve resimli kartların isimlerinin yazılı olduğu kartlar 24 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile oluşturulmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin görme mesafeleri birbirlerinden farklılık gösterdiği için, şemayı rahat görebilmeleri adına ayarlanabilir şövale kullanılmıştır. Yapılan ilk genelleme oturumu farklı materyal (kurbağanın yaşam döngüsünün gerçek resimleri) ve farklı uygulamacı ile yapılmıştır. Yapılan ikinci genelleme oturumu ise kelebeklerin yaşam döngüsü üzerinden çalışmayı yapan uygulamacı tarafından yapılmıştır (Resim 2).



Resim 1. "Kurbağanın Yaşam Döngüsü" öğretim materyali.



Resim 2. "Kelebeğin Yaşam Döngüsü" ve "Kurbağanın Yaşam Döngüsü" genelleme materyalleri.

Öğretim Planı

Çalışmanın öğretim planı oluşturulurken doğrudan öğretim ve şematik düzenleyicinin kullanıldığı ilgili araştırmalardan faydalanılmıştır (Alptekin, 2012; Çıkkılı, 2016; Vayıcı, 2008). Hazırlanan öğretim süreci, öğretime hazırlık, öğretim süreci ve değerlendirme oturumu olarak üç bölümden oluşmaktadır. Öğretime hazırlık bölümünde; öğrenciye, yapılacak uygulamanın içeriği ve uygulama sırasında uyması gereken kurallar söylenerek,

uygulama sırasında kullanacak olan şematik düzenleyici tanıtılmıştır. Öğretim süreci bölümü doğrudan öğretim yönteminin basamakları dikkate alınarak hazırlanan derse giriş, güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşmaktadır.

Öğretim süreci başında öğrenciye, öğretimde yapılacaklar, kendisinin yapacakları ve öğretim süreci sonunda kazanacakları hakkında bilgi verilmemiş, sadece kurallar ve pekiştirecin ne olduğu açıklanmıştır. *Model olma* bölümünde, uygulamacı tarafından kurbağanın yaşam döngüsü şeması materyali üzerinden sunum yapılmış ve ardından şemadaki sıraya uygun olarak resim kartları yerleştirilmiştir. Bu aşamada uygulayıcı, şema üzerinden gerçekleştirdiği her adımı sözel olarak betimlemiş ve öğrenciye model olarak yaptığı işlemleri onun da tekrar etmesini sağlamıştır. *Rehberli uygulama* bölümünde, öğrencinin şema üzerindeki bilgileri uygulamacı rehberliğinde tekrar etmiş ve kendisine sunulan kartları seçerek, şemadaki doğru yere yerleştirmiştir. Uygulamacı, öğrenciye ne yapması gerektiğini söylediğinde öğrenci bu beceriyi eksiksiz yerine getiriyorsa pekiştirilmiş, yapamıyorsa ilgili basamak için model olma aşamasına geri dönmüştür. İpucunun geri çekildiği basamakta, uygulamacı öğrenciye şemayı nasıl tamamlaması veya ne söylemesi gerektiği hakkında bilgi vermemiş, sadece hatırlatmalar yapmıştır. *Bağımsız uygulama* bölümünde ise, model olma aşamasında sunulan şematik düzenleyici ile yaşam döngüsünün öğretiminde kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için boş şema ve resimli kartlar öğrenciye verilmiş ve kurbağanın yaşam döngüsünü bağımsız olarak şemaya yerleştirip, anlatması beklenmiştir. Bu basamakta öğrencinin doğru şekilde tamamladığı basamaklar pekiştirilmiş, yanlış yaptığı ya da tepkisiz kaldığı basamaklar için ipucunun geri çekilme basamağına dönülerek hatırlatıcı ipuçları verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında, öğrencilerin öğretim öncesinde ve sonrasında ‘kurbağanın yaşam döngüsü nasıl gerçekleşir?’ konusunu anlama düzeylerini belirlemek üzere, “kurbağanın yaşam döngüsü ölçü aracı (EK A)” ile güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması için ilgili formlar hazırlanmıştır (EK B ve EK C). Ölçü aracında, ilgili konuyu kapsayacak şekilde beş bildirim hazırlanmıştır. Her bildirim için %100 ölçüt belirlenmiş ve öğrenci her bildirim için %100 düzeyinde yaparsa, bildirim gerçekleştirmiş olarak (+) işaretlenmiştir. Geliştirilen ölçü aracı, özel eğitim ve fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından da incelenmiş ve verdikleri onay doğrultusunda öğretim oturumlarında kullanılmıştır. İlgili bildirim için ölçüt %100 olarak belirlenmiş ve öğrencinin bildirim kapsayacak şekilde kurbağanın yaşam döngüsü aşamalarındaki dört kartı da sırayla anlatarak şemaya yerleştirmesi beklenmiştir. Şemaya yerleştirme yaparken öğrencilerin tek kelimededen oluşan anlatımları (kurbağa, yumurtalar, iribaş gibi) değerlendirmeye alınmamış, anlatım olarak kabul edilecek cümleler ölçü aracında belirtilmiştir. Çalışılan şema bir döngü şeması olduğu için öğrencinin tüm kartları doğru bir şekilde anlatarak şemaya yerleştirmesi beklenmiştir. Öğrencinin yanlış yerleştirdiği ilk kart (-) olarak işaretlenmiş ve yoklama oturumu sonlandırılmıştır. Buna göre öğrenciler ilk kartta hata yapıyorsa 1. kart için (-) işaretlenip; grafiğe %0 olarak kaydedilmiştir. Öğrenci ilk kartı doğru anlatarak yerleştirip, ikinci kartta hata yapıyorsa 2. kart için (-) işaretlenip, grafiğe %25 olarak kaydedilmiştir. Öğrenci ilk iki kartı doğru anlatarak yerleştirip, üçüncü kartta hata yapıyorsa 3. kart için (-) işaretlenip, grafiğe %50 olarak kaydedilmiştir. Öğrenci ilk üç kartı doğru anlatarak yerleştirip, dördüncü kartta hata yapıyorsa 4. kart için (-) işaretlenip, grafiğe %75 olarak kaydedilmiştir. Öğrenci kartların tamamını da doğru şekilde anlatarak yerleştiriyorsa dört kart için (+) olarak işaretlenip grafiğe %100 olarak kaydedilmiştir.

Uygulama güvenilirliği. Araştırma kapsamında yapılan öğretimi değerlendirmek için araştırmacı tarafından uygulama güvenilirliği formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda, oturumlarda yer alan aşamaların basamaklarına (hazırlık, model olma, rehberli uygulama, yoklama izleme genelleme) yönelik bildirimler (örneğin, hazırlık aşamasında araştırma sırasında kullanılacak araçları tanıtmaya) ve bu bildirimlerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin işaretlendiği sütunlar bulunmaktadır. Uygulamanın tüm oturumları kamera ile kayıt altına alınarak, %30'u yansız atama yoluyla belirlenmiş ve özel eğitim alanında doktora yapan iki alan uzmanına verilmiştir. Alan uzmanları, kayıtları izleyerek, kendilerine verilen formdaki basamaklardan yerine getirilenleri işaretlemiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanırken, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesi alınmıştır. Uygulama güvenilirliği, gözlemcilerin izledikleri videoları

değerlendirmeleri ile [(gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2004). Yapılan hesaplamalar sonucunda bu araştırmada uygulama güvenilirliğinin %100 olduğu belirlenmiştir. Uygulamacı güvenilirliğin yüksek çıkması, uygulayıcının kurbağanın yaşam döngüsü konusunu, planlanan şekilde öğrettiği sonucuna erişilmesinde yardımcı olmuştur.

Gözlemciler arası güvenilirlik. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri, gözlemcilerin araştırma dâhilindeki video kayıtlarından yansız atama ile belirlenen %30'luk kısmının özel eğitimde doktora yapan iki uzman tarafından izlenmesi ve verileri kayıt formuna kaydetmesi ile hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, gözlemciler arası görüş birliğinin gözlemciler arası görüş birliği ve gözlemciler arası görüş ayrılığı toplamına bölünüp yüzdesinin alınması ile hesaplanmaktadır (görüş birliği / görüş ayrılığı görüş ayrılığı x 100) (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada; gözlemci tarafından kaydedilen veriler, araştırmacının kayıtları ile karşılaştırılmıştır ve gözlemciler arası güvenilirlik yukarıdaki formül kullanılarak birinci öğrenci için %85, ikinci öğrenci için %93 ve üçüncü öğrenci için ise %87 olarak bulunmuştur.

Sosyal geçerlilik. Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında, öğrencilerle çalışan iki özel eğitim öğretmene, araştırma kapsamında yapılan öğretim ve kullanılan materyal ile ilgili olarak hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Özel eğitim lisans mezunu olan ve üç senedir aynı rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler ağırlıklı olarak çoklu yetersizliği olan öğrencilerle öğretime devam etmektedirler. Sosyal geçerlilik, araştırmanın bitiminden sonra izleme verilerinin alındığı zaman aralığında yapılmıştır. Bunun için öncelikli olarak öğretmenlere, öğrencilerle yapılan uygulamadan videolar izletilmiş ve ardından formdaki sorular yöneltilerek verilen cevaplar kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Uygulama

Araştırmanın başlama düzeyini her öğrenci için öğretimden önce yapılan başlama düzeyi oturumları oluşturmaktadır. Başlama düzeyinin ardından öğretim oturumu aşamasına geçilmiştir. İzleme verisi, her öğrenci için, yapılan öğretim oturumu tamamlandıktan 7, 15, 21 gün sonrasında birer kez alınan yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme verisi ise her üç öğrenciden de iki şekilde alınmıştır. İlk genelleme verisi kurbağanın yaşam döngüsünün farklı materyal (kurbağanın yaşam döngüsünün gerçek resimleri) ve farklı uygulamacı ile alındığı genelleme verisidir. Bu genelleme verisi iki ve üçüncü öğrenci için, başlama düzeyi oturumunda bir kez, öğretim oturumunda bir kez ve öğretim sonrasında bir kez olarak toplamda üç kez; birinci öğrenci için de başlama düzeyi oturumunda bir kez, öğretim sonrasında bir kez olmak üzere toplamda iki kez olarak alınmıştır. Birinci öğrenciden öğretim oturumunda genelleme verisinin alınmamasının nedeni genelleme oturumunu yapan uygulayıcının oturumlara katılamamasıdır. İkinci genelleme verisi de, araştırmayı yapan uygulamacı tarafından farklı bir yaşam döngüsü olan 'kelebeklerin yaşam döngüsü' materyali üzerinden alınan genelleme verisidir. Bu genelleme oturumundan önce her öğrenciye 'kelebeklerin yaşam döngüsü' materyali birer kez model olunarak gösterilmiş ve ardından gösterilen döngü ile ilgili yoklama oturumu düzenlenmiştir.

Başlama düzeyi ve yoklama (değerlendirme) oturumları. Uygulamacı tarafından başlama düzeyi verisi alınırken, öğrencinin dikkatini araştırmaya yönlendirmek için önce "Hazırsan, kurbağanın yaşam döngüsünü araştırmaya başlayacağız." şeklinde ipucu sunulmuştur. Çocuğun hazır olduğunu belirten söz, mimik ve/veya jest alındığında oturuma başlanmıştır. Uygulamaya başlanırken, öğrenciye şu şekilde yönerge sunulmuştur: "Masanın üzerinde dört adet resimli kart ve bir adet kurbağanın yaşam döngüsü şeması bulunmaktadır. Kartlara bak (birkaç saniye bekleyerek çocuğun incelemesine fırsat verilir) ve kurbağanın yaşam döngüsünü şemaya sırasıyla anlatarak yerleştir". Kartlar incelenirken, karışık bir sıra ile göz hizasına göre yerleştirilmiş ve her bir kart teker teker gösterilerek, 'bak burada kartlar var' denip, işaret edilmiştir. Çalışılan şema bir döngü şeması olduğu için, öğrencinin yanlış olarak yerleştirdiği ilk kartta değerlendirme sonlandırılmış ve ne kadar kartı doğru yerleştirdiyse yerleştirilen kartlar başlama düzeyi ölçü aracına (+) işareti ile işaretlenmiştir. Yoklama oturumları da başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde yürütülmüş ve ilk yoklama oturumu tüm öğrencilere öğretime başlamadan önce eş zamanlı olarak düzenlenmiştir. Yoklama verileri, 2. ve 3. öğrencilerle sabit olmayan aralıklarla alınmıştır.

Öğretim oturumları. Araştırmanın öğretim oturumları üç aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalar; (a) model olma, (b) rehberli uygulamalar ve (c) bağımsız uygulamalardır. Bu aşamalara başlamadan önce öğrencilerin dikkati “Şimdi seninle birlikte, kurbağanın yaşam döngüsünün nasıl gerçekleştiğine bakacağız. Eğer dik oturur, resimli kartları takip eder ve sorduklarıma cevap verirsen araştırma sonunda istediğin araba/bebek oyununu oynayacağız. Şimdi araştırmak için hazır mısın?” denilerek araştırmaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin dikkatini yönlendiren davranışı “Harikasın, hazır olduğumu görüyorum, şimdi başlayabiliriz” denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

Hazırlık aşaması. Öğretim oturumunun hazırlık aşamasında öğrencilere yaşam döngüsünün ne olduğundan bahsedilerek, o ders kapsamında da kurbağanın yaşam döngüsünün öğretileceği söylenmiştir. Uygulayıcı ilk olarak şema düzenleyiciyi öğrencinin görme alanına yerleştirilerek, şema başlığı olan ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ yazılı fişi şemanın üzerine yapıştırılmıştır. Ardından şemaya yapışık halde olan rakamları, resimli kartların geleceği boşlukları ve okları öğrencilere göstererek kurbağanın yaşam döngüsünü temsil eden resim kartlarının dönüşüm sırasına göre bu şemanın üzerine ekleneceğini söylemiştir.

Model olma aşaması. Hazırlık aşamasındaki açıklamaların ardından uygulamacı, bakılacak olan kartı masanın üzerine yerleştirilmiş ve öğrencinin incelemesi için fırsat vermiştir. Öğrenci kartı inceledikten sonra, kartta olan resmin, kurbağanın yaşam döngüsünün hangi basamağında olduğu uygulamacı tarafından açıklanmış ve şemadaki numarasına karşılık gelen boşluğa yerleştirilmiştir. Şemanın üzerine yerleşim yapıldıktan sonra karta odaklanmasını sağlayarak, karttaki resimde ne olduğu ve şemanın hangi sırasına yerleşim yapıldığı sözel olarak tekrarlanmıştır.

Kullanılan döngü bir şema döngüsü olduğu için her aşama bir önceki aşamayı takip etmektedir. Bu nedenle, bakılan her kart şemaya konulurken ondan önce yerleştirilen kart hatırlatılarak sözel anlatım yapılmış ve öğrencinin şemadaki okları takip etmesi istenmiştir (Örneğin; ikinci kart yerleştirilirken, “Kurbağanın hayat döngüsü, yetişkin kurbağa ile başlar” denilip şemaya yapıştırılmış olan birinci karta odaklanması sağlanmış, ardından “Oku takip edelim. Ok bizi 2. sıraya götürüyor. 2. sırada yetişkin kurbağa yumurtlar. Şemamızın 2. sırasına yumurtalar kartını yerleştiriyoruz” şeklinde öğretime devam etmiştir). Yapılan model olma oturumları sonucunda, öğrenci her bir kart için model olunmasının ardından bağımsız şekilde yapıyorsa rehberli uygulamaya geçilmiştir.

Rehberli uygulamalar aşaması. Öğretim oturumunun ikinci aşaması olan rehberli uygulamalar aşaması ipucunun daha çok verildiği ve ipucunun geri çekildiği olmak üzere iki alt aşamadan oluşmuştur. İpucunun daha çok verildiği rehberli uygulama aşamasında, “Şimdi seninle birlikte kurbağanın yaşam döngüsü aşamalarını işleyeceğiz ve her bir aşamayı şemadaki yerlerine yerleştireceğiz.” açıklaması yapılarak, öğrencinin dikkatini yönlendiren davranışı model olma basamağında olduğu gibi sözel olarak pekiştirilmiştir. Resimli kartlar çocuğun görme alanına uygun şekilde yerleştirilmiş, karışık sıra ile dizilen kartlara bakarak kurbağanın yaşam döngüsünün ne ile başladığı sorulmuş ve bu sırayı gösteren kartı seçmesi istenmiştir. Öğrenci doğru cevabı veriyorsa, uygulamacı tarafından “Aferin, doğru cevabı verdin.” denilerek pekiştirilmiş, yanlış cevabı veriyorsa ya da cevap vermediyse ilgili kart için model olma aşamasına geri dönmüştür. Bunun ardından uygulayıcı, “Bu kartı şemamızda hangi sıraya koyuyorduk? Yerleştir!” yönergesini vererek öğrenciden şemadaki doğru sıraya yerleştirmesini beklemiştir. Doğru sıraya yerleştirdiyse “Aferin, kartı şemadaki doğru sıraya yerleştirdin” denerek pekiştirme yapılmış, yanlış yere yerleştirdiyse ilgili aşama için model olma basamağına geri dönmüştür. Şema döngüsündeki önceki aşamanın takibini sağlamak için “Bu kartı şemamızda hangi sıraya koyuyorduk? Yerleştir!” yönergesiyle birlikte “Şemadaki okları takip et ve kartın sırasını bul!” yönergesi verilmiştir. Uygulamacı kalan üç kart için de birinci kart için izlenen adımların aynısını takip etmiştir.

İpucunun geri çekildiği rehberli uygulama aşamasında, uygulamacı rehberli uygulamanın ilk aşamasında olduğu gibi açıklamayı yapmış ve resimli kartları öğrencinin görme alanına uygun şekilde yerleştirilerek ‘Kartlara bak, kurbağanın yaşam döngüsü hangi kart ile başlıyorsa kartı şemaya anlatarak yerleştir.’ yönergesi verilerek dikkatini yönlendiren sözel olarak pekiştirilmiştir. Resimli kartlar öğrencinin görme alanına uygun şekilde

yerleştirilmiş, karışık sıra ile dizilen kartlara bakarak, kurbağanın yaşam döngüsünün ne ile başladığı sorulmuş ve doğru cevabı verdiyse ‘Aferin, kartı şemadaki doğru sıraya yerleştirdin.’ denilerek pekiştirilmiş, yanlış cevabı verdiyse ya da cevap vermediyse ilgili aşama için ipucunun verildiği rehberli uygulama basamağına geri dönmüştür. Kalan üç kart için de şema döngüsündeki önceki aşamanın takibini sağlamak için “Bu kartı şemamızda hangi sıraya koyuyorduk? Yerleştir!” yönergesiyle birlikte “Şemadaki okları takip et ve kartın sırasını bul!” yönergesi verilmiştir. Uygulamacı kalan üç kart için de birinci kart için izlenen adımların aynısını takip etmiştir. Yapılan rehberli uygulama oturumları sonucunda, öğrenci her bir kart için rehberli uygulamanın ardından bağımsız şekilde yapıyorsa bağımsız uygulamaya geçilmiştir.

Bağımsız uygulama aşaması. Öğretimin son aşaması olan bağımsız uygulama aşamasında ise uygulamacı kartları öğrencinin önüne karışık şekilde yerleştirerek; ‘Kartlara bak ve kurbağanın yaşam döngüsündeki her bir aşamayı şemadaki yerine yerleştir.’ yönergesini vermiştir. Öğrenci sıralama ve yerleştirmeyi doğru şekilde yaptıysa pekiştirilmiş, yanlış yaptıysa ipucunun verildiği rehberli uygulama aşamasına dönülerek öğretim yapılmıştır. Öğrenci bağımsız olarak, üç kez üst üste kartların tamamını şemaya doğru bir şekilde anlatarak yerleştirdiğinde öğretim tamamlanmıştır.

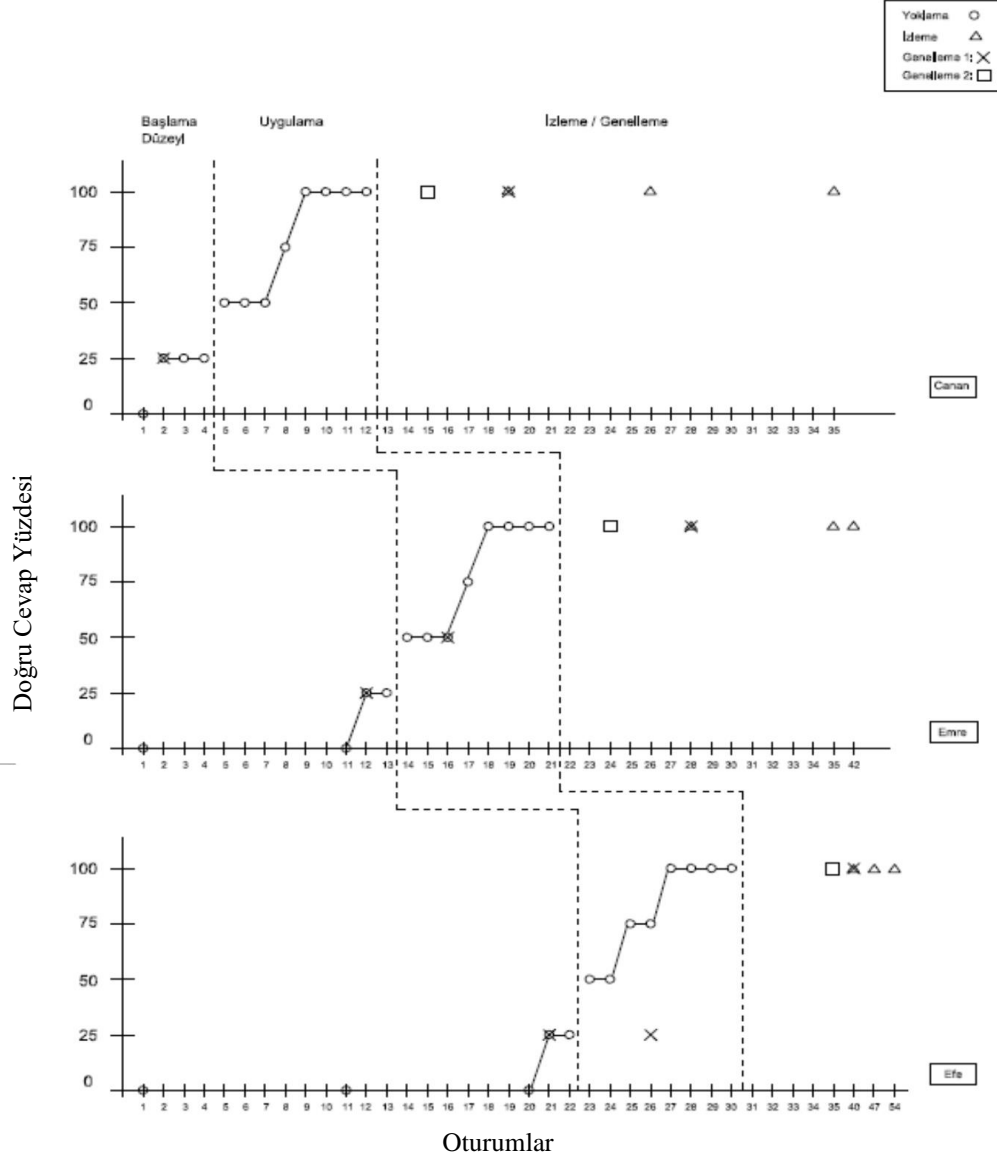
İzleme ve genelleme oturumları. Araştırma kapsamında yapılan izleme oturumları, öğrencilerin öğretim oturumunda kazandıkları becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu oturumlar her öğrenci için öğretimin bitiminden 7, 15, 21 gün sonra gerçekleştirilmiştir ve veriler uygulayıcı tarafından kayıt edilmiştir. Genelleme verileri iki şekilde alınmıştır. Bunlardan biri farklı uygulayıcıyla, kurbağanın yaşam döngüsü basamaklarının gerçek resimlerden oluşan hali ile yapıldığı uygulamacılar arası genellemedir. İkincisi ise, araştırmayı yapan uygulayıcı tarafından farklı araç seti kullanılarak (kelebeklerin yaşam döngüsü) yapılan materyaller arası genellemedir. Uygulamacılar arası genelleme her üç öğrenci için de başlama düzeyi oturumlarında alınmıştır. İkinci ve üçüncü öğrenci için öğretim oturumları sırasında da alınan genelleme, genellemeyi yapan uygulamacı katılmadığı için ilk öğrenci ile öğretim oturumları sırasında alınamamıştır. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonraki 1. haftada da her üç öğrenciden son kez uygulamacılar arası genelleme verisi alınmıştır. Materyaller arası genelleme ise her öğrenci için öğretim tamamlandıktan sonra alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan başlama düzeyi, uygulama ve izleme/genelleme oturumlarına ilişkin bulgular Grafik 1’de verilmiştir. Grafik 1’de görüldüğü gibi bir numaralı öğrenci olan Canan, başlama düzeyi olan ilk üç oturumda kurbağanın yaşam döngüsünü yalnızca %25 düzeyinde şemaya doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. Öğretim oturumlarının model olma basamağından sonra yapılan birinci ve ikinci yoklama oturumlarında, şemanın ilk iki basamağı (%50) doğru şekilde anlatarak yerleştirmiştir. Öğretim oturumunun rehberli uygulama basamağından sonra alınan üçüncü yoklama oturumunda da ilk iki basamağı (%50) doğru şekilde anlatarak yerleştirdiği görülmektedir. Rehberli uygulama basamağından sonra alınan dört yoklama oturumunda şemaya doğru şekilde yerleştirip anlattığı kart sayısı üçe (%75) yükselmiştir. Öğrenci rehberli uygulama basamağından sonra alınan son yoklama olan beşinci yoklama oturumunda şemanın tamamını doğru bir şekilde anlatarak yerleştirip, %100’e ulaşmıştır. Bunun ardından kalan üç oturum için bağımsız uygulama basamağının yoklama verileri alınmış ve üç oturumda da kurbağanın yaşam döngüsünde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatıp yerleştirdiği kaydedilmiştir.

İki numaralı öğrenci olan Emre, başlama düzeyi olan ilk üç oturumda kurbağanın yaşam döngüsünü ortalama olarak %40 düzeyinde şemaya doğru şekilde anlatarak yerleştirebilmiştir. Öğretim oturumlarının model olma basamağından sonra yapılan birinci ve ikinci yoklama oturumlarında şemanın ilk iki basamağı (%50) doğru şekilde anlatarak yerleştirmiştir. Öğretim oturumunun rehberli uygulama basamağından sonra alınan üçüncü yoklama oturumunda da ilk iki basamağı (%50) doğru şekilde anlatarak yerleştirdiği görülmektedir. Rehberli uygulama basamağından sonra alınan dört yoklama oturumunda şemaya doğru şekilde yerleştirip anlattığı kart sayısı üçe (%75) yükselmiştir. Öğrenci rehberli uygulama basamağından sonra alınan son yoklama olan 5. yoklama oturumunda şemanın tamamını doğru bir şekilde anlatarak yerleştirip, %100’e ulaşmıştır. Bunun ardından kalan

üç oturum için bağımsız uygulama basamağının yoklama verileri alınmış ve üç oturumda da kurbağanın yaşam döngüsünde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatıp yerleştirdiği kaydedilmiştir.



Grafik 1. Öğrencilere doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin kurbağanın yaşam döngüsünü kazanmalarında başlama düzeyi, uygulama ve izleme/genelleme 1 (farklı materyal ve uygulamacı)/genelleme 2 (kelebeklerin yaşam döngüsü aynı uygulamacı) süreçlerindeki doğru cevap yüzdesi.

Grafik 1'de görüldüğü gibi üç numaralı öğrenci olan Efe, başlama düzeyi olan ilk üç oturumda kurbağanın yaşam döngüsünü ortalama olarak %40 düzeyinde şemaya doğru anlatarak yerleştirebilmiştir. Öğretim oturumlarının model olma basamağından sonra yapılan birinci ve ikinci yoklama oturumlarında şemanın ilk iki basamağı (%50) doğru şekilde anlatarak yerleştirmiştir. Öğretim oturumunun rehberli uygulama basamağından sonra alınan üçüncü ve dördüncü yoklama oturumunda şemaya doğru şekilde yerleştirip anlattığı kart sayısı üçe

(%75) yükselmiştir. Öğrenci rehberli uygulama basamağından sonra alınan son yoklama olan beşinci yoklama oturumunda şemanın tamamını doğru bir şekilde anlatarak yerleştirip %100'e ulaşmıştır. Bunun ardından kalan üç oturum için bağımsız uygulama basamağının yoklama verileri alınmış ve üç oturumda da kurbağanın yaşam döngüsünde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatıp yerleştirdiği kaydedilmiştir.

Kurbağanın yaşam döngüsü konusunun öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerin öğretiminden 7, 15 ve 21 gün sonra, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını devam ettirip ettirmediklerine bakıldığında ise üç öğrencinin de öğretim oturumlarının bitimini izleyen 7., 15. ve 21. günlerde kurbağanın yaşam döngüsündeki dört aşamanın tamamını (%100) bağımsız şekilde anlatarak yerleştirebildikleri görülmüştür. Öğretim tamamlandıktan sonra iki şekilde genelleme durumuna bakılmıştır. Bunlardan ilki (genelleme 1) aynı konu (kurbağanın yaşam döngüsü) farklı materyal (kurbağanın yaşam döngüsü ile ilgili gerçek resimler) ve farklı uygulamacı ile yapılan genellemedir. İkincisi ise (genelleme 2) farklı konu (kelebeklerin yaşam döngüsü) üzerinden yapılan genellemedir. Grafik 1'de görüldüğü gibi bir numaralı öğrenci olan Canan için, birinci oturumda genelleme 1 alınmıştır. Öğrenci kurbağanın yaşam döngüsünü %25 oranında şemaya doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. Öğretim tamamlandıktan sonra yapılan ilk izleme oturumunda yapılan genelleme 1 de ise kurbağanın yaşam döngüsünde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatarak yerleştirmiştir. İkinci ve 3. öğrencinin aksine, 1. öğrenciden uygulama oturumları sırasında farklı uygulamacı ve farklı materyal ile yapılan genelleme verisi alınmamıştır. Bunun nedeni, genellemeyi yapacak olan uygulamacının 1. öğrencinin uygulama sürecinde araştırmaya katılamamasıdır. Genelleme 2 oturumunda ise öğrencinin kelebeklerin yaşam döngüsündeki dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatarak yerleştirdiği gözlemlenmiştir.

Emre için ise ilk genelleme 1 verisi başlama düzeyinin ikinci oturumunda alınmıştır. Öğrenci kurbağanın yaşam döngüsünü %25 oranında şemaya doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. İkinci genelleme 1 verisi, rehberli uygulamalar sürecinde alınmış ve yaşam döngüsünü %50 oranında doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. Son genelleme 1 verisi izleme oturumu sürecinde alınmış ve döngüdeki dört basamağın tamamını da doğru olarak yerleştirip anlattığı gözlemlenmiştir. Genelleme 2, öğretim bitiminin ardından yapılmış ve döngüde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatarak yerleştirmiştir. Grafik 1'de görüldüğü gibi üç numaralı öğrenci olan Efe için, ilk genelleme 1 verisi, başlama düzeyinin ikinci oturumunda alınmıştır. Öğrenci kurbağanın yaşam döngüsünü %25 oranında şemaya doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. İkinci genelleme 1 verisi öğretim aşaması sırasında alınmış ve yaşam döngüsünü %25 oranında doğru yerleştirerek anlatabilmiştir. Son genelleme 1 verisi öğretim tamamlandıktan sonra yapılmış ve öğrenci, ilk ikisinin aksine döngüdeki dört basamağın tamamını da doğru olarak yerleştirip anlatmıştır. Genelleme 2, öğretim bitiminin ardından yapılmış ve döngüde yer alan dört basamağın tamamını da bağımsız şekilde doğru anlatarak yerleştirmiştir. Sonuç olarak, her üç öğrencinin de (Canan, Emre, Efe) kurbağanın yaşam döngüsünün doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyiciyle öğretimini hem farklı uygulamacı ile gerçek resimler üzerinden, hem de farklı konu ile (kelebeklerin yaşam döngüsü) %100 doğruluk düzeyinde genelleyebildikleri görülmektedir.

Sosyal Geçerlilik

Araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, tüm öğretmenlerin fen konularından biri olan kurbağanın yaşam döngüsü konusunun, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerle anlatılmasının öğrencilerin konuyu kavrama düzeyine olumlu şekilde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik yaşamlarında bağımsızlaşmasına katkı sağladığını belirterek, öğrencilerinin bu araştırmaya katılmasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal geçerlilik kapsamında sorulan sorularda, öğretmenler, şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik yaşamlarında bağımsızlaşmasına katkı sağladığını belirterek, öğrencilerinin bu araştırmaya katılmasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki öğretmen de öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyiciler sayesinde kurbağanın yaşam döngüsü konusunu

öğrenebildiklerini ve bu nedenle de kendi sınıflarında özellikle fen ve hayat bilgisi dersinin öğretimi sırasında şematik düzenleyicileri kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin fen bilgisi dersine ait konuları işlerken daha istekleri olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri araştırmanın en beğenilen yönlerine ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Her zaman aynı şekilde yapılan öğretimler, öğrencilerin konuları daha rahat anlamasını sağlıyor bu nedenle sıklıkla kullanıyoruz. Bu öğretimlerde şematik düzenleyici gibi içerisinde resim, şekil barındıran ve öğrencinin aktif olduğu bir araştırmanın yapılması öğrencilerin güdülenmesini buna bağlı olarak da dikkatini sürdürmesini sağlıyor. Bu nedenle güzel bir uygulama.” Bir diğer öğretmen de şematik düzenleyicilerin kullanılmasının yararını şu şekilde belirtmiştir: “Şematik düzenleyici sayesinde konunun tüm parçalarını bir bütün olarak görebiliyor, bu da konuyu rahat hatırlamasını sağlıyor. Çalıştığınız öğrencim az gören bir öğrenci olduğu için şekil, resim içeren konuları bütünleştirmekte zorlanıyor. Bu gibi şemaların ona rehber olacağını düşünüyorum”. Öğretmenler, araştırmada beğenmedikleri bir yön olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı; çoklu yetersizliği olan öğrencilere fen bilimleri dersinde yer alan konuların kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan ve şematik düzenleyici eşliğinde hazırlanmış olan öğretim planının etkililik, kalıcılık ve genellenbilmesinin belirlenmesidir. Araştırma bulguları, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerin kullanımının, çoklu yetersizliğe sahip olan öğrencilere fen bilgisi konusu olan ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ konusunun öğretiminde etkili ve kalıcı olduğu, öğrencilerin öğretilen konuya ilişkin bilgileri farklı uygulamacı aynı konu ve aynı uygulamacı benzer konu (kelebeklerin yaşam döngüsü) olacak şekilde genellebildiklerini göstermiştir.

Bu araştırmanın sonucunda çoklu yetersizliği olan öğrencilerin hedeflenen fen bilgisi konusunu öğrenmelerindeki en önemli etmenin şematik düzenleyicinin sistematik bir öğretim yöntemi ile sunulması olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, şematik düzenleyicilerin sistematik bir öğretim yöntemi ile sunulduğu diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Knight, Spooner, Browder, Smith, Wood 2013; Sazak Pınar & Merdan, 2016). Sistematik öğretim, bir yöntem temel alınarak oluşturulan öğretim planının tutarlı biçimde uygulanmasıdır (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2004). Knight ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada otizmlili üç öğrenciye buharlaşma kavramının öğretimi sabit bekleme süreli öğretimle sunulan şematik düzenleyiciler aracılığı ile yapılmış ve araştırma sonunda grafik düzenleyicilerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Benzer bir araştırma ülkemizde Sazak Pınar ve Merdan (2016) tarafından yapılmış, araştırmaya Knight ve diğerlerinde (2013) olduğu gibi üç otizmlili öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada ‘Sindirim nasıl gerçekleşir?’ konusu sabit bekleme süreli öğretim ile sunulan şematik düzenleyicilerle öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmacılar, Knight ve diğerlerinin (2013) araştırmasına paralel olarak şematik düzenleyicilerin fen bilgisi konularının öğretiminde sistematik bir öğretim yöntemi ile kullanıldığında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da şematik düzenleyici, doğrudan öğretim yöntemi ile birlikte sunulmuş ve etkili bulunmuştur. Gardill ve Jitendra (1999) da özellikle hikâye okuma ve anlama araştırmalarında şematik düzenleyicilerin doğrudan öğretim yöntemi ile sunulduğunda yararlı olduğunu vurgulamıştır. Çıkkılı (2016) ve İlik (2009) tarafından yapılan araştırmalar da doğrudan öğretim yönteminin, fen konularının öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuş ve mevcut araştırmanın bu araştırmalarla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yetersizlikten etkilenen öğrenciler, fen bilgisine ait olan soyut kavramları öğrenmede zorluk yaşayabilmektedirler (Karakoç, 2016). Sistematik öğretim yöntemleri içerisinde kullanılan teknik ve materyaller de öğrencilerin konuyu kavrama düzeyini etkileyebilmektedir (Scruggs, Mastropieri & Boon, 1998). Bu tekniklerden biri olan şematik düzenleyiciler, bilgileri bir bütün haline getirerek aralarındaki sıralı ilişkileri görselleştirmektedir. Bu çalışmada kullanılan şematik düzenleyiciler de çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerin günlük hayatında sıklıkla karşılaşmadığı ve bu nedenle daha soyut olan ‘kurbağanın yaşam döngüsünün’ görselleştirilerek sunulmasına hizmet etmiş, yaşam döngüsünün sıralamasını bir bütün olarak gösterebilmiştir. Bu nedenle araştırmada kullanılan şematik düzenleyicilerin de konunun öğretiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir sonuç Vayıç (2008) tarafından da ortaya konulmuş ve hayat bilgisi konularının öğretiminde, doğrudan

öğretim yöntemine kıyasla sadece şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerin kullanımı ve öğretilen fen konusunun (kurbağanın yaşam döngüsü) etkililiği ile birlikte, kalıcılığının ve genellemenin sağlanmasına da bakılmış ve öğretimden üç hafta sonra da konunun öğretiminin kalıcı olduğu, öğrencilerin hem benzer konu ile (kelebeklerin yaşam döngüsü) hem de farklı uygulamacılarla öğrendiklerini bağımsız şekilde sergileyebildikleri ortaya konmuştur. Sazak Pınar ve Merdan (2016) ile Vayıç (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da şematik düzenleyicilerin kullanıldığı öğretim süreçlerinin, araştırmadakinine benzer şekilde, kalıcılık konusunda etkili oldukları gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, özel eğitim kurumunda çoklu yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerinden elde edilmiş ve bu öğretmenlerin, öğretilen fen bilgisi konusu olan kurbağanın yaşam döngüsünün doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerle anlatılmasının, öğrencilerin konuyu kavrama düzeyine olumlu şekilde katkı sağladığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin fen, hayat bilgisi, matematik ve okuma yazma gibi akademik derslerinin öğretimi sırasında şematik düzenleyiciyi kullanmayı düşündüklerini ifade etmeleri önemlidir. Çünkü söz konusu öğretmenler, öğrencilerin akademik becerilerin öğretimini ve desteklenmesini sağladığı gibi bu becerilerin öğretimine destek sağlayan bir diğer basamak olan genel eğitim okullarındaki sınıf öğretmenleri ile de işbirliği içerisinde dirler. Öğretmenlerden birinin belirttiği 'öğrencinin aktif olduğu bir ders süreci' akademik başarının artması ve öğretmen ve öğrencinin etkileşiminin ders boyunca devam edebilmesi için önemli bir süreçtir. Bulgren, Deshler, Schumaker (1997) tarafından yapılan araştırmada da, etkinlik temelli yaklaşımların yani, öğretmenin bilgiyi direkt sunmaktan ziyade öğrenci ile etkileşime girerek rehberlik etmesinin ön planda olduğu etkinliklerin, derse olan ilginin artmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın, öğrencilerle çalışan öğretmenler tarafından olumlu bulunması da etkinlik temelli yaklaşımın kullanıldığı diğer araştırmalarla (Karakoç, 2016; Scruggs, Mastropieri, Berkeley & Graetz, 2010; Tatar & Kuru, 2006) tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olduğu, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicilerle yapılan öğretimin, öğretmenlerce de kabul göreceği ve işlevsel olacağı düşünülebilir.

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde ağırlıklı olarak işlevsel becerilerin öğretimi hedeflenmekte, akademik beceriler geri planda tutulmaktadır (Mims, Lee, Browder, Zakas, & Flynn; 2012). Oysaki söz konusu bireyler, zaman içinde yetişkin olmakta ve toplumla bütünleşebilmeleri için çocukluk ve gençlik dönemlerinden daha karmaşık becerileri ve görevleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bunları gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin temelleri de eğitim sistemi içerisinde fen bilgisi, matematik, okuma yazma eğitimi gibi akademik yaşantılar yolu ile atılmaktadır (Browder & Spooner, 2014). Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yapılan öğretimlerde yalnızca öz bakım ya da günlük yaşam becerilerine yer vermenin hayatlarını kolaylaştırmaya yardımcı olduğuna yönelik bir araştırmanın mevcut olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu bireylerin var olan potansiyelleri bilinmediği için, akademik becerilerinin öğretimi sonucunda edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında ne ile ilişkilendirerek kullanacakları da kestirilememektedir. Bu nedenle öğrencilere öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin yanında fen, matematik, okuma yazma gibi akademik becerilerin öğretimi de yapılmalı ve öğretimi yapılan akademik becerileri günlük yaşamlarında nerede kullanacakları gözlemlenmelidir (Courtade vd., 2012).

Araştırmaya katılan üç öğrencinin de uygulama sürecine katılmaya istekli olmaları ve uygulama sırasında uygulayıcı ile öğrenci arasında olumlu iletişim ortamının sağlanması, öğrencilerle akademik becerilerin yürütebileceğine dair bir göstergedir. Bu veri aynı zamanda öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlilik verileri olarak kabul edilebilir. Söz konusu veriler bir araç ile toplanmamasına karşın, kamera kayıtlarında yer alan yüksek katılım düzeyi ve öğrencilerdeki istek ile gözlemlenmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de çoklu yetersizliğe sahip öğrencilere fen bilgisi konusu öğretmeye ilişkin ilk araştırma olsa da üç öğrenci ile gerçekleştirilmesi, izleme verilerinin daha geniş zaman aralıklarında alınmaması gibi noktalarda sınırlılık göstermektedir. Bu nedenle aşağıda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sıralanmaktadır;

1. Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanımı ile yapılan öğretim oturumları, fen bilgisi konularından biri olan ‘kurbağanın yaşam döngüsü’ konusunda etkili olduğu için, öğretmenlerin ve alanda çalışan kişilerin fen bilgisi konularının öğretiminde şematik düzenleyicileri kullanmaları önerilebilir.
2. Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyiciler, çoklu yetersizliği olan az gören öğrencilerde grup ve bireysel eğitimde kullanılabilir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ve hizmet içi eğitimlerde şematik düzenleyicilerin kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir.
4. Farklı fen bilgisi konularının öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin, konuların kazanılmasına ve kalıcılığına olan etkisi incelenebilir.
5. Farklı yetersizlik gruplarından etkilenen öğrencilerin, fen ve sosyal bilgiler derslerindeki konuların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin etkisi ve kalıcılığına bakılabilir.
6. Farklı konulara göre hazırlanmış farklı türdeki şematik düzenleyicilerle yapılan öğretimin, konuların kazanılmasına ve kalıcılığına olan etkisi incelenebilir.
7. Fen konularının öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyici ile yapılan öğretimin grup ile öğretim yapıldığı takdirde amaçların gerçekleşmesine olan katkısı araştırılabilir.

Kaynaklar

- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi [Teaching the social skills to the mentally retarded students through direct instruction approach]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19. doi: 10.14686/buefad.334772
- Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için Söz Öncesi İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi* [Developing the Preverbal Communication Skills Scale for children visually impaired student with multiple disabilities] (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, H. (2006). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözleme yoluyla sözlü problem çözüme öğretiminin etkililiği* [The effectiveness of word problem solving instruction implemented on students with visual impairments by using direct instruction approach that utilizes self-monitoring] (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Browder, D. M., & F. Spooner (Eds.). (2014). *More language arts, math, and science for students with significant cognitive disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1997). Use of a recall enhancement routine and strategies in inclusive secondary classes. *Journal of Learning Disabilities Research & Practice*, 12(4), 198-208.
- Çapraz, C. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle bazı maddelerin "katı-sıvı-gaz" hallerinin öğretimi* [Teaching solid-liquid-gas states of some substances to students with intellectual disabilities in a secondary special sub-class through direct instruction method] (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş* [Special education]. Ankara: Kök yayıncılık.
- Çıkkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması* [Comparison of direct teaching method and schematic teaching method on teaching science to the students with mild mental disabilities] (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Collins, C. B. (2007). *Moderate and severe disabilities a foundation approaches*. New Jersey: Pearson Education.
- Coşkun, İ., Gür, T., & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi [Mild mentally disabled individuals reading comprehension and interpretation level determination investigation of the text post drawn pictures]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.
- Courtade, G. R., Spooner, F., & Browder, D. M. (2007). Review of studies with students with significant cognitive disabilities which link to science standards. *Journal of Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 43-49. doi: doi.org/10.2511/rpsd.32.1.43
- Courtade, G. R., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 3-13.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* [The comparison of effectiveness and efficiency of direct instruction and problem solving approaches in teaching of social skills for children with mental retardation] (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dağseven-Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice*, 11(3), 1414-1420.
- Demir, R. (2008). *Engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği [The effectiveness of teaching digestion curriculum unit through graded teaching method in science classes to mentally-handicapped children]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, C., Yazıcı, K., & Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi [The success of the use of graphic organizers in social studies courses and their effect on acquiring academic knowledge]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-459.
- Downing J. E., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strenghts and needs together. In J. E. Downing (Ed.), *Including students with severe and multiple disaiblities in typical classrooms* (pp. 1-21). Baltimore: Paul Brooks.
- Duman, N., & Çifci Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi [The effects of the story-mapping method on mild mentally retarded students' reading comprehension skills]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-61. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000104
- Eldeniz-Çetin, M. (2016). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* içinde (ss. 106-138). Ankara: Pegem A.
- Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom: A guide for teachers*. New York: AFB.
- Fradd, S., & Lee, O. (1995). Science for all: A promise or a pipe dream for bilingual students? *Journal of Bilingual Research*, 19(2), 261-278. doi: 10.1080/15235882.1995.10668605
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. doi: 10.1177/00222194070400030301
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17. Doi: 10.1177/002246699903300101
- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. In Gast, D. L. (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 276-328). New York: Routledge.
- Griffin, C. C., Malone, L. D., & Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *Journal of Educational Research*, 89(2), 98-107. doi: 10.1080/00220671.1995.9941200
- Griffin, C., Simmons, D. C., & Kammenui, E. J. (1991). Investigating the effectiveness of graphic organizer instruction on the comprehension and recall of science content by students with learning disabilities. *Journal of Reading, Writing & Learning Disabilities International*, 7(4), 355-376. doi: 10.1080/0748763910070407
- Gurganus, S., Janas, M., & Schmitt, L. (1995). Science instruction what special education teachers need to know and what roles they need to play. *Journal of Teaching Exceptional Children*, 27(4), 7-9. doi: 10.1177/004005999502700402

- Güzel-Özmen R., Bulut A., Peker K., Özbek M., Şentürk I., & Taşkın T. (2002, Kasım). *Özel eğitim sınıflarında fen projeleri [Science projects in special education classes]*. 12. Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu [Creating and presenting schematic organizers for students with learning disabilities and students with intellectual disabilities in life science, social studies and science teaching]. *Milli Eğitim*, 181, 289-301.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması [Comparison of two different ways of presentation of schematic organizers for students with intellectual disabilities to remember information in information texts]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 773-793.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği [The effectiveness of the individualized teaching material for reading comprehension presented through direct instruction method for students in special classes]* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması [An application of the direct method in understanding stories]. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 31-41.
- Holcombe, A., Wolery, M., & Gast, D. L. (1994). Comparative single-subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(1), 119-145. doi: doi.org/10.1177/027112149401400111
- Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 12-29. doi: 10.1177/002221949002300107
- İlik, Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi [An evaluation of the effectiveness of direct teaching methods on learning concepts of children with mild learning difficulties related to science and technology course]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İncik, G. (2012, Kasım). *Zihinsel yetersizliğe sahip ilköğretim 4. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin şematik düzenleyicileri kullanarak bilgi verici metin türlerinden olan tanımsal metinlere ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri [Level of comprehension of reading comprehension of descriptive texts which are informative text types by using schematic regulators of 4th grade primary school students with mental disability]*. 22. Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Individuals with Disability Education Act Amendments of 2004 (IDEA). (2004). Retrieved from <http://thomas.loc.gov/home/thomas.php>.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği [Investigation of the effectiveness of story map method on reading comprehension skills of students with special needs]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi [Science teaching]*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi [The contribution of guided discovery model of inquiry-based approach to visually impaired students acquisition of experimental procedures, academic success and attitudes towards sciences]* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler [Using teaching methods in the science activities and difficulties encountered in pre-school education]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 61-81.
- Kim, H., Vaughn, S., Wanzek, V. J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118. doi: 10.1177/00222194040370020201.
- Kinder, D., Kubina, R., & Marchand Martella, N. E. (2005). Special education and direct instruction: An effective combination. *Journal of Direct Instruction*, 5(1), 1- 36.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs in general education schools and special education]* içinde (s.78-95). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-389. doi: 10.1007/s10803-011-1258-1
- Knight, V. F., Spooner, F., Browder, D. M., Smith, B. R., & Wood, C. L. (2013). Using systematic instruction and graphic organizers to teach science to students with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Journal of Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(2), 115-126. doi: 10.1177/1088357612475301
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1992). Science for students with disabilities. *Journal of Educational Research*, 62(4), 377-411. doi: 10.3102/00346543062004377
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Magnusen, M. (1999). Activities-oriented science instruction for students with disabilities. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 22(4), 240-249. doi: 10.2307/1511258
- Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities*. New York: Continuum International.
- Mete, P. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bazı maddelerin "sert-yumuşak" özelliklerinin doğrudan öğretim yöntemiyle öğretimi [Teaching the features of some matters- "hard-soft"- through direct teaching method to intellectually disabled students in a special subclass of a middle school]* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Calif: Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (1995). *Fen Bilgisi Dersi Öğretmen Kılavuzu [Science Teacher's Guide]*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Primary education institutions (primary and secondary schools) Science course (3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) curriculum]*. Ankara: MEB.
- Mims, P. J., Lee, A., Browder, D. M., Zakas, T. L., & Flynn, S. (2012). Effects of a treatment package to facilitate English/language arts learning for middle school students with moderate to severe disabilities. *Journal of Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 414-425.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, D.C.: National Academy.
- Patton, J. R. (1995). Teaching science to students with special needs. *Journal of Teaching Exceptional Children*, 27(4), 4-6. doi: 10.1177/004005999502700401
- Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2013). *Science strategies for teaching learners with special needs*. Boston: Pearson
- Polat, C. (1996). *Görme engelli öğrencilere saati söyleme, temel çarpma ve uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği [Effectiveness of individualized teaching material presented by direct teaching method for teaching visually impaired students time telling, basic multiplication and length measurement]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. (2005). *Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırılması [Comparison of constant time delay procedure with and without error correction in teaching multiplication table to mentally retarded students]* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sardohan, E., (2011). *İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [An evaluation of teachers' perspectives on effective inclusion of students with multiple disabilities in Turkish primary schools]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sazak-Pınar, E., & Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği [Effectiveness of graphic in teaching science concepts to children with autism]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 111-131.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Boon, R. (1998). Science education for students with disabilities: A review of recent research. *Journal of Science Education*, 32(1), 21-44. doi: 10.1080/03057269808560126
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Berkeley, S., & Graetz, J. E. (2010). Do special education interventions improve learning of secondary content? A meta-analysis. *Journal of Remedial and Special Education*, 31(6), 437-449. doi: 10.1177/0741932508327465
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative investigation of three reputational cases. *Journal of American Educational Research*, 31(4), 785-811. doi: 10.3102/00028312031004785
- Siegel, C. E., & Bashinski, S. M. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: A Tri-Focus framework for partners. *Journal of Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(2), 105-120. doi: 10.1177/108835769701200206

- Spooner, F., McKissick, B. R., Knight, V., & Walker, R. (2014). Teaching science concepts. In Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.), *More language arts, math, and science for students with severe disabilities* (pp. 215-230). NY: Paul H. Brookes.
- Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi [The effect of inquiry-based learning approach in science education on academic achievement]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147-158.
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching procedures in special education]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2004). *Exceptional lives special education in today's school*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi [The examination of gestures of children with multiple disabilities and visual impairment and adults' interaction behaviors' with children]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması [Comparison of use direct instruction and graphic organizers in teaching of life science to students with mental retardation]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Watkins, C. L., & Slocum, T. A. (2004). The component of direct instruction. *Journal of Direct Instruction*, 3(2), 75-110. doi: 10.1016/B978-012506041-7/50007-3
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.
- Woodward, J. (1994). The role of models in secondary science instruction. *Journal of Remedial and Special Education*, 15(2), 94-104. doi: 10.1177/074193259401500205
- Yaylacı, Z. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması [Upskilling students who have mental inadequacy with sense of direction in social sciences course]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmış, A., Çıfci Tekinarslan, İ., & Sazak Pınar, E. (2005). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle Yeni Türk Lirası ve Yeni Kuruş öğretimi [Teaching New Turkish Lira and New Kuruş to mentally retarded students by interaction unit method]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 19-36. doi: 0.17240/aibuefd...-5000091324

Ekler

EK A. Kurbağanın Yaşam Döngüsü Ölçü Aracı

Bildirim	Ölçüt	Soru	Açıklama
Kurbağanın yaşam döngüsünün 1. sırasında yetişkin kurbağa olduğunu söyleyerek, yetişkin kurbağa olan kartı, şemada 1.basamağın olduğu yere yerleştirir.	% 100	Kurbağanın yaşam döngüsünde 1. Sırada ne var? Söyleyerek, şemaya yerleştir.	
Kurbağanın yaşam döngüsünün 2. sırasında yumurtalar olduğunu söyleyerek, yumurta olan kartı, şemada 2. basamağın olduğu yere yerleştirir.	% 100	Kurbağanın yaşam döngüsünde 2. Sırada ne var? Söyleyerek, şemaya yerleştir.	
Kurbağanın yaşam döngüsünün 3. sırasında iribaş olduğunu söyleyerek, iribaş görselinin olduğu kartı şemada 3. basamağın olduğu yere yerleştirir.	% 100	Kurbağanın yaşam döngüsünde 3. Sırada ne var? Söyleyerek, şemaya yerleştir.	
Kurbağanın yaşam döngüsünün 4. sırasında yavru kurbağa olduğunu söyleyerek, yavru kurbağa görselinin olduğu kartı 4. basamağın olduğu yere yerleştirir.	% 100	Kurbağanın yaşam döngüsünde 4. Sırada ne var? Söyleyerek, şemaya yerleştir.	

EK B. Sosyal Geçerlik Formu

Sayın Öğretmen,

Bildiğiniz gibi, öğrencinizle doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanıldığı öğretim planı üzerinden fen bilimleri konusu olan kurbağanın yaşam döngüsü konusunun öğretildiği bir araştırma yürütülmüştür. Öğrencinize öğretilen bu beceri, bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntemler ve öğrencinizin bu becerileri öğrenmesinin öğrencinize ve sizin sınıf uygulamalarınıza getirdiği katkıları belirleyebilmek için görüşlerinizi almak istiyorum. Bu amaçla üçü açık uçlu olan sorunun yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Formda yer alan yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Çalışılan Öğrenci Adı:

Öğretmen Adı:

Sorular

1. Öğrencinizle şematik düzenleyiciye göre düzenlenen bu öğretim planının fen konularının öğretiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Öğrencinize akademik konuların öğretiminde şematik düzenleyicileri kullanmayı düşünüyor musunuz?

3. Bu araştırmanın beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yönleri varsa; bunları açıklar mısınız?

EK C. Uygulama Güvenirliği Formu

Sayın Gözlemci,

Aşağıda yer alan form doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin kullanıldığı öğretim planı üzerinden fen bilimleri konusu olan kurbağanın yaşam döngüsü konusunun öğretildiği bir araştırma kapsamında verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. İzleyeceğimiz uygulama videolarını aşağıdaki basamaklarda yer alan bildirimlere göre değerlendirmeniz ve “yaptı” ya da “yapmadı” olarak kodlamanız gerekmektedir. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Gözlemci Adı:	Tarih:	
Gözlenen Kayıt Bilgisi:		
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU		
1. Hazırlık Aşamasında Planlanan Uygulayıcı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
Araştırmada kullanılacak materyalleri hazır bir şekilde ortamda bulundurma		
Katılımcıya, araştırma sırasında uyması gereken kuralları açıklama		
Araştırma sırasında kullanılacak araçları tanıtmaya		
Derse güdüleme amacı ile araştırmanın önemini ve içeriğini açıklama		
Katılımcıya araştırmaya hazır olup olmadığını sorma		
2. Model Olma Aşamasında Planlanan Uygulayıcı Davranışları		
Resimli kartları tek tek gösterip, şemadaki doğru sıraya yapıştırma		
Katılımcı ile şemada göstererek tekrar etme		
Katılımcı ile şemayı sözel hale getirme		
3. Rehberli Uygulama Aşamasında Planlanan Uygulayıcı Davranışları		
İlgili beceri için katılımcıya ana yönergeyi verme		
Çeşitli resimli kartlar arasından istenilen resimli kartı ayırtma ve şemaya yapıştırma		
İpucu ve geri dönüt verme		
Öğretim sonunda öğrenilenleri tekrar etme		
Uygun araştırma davranışını betimleyerek pekiştirme		
4. Yoklama, İzleme, Genelleme Aşamasında Planlanan Uygulayıcı Davranışları		
Şemada kullanılacak resimli kartları masanın üzerine yerleştirme		
Katılımcının dikkatini araştırma çekme		
Katılımcıya pekiştireci sunma		
Öğrencinin araştırma katılım davranışını pekiştirme.		



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page: 175-206

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.629598

RESEARCH

Received Date: 04.10.19

Accepted Date: 26.08.20

OnlineFirst: 19.09.20

The Effect of Schematic Organizer Presented with Direct Teaching to Students with Multiple Disabilities on Teaching a Science Subject*

Hatice Cansu Bilgiç **
Gazi University

Pınar Şafak ***
Gazi University

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of the schematic organizer presented to three students with multiple disabilities (those who had low vision and were affected by intellectual disabilities) to teach the subject of “life cycle of frogs”, which was one of the science subjects, and whether individuals maintained what they learned on the 7th, 15th and 21st day following the instruction. The study was carried out with three students with multiple disabilities attending a school for the visually impaired and special education class in Ankara. Multiple probe model was used in the study. Teacher and family interview forms, skill checklist, criterion dependent measurement tools, implementation reliability and social validity forms were utilized in data collection. The schematic organizer presented through direct teaching method was effective in teaching the “life cycle of frogs”. All participants were able to independently carry out the target skill.

Keywords: Severe and multiple disabilities, science teaching, schematic organizer, direct teaching, multiple probe design.

Recommended Citation

Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2021). The effect of schematic organizer presented with direct teaching to students with multiple disabilities on teaching a science subject. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 175-206. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.629598

*This study was presented as an oral presentation at the II. INES International Academic Research Congress in Antalya, Turkey. This article is based on the first author's master's thesis.

****Corresponding Author:** Research Assistant, E-mail: haticecansuyilmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

***Assoc. Prof., E-mail: apinar@gazi.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-3386-9816>

Individuals need to have basic skills such as observation and research in order to satisfy their curiosity to make sense of the world. The most effective area of study through which these skills can be learned starting from pre-school period is the science education (Karakoç, 2016; Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006). Science covers the process of regular examination of the events in the nature and discovering new connections through a planned study (Demir, 2008). Science education is the sum of the activities carried out with the help of tools and equipment to acquire the knowledge and skills to be used in this process (Güzel-Özmen, Bulut, Peker, Özbek, Şentürk, 2002; Ministry of National Education [MEB], 1995).

Science education has come to the fore with technological developments and become an important issue in the international platform with the study entitled "National Science Education Standards" and carried out by the US within the scope of educational reforms in 1992. Many countries have adopted the idea that everyone needs to use scientific knowledge in the field of Science Education (National Research Council, 1996). Accordingly, studies on the development of science education curriculum have also been conducted in Turkey. The main objective of this curriculum is to ensure that all students receive education as scientifically literate individuals by taking individual differences into account (MEB, 2013). All students from different disability groups (visual impairment, intellectual disability, Autism Spectrum Disorder, hearing impairment, etc.) also study science in this context. The knowledge and concepts acquired by the students in this course contribute to thinking (Mastropieri & Scruggs, 1992; Mastropieri, Scruggs, & Magnussen, 1999; Scruggs, Mastropieri, & Boon, 1998), and problem-solving skills (Woodward, 1994) that help them acquire information (Fradd & Lee 1995; Gurganus, Janas, & Schmitt, 1995; Patton, 1995) and guide their lives. In order for the students with disabilities to benefit from the science course actively, the nature of the teaching objectives, the materials used, and the arrangements made in the setting are important (Güzel-Özmen et al., 2002).

Individuals who have severe disabilities constitute one of the groups for which necessary arrangements should be made for science education. These individuals are defined by the civil rights organization TASH (The Association for Persons with Severe Disabilities) as individuals of all ages who need extensive and continuous support in more than basic life activities in order to participate in the inclusive community life (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith & Leal; 2004; Collins, 2007; Şafak, 2012). Westling and Fox (2009) describe multiple disabilities as a condition under severe disability. Individuals having multiple disabilities are those affected by more than one type of disability. They are unable to benefit from interventions developed for a single disability (Şafak, 2012). The individuals severely affected by the disability, individuals who are deaf-blind, and individuals affected by multiple disabilities are placed in the category of multiple and severe disabilities (MSD).

On average, children with typical development learn through the sense of vision at a level of 85% (Koenig & Holbrook, 2000). Individuals with visual impairment experience serious limitations in their learning speed, learning by exploring through observation, and attention span as they are deprived of these natural learning environments. Therefore, in order for blind individuals with multiple disabilities to achieve academic and social success, providing specially trained staff, tailored programs, a rich environment where they can use other senses, and instructional materials that help them gain experience through learning by doing are of great importance (Individuals with Disabilities Education Act, 2004; Şafak, 2012). In terms of educators, especially to eliminate the difficulties experienced in science education, the concepts should be presented in a concrete way. A systematic teaching method appropriate for the characteristics of the student should also be taken as a basis. Direct instruction, which is used in the instruction of academic skills such as mathematics, social sciences and science, is a method based on practicing after each step by dividing the content into small steps (Şahbaz, 2005; Watkins & Slocum, 2004; Yıkmış, Çifci Tekinarslan, & Sazak Pınar, 2005).

Individuals with multiple disabilities and visual impairment have slow learning pace and they have some limitations in maintaining the skills they have learned over the long term. Limitations in existing memory capacities also cause problems in organizing and retrieving verbal or physical information (Şafak, 2012; Westling & Fox, 2009). In order to avoid these problems, there is a need for more repetition in learning and the meaningful pieces of knowledge to be organized in a way to form a coherent whole (Güzel-Özmen, 2011). One of the methods

that improve this organization is schematic organizers. Schematic organizers are the tools that visually depict the relationships between key concepts in the overall structure of the content through lines, arrows, and figures (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990). These organizers facilitate the learning process as they present the information in an order.

Research shows that schematic organizers are effective in helping students with disabilities understand the texts of social studies and science teaching (Griffin et al., 1991; Horton et al., 1990; Vayıç, 2008). Previous studies that utilized schematic organizers for teaching science to students with intellectual disabilities report that schematic organizers facilitate the learning of science concepts and that students could remember these concepts following the instruction (Çıkılı, 2016; Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks 2007; Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei 2004; Knight, Smith, Spooner, & Browder, 2012). It has been observed that other individuals including those with intellectual disability are ignored in this limited number of studies conducted in science education. However, these individuals need to observe the events around them and interact with people to explore the world (Westling & Fox, 2009). Students with multiple disabilities also need to have a basic level of cognitive skills such as remembering, predicting, and observing to have an idea of the world they live in. Functional use of these skills for children with multiple disabilities is possible through continuous practice in a specific routine (Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez, 2012).

Despite the aforementioned positive aspects of science education to be offered to children with multiple disabilities, the literature review shows that the research on science education has been very limited in the academic development of blind students with multiple disabilities. No national research has been conducted in this direction. The aim of this study is to investigate the effectiveness of the schematic organizers presented through direct instruction method in teaching the "life cycle of frogs" (which is one of the topics in the science course) to students with multiple disabilities and low vision.

In line with this purpose, the research questions are as follows:

1. Is the use of the schematic organizers presented through direct instruction method effective in teaching the topic of the "life cycle of frogs"?
2. Can the permanence of these gains be maintained on the 7th, 15th and 21st weeks after the instruction?
3. Can students then generalize the knowledge acquired by using different materials (such as the real pictures of frogs' life cycle) and with different practitioners after the instruction?
4. Can students generalize the knowledge to a different topic (the life cycle of butterflies) after the instruction?
5. What are the opinions of the students and the teachers working in the special education centre about teaching the "life cycle of frogs" using schematic organizers presented by direct instruction method?

Method

Research Design

In this study, multiple probe across participants model was used as one of the single-subject experimental designs. The dependent variable of the research was the level of placement by explaining the information about the life cycle of frogs in the correct order. The independent variable of the research was the schematic organizer method presented with direct instruction method.

Participants

The participants of the study consisted of three visually impaired students with moderate intellectual disability. They were attending to a public school for the visually impaired and receiving education in a special education and rehabilitation center.

The following inclusion criteria were taken into consideration to identify the participants: Being diagnosed with visual impairment and moderate intellectual disability, b) having the ability to monitor and focus in the near visual field as a result of functional vision assessment, c) having expressive language skills that included producing sentences with three and four words, d) being able to follow simple instructions, e) having the ability to match and distinguish, f) being able to distinguish between living and inanimate concepts, and g) being able to distinguish the offspring of living things.

In order to identify the three students complying with these criteria, firstly, an interview was made with the teachers working with the students. The three students who were selected as a result of this interview were then evaluated to check whether they met the inclusion criteria of this study through an inclusion criteria checklist.

All three participants met the inclusion criteria. It was seen that all participants had similar functional vision skills. The teachers reported that the participants did not have information about the life cycle of living things. None of the participants had previously studied the life cycle of any living organism within the scope of reproduction, growth, and development.

Practitioners

The entire implementation was carried out by a single practitioner. The practitioner had been working as a research assistant at the Department of Education for the Visually Impaired at Gazi University for 6 years.

Setting and Time

The study was carried out in quiet settings where there were adjustable tables and chairs for teaching, monitoring, and generalization sessions and there were no other tools than the materials utilized in the study. The practitioner sat next to the participant during the research. In addition, the lighting characteristics of the setting were arranged according to the visual performance of the students. Each session was recorded with the camera for reliability purposes. It took 4 weeks for each participant to complete the teaching sessions. The participants were visited two days a week so that they would not fall behind their planned curriculum. Each session lasted for an average of 25 minutes. Two sessions were held at 15-minute intervals within a day. One examination session was held after these sessions.

Materials

Separate materials and instructional plans were prepared for generalization purposes. In the instructional plan where schematic organizers were used, one large-scale metamorphosis chart and single illustrated cards containing the life cycle of a frog were used. The first generalization session was held with different materials (the real pictures of the life cycle of frogs) and different practitioners. The second generalization session was held by the practitioner who conducted the study through the life cycle of the butterflies.

Instructional Plan

The instructional plan of the study was prepared in accordance with the previous studies that included direct instruction and schematic organizers (Alptekin, 2012; Çıkılı, 2016; Vayıcı, 2008). The instruction consisted of three parts including the preparation for instruction, the instruction process, and the evaluation session. In the first part, the participant was informed about the content of the research and the rules to be followed. The schematic organizer to be utilized during the study was also introduced. The instruction process consisted of the steps such as the introduction to the course, motivation, becoming a model, guided practice, and independent practice, which were prepared as a result of taking the steps of the direct instruction method into account.

Data Collection

The "frogs' life cycle measurement tool" and related forms for collecting reliability and social validity data were prepared in order to determine the level of participants' understanding of the topic before and after the instruction within the scope of the research. In the measurement tool, five statements were prepared to cover the relevant topic. A 100% criterion was specified for each statement and if the student performed each statement at the 100% level, it was marked as "(+)" which meant that the student completed the statement. The measurement tool was shown to Special Education, Science and Technology teachers and used in teaching sessions following their approval.

Reliability. Reliability form was prepared by the researcher to evaluate the instruction. All implementation sessions were video-recorded. Thirty percent of them were identified randomly and submitted to two experts who were pursuing their doctoral studies in the field of special education. The experts watched the video recordings and marked the steps as completed in the form given to them. When calculating the implementation reliability coefficient, the percentage of observed practitioner behavior was divided by the planned practitioner behavior. The implementation reliability was calculated by the observers' evaluation of the videos through the following formula: [(observed practitioner behavior / planned practitioner behavior) x 100] (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2004). The implementation reliability was found to be 100% in the study. The high level of reliability showed that the practitioner taught the topic of frogs' life cycle as planned.

Inter-observer reliability. The inter-observer reliability data of the study was calculated through the form filled by two field experts pursuing their doctoral studies in the special education and observing the 30% of the video recordings. The reliability was calculated by dividing the inter-observer agreement by the sum of the inter-observer agreement and disagreement (agreement / disagreement x 100) (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2004). The records filled by the observers were compared with those of the researcher. After the formula, the percentage values were found in the following: 85% for the first participant, 93% for the second, and 87% for the third participant.

Social validity. In the social validity form prepared by the researcher, there were open-ended questions that were asked to two special education teachers working with the participants of the study so that their opinions about the teaching process carried out with the schematic organizer, and the pros and cons of the instruction material used in this process would be explored. The teachers are graduates of the Department of Special Education and work in the same rehabilitation centre with students who had multiple disabilities for three years. Social validity was performed the timeframe that monitoring data were received after the end of the research. For this purpose, the videos of the implementation were shown to teachers and students. Then, the teachers were asked questions that were on the form and the answers were video-recorded.

Application

The study commenced following the starting level sessions held for each participant before the instruction. After the starting level, the teaching session started. Monitoring data was performed for each participant in the examination sessions which were held once, 7, 15, 21 days following the instruction session. Generalization data was obtained from all three participants in two ways. First, the data regarding the life cycle of frogs were collected through different materials (real pictures of frogs' life cycle) and by different practitioners. This was collected three times in total for the second and third participants, once in the starting level session, once in the teaching session, and once after the instruction. It was collected twice in total for the first participant, once in the starting level session and once after the instruction. The reason why generalization data could not be obtained in the teaching session for the first participant was that the practitioner conducting the generalization session could not participate in the sessions. The second generalization data was the data obtained by the researcher on the "life cycle of butterflies" material, which was a different life cycle. This generalization data was collected once for each participant as an examination session after the instruction. Before collecting the second generalization data, the

practitioner demonstrated "the life cycle of butterflies" material for each participant only once by being a model of direct instruction method and then held an examination session.

Findings

The first participant was able to describe the life cycle of frogs at the beginning level by placing it in the diagram at only 25% level, while in the independent implementation step, he was able to describe 100% of this cycle in the diagram. While the second participant achieved an average of 40% success in placing and describing the life cycle of frogs at the starting level, this rate increased to 100% in the independent implementation step. While the last participant showed an average success rate of 40% in placing and describing the life cycle of frogs at the beginning level, she achieved 100% success in the independent implementation step.

The question whether the participants were able to maintain the permanence of the information was examined: All the participants were able to place all 4 stages (100%) in frogs's life cycle independently on the 7th, 15th and 21st day following the end of the teaching sessions. After the instruction, generalization status was examined in two ways. First one was the generalization of the same topic (life cycle of frogs) with different materials (real pictures of a frog's life cycle) and different practitioners. The second one was the generalization made through different topics (life cycle of butterflies). All three participants placed all four steps by describing them independently. It was seen that all three participants were able to generalize the life cycle of the frogs at a level of 100% accuracy, both with different practitioners and a different material (the real pictures of the life cycle of frogs) and different topic (the life cycle of butterflies), in teaching with the schematic organizer presented by direct instruction method.

Social Validity

All teachers stated that describing the life cycle of frogs, one of the topics of science, with the schematic organizers presented by direct instruction method positively contributed to the students' understanding of the topic. The teachers stated that teaching with schematic organizer also contributed to the independence of students in their academic performances and expressed their satisfaction with the participation of their students.

Discussion and Conclusion

This study reveals that the most important factor in learning the targeted science subject for students with low vision and moderate mental disability is to present the graphic organizer with a systematic teaching method. The findings of the present study show similarity to other studies where graphic organizers are presented with a systematic teaching method (Knight et al., 2013; Sazak Pınar & Merdan, 2016). Systematic teaching is the consistent implementation of the teaching plan created by setting a method as the basis (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2004). In the research by Knight et al. (2013), the concept of evaporation was taught to three students with Autism Spectrum Disorders through graphic organizers presented with constant time delay. It was noted that graphic organizers were effective. A similar study was conducted by Sazak Pınar and Merdan (2016) in Turkey, and three students with ASD participated in the research and the subject of 'How does digestion occur?' was taught with graphic organizers presented with constant time delay. The researchers showed that graphic organizers were effective in teaching science subjects when used with a systematic teaching method as also shown by the previous study. In this study, similarly, the graphic organizer was presented together with the direct teaching method and found to be effective. Gardill and Jitendra (1999) also emphasized that graphic organizers were useful when presented with direct teaching method, especially in story reading and comprehension studies. In the studies conducted by Çıkılı (2016) and İlik (2009), direct teaching method was also found to be effective in teaching science subjects. Thus, it can be concluded that the current research is consistent with the findings of previous studies.

The students affected by a disability may have difficulty in learning abstract scientific concepts (Karakoç, 2016). The techniques and materials used in systematic teaching methods can also affect students' understanding of the subject (Scruggs et al., 1998). As one of these techniques, graphic organizers present the information in a

holistic way and help the students visualize the sequential relationships between them. The graphic organizers used in this study are related to "the life cycle of frogs", an abstract topic with which the students do not come across in their daily lives. However, they could show the sequence of the life cycle as a whole via visualization. Therefore, the graphic organizers used in the research are thought to be effective in teaching the subject. A similar result was suggested by Vayıç (2008): Compared to direct teaching, it was observed that teaching only with graphic organizer helped the participants learn the target skills of the subjects in social studies.

In the education addressing individuals with severe or multiple disabilities, functional skills are predominantly aimed to be taught, and academic skills are kept in the background (Mims et al., 2012). However, these individuals become adults over time and are expected to perform more complex skills and tasks to integrate into society. The foundations of problem-solving and high-level thinking skills that are required to achieve these are laid in the educational system through academic experiences such as science, mathematics, and literacy education (Browder & Spooner, 2014). As a result of the literature review, it is observed that there is no research showing that the teaching of only self-care or daily life skills can make their life easier. However, since the existing potentials of these individuals are unknown, it cannot be predicted whether they will utilize the academic skills they acquire in a functional way. Therefore, students should be taught academic skills such as science, mathematics, and literacy as well as self-care and daily life skills. It should also be observed whether they use the academic skills in their daily lives (Courtade et al., 2012).

This is the first study focusing on the teaching of science subjects to students with visual impairment and additional disabilities in Turkey. In future research, the effect of teaching with the schematic organizer presented by direct instruction method in the instruction of different science topics within different disability groups can be investigated. In addition, schematic organizers can be presented with a method (errorless teaching methods, peer-mediated instruction, etc.) other than direct instruction. Their effectiveness in the instruction of topics in science and social studies courses can be compared with the direct instruction method.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 207-232

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 02.12.19

Kabul Tarihi: 11.09.20

Erken Görünüm: 22.09.20

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Halil Taş^{ID*}

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu

Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi”, nitel veri toplama aracı olarak ise “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre farklılık gösterdiğini, mezun oldukları okul türüne ve cinsiyete göre ise farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, destek eğitim odası, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi bilgi düzeyi.

Önerilen Atıf Şekli

Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

**Sorumlu Yazar:* Dr., E-posta: egitimci1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Eğitim sistemimizde herhangi bir desteğe gerek duymadan öğrenim hayatını sürdürebilen öğrenciler olduğu gibi; eğitsel etkinliklerden daha fazla yararlanabilmek ve gereksinimlerini daha rahat karşılayabilmek için sahip oldukları farklı özelliklerinden kaynaklı olarak desteğe gereksinim duyan öğrenciler de bulunmaktadır (Bakkaloğlu, 2015). Özel eğitim gereksinimi olan bu öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinden biri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimidir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla akranlarıyla beraber tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Geçmişte, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde algılanırken, günümüz eğitim anlayışa göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, bu öğrencilere genel eğitim sınıfında verilen eğitimin yanında, ek destek sağlanmasını ya da destek odasında eğitilmelerini kapsamaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Destek eğitim hizmeti; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kendilerine, ebeveynlerine, öğretmenlerine ve okuldaki eğitimci olmayan diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereç sunulan danışmanlık hizmeti; destek eğitim odası ise, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile özel yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla, destek eğitim odasında, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile özel yetenekli bireyler eğitilmektedir (Batu, Çolak, & Odluyurt, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin destek eğitim hizmetleri olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenin hem de öğrencilerin işbirliği, iletişim, kabullenme gibi çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Batu, 2000).

Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirlenir ve planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır. Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılabileceği gibi, BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir. Destek eğitimi okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde haftasonu da planlanabilir. Destek eğitim odasında; öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri görevlendirilebilir (MEB, 2018). Destek eğitim odasında bireysel yardım sağlanabileceği gibi, grup oluşturularak da destek sağlanabilir (Batu, 2000; Batu & Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber & Radziewicz, 1998).

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, bu eğitimin ve alt bileşenlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olarak ifade edilebilir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Destek eğitim odasında görevli öğretmenin görevi, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye eğitim-öğretim vermek; diğer öğretmenlere, ailelere ve çocukla ilgili/ilişkili olan diğer bireylere danışmanlık yapmak, öğrencinin genel eğitim sınıfındaki başarısını artırmak ve yetersiz olduğu alanları belirleyip bunları azaltarak ortadan kaldırmaktır (Sucuoğlu, 2010). Bu durumda, sınıf öğretmeni ile destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenin, öğrencinin gereksinimine göre işbirliği içinde çalışmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Destek eğitim odalarının da diğer sınıflar gibi eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü eğitim öğretim ortamları olmaları ve yukarıda ifade edildiği gibi birçok yönden sınıfa benzerlik göstermeleri sınıf gibi yönetilmelerini gerektirmektedir. Kalabalık öğrenci grubunu barındırmasının bir eğitim öğretim ortamının sınıf niteliği taşımasının tek ve öncelikli koşulu olmaması ve eğitim öğretim etkinliklerinin bir düzen içinde sürdürülmesinin gerekliliği bu odaların da sınıf gibi yönetilmelerini ve bu odalarda da sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenmeyi sağlayacak ve destekleyecek bir ortam meydana getirmek için yaptıkları faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Bir başka deyişle sınıf yönetimi, sınıf düzenini kurmak, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarını ve işbirliği yapmalarını sağlamak amacıyla öğretmenin yaptığı faaliyetlerin bütünüdür (Emmer & Stough, 2001). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim ortamındaki hayatın bütün yönleriyle bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 2011). Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de özen

göstermek, zamanı verimli kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini merkeze almak, disiplin sorunlarının oluşmasını engellemek ve ortaya çıkan sorunları en uygun biçimde çözebilmek çağdaş sınıf yönetimi becerileri arasında sayılmaktadır (Aydın, 2013). Belirtilen sınıf yönetimi becerilerinin bütün eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerden beklenen davranışlar olduğu dikkate alındığında, eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı destek eğitim odalarında görevli öğretmenlerden de aynı becerileri göstermeleri ve destek eğitim odasını bir sınıfı yönetir gibi yönetmeleri beklenir. Eğitim öğretim ortamının adının sınıf olmaması, görevli öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini kullanmayarak ya da sınıf yönetimi stratejilerini uygulamayarak eğitim öğretim ortamını disiplinsiz, kuralsız ve sorun yumağı halinde bırakması anlamı taşımaz. Dolayısıyla öğretmenlerin genel sınıflarda olduğu gibi destek eğitim odalarında da sorun çözücü etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemeleri beklenir. Çünkü sınıf yönetimi bilgi ve becerisi, sonuç alıcı bir eğitimsel ortam oluşturabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli becerilerden biri olarak ifade edilebilir (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında zaman yetersizliği, öğrencilerin dikkat problemi yaşamaları, sınıfların kalabalık oluşu gibi nedenlere bağlı olarak sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Berkant & Atılğan, 2017). Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak istenen düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları gibi bu konuda ciddi bir eğitime de gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu, Eldeniz-Çetin, & Özbey, 2005). Sonuç alıcı bir eğitim-öğretim faaliyeti için; uygun bir eğitim öğretim ortamı, nitelikli bir öğretmen, etkili bir yönetim, okul-aile işbirliği ve ortaklaşa belirlenmiş sınıf kurallarıyla oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir. Bu düzenin sağlanması için ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Eğitimin kalitesinin büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Demirel, 2017; Evertson & Harris, 1992; Şentürk & Oral, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkiledikleri, bu etkinin ise öğrencilerde yüksek oranda akademik katılım ve istenmeyen davranışları terk etme olanağı sağladığı bilinmektedir (Baker, Clark, Maier, & Viger, 2008). Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi becerilerini edinmemiş öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinde etkili olamayabilirken, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak ise öğretmenlerin birçok güçlükke baş etmelerini sağlayabilmektedir. Öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesine (Başar, 2014), sınıftaki yönetimin başarılı olmasının ise bu konuda bilgili öğretmene bağlı olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin eğitimsel etkinliklere katılımlarını sağlamayı ve buna bağlı olarak sorun olarak nitelendirilebilecek davranışları azaltmayı amaçlayan sınıf yönetiminin, genel sınıfların bir prototipi olan destek eğitim odalarının başarısı için vazgeçilmez değerde olduğu bilinmelidir. Destek eğitim odalarında bireysel eğitimin yanı sıra grup eğitimi de yapılmaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir ortamın bireysel ya da grup eğitimi yapıp yapılmadığına bakılmaksızın yönetilmesi gerektiği ve eğitim öğretim çalışmalarının tesadüflere bırakılamayacağı gerçeği, sınıf yönetimi becerilerinin destek eğitim odalarının yönetimi için de gerekli ve önemli olmasını sağlamaktadır. Yönetimin insan ve madde kaynaklarının katkılarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde eşgüdümlemesi olarak tanımlanması (Aydın, 2014), destek eğitim odalarında bulunan öğrencinin/öğrencilerin ve maddi unsurların (donatım malzemeleri, eğitim öğretim materyalleri vb.) bir bütün halinde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Ülkemizde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda/eğitim-öğretim ortamlarında birçok sorun yaşandığı bilinmektedir. Bilen (2007) ve Berkant ve Atılğan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, etkili hizmet içi eğitim yapılmaması, okul yöneticilerinden yeterli destek alınmaması, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda uzman olmamaları, okulların fiziki yapısının uygun olmaması, materyal eksikliğinin bulunması ve ailelerle iş birliği yapılamaması sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde/uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Talas ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim odalarının, fiziksel koşullar ve görev yapan öğretmenler bakımından yetersizliklerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gök (2013) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma öğrencileriyle iyi iletişim kurulamaması, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmemeleri, sınıfların kalabalık oluşu, zaman ve fiziki olanakların yetersizliği, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki iş birliği eksikliği sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf

öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Etkili bir sınıf yönetimiyle özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sorun olarak tanımlanan eylemlerinin büyük bir kısmının önlenebileceği ve bu öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımlarının artırılacağı söylenebilir (Soodak, 2003). Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin, destek eğitim odalarında gerek bireysel gerek grup eğitimi yapılması durumunda öğrencinin/öğrencilerin sorun oluşturabilecek davranışlarının önlenmesinde ve yapılacak eğitimsel etkinliklere katılım sağlanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak alanyazın incelendiğinde; destek eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları, davranış sorunları, iletişim becerileri (Akay, Uzuner, & Girgin 2014; Çulha, 2010; Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012; Kutluca-Canbulat & Tuncel 2012; Moddy, Vaughn, Hughes, & Fischer, 2000; Ünay 2015); öğretmen yeterlikleri (McNamara, 1989; Talas, vd., 2016) program geliştirme (Gregory & Arthur 1976; Naumes & Durbin 1973) gibi konularda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanyazında, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim odası ile ilgili yaşadıkları sorunları, görüşleri ve çözüm önerilerini konu alan (Akay & Gürgür, 2018; Anılan & Kayacan, 2015; Berkant & Atılğan, 2017; Kale & Demir, 2017; Özeydin, Kayhan, Tokar, & Karahan, 2017; Tekin-Ersan & Ata, 2016; Tunalı-Erkan, 2018; Vuran, Bozkuş-Genç, & Sani-Bozkurt, 2017; Yazıcı & Akman, 2018) birçok çalışma da yer almaktadır. Ayrıca, alanyazında destek eğitim odalarında eğitim gören öğrencilerden kaynaklanan sorunların konu edinildiği çalışmaların (Akay, Uzuner, & Girgin, 2014; Kış, 2013; Şahin & Gürler, 2018) yanında bu odaların fiziksel donanımlarının ve akademik başarıya etkilerinin mercek altına alındığı çalışmalara da (Kale & Demir, 2017; Nar, 2017; Talas vd., 2016; Tunalı-Erkan, 2018; Ünay, 2015) sıkça rastlanmaktadır. Alanyazında yapılan incelemelerde, son yıllarda ülkemizde özel gereksinimi olan öğrencilere sınıf dışında verilen destek eğitimi uygulamasının giderek yaygınlaştığı, ancak destek eğitim odasında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Destek eğitim odaları gerek okul yönetimi, gerek öğretmenler, gerek veliler ve öğrenciler tarafından sınıf olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla eğitim paydaşları tarafından sınıf olarak algılanan ve fiziki yapısı, dizayn ve donatımı sınıf şeklinde yapılmış olan bu odaların amaca dönük ve sonuç alıcı bir şekilde yönetilmesi önem taşımaktadır. Belirtilen nedenlerle, bu odalarda görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda alınacak önlemlerin ve getirilecek önerilerin etkililiğini artıracaktır. Ayrıca, bu çalışma, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenleri, sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri yönünden ele alarak alanyazındaki diğer çalışmalardan ayrılmakta ve bu anlamda alanyazına katkı sunmaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin uyum sağlayabilmelerinin ve yaşadıkları olumsuzlukların etkisinden kurtulabilmelerinin öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla, tutumlarıyla, yönetim anlayışlarıyla ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere verilen destek eğitimi gittikçe yaygınlaşmakla birlikte, alanyazında destek eğitim odasında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerini ortaya koyan ve bu konuda çözümler geliştiren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Destek eğitim odasında öğrencilere sunulan eğitimin etkililiğinin ve öğretmenlerin destek eğitimi odalarını yönetme bilgi ve becerilerinin belirlenmesinin; hem öğretmene hem öğrenciye hem de okul yönetimi ile öğrenci velilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın; sınıf yönetimi, destek eğitim odası ve destek eğitimi alan öğrencilerle ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı; elde edilen verilerin, destek eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi gibi öğretmen davranışlarına ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme gibi etkili sınıf yönetiminin önemine dikkat çekerek, bu konunun gündemde tutulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, destek eğitimi odalarında görevlendirilen sınıf öğretmenlerini sınıf yönetimi konusunda bilgilendirmek ve sınıf yönetiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklere vurgu yapmak bakımından alana özgün katkılar sunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın, ilkokullarda destek eğitimi odalarında sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu

sorunlara ilişkin çözümler konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılara bir bakış açısı kazandırmak ve etkili çözümler üretmek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, destek eğitim odasında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim (kurs, seminer vb.) alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
2. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetleri, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdemleri ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi edinme yolları ve bilgi düzeyinin yükseltilmesi konularındaki görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında, Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlendiği bu çalışmada, sınıf öğretmeni olmak ve destek eğitim odasında görevlendirilmiş olmak örnekleme seçme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	21	39.62
	Erkek	32	60.38
Mezun olunan okul türü	Eğitim yüksek okulu	16	30.19
	Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı	27	50.94
	Eğitim fakültesinin lisans programları	8	15.09
	Eğitim fakültesi dışındaki fakülteler	2	3.77
Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	5	9.43
	6-10 yıl arası	9	16.98
	11-15 yıl arası	11	20.75
	16-20 yıl arası	13	24.53
	21-25 yıl arası	9	16.98
	26-30 yıl arası	6	11.32
Sınıf yönetimi konusunda eğitim alma durumu	Evet	16	30.19
	Hayır	37	69.81

Veri Toplama Araçları

Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyini Ölçme Testi. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi” kullanılmıştır. Bu test geliştirilirken konu ile ilgili alanyazın taranmış, ilgili mevzuat

incelenmiş ve uzman görüşleri de alınarak beş seçenekli çoktan seçmeli 67 soruluk deneme formu geliştirilmiştir. Deneme testi, ölçme değerlendirme konusunda uzman iki öğretim üyesine ayrı ayrı verilerek, onların birbirinden bağımsız olarak eleştiri, görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenerek 57 soruya indirilen testin, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip 25 sınıf öğretmenini üzerinde ön denemesi yapılmıştır. Hazırlanan test, dil kurallarına uygunluğu açısından Türk dili alanında uzman iki öğretim üyesi ile üç Türkçe öğretmenin kontrolünden geçirilerek katılımcılar tarafından anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan sekiz soru testten çıkarılmıştır. Ön denemesi ve dil kontrolü tamamlanan test 301 sınıf öğretmenine tekrar uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda üst %27 ve alt %27 grupları oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından verilen cevaplara göre testteki maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi .25'in altında kalan 15 soru testten çıkarılmıştır. Güçlük indeksleri .25 ve üzeri olan maddelerin, bilen ve bilmeyen katılımcıları ayırt eden maddeler olduğu söylenebilir (Turgut & Baykul, 2015). Yapılan düzeltmeler sonucunda 34 maddeden oluşan nihai testin ortalama madde güçlük indeksi .49, ortalama ayırt edicilik indeksi ise .55 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik kontrolü yapılan nihai testin KR-20 güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Uygulanmış olan test, tek ve çift soru numaralarına göre iki eşdeğer parçaya/yarıya bölünerek testin güvenirlilik katsayısı, Sperman-Brown testiyle hesaplanmış ve yapılan hesaplamada yarı testin güvenirlilik katsayısı .84, tüm testin güvenirlilik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Test aynı katılımcılara iki hafta sonra "test tekrar test" yöntemiyle tekrar uygulanmış, katılımcıların her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon .88 olarak bulunmuştur. İlişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi bileşenlerinden oluşan ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme becerilerini yoklayan 34 maddelik nihai testin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerlerin, testin güvenirliliği için yüksek değerler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016; Tan, 2009; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Görüşme formu. Araştırmacı tarafından, destek eğitim odasında görevli olup sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, bu bilgileri nasıl edindiklerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini yükseltmek için neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formlar belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar bu sorulara istedikleri tarzda cevaplar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerde öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin bilgileri nasıl edindiklerine ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini yükseltmek için neler yapılabileceğine dair iki soru sorulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Konu uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip dört öğretmen üzerinde deneyerek karşılaşılan sorunlar giderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olan "Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi" katılımcılara dağıtılarak testin araştırmacının gözetiminde cevaplanması sağlanmıştır. Testin cevaplama süresi 45 dakika olarak belirlenmiştir.

Görüşmelerde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlere, sınıf yönetimine ilişkin bilgileri nasıl edindikleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin nasıl yükseltilebileceği konusunda sorular sorulmuştur. Görüşmeye geçmeden önce, katılımcılar görüşme konusunda bilgilendirilmiş, katılımcıların sorulara rahat, doğru ve samimi cevaplar vermelerinin sağlanmasına gayret edilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korumuştur. Yaklaşık 15'er dakika süren görüşmeler, okul idaresince sağlanan bir odada gerçekleştirilmiş ve izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı yapılmış, notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Testte yer alan sorulara verilen her doğru cevaba 1 puan, her yanlış cevaba ise 0 puan verilerek toplam 34 puan üzerinden değerlendirme yapılmış olup; 0-4 arası puan alanlar sınıf yönetimi bilgi düzeyi “çok düşük”, 5-12 arası puan alanlar “düşük”, 13-21 arası puan alanlar “orta/orta düzeyde”, 22-30 arası puan alanlar “yüksek” ve 31-34 arası puan alanlar ise “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, normallik testi sonuçlarına göre t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, cevapların benzerlikleri ve yakınlıkları dikkate alınmak suretiyle nicelleştirilerek analiz edilmiştir. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara ya da rakamlara dökülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada edinilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldana, 2018); inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerin ses kayıtları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve her iki çözümleme arasındaki uzlaşma yüzdesi (Agreement percentage) .91 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde bir eş uzmanın yer alması, daha kapsamlı bir veri analizi yapılmasını sağladığından (Lincoln & Guba, 1985), araştırmada, bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacı hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenerek tartışılmıştır. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacının yanında, eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora yapmış bir şube müdürüne de kodlayıcı görevi verilmiştir. Araştırmacının ve diğer kodlayıcının, katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesine ve sınıflandırılmasına yönelik hazırladıkları yazılı metinler incelenerek karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada %90 oranında bir tutarlılık/uzlaşma tespit edilmiştir. Yazılı metne dönüştürülen görüşme kayıtlarının (konuşmaların) tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin doğruluğunu ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve sınıflandırılmış olan ses kayıtları katılımcılara kontrol ettirilerek teyit edilmiştir.

Bulgular

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi düzeyi	<i>n</i>	%
Çok düşük (0-4 Puan)	4	7.55
Düşük (5-12 Puan)	23	43.40
Orta (13-20 Puan)	15	28.30
Yüksek (21-29 Puan)	8	15.09
Çok yüksek (30-34 Puan)	3	5.66
Toplam	53	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %7.55’inin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “çok düşük”, %43.40’ının “düşük”, %28.30’unun “orta”, %15.09’unun “yüksek” ve %5.66’sının ise “çok yüksek” seviyesinde

olduğu görülmüştür. Çok düşük ve düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %50.95; yüksek ve çok yüksek düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde sınıf yönetimine ilişkin bilgili olma oranının ise %20.75 olduğu görülmektedir. Yapılan analizlerde, öğretmenlerin puan ortalamalarının 14.53 olduğu, testten alınan en yüksek puanın 32, en düşük puanın ise 4 olduğu görülmektedir.

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri, Mezun Oldukları Okul Türü, Mesleki Kıdemleri ve Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almama Durumları Arasındaki İlişki

Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle analizlerde kullanılacak olan testleri belirlemek üzere, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyine İlişkin Puanların Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Test istatistiği	sd	p
Toplam	.102	53	.06

a: Lilliefors Significance Correction

Çarpıklık katsayısı -.564, basıklık değeri .236 olarak hesaplanmış olan puanların yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda, p değeri .06 ($p > .05$) bulunmuştur. Bu bulgular, puanların dağılımının normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Bu işlemlerden sonra, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek üzere, parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Dair t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	p
Kadın	21	6.89	2.78	1.12	.11
Erkek	32	7.90	3.32		

Tablo 4 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(53)} = 1.12, p > .05$).

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere ANOVA testi uygulanmış; bu veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	71.03	2	4.23	.49	.72
Gruplar içi	1381.34	51	14.15		
Toplam	1452.37	53			

Tablo 5 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,51)} = .49, p > .05$). ANOVA testinden elde edilen, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine dair veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mesleki Kıdemlerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	89.35	4	5,34			1-3, 1-4, 1-5
Gruplar içi	1352.62	49	14.41	.89	.00	1-6, 2-4, 2-5
Toplam	1441.97	53				2-6, 3-5, 3-6

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4,49)} = .89 p < .05$). Grupların varyansları eşit olduğundan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 26-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ait veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almamaları Arasındaki İlişkiye Ait t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	p
Eğitim aldı	21	12.02	1.02	1.11	.00
Eğitim almadı	32	11.21	1.98		

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(53)} = 1.11, p < .05$).

Destek Eğitim Odasında Görevlendirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Edinme Yolları ve Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerinin Yükseltmesi İçin Yapılabilecekler

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin bu bilgileri nasıl edindiklerine yönelik yapılan görüşmelere ilişkin veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Bilgi Düzeyi Yüksek Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Edinme Yolları

Bilgi edinme yolları	n	%
Mesleki deneyim	4	36.36
Hizmet içi eğitim	2	18.18
Lisansüstü eğitim	2	18.18
Meslektaş/Akraba dayanışması	1	9.09
Merak ve araştırma	1	9.09
Teftiş/Müfettiş	1	9.09
Toplam	11	100.00

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin %36.36'sının sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleriyle öğrendikleri, %18.18'inin hizmet içi eğitim, %18.18'inin lisansüstü eğitim, %9.09'unun meslektaşları/akrabaları vasıtasıyla, %9.09'unun merak ederek ve araştırarak, %9.09'unun ise teftiş sırasında müfettişlerden öğrendikleri görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin bu bilgileri nasıl edindiklerine yönelik yaptıkları açıklamalardan (görüşmelerden) bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *Sınıf yönetimine ilişkin bilgileri, bu konuyla ilgili sorunla karşılaştıkça deneme yanılma yoluyla edindim. Zaten öğretmenlik bir deneyim mesleğidir.*

Ö2: *Gerek Bakanlık ve gerekse il düzeyinde açılan hizmet içi kurslarına ve seminerlere katılmamın bu konuda bilgi edinmemde çok faydası oldu.*

Ö4: *Eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yaparken, aldığımız sınıf yönetimi dersi sayesinde bu konuda birçok bilgi edindiğimi söyleyebilirim.*

Ö7: *Bu konuda deneyimli meslektaşlarımdan ve rehber öğretmen olan eşimden çok şey öğrendim.*

Ö9: *Görevlendirildiğim destek eğitim odasında sorunlar yaşayınca bu sorunları çözmek amacıyla bu konuyu araştırdım. Bu konularda okumayı ve araştırmayı seven biri olmanın çok faydasını gördüm.*

Ö10: *Sınıf yönetimi konusunda daha deneyimli ve daha bilgili olduklarını düşündüğüm müfettişlere danışım ve onlarla güzel paylaşımlarımız oldu. Bu görüşmelerin bu konuda bilgi edinmeme vesile olduğunu söyleyebilirim.*

Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin nasıl yükseltilebileceğine dair yapılan görüşmelere ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Yükseltilmesine İlişkin Önerileri

Öneriler	n	%
Üniversite	4	36.36
Hizmet içi eğitim	3	27.27
Adaylık eğitimi	2	18.18
Ödüllendirme/Teşvik	1	9.09
Teknolojik destek	1	9.09
Toplam	11	100.00

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların %36.36'sının sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin üniversiteler yoluyla, %27.27'sinin hizmet içi eğitim yoluyla, %18.18'inin adaylık eğitimiyle, %9.09'unun ödüllendirme/teşvik yoluyla, %9.09'unun ise teknolojik destek sağlamak yoluyla artırılabilirliğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerinin yükseltilebilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin önerilerinden/açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö2: *Sınıf yönetimi ve özel eğitim konusunda eğitim fakültelerinde dersler konmalı ve bu dersler uzman kişiler tarafından amacına uygun olarak verilmelidir. İyi öğretmen üniversitelerde yetiştirilmelidir.*

Ö3: *Öğretmenlerin iyi yetiştirmeleri açısından hizmet içi eğitim önemlidir. Ancak bu eğitimlerin uzman kişiler tarafından ciddi ve etkili bir şekilde verilmesi gerekir.*

Ö5: *Adaylık döneminde genç öğretmenler alanında bilgili ve yetkin kişiler tarafından bu konularda uygulamalı olarak eğitilmeli ve sık sık kendilerine bu konularda rehberlik yapılmalıdır.*

Ö10: *Gerek sınıf yönetimi konusunda ve gerekse diğer konularda, meslektaşlarına göre daha bilgili ve başarılı olan öğretmenler ödüllendirilerek teşvik edilmeli; bu ödüller diğer öğretmenlerin de bu alanlarda kendilerini yetiştirmelerine örnek teşkil etmelidir.*

Ö11: *Öğretmenler, başta sınıf yönetimi olmak üzere, her alanda kendilerini yetiştirebilmeleri için teknolojik yönden desteklenmeli; kendisine her türlü kaynak sağlanmalı, eğitim olanağı sunulmalıdır.*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin %7.55'inin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin "çok düşük", %43.40'ının "düşük" düzeyinde olduğu görülmüştür. Düşük ve çok düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %50.95 olduğu görülmektedir. Bu durum, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ve bu öğretmenlerin, destek eğitim odasında eğitim gören öğrencileri eğitmeye ve yönetmeye yönelik yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin desteklenme gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadır (Foster & Cue, 2009; Güler, 2009; Kargın & Baydık, 2002; Özhan, 2000). Gregory ve Arthur (1976) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasının yönetimine ve geliştirilmesine katkılarının çok düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Talas vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim alanına uzak kişiler olmaları ve aldıkları eğitimin yetersizliği önemli bir sorun olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlerin destek eğitim odalarının varlık amacını bilmedikleri ortaya konmuştur. Kış'a (2013) göre destek eğitim odalarında görevli öğretmenlerin alan bilgileri yetersiz olduğundan, eğitim öğretim etkinlikleri uygun öğretim yöntem, teknik, araç ve gereçleriyle desteklenmemektedir.

Öztürk ve Eratay'ın (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin özel eğitim kökenli olmamaları ve göreve başlamadan önce özel eğitimle ilgili yeterli bir eğitim almamaları, öğretmenlerin özel eğitimin temel ilkelerinin yanı sıra BEP hakkında da herhangi bir bilgiye sahip olmamalarının nedenleri arasında sayılmıştır. Berkant ve Atılgan (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Güner (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğu belirtilirken; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018), sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldıklarını, etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını belirtmektedir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri düşük bulunurken; Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında bazı sınıf yönetimi

stratejilerini çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin travmalarla başa çıkma, sosyal uyum, olumlu bir öğretmen/ebeveyn ilişkisi geliştirme gibi konularda yetkin olmamalarının ve bu konuda etkili bir yetiştirme süreci yaşamamalarının da sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuçta, öğretmenlerin cinsiyet faktörünü dışlayan mesleki profesyonelliklerinin, öğrencilerini en iyi şekilde eğitime sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin; öğrencilerin bütün hal ve hareketlerine yönelik tavır alışı duygusal olmayan profesyonel bir öğretmenlik bilinciyle hareket etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Mevcut sosyo-ekonomik yapının cinsiyete yönelik oluşturduğu zorunluluklar belli demografik özellikler dâhilinde etkili olsa da, öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın eşit duygu ve düşüncelerle mesleklerini icra etmelerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olma açısından cinsiyet değişkeninin etkili olmamasına neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan ve cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadığını ortaya koyan bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini gösteren araştırma (Bulucu, 2003) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Güner (2011) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyetin sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine dair bilgi düzeylerinde değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Işıkgöz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirtilirken; Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kılıçoğlu (2015), öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerinin ve uyguladıkları stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptarken; Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimdeki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Geçmişten günümüze, etkili sınıf yönetimi konusunda gerekli bilginin lisans programları vasıtasıyla istenen düzeyde verilememesinden dolayı, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri üzerinde mezun oldukları bölümlerin veya programların önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Talas ve diğerlerinin (2016) belirttiği gibi, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenler, kendilerini özel eğitim alanına çok uzak görmekte ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmada da bir katılımcının *“Sınıf yönetimi ve özel eğitim konusunda eğitim fakültelerinde dersler konmalı ve bu dersler uzman kişiler tarafından amacına uygun olarak verilmelidir. İyi öğretmen üniversitelerde yetiştirilmelidir.”* sözleri bu anlamda dikkat çekicidir. Bayındır’a (2001) göre eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi derslerinin kredisinin düşük olması ve içeriğin etkili sınıf yönetimi stratejileri hakkında bilgi edinme bakımından yetersiz olması gibi nedenlerle öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamaktadırlar. Güner’e (2011) göre ise, üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde yer alan sınıf yönetimi dersleri ile bu bölümlerde okutulan sınıf yönetimi kitaplarının içerikleri, sınıf yönetimi stratejilerini öğretecek kapsayıcılıkta değildir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri, yükseköğretimde mezun oldukları bölümlere veya programlara göre değil, bu konuda bir yaşantısının olup olmadığına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim fakültesinden ya da bir başka fakülteden mezun olmalarıyla sınıf yönetimi yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmazken; Guliyeva (2001) ve Boldurmaz (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler ile fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında sınıf yönetimi bilgi ve becerisi konusunda ciddi bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Baburşah (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayış ve uygulamaları ile bitirdikleri okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtirken;

Güner (2011), mezun olunan okul türünün öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığını vurgulamaktadır. Erkan (2018) ve Nar (2017) yaptıkları çalışmalarda, destek eğitim odası kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesinde bu konuda yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile kıdemleri arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuca göre, mesleki kıdem yükseldikçe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Öğretmenlerin birçok konuda olduğu gibi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri de çoğu zaman mesleki yaşantıları yoluyla edindikleri, öğretmenlerin mesleki kıdem artışları ile sınıf yönetimine ilişkin tecrübe ve bilgi edinme oranları arasında paralel bir artış olduğu söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Kaldı ki, yapılan görüşmelerde, sınıf yönetimine ilişkin yüksek düzeyde bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı, sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyi yüksekliklerini bizzat mesleki yaşantılarına bağlamaktadırlar. Bir katılımcının *“Sınıf yönetimine ilişkin bilgileri, bu konuyla ilgili sorunlarla karşılaştıkça deneme yanılma yoluyla edindim. Zaten öğretmenlik bir deneyim mesleğidir.”* sözleri ile bir diğer katılımcının *“Bu konuda deneyimli meslektaşlarımdan çok şey öğrendim.”* sözleri konuya ışık tutacak türdendir. Kher, Lacina-Gifford ve Yandell (2000) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha hazırlıksız oldukları tespit edilmiştir. Siebert (2005), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleri arttıkça edindiklerini belirtirken; Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetimi bilgilerinin tecrübeli öğretmenlerin alan bilgilerinin yadsınamaz bir bölümünü oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise bu konuda kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymuşlardır. Kulaber (2015) ise yaptığı çalışmada, yirmi yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada, destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi konusunda eğitim almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Bir katılımcının *“Öğretmenlerin iyi yetişmeleri açısından hizmet içi eğitim önemlidir. Ancak bu eğitimlerin uzman kişiler tarafından ciddi ve etkili bir şekilde verilmesi gerekir.”* sözleri de ulaşılan bu sonuçları destekler niteliktedir. Işıkgöz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile bu konuda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Erkan (2018) ve Berkant ve Atılgan (2017) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin destek eğitim odalarında daha başarılı olabilmeleri için etkili hizmet içi eğitim almaları gerektiğine vurgu yaparken; McNamara (1989), okullardaki destek oda eğitiminin gerektiği şekilde yapılabilmesi için, bu eğitimi veren öğretmenlerin, yenilikleri takip etmeleri ve bu konuda temel bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiğini açıklamaktadır. Bu gereklilik de öğretmenlerin destek eğitimi ve destek eğitim odasını başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak etkili bir sınıf yönetimi bilgisini ön plana çıkarmaktadır.

Sınıf yönetiminin, başarılı bir eğitim ortamının yaratılmasında ve yaratılmış olan bu ortamın amaçlara ulaşmayı sağlayıcı şekilde yönetilmesinde önemli bir yere sahip olması, öğretmenlerin bu konuda bilgili olmalarını gerekli kılmaktadır. Sınıf yönetimi konusunda istenen düzeyde bilgi ve beceri edinmemiş bir öğretmenin destek eğitim odasındaki öğrencilerine gereksinim duydukları eğitimsel yardımı yapamayacağı ve eğitimsel destek sağlayamayacağı söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin deneme yanılma yoluyla sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri edinmeleri yerine, bilimsel verilere dayalı çağdaş yönetim yaklaşımları doğrultusunda bilgi edinme yollarını tercih etmeleri önemlidir.

Öğrencilerin problem olan davranışlarını azaltmayı, öğrenci katılımını artırmayı, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı hazırlamayı, öğrenciler arasında işbirliği sağlamayı hedefleyen etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin, bu öğrencilerin sorun olan davranışlarını en aza indirmek, bu öğrenciler ile diğer akranları arasında amaca uygun bir iletişim ve etkileşim sağlamak, sonuç alıcı kararlar almak, koordinasyon

sağlamak, planlama yapmak, öğrencileri amaçlar doğrultusunda örgütlemek ve ulaşılan sonuçları değerlendirmek gibi yönetsel süreçler hakkında bilgi sahibi olmaları etkili bir sınıf yönetimi için vazgeçilmez değerdedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı, öğretmenlerin bu konuda eğitilmelerinin, eğitim almaya özendirilmelerinin ve desteklenmelerinin gerektiğini ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin, destek eğitimlerini üstlendikleri öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin yapılacak çalışma ve faaliyetlere gönüllü katılmaları, öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle bilgi paylaşımında bulunmaları, bu öğrencilerin daha doğru tanınması ve etkili bir sınıf yönetimi sağlanması açısından önemlidir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği ve aktarılma süreçleri yeniden ele alınmalı ve bu derslerde öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kullanabilecekleri etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Ayrıca, bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının destek eğitim odalarında ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda daha fazla uygulama yapmalarına olanak tanınmalıdır. Destek eğitim odasında görevlendirilecek öğretmenler özenle seçilmeli ve görevlendirmelerde özel eğitim alan öğretmenlere veya bu alana en yakın öğretmenlere öncelik verilmeli ve bu öğretmenler seminer, kurs, konferans gibi etkinliklerle sürekli eğitimlerden geçirilmelidir. Destek eğitim odasında görevlendirilen, özellikle de mesleğinin ilk yıllarındaki sınıf öğretmenlerine, bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin olarak kendilerini geliştirebilmeleri için uygulama ağırlıklı, etkinlik temelli, öğretim tasarımı ve materyal geliştirici, akademik ve bilimsel temelli, nitelikli ve kaliteli bir hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu araştırma, destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Destek eğitim odasında görevlendirilen branş öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açıdan inceleyen çalışmalar ile destek eğitim odalarında görevlendirilen özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ya da diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini karşılaştıran çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük [Professional development of a teacher providing special education support service: Mentoring]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayi13199
- Aslan, A. (2017). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkökul Öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf Yönetimi stratejileri [Evidence-based classroom management strategies of teachers in inclusive elementary classrooms]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M., & Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkımsı, & E. S. Pınar (Eds.), *Özel Eğitimden Yansımalar 14 [Reflections From Special Education 14]* içinde (ss. 79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi [Class management]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi [Education management]*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerinin belirlenmesi [Determination of classroom management trends of classroom teachers]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Bakkaloğlu, H. (2015). Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs and special education in general education]* içinde (ss. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Inclusive, support services and inclusion preparation activities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education consultancy process and a consulting example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması [Inclusion of children with special needs]*. Ankara: Vize Yayınları

- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi [The effect of teacher behaviors on student achievement in classroom management]* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solutions proposed by classroom teachers for inclusive education]. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Opinions and suggestions of classroom teachers about the problems they encounter in inclusive practices]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of classroom management processes in primary schools]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of primary school teachers' perceptions of competence in classroom behavior in terms of some variables]* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Büyüköztürk, Ş (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi [Experimental patterns: Pre-test-posttest control group pattern and data analysis]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği [Effectiveness of individual support education provided with simultaneous clue in teaching foreign languages to primary school inclusive students with intellectual disabilities]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. [Teaching principles and methods: Teaching art]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erkan, S. (2018). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri [Sample group guidance activities]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* (pp. 3-15). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.

- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [Difficulties faced by primary school teachers with inclusive education students in classroom management and methods of coping with these difficulties]* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gregory, D., & Arthur, R. D. (1976). *Resource room approach to inclusive: Survey of program planning*. Educational Improvement Center, Pitman, N. J. (ERIC Document Reproduction Service No. ED111123).
- Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü [The role of classroom teachers and students in creating positive classroom environment in primary education]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi [Evaluation of disabled students who are in inclusive education and their problems which are faced with their pers]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi [Examining the level of classroom management knowledge of teachers in inclusive classrooms]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examining pre-service teachers opinions about providing individual support services to inclusive students]. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği) [Investigating literacy teachers' level of information about class management who have students in their classes attending inclusive education: The sample of Kayseri]. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of support room education in primary schools on the success of students in Turkish and mathematics courses]. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(4), 47-57.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği) [The relationship between teachers' classroom management competencies and professional professionalism (Ahlat district of Bitlis province)]* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Hearing impaired students in the inclusive environment their attitudes towards their peers in terms of various variables examined]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından edinilmiştir.

- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri [Methods and techniques of coping teachers against unwanted behaviors in the classroom]* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of guidance teachers and special education classroom teachers about the practices in support training rooms]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kulaber, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği) [Examination of classroom management skills of primary and secondary school teachers in terms of various variables (case study in Istanbul)]* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kutluca-Canbulat, A., N., & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği [Effectiveness of schooling practices and individualized support education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2059-2089.
- Lemlech, J. K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York: Longman Press.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T., E. (2016). Kaynaştırma eğitimine giriş (T. Altun, Çev.). M. Şahin & T. Altun (Eds.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler kitabı* içinde, (ss. 3-24). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- McNamara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. Albany: Sunny Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Moddy, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri [Implementation of the resource room for the gifted students: The views and self efficacy of the classroom teachers]* (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. doi: 10.1177/001440290006600302
- Naumes, M., & Durbin, M. L. (1973). *Demonstration model: Garden city (Michigan) resource room-helping teacher team for school year 1972-73*. Garden City Public Schools, Mich. (ERIC Document Reproduction Service No. ED098739).
- Özaydın, L., Kayhan, N., Toker, M., & Karahan, S. (2017). Resource room implementation in a secondary school and on-the-job training of teachers. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(2), 111-136.

- Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi [The Evaluation of the orientation services for elementary school aged hearing impaired children regarding to hearing impaired school and entegration programs]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi [Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education*, 125(3), 385-392.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri [Mentally handicapped and their education]* içinde (ss. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the strengths of the preparation of the individual training program of teachers who are working in supporting and inclusive education]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 594-625.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi [An assesment of some of classroom management studies in Turkey]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., ... & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği [A descriptive study on resource room and teachers: Tokat sample]. *Journal of European Education*, 6(3), 31-52. doi: 10.18656/jee.15436
- Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and cronbach's alpha reliability coefficients. *Education and Science*, 34(152), 101-112.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2018). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ç. Kaya, Y. İ. Yorulmaz, E. I. Püsküllüoğlu & B. T. Anasız (Eds.), 3. *Uluslararası felsefe, eğitim, sanat ve bilim tarihi sempozyumu [3. International symposium on history of philosophy, education, art and science]* içinde (ss. 612-636). Giresun, Türkiye.
- Taşkaya, C. Ö., & Uyar, M. (2017). Konya ili ilköğretim okulları birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri [Competence of primary school teachers of primary schools in Konya in classroom management]. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS]*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri [Preschool teachers' opinions/views on developing the individualized education program]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. doi: 10.24315/trkefd.366706

- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu [Likert type scale development guide]*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about the implementation of support education room in secondary education institutions]. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi [The effects of the resource room instruction on mainstream students' achievement in mathematics]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 38-49.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Case study: Collaborative individualized education program development process]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.316362
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi [An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi [Investigating the management strategies of misbehaviors disrupting the flow of a lesson]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page: 207-232

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

RESEARCH

Received Date: 02.12.19

Accepted Date: 11.09.20

OnlineFirst: 22.09.20

Knowledge Level of Primary School Teachers Assigned in Support Training Room Regarding Classroom Management

Halil Taş^{ID}*

Ministry of National Education Inspection Board

Abstract

The aim of this study was to identify the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room and to identify whether this level of knowledge varied according to their gender, the school they graduated, their professional seniority and whether they received training in classroom management. The study group included 53 primary school teachers. The criterion sampling method was used to determine the study group. Quantitative and qualitative research techniques were used together in this study: “Class Management Knowledge Level Measurement Test” was used as a quantitative data collection tool and “Interview Form” was used as a qualitative data collection tool. Frequency, t-test, one-way analysis of variance and Scheffe multiple comparison test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. The results showed that the level of knowledge of classroom teachers about classroom management in the support education room was low, their knowledge levels differed according to their professional seniority and classroom management, and did not differ according to the type of school they graduated and gender.

Keywords: Special education, support training room, classroom management, primary school teacher, level of knowledge.

Recommended Citation

Taş, H. (2021). Knowledge level of primary school teachers assigned in support training room regarding classroom management. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000

*Corresponding Author: Dr., E-mail: egitimci1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

Support training service is provided to students, parents, teachers and other non-educators at school with specialist staff and necessary equipment. Support training room is defined as an environment designed to provide support education services to full-time inclusion/integration students and specially talented students in the areas they need (MEB, 2018). The students who receive training in the support training room and the courses are determined by the commission of guidance and counseling services at the beginning of the academic year in line with the suggestions of the individualized training program development unit. Every student with special education needs benefits from this training. The educational activities which are carried out during the working hours of the school with the consent of the parent in the support education room cannot exceed 40% of the student's total weekly hours at school (MEB, 2018).

Teachers' level of knowledge of inclusive education can be regarded as one of the most important factors in the success of the education and its components (Batu & Kırcaali-Iftar, 2010). The role of the teacher in the support training room is to educate the students who need special education; to advise the teacher, the family and other individuals working with the child, to increase the success of the student in the general education class and to identify the areas where they are insufficient. In this case, it becomes clear that the class teacher and the teacher assigned in the support training room should work in collaboration according to the needs of the student.

There is a need for contemporary classroom management skills that take care of students' cognitive development as well as their affective development, provide an effective learning-teaching environment by using time efficiently, centralize their individual and social needs, prevent disciplinary problems and solve emerging problems in the most appropriate way. Therefore, teachers need to be knowledgeable and constantly improve themselves in order to demonstrate effective classroom management skills. Classroom management knowledge and skills can be regarded as one of the most important skills that teachers should have in order to create a problem-solving educational environment (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang et al., 1994). It is possible to define classroom management as the activities of teachers to create an environment that provides and supports cognitive, affective and social learning (Evertson & Weinstein, 2006). In other words, classroom management is the sum of the teacher's activities in order to establish the classroom order and to ensure active participation and cooperation of the students (Emmer & Stough, 2001). Classroom management is the management of all aspects of life in the educational environment as an orchestra (Lemlech, 2011). As can be understood from the definitions, classroom management is a systematic management approach that organizes the diversity and complexity of educational and training environments rather than a teaching system.

Classroom management aims to ensure the participation of students in educational activities and consequently reduce behaviors that can be considered as problems. Therefore it is an indispensable prerequisite for the success of support education rooms. There are many problems in the classrooms or educational environments which include students in need of special education in Turkey. Most of the behaviours defined as problems among the students with special education needs can be prevented and their participation in classroom activities can be increased (Soodak, 2003).

The students with special education need to adapt to these environments. Therefore, eliminating the negative effects they experience is closely related to their teachers' approaches, attitudes, management approaches and knowledge levels about classroom management. Although the support training given to students with special needs outside the classroom has become more widespread in Turkey, there are limited number of studies that identify the competence of teachers working in the support training room on classroom management. Identifying the effectiveness of the education provided to students in the support education room and the knowledge and skills of teachers managing the support education rooms/classes will contribute to the knowledge and experience of the teachers along with the students, their parents, and school administration.

The aim of this study was to identify the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room and to identify whether this level of knowledge varied according to

the gender of the teachers, the school they graduated from, their seniority and whether they received training (courses, seminars, etc.) on classroom management. For this purpose, the following questions were sought:

1. What is the level of knowledge of primary school teachers about classroom management in the support education room?
2. Is there a meaningful relationship between the level of knowledge of primary school teachers about classroom management and their gender, education, professional seniority and classroom management training?
3. What are the opinions of the classroom teachers assigned in the support education room on the ways of obtaining information and increasing the level of knowledge about classroom management?

Method

Model of the Study

This research employed a screening model which aimed to describe a situation as it was in the past or present, the event, individual or object under investigation defined in its own circumstances (Karasar, 2019).

Participants

The study group consisted of 53 primary school teachers working in primary schools in Ordu in 2019-2020 academic year. One of the purposive sampling methods, the criterion sampling method was utilized to identify the study group. The inclusion criteria were in the following: Being a primary school teacher and being assigned in the support education room.

Data Collection Tools

Class Management Knowledge Level Measurement Test. This test used as a quantitative data collection tool. Previous literature was reviewed when developing the test. A multiple-choice form including 67 questions was developed based on expert opinions. The test was given to two faculty members who were experts in measurement and evaluation. Their feedback was obtained independently. The test was revised according to the opinions and suggestions of the experts and reduced to 57 questions. The pilot study was conducted on 25 primary school teachers who were not included in the sample. The test was examined by two professors who were experts in the field of Turkish language and three Turkish teachers to ensure linguistic coherence. Following this, another pilot study included 301 primary school teachers. The upper and lower groups consisting of 27% were formed. Differences and difficulty indices of the items in the test were calculated. As a result, 15 questions with a discrimination index and item difficulty index below .25 were excluded from the test. The items with difficulty indexes of .25 and above were reported to be those that distinguished the performances of the participants (Turgut & Baykul, 2015). As a result of the corrections, the final version of the test consisted of 34 items whose average item difficulty and mean discrimination index values were calculated as .49 and .55. The internal consistency (KR-20) coefficient was calculated as .88. The split-half reliability coefficients of the test were .84 and .89. The test was re-administered to the participants two weeks later. The correlation between the scores was .88. The Cronbach's alpha coefficient of the test was calculated as .92. These high reliability values ensured that the test was appropriate (Büyüköztürk, 2016; Tan, 2009; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Interview form. A semi-structured interview form was developed by the researcher in order to identify the level of knowledge of 11 primary school teachers about classroom management and to suggest what could be done to increase this level of knowledge about classroom management. These forms consisted of certain questions and the participants presented their personal opinions (Yıldırım & Şimşek, 2018). The interview questions were prepared in accordance with the purpose of the study. The interview questions were also examined by two lecturers, and a pilot study was carried out on four teachers who were not included in the sample.

Data Collection

In this research, where quantitative and qualitative research techniques were used together, the “Class Management Knowledge Level Measurement Test”, which was the quantitative data collection tool, was administered. The duration of the test was 45 minutes.

During the interviews, the teachers with a high level of knowledge about classroom management were asked questions about how they obtained information about classroom management along with their suggestions about how to increase teachers' level of knowledge about classroom management. The participants were informed about the content of the interview. The participants were not guided in any way during the interview and the researcher kept the objectivity to maximum. The interviews lasted approximately 15 minutes and were conducted in a room provided by the school administration.

Data Analysis

Each correct answer to the questions in the test was given 1 point, and each wrong answer was given 0 point, and a total of 34 points was considered. Those who scored between 0-4 were “unfamiliar”, those who scored between 5-12 were “less knowledgeable”, those who scored between 13-21 were “moderate”, those who scored between 22-30 were “very knowledgeable” and those who scored between 31-34 were “excellently knowledgeable”. T-test, one-way variance analysis (ANOVA) and Scheffe multiple comparison tests were used in data analysis.

The qualitative data obtained through interviews were analyzed through descriptive analysis approach. The data were summarized and interpreted according to the interview questions and direct quotations from the interviewees were given (Yıldırım & Şimşek, 2018). The reliability of the data was performed through participant confirmation, peer review and inter-coder reliability processes (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles et al., 2018); The validity and reliability of the qualitative data were analyzed in terms of credibility, transferability, consistency and validity criteria (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Results and Discussion

The level of knowledge of the classroom teachers assigned in the supportive education room about the classroom management was low. There was no significant difference between the knowledge levels and the gender of the classroom teachers assigned in the support education room. There was no significant difference between the knowledge level of classroom teachers assigned in the supportive education room and the school they graduated from. Significant differences were found between the knowledge levels of teachers regarding classroom management in favor of senior teachers.

It was seen that 7.55% of teachers' level of knowledge about classroom management was “very low” and 43.40% of them were “low”. This indicated that the classroom teachers assigned in the supportive education room had low level of knowledge about classroom management. Their competence in training and managing the students in the supportive education room was not at the desired level. Previous studies emphasized that general education teachers were inadequate to meet the support needs of students in inclusive environments (Foster & Cue, 2009; Güleriyüz, 2009; Kargin & Baydık, 2002; Özhan, 2000). Gregory and Arthur (1976) reported that the contribution of classroom teachers to the management and development of the support education room was very low. Talas et al. (2016) stated that the teachers assigned to the support education room were in need of professional training and they did not know the purpose of the support education rooms. As mentioned by Kış (2013), the education and training activities are not supported with appropriate teaching methods and tools as the teachers hold insufficient knowledge about these rooms.

Öztürk and Eratay (2010) stated that primary school teachers did not have adequate knowledge as they did not graduate from special education and they did not receive any training about it before starting to work. Berkant and Atılğan (2017) revealed that teachers did not have sufficient information about inclusive education.

Güner (2011) stated that the classroom management knowledge of the teachers who had students with special education needs in their classrooms was quite limited. Işıkgöz et al. (2018) reported a similar result and mentioned that the teachers could not utilize effective classroom management strategies. Karaman (2016) also found out that the teachers' level of classroom management competence was low. Aslan (2017) found that teachers hardly used or did not use some classroom management strategies in their classrooms. The fact that students who are referred to support education rooms have problems such as exclusion, not following the rules, being exposed to violence can weaken teachers' ability to manage the classroom. It can be said that teachers' lack of competence in coping with traumas, social cohesion, developing a positive teacher-parent relationship, and not having an effective training may contribute to the low level of knowledge about classroom management.

There was no significant difference between the level of knowledge and gender of the teachers. This finding disregards the gender factor. It was expected that current socio-economic structures regarding gender could influence certain demographic characteristics. However, the opposite was observed regarding the knowledge about classroom management. This was also supported by previous studies (Bulucu, 2003; Güner, 2011; Işıkgöz et al., 2018; Karaman, 2016; Kılıçoğlu, 2015; Taşkaya & Uyar, 2017).

There was no significant difference between the knowledge level of primary school teachers about classroom management and the school from which they graduated. Since the necessary information about effective classroom management cannot be provided at the desired level through undergraduate programs, it can be said that the departments or programs which the teachers graduate from have no significant effect on their knowledge level (Taş & Minaz, 2018). Courses should be included in the faculties of education about classroom management. The content of these courses can be structured in accordance with special education and should be given by experts. According to Bayındır (2001), teachers do not have sufficient knowledge and skills about classroom management due to the credit of classroom management courses and the content is insufficient in terms of obtaining information about effective classroom management strategies. According to Güner (2011), the contents of classroom management courses in the teaching departments of the universities and the classroom management books taught in these departments do not include teaching classroom management strategies. Taşkaya and Uyar (2017) found no significant relationship between the competence of primary school teachers in classroom management and the school from which they graduated.

Significant differences were found between the knowledge levels and seniority of the classroom teachers in favor of senior teachers. It can be said that the higher the professional seniority, the higher the level of knowledge of classroom teachers regarding classroom management. There is an increase in the knowledge of teachers and skills related to classroom management in parallel with their professional lives along with their seniority regarding classroom management (Taş & Minaz, 2018). Moreover, in the interviews, a significant portion of the primary school teachers who had a high level of knowledge about classroom management attributed this to their experiences. One of the participants said, "*I learned about classroom management through trial and error as I encountered problems with this topic.*" In fact, teaching is an experience profession. The quotation of another participant was in the following: "*I learned a lot from my colleagues.*" Kher et al. (2000) found that teachers with low professional seniority were more unprepared for classroom management. Siebert (2005) stated that teachers acquired their knowledge regarding classroom management as their professional experience increased. On the other hand, Kulaber (2015) found that teachers with an experience of twenty years and over had a higher level of knowledge about classroom management.

There was a significant relationship between the level of knowledge of classroom management and the teacher training. The training about classroom management may increase teachers' knowledge. One of the participants stated in the following: "*In-service training is important for teachers*". However, these trainings should be given by experts in an effective way. Işıkgöz et al (2018) found that there was a significant relationship between the level of knowledge of classroom management and the education of teachers. The studies by Erkan (2018) and Berkant and Atılgan (2017) emphasized that teachers should receive effective in-service training in

order to be more successful in support training rooms. According to McNamara (1989), teachers should improve themselves in this regard.

A meaningful relationship between the teachers' level of knowledge about classroom management and their education reveals that teachers should be trained on this subject. It is important that teachers participate voluntarily in the trainings to meet the educational needs of the students in terms of effective classroom management. The content of the classroom management courses in the teacher training programs should be updated and these courses should aim to provide effective classroom management strategies. In order to gain knowledge and experience, prospective teachers should be given more opportunities in the support education rooms. The teachers to be assigned in the support training room should be selected carefully and the teachers who receive special education should be given priority. Teachers should be constantly trained on support education rooms with activities such as seminars, courses, conferences and in-service trainings.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl 2021, Cilt 22, Sayı: 1, Sayfa No: 233-252

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

DERLEME

Gönderim Tarihi: 26.02.19

Kabul Tarihi: 29.03.20

Erken Görünüm: 01.04.20

Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzy Müdahalelere Bakış

Zehra Atbaşı *

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Öz

Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) modeli; ekip çalışmasına dayanan, pek çok okul ve okul kademesinde uygulanan bir modeldir. Okuldaki tüm öğrencileri kapsayan OÇODD modeli, öğrencilere ve okul personeline güvenli ve olumlu bir okul ortamı sunmak, yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için önleyici müdahaleleri temele alan bir yaklaşımdır. Sunulan destekler; okul genelinde, sınıfta ve bireysel müdahaleler biçiminde yürütülmektedir. Üç aşamalı piramit modeliyle açıklanan bu yaklaşımda, okuldaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Risk grubundaki müdahaleler, önlemeye yoğunlaşan OÇODD modelinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü ikincil düzey müdahaleler, birincil düzey ve üçüncül düzey müdahaleler arasında köprü görevi görmektedir. İkincil düzeyde yapılan müdahaleler sonucunda, farklı disiplinlerle çalışmayı gerektirecek bireyselleştirilmiş öğretim programlarının yürütüleceği, zaman ve emek bakımından daha yoğun bir çabanın olduğu üçüncül düzey müdahaleye gerek duyacak öğrencilerin sayıları azalmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, OÇODD modelinin çerçevesini genel hatlarıyla sunmak ve bu çerçevede sunulan ikincil düzey müdahaleleri tanıtmak; ayrıca okulların ikincil düzey müdahaleleri nasıl planladığını açıklayarak gelecekteki araştırma ve uygulamalara örnek oluşturmaktır.

Anahtar sözcükler: Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli, olumlu davranışsal destek, problem davranış, okul geneli destek, ikincil düzey, sosyal beceri.

Önerilen Atıf Şekli

Atbaşı, Z. (2021). Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli ve ikincil düzey müdahalelere bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 233-252. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğretim Üyesi, E-posta zatabasi@erbakan.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-2758-1277>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Okullar, öğrencilerde görülen pek çok davranışsal ve akademik problemlerle ve bu problemlere çok yönlü çözüm gerektiren karmaşık süreçlerle uğraşmaktadır. Okullar davranış ve akademik problem sergileyen öğrencileri desteklemek amacıyla hazırladıkları müdahaleleri sürdürebilmek için zaman, kaynak ve eğitimsel açıdan pek çok sınırlılıkla karşılaşmaktadır (Adelman Taylor, 2000; Erbaş, 2002; Noell & Gansle, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009). Problem davranış sergileyen çocukların sayısındaki artış, kanıta dayalı programların geliştirilmesini ve etkin olarak kullanımını gerekli kılmıştır (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005; Noell & Gansle, 2009). Olumlu Davranışsal Destek (ODD), öğrencinin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerini kullanan ve bireyin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bireyin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Horner vd., 2005). ODD bireyin iş, toplum ve aile ortamlarında başarısını ve sosyal doyumunu artıran becerilerin tümünü kapsarken bireye olumlu davranışları öğreten, güçlendiren, geliştiren uygulamaları ve bireyin olumlu davranışları sergileme olasılıklarını artıran sistem değişikliklerini içermektedir (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007). ODD'nin temel ve birincil amacı, hedef bireyin yaşam biçimini değiştirmek ve yaşam kalitesini artırmak için ona yardımcı olmaktır. Birincil amacı kadar önemli olan ikincil amacı da bireyin problem davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır (Erbaş, & Yücesoy Özkan, 2008). ODD'yi temele alan Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) modeli ise okulda bulunan tüm öğrencilere yönelik düzenlemelerin sunulduğu toplumun ve çevrenin değer yargıları dikkate alınarak uygun davranışlarının kalıcı hale gelmesinin sağlandığı çerçeve işlevi gören bir modeldir (Crone, Hawken, & Horner, 2010). Öğrencilerin temel sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanan OÇODD, öğrencilerin davranışlarına odaklanmakta ve bu davranışlar üzerinden gözlem yapmaktadır. OÇODD modeli, anaokulundan liseye kadar pek çok okul ve okul kademesinde uygulanabilmektedir. Okuldaki bütün öğrencileri kapsayan OÇODD, tüm öğrencilere ve okul personeline güvenli ve olumlu okul ortamı sunmaktadır. Sunulan destekler; okul genelinde, sınıfta ve bireysel müdahaleler şeklinde yürütülmektedir (Horner vd., 2005). Her okulun kendine özgü kapsamlı bir sistem kurmasına olanak sağlayan OÇODD, öğrencilere yönelik tüm desteği kanıta-dayalı olarak sunan ve veriye dayalı olarak yürüten bir sistem yaklaşımıdır. OÇODD ana bileşenleri bulunan bir yaklaşım olmasına rağmen paket bir program değildir (Lane, Kalberg, & Menzies, 2009; Melekoglu, Bal, & Diken, 2017). OÇODD modeli üç aşamalı piramit modeliyle açıklanmaktadır. Üç aşamalı bu modelde okuldaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır.

Birincil düzey müdahaleler, okul genelinde tüm öğrencilere yönelik davranışsal ve akademik stratejileri içine alan evrensel destek programlarını içine almaktadır. Okullar, uygun davranışların neler olduğunu belirtmek amacıyla bir kural listesi oluşturmakta ve kuralların bozulması halinde sonuçların neler olacağını açıklamaktadır (Crone vd., 2010; Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2014). Öğrencilere, uygun davranışları öğretmek için belirlenen kurallar açık ve net şekilde öğretilmekte, söz konusu beklentilerin uygulamasını yapabilecekleri fırsatlar sunulmakta ve beklentileri karşılamaları halinde de alacakları olumlu pekiştiricilerle ilgili bilgiler verilmektedir. Örneğin; "sorumlu olmak" davranışı, kantinde "kendine ait çöpleri toparla" sınıfta ise "zil çaldığında ders araç gereçlerini hazırla ve sırana otur" şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciye uygun davranışı sergilediğinde belirlenen ödül ya da ödül kartı sunulmaktadır. Sosyal, davranışsal veya akademik alanlardaki birincil seviye önleme/müdahale uygulamalarına yanıt vermeyen öğrencileri belirlemek amacıyla, normal okul uygulamalarının bir parçası olarak tüm okulda toplanan veriler, OÇODD modeli kapsamında okulda bulunan koordinatör eşliğinde rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerden oluşturulan bir ekip tarafından analiz edilmektedirler. (Hawken, MacLeod, & Rawlings, 2007; Lane, Capizzi, Fisher, & Ennis, 2012).

İkincil düzey müdahaleler; daha çok öğrenci veya öğrenci gruplarına yönelik müdahale programlarını içeren ve birincil düzey müdahale programının yeterli olmadığı durumlarda başvuru müdahaleleri içermektedir (Crone vd., 2010; Lane, Kalberg, & Menzies, 2009). İkincil düzey müdahaleler, birincil düzey müdahale programlarından yararlanamayan ve benzer kazanım veya performans eksiklikleri sergileyen öğrencilere sunulan müdahaleleri içermektedir (Crone vd., 2010; Debnam, Pas, & Bradshaw, 2012; Gresham, Sugai & Horner, 2001; Sugai, & Horner, 2002). Bu öğrencilerin oranı tüm öğrenciler içinde yaklaşık olarak yüzdelerinde 10-15'tir.

Üçüncül düzey müdahaleler, problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük önceki iki düzeyde de başarılı olamamış, bireyselleştirilmiş ve yoğun programa ihtiyaç duyan öğrencileri kapsamaktadır. Üçüncül düzey müdahaleler, bireyselleştirilmiş programları ve işlevsel değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu düzeyde desteğe ihtiyacı olan öğrenciyeye yönelik yoğunlaştırılmış destekler, grup düzenlemesi şeklinde değil bireysel olarak verilmektedir (Scott & Eber, 2003; Sugai & Horner, 2002). Bu müdahaleler, işlevsel davranışsal değerlendirme sonuçlarına dayanan bireyselleştirilmiş davranış desteği planlarını (Lane vd., 2009) veya psikolojik destekleri içine alan bireysel desteklerini içermektedir. Okul genelinde öğrencilerin yaklaşık %5'inin üçüncül düzey desteğe gereksinim duydukları varsayılmaktadır (Sugai & Horner, 2002).

Sunulan üç aşama da öğrenci ihtiyaçlarının yoğunluğuna göre sıralanmıştır. İkincil düzey müdahaleler; yoğun desteğin sunulduğu, bireysel müdahale ve işlevsel değerlendirmenin yapıldığı üçüncül düzey müdahalelerin öncesinde risk grubunda yer alan öğrencilere yönelik sunulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin büyük bölümüne, yoğun bir müdahale programına gereksinim duyulmadan, uygun davranışın öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, OÇODD modelinin çerçevesini genel hatlarıyla sunmak, üç aşamalı pramit modelini, bu model çerçevesinde sunulan ikincil düzey müdahaleleri ve bu müdahalelerin ortak öğelerini tanıtmaktır. Ayrıca, okulların hem başlangıç hem de devam eden uygulama sürecinde ikincil düzey müdahaleleri nasıl planladığını açıklayarak gelecekteki araştırma ve uygulamalara örnek sunmak amaçlanmıştır.

OÇODD Modeli İkincil Düzey Müdahaleler

OÇODD modelinde üç düzeyde verilen destek son derece önemlidir. OÇODD modeli, olası problem davranışları önlemeyi temele alarak problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılması gereken düzenlemeler üzerinde durmaktadır. Problem davranış ve olumlu okul ortamı oluşturma ile ilgili var olan çalışmalar, öğrencilerin problem davranışlarına ve bu problem davranışlarından sonraki sürece yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin problem davranış göstermelerini beklemek ve bu davranışlar ortaya çıktıktan sonra nasıl müdahale edileceğine karar vermeye çalışmak, çok etkili bir yöntem değildir (Conroy & Brown, 2004). Bunun yerine, problem davranışın ortaya çıkmadan önce önlenmesi ya da davranışın oluş sıklığının azaltılması daha iyi sonuçlar vermektedir. OÇDD modelinin birincil düzey müdahalelerinde okuldaki tüm öğrenciler hedef alınarak öğrencilerin uygun davranışları sergilemeleri için kurallar belirlenir ve bu kuralların öğretimi yapılır. Tüm öğrencilerin yaklaşık %80'i bu uygulamalar sonrasında uygun davranış sergilemekte ve okul kurallarına uymaktadır çünkü başlangıçta öğrencilerin kendilerinden beklenenleri net olarak anlamaları, uygun davranışların görülme düzeyini artırmaktadır (Sezgin & Duran, 2010). Dolayısıyla ek bir müdahale yapmadan ya da yoğunlaştırılmış bir programa dâhil etmeden öğrencilerin büyük çoğunluğu uygun davranış sergilemektedir. İkincil düzey destek müdahaleleri; birincil düzey müdahale programlarından yararlanamayan, yüzdelik dilimin 10-15'i oluşturan öğrencilere yönelik grup müdahalelerini içermektedir. Bu oran risk grubu olarak tanımlayabileceğimiz problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük öğrencileri içine alan gruptur (March & Horner, 2002). Risk grubunda yer alan öğrencilerin, akranlarıyla ve yetişkinlerle çeşitli stratejiler yoluyla sosyal ve akademik olarak aktif katılımı sağlandığında, öğrenciler neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarını anladıklarında etkili ve uygun iletişim becerilerine sahip olacakları belirtilmiştir (Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). İkincil düzey müdahale programlarından fayda sağlayamayan %5'lik bölümde yer alan öğrencilere ise daha yoğunlaştırılmış bireysel müdahalelerden oluşan üçüncül düzey müdahaleleri sunulmaktadır. Dolayısıyla ikincil düzey müdahaleler, problem davranışları önlemeye yoğunlaşan OÇODD modelinde önemli bir yere sahiptir. İkincil düzey müdahaleler, birincil düzey ve üçüncül düzey arasında köprü görevi görerek öğrencilerin daha yoğun programa tabi tutulmalarının önüne geçmektedir. Böylelikle farklı disiplinlerle çalışmayı gerektirecek bireyselleştirilmiş öğretim programlarının hazırlandığı, zaman ve emek bakımından daha yoğun bir çabanın olduğu üçüncül düzey müdahalenin yürütüleceği öğrencilerin sayıları azalmaktadır.

İkincil düzey müdahale uygulamalarının başarılı olması için beklenen öğrenci davranışlarıyla birlikte günlük sınıf rutinlerinin olumlu bir şekilde ve açıkça belirtilmesi, problem davranışların açıkça tanımlanması, sınıf rutinlerinin ve uygun davranışların doğrudan öğretilmesi ve beklenen öğrenci davranışlarının düzenli bir şekilde pekiştirilmesi gerekmektedir (Lane vd., 2012; Turtura, Anderson, & Boyd, 2014). Ayrıca, ikincil düzey

müdahalelerde öğrencilerin yeteneklerine ve özelliklerine uygun öğretim materyalleri ve programlar sunulduğundan öğrencilerin akademik başarısını artırabilmek için ihtiyaç duyduğu desteği sunacak uzman kişilerin olması süreci kolaylaştırmaktadır.

İkincil düzeyde sunulan müdahaleler ve temel özellikleri. İkincil düzey müdahaleler, sınıf düzeyinde yapılan müdahaleleri içermektedir. Başarılı olabilmesi için uygulamadan önce tarama yapılması ve risk altındaki öğrencinin gözlenerek belirlenmesi gerekmektedir. Bu düzeyde sınıf ortamının düzenlenmesi, yetişkinin geri bildirim vermesini artıracak bir sistemin oluşturulması, akademik ve davranış performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak veri kaydının tutulması ve ev/okul iletişimini artırma sisteminin kurulması gerekmektedir (Crone vd., 2010). İkincil düzeyde çok çeşitli müdahaleler yürütülmektedir. Bu müdahaleler incelendiğinde içeriğinde (a) hedeflenen becerilere yönelik yönergelerin olması, (b) kendini izleme stratejilerini içermesi (öğrencilerin kendilerini kontrol edecekleri ve izleyebilecekleri bir sistemin oluşturulması yazılı ya da bilgisayar programı şeklinde olabilir), (c) olumlu davranışların pekiştirilmesi (öğrencilerin uygun davranışı sergiledikleri zaman olumlu pekiştirme sistemlerinin belirlenmesi ve bu pekiştirmelerin önceden öğrenciye anlatılması), (d) hedeflenen davranışlar için öğrenciye düzenli performans geri bildiriminin sunulması (öğrencilere sergiledikleri olumlu davranışların ifade edilmesi ve daha iyi yapabilmeleri için cesaretlendirici ifadelerin günlük ya da haftalık görüşmeler gibi düzenli aralıklarla sunulması) ve (e) akran öğretimi uygulanması gibi öğelerin olduğu görülmektedir (Hawken & Horner, 2003; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2009; Lane vd., 2012).

İkincil düzey müdahale örneklerini içeren araştırmalar incelendiğinde, uygulama biçimi ve etki düzeyi bakımından benzerlik gösteren ve belirtilen öğeleri barındıran uygulamalara (Horner, Sugai & Anderson, 2010) aşağıda yer verilmiştir.

Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı (First Step to Success). Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı (First Step to Success), Walker ve diğerleri (1998) tarafından okulda başarıyı engelleyen davranışlar gösterme riski olan, anasınıfına devam eden çocuklar için Amerika Birleşik Devletleri'nde Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Başarıya İlk Adım (BİA) müdahale programı risk altındaki çocuğun kendine, ailesine, okula ve topluma zarar verici davranışların önüne geçebilmek için geliştirilmiş, olumlu pekiştirici, yetişkin desteği ve geri bildirim içeren, olumlu davranışa dikkati yöneltme ve doğrudan izleme gibi önemli vurgulayan erken eğitim programıdır (Walker vd., 1998) Programın temel amacı, çocuğun öğretmeni ve arkadaşları ile olumlu etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Program aile, okulda öğretmen ve programı uygulayan bir rehber ile iş birliği içinde yürütülmektedir. BİA programına katılım, aynı zamanda iş birliğinin gelişimine ve olumlu ilişkilere katkıda bulunarak çocuğun ailesi ve öğretmenler arasındaki ilişkileri de geliştirmektedir (Özdemir, 2005; Walker, 1998).

BİA, ailelerin de içerisinde olduğu uygulamalar ile aile ve okul iş birliğini artıran bir önleme programıdır. Bu programda olumlu davranışların öğretimi, evde ve sınıflarda yürütülmektedir. BİA programının birbiriyle uyumlu olarak yürütülen *tarama modülü*, *sınıf modülü* ve *ev modülü* olmak üzere üç modülü bulunmaktadır. Tarama modülünde; risk altındaki çocukları tanılama için kullanılacak dört değişik tarama ve tanılama yöntemi sunulmaktadır. Bu yöntemler; “Öğretmen görüşüne dayalı ölçekler” ve “Öğretmen görüşü ve ayrıntılı gözlemleri” içeren değerlendirmelere dayanmaktadır. Sınıf modülü modülünde; çocuğun sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları ve programı uygulamada yardımcı olacak program rehberi yer almaktadır. Bu modülde, antisosyal davranışların sınıf ortamında kontrol altına alınması ve yerine olumlu davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla, bu modülde sınıf öğretmeni bir yüzü kırmızı, diğer yüzü yeşil olan çocuğa davranışı ile ilgili görsel uyarı (geri bildirim) sağlayan bir kart kullanır. Çocuk uygun davranışlar sergilediğinde kartın yeşil yüzü, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ise sözel veya fiziksel uyarı yerine kartın kırmızı yüzü çocuğa gösterilir. Programda belirtilen süreler içerisinde uygun davranışlar kaydedilerek programda belirtilen puan kazanıldığında çocuk ve sınıf ödüllendirilir. Ev modülü; anne-babanın çocukla birlikte günlük 15-20 dakika oynayacakları ve etkinlikleri/oyunları içermektedir. Etkinlikler/oyunlar, çocuğun sosyal becerilerini ve anne-babanın çocuklarıyla kurdukları ilişkiler ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye dayalı konulardan oluşmaktadır. Program, çocuğun yaşamındaki sosyal etken olan anne-babalar, öğretmenler ve akranlarla iş birliği içinde çocuğa destek sağlayarak,

çocuğun sosyal becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmektedir. BİA müdahale programı ile yapılan araştırmalar öğrencilerin problem davranışlarında azalma olurken sosyal becerilerinde artma olduğunu ortaya koymuştur (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtılmaz, 2011; Golly, Sprague, Walker, Beard, & Gorham, 2000; Golly, Stiller, & Walker, 1998; Lien-Thorne, & Kamps, 2005; Overton, McKenzie, King, & Osborne, 2002; Özdemir, 2005; Perkins-Rowe, 2001; Walker vd., 1998).

Check-Connect-Expect. OÇODD kapsamında ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan Check-Connect-Expect (CCE) akran ilişkilerinde güçlük yaşayan, akademik başarıları düşük öğrencilere sunulan bir destek programıdır. CCE'nin altı temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; hedef koyma, ilerlemeyi izleme ve veriye dayalı karar verme, ilişki kurma, sosyal beceri ve problem çözme öğretimi, ev-okul iş birliği ve aşamalı destektir (Cheney, Flower, & Templeton, 2008; McDaniel, Houchins, & Robinson, 2015). CCE müdahale programında öğrencilerin ilerleme verileri, günlük olarak kaydedilerek öğrenciye geri bildirim verilmektedir. CCE destek programı ile problem davranış sergileyen öğrencilere aşamalı olarak (a) temel düzeyde, (b) yoğunlaştırılmış düzeyde ve (c) kendini izleme olmak üzere üç düzeyde destek sunulmaktadır. Temel düzeydeki CCE müdahale programında yoğun bir destek sunumu gerçekleştirilmektedir. CCE programının bu aşamasında öğrencilere bir koordinatör atanmaktadır. Her koordinatörün sorumlu olduğu öğrenci grubu oluşturulmaktadır. Koordinatörler sorumlu oldukları öğrenciler ile sabah okula gelince o günkü dersler, davranışsal ve akademik beklentiler hakkında konuşmaktadır. Ardından koordinatör, öğrencilere o gün öğrencilerden beklenen davranışların yer aldığı günlük davranış kartını ve öğretmenlerin doldurması için oluşturulan davranış derecelendirme ölçeklerini sunmaktadır. Gün sonunda koordinatör ve öğrenciler bir araya gelerek günün nasıl geçtiğine dair etkileşimde bulunup, derecelendirme ölçeklerini değerlendirmektedirler. Programın ikinci aşamasında, günlük davranış kartlarından düşük puan alan ya da belirlenen hedefe ulaşamayan öğrenciler için uygun davranışların öğretim sürecine yer verilir. Bu süreçte öğrenciden beklenen uygun davranışları öğrencinin nasıl ve nerde yapacağı öğrenciye sunulur. Son aşamasında ise sürece kendini izleme bileşeni eklenir. Birinci aşamada öğrencinin davranışlarına yönelik öğretmenden doldurulması istenen derecelendirme ölçekleri kaldırılır ve bunun yerine öğrencilerin kendi davranışlarını koordinatörün eşliğinde kendilerinin izlemesi sağlanır (McDaniel vd., 2015). CCE ile yapılan araştırmalar öğrencilerin gözlemlenen yoğun problem davranışlarında azalma olduğunu ve sosyal becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu sonuçlar, problem davranışlarda azalma olurken akademik becerilere ayrılan zamanın arttığını ve dolayısıyla akademik başarının da yükseldiğini göstermektedir (Cheney vd., 2008; Cheney vd., 2009; McDaniel vd., 2015; Stage, Cheney, Lyness, Mielenz, & Flower, 2012; Tsai & Cheney, 2012).

Check-in/Check-out. OÇODD ikincil düzey müdahalelerden bir diğeri olan Check-in/Check-out yetersiz akran ilişkileri olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir önleme programıdır (Hawken vd., 2007). İkincil düzey müdahaleler içerisinde en çok kullanılan müdahalelerden biri olan Check-in/Check-out gereksinimi olan her bir öğrenciye yönelik okul ve sınıf düzeyinde destek sunmaktadır. Alanyazında Davranış Eğitim Programı olarak da adlandırılan Check-in/Check-out (McCurdy, Kunsch, & Reibstein, 2007), kronik davranış problemleri sergileme riski yüksek olan öğrencilere, gereken desteği sağlamak üzere geliştirilmiştir (Crone vd., 2010). Check-in / Check-out'ta bir yetişkin tarafından öğrencilerin davranışlarına yönelik sık geri bildirimler verilerek, uygun davranış gösterdikleri zaman olumlu pekiştirici sunumu yapılmaktadır. Böylelikle öğrenciler, güne ve derse, olumlu bir etkileşimle başlamakta ve bunun sonucunda da olumlu davranış gelişimini destekleyecek etkili yetişkin-öğrenci etkileşimi sağlanmaktadır (Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007). Check-in / Check-out problem davranış sergileyen risk altındaki çocuklara günlük destek sağlamak için tasarlanmıştır ve üç temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlar; (a) risk altındaki çocuklardan beklenenlerin açık bir şekilde tanımlanması, sıklıkla geri dönüt verme, süreklilik ve tutarlı bir biçimde hedefe ulaşıldığı zaman pekiştiricinin sunulması, (b) problem davranışla düşük akademik başarı arasında bir ilişkinin olması ve (c) davranış desteğinin etkili olumlu etkileşimle sunulmasıdır (Crone vd., 2010; Mong, Johnson & Mong, 2011).

Check-in/Check-out'ta uygun davranışlar belirlendikten sonra ilk basamakta sınıf öğretmenlerinin, koordinatör öğretmenin ve ailelerin program konusunda eğitimi yer almaktadır. Eğitimlerde koordinatör

öğretmene; programın içeriği, günlük geri bildirim kartlarının puanlanması ve öğrencilere pekiştireç verilmesi konularında öğretim yapılmaktadır. Sınıf öğretmenine ise kartlardaki davranışlara geri bildirim verme ve kartların puanlanması konusunda eğitim verilmektedir. Son olarak eylem programı konusunda bilgi sunulmakta, programın içeriği, günlük geri bildirim kartlarını nasıl değerlendirileceği ve pekiştireç sunumuyla ilgili konuları içeren bilgilendirme yapılmaktadır. İkinci olarak belirlenen öğrenciler için Check-in / Check-out programı eğitim aşamasıdır. Her bir öğrenci programa başlamadan önce; eğitimin içeriği Check-in (günün başında öğrencilerle biraraya gelme), performans geri bildirim kartları, Check-out (gün sonu öğrencilerle biraraya gelme), ev raporları ve pekiştireç (ödülleri) gibi konuları içeren eğitimlere katılarak süreç hakkında bilgilendirilmektedir. Check-in / Check-out'taki süreç kendini izleme stratejisini de içermektedir. Öğrenciler kendileri için oluşturulmuş günlük performans geri bildirim kartları üzerinden günlük hedeflerini görerek güne başlamakta ve ölçüte ulaşmış olduklarını gün sonunda görebilmektedirler (Crone vd., 2010). Check-in / Check-out ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde uygun davranışların arttığı ve problem davranışların azaldığı görülmektedir (Fairbanks vd. 2007; Filter vd., 2007; Hawken, & Horner, 2003; Hawken vd., 2007; McCurdy vd., 2007).

Okullarda İkincil Düzey Müdahalelerinin Uygulanması

Müdahale öncesi planlama. Okul genelinde müdahale süreci uygulamadan önce, hangi müdahalelerin gerekli olduğunu belirlemek için dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir. Uygun olan ikincil düzey müdahaleyi belirlemek için okulların öncelikle birincil düzeyde öğrencilerin sergiledikleri ve sıklıkla ortaya çıkan problem davranışları tanımlaması gerekmektedir. Bunu belirleyebilmek için okullarda veri kaynaklarını (öğrenciyi disipline yönlendirme raporları, devam kayıtları ve akademik gelişmeler, öğretmen gözlemleri gibi) ve hedef öğrenciler arasındaki ortak özellikleri belirlemek başarıyı artıracaktır. Bu aşamada özellikle herhangi bir öğrencinin sergilediği problem davranışlara değil, birincil düzeye cevap vermeyen öğrencilerin tamamına odaklanılmalıdır. Örneğin, bir okulda çok sayıda yoğun problem davranış sergilendiği için sınıf içinde bir disiplin sorunu varsa sınıf içi uygulama için tasarlanmış bir ikincil düzey müdahalesi seçilebilir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007). Aynı şekilde, birden fazla öğrenci organize olma ve kendini yönetme becerilerinde problem yaşıyorsa, kendini izleme becerilerini öğreten bir program uygulanabilir.

Planlama aşamasında okullar, müdahaleyi etkili bir şekilde uygulayabilmek için gerekli olan kaynakları ve uygulama için gerekli zamanı da göz önüne almalıdır (Fixsen & Blase, 2009; Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009). Ayrıca, müdahaleyi uygulamak için gereken uzmanlık düzeyini, bilgi ve becerileri gözden geçirmeli, müdahaleyi gerçekleştirecek olan personel (koordinatörler, öğretmenler vb.) ve bu personelin uygun saatlerini ayrıca müdahale için gerekli malzemelerin maliyetini de göz önünde bulundurmalıdır. Müdahaleye karar verildikten sonra müdahalenin etkin ve sürekli kullanımını sağlayabilmek için uygun davranışların tanımlanması, müdahale ile ilişkili düzenlemelerin yapılması, uygulamacının sahip olması gereken becerilerin gözden geçirilmesi ayrıca müdahale sürecinde ölçülecek kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Müdahaleye karar verme. Etkili ve verimli bir ikincil düzey müdahalesi uygulayabilmek için okulların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre doğru müdahaleyi seçmesi önemlidir. Doğru müdahaleye karar verebilmek için okulların göz önüne alması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İkincil düzey müdahaleler *ilk olarak*, uygun davranışı arttırmaya odaklanmaktadır. Müdahale, öğrenciye davranışın olumlu ve olumsuz örneklerini açıkça sunarak uygun davranışı öğretmeyi hedeflemelidir. *İkinci olarak*, uygun davranış için yapılandırılmış ipuçlarını içermelidir. *Üçüncü olarak*, belirlenen uygun davranışları uygulama fırsatı sunmalıdır. İstenilen davranışların açık bir şekilde öğretilmesini ve günlük olarak gözden geçirilmesini takip ederek, öğrencilere düzenli olarak uygun davranışları uygulama ve düzenli geri bildirim alma fırsatları sunmalıdır. *Dördüncü olarak*, hedeflenen uygun davranışlar için öğrenciye sıklıkla geri bildirim fırsatı sunmalıdır. Her ne kadar öğretmenler bir öğrenciyi uygun davranış sergilediği zaman pekiştirebiliyor olsa da geri bildirimler için belirli zamanları belirlemek, uygun davranışa yönelik geribildirimleri daha etkili ve kolay kavrayabilmesini sağlamaktadır. *Beşinci olarak*, sözlü sunu, ipuçları, uygulama fırsatlarına ve geri bildirimlere ek olarak, öğrenci yeni beceriler kazanırken desteğin giderek azalmasına yönelik stratejileri de içermelidir. İkincil düzey müdahalelerinin asıl amacının, öğrencilere okulda başarılı olmak için gereken becerileri en az destekle sağlamak olduğu düşünüldüğünde verilen desteğin giderek

geri çekilmesi müdahalelerin önemli bir bileşenidir. Müdahalelerde verilen desteğin geri çekilmesi, müdahalenin özelliklerine göre değişmektedir. Ancak, her durumda olduğu gibi bu aşamada da ilerleme ve izleme verileri önemli rol oynamaktadır. Verilen desteğin geri çekilmesi, ancak hedef davranışlardaki gelişmeler tutarlı bir şekilde meydana geldikten sonra uygulanmaktadır. Örneğin, Check-in / Check-out müdahalesinde bir öğrenci hedeflerine ulaşana kadar (en az 4 hafta, günde belirlenen hedefin en az %80'ine ulaşması) desteğin devam etmesi gerekir (Crone vd., 2010). Son olarak, birçok ikincil düzey müdahaleler, ailelerle iletişim kurmak için bir sistem içermelidir. Bu, ailelerin ilerlemeden haberdar olmaları ve uygun davranışları evde destekleyerek çocuğun eğitiminin bir parçası haline gelmeleri için bir araç görevi sağlamaktadır. Bu sistem, okul-aile arasında iletişimi sağlayan bir kart sistemi olabileceği gibi bilgisayar destekli takip sistemi kurularak ailelerin bu sisteme erişiminin sağlanması şeklinde de olabilir.

Müdahale sürekliliğini sağlama. Bir müdahalenin uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için planlamaya gereken önemin verilmesi ve birincil düzeyde gerçekleşen müdahalelerin ardından uygulamanın mutlaka gözden geçirilmesi gerekmektedir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007). Birincil düzeyde elde edilen verilerin doğru okunması ve sonraki aşamalar için kullanılması son derece önemlidir. Yapılacak tüm ikincil düzey müdahaleler için öğrenci desteğini sağlamak ve veriye dayalı karar mekanizmasını işletilebilmek için etkili bir ekibin kurulması son derece önemlidir. Çünkü kurulan ekip; müdahaleden yararlanacak öğrencileri seçmek, öğrenciler için uygun müdahaleleri belirlemek ve öğrencilerdeki ilerlemeleri izlemekle görevlidir. Herhangi bir ikincil düzey müdahalenin başarısı için uygulamayı koordine edecek kişinin belirlenmesi son derece önemlidir (Fixsen & Blase, 2009). Koordinatörün rolü; müdahale için kuralların oluşturulmasını, müdahalede yeni öğretmenlerin ve personelin eğitimini, ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanmasını (ör. pekiştiriciler, günlük ilerleme raporu kartları), bir öğrenci bir müdahaleye başlayacak olduğunda öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile toplantı düzenlemeyi, taraflar arasında çıkabilecek problemleri çözmeyi, her öğrencinin ilerleme verilerini grafiklerle çizme ve uygulama ekibine ilerlemelerin paylaşılmasını sağlamayı kapsamaktadır (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007). Bu nedenle tüm rollerin zamanında ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlamak için bir kişiye genel bir koordinatör rolü verilmelidir.

Yapılan tüm müdahalelerde olduğu gibi ikincil düzey müdahalelerde de tüm kararlar, veriye dayalı olmalıdır. Çünkü öğrencilerde gerçekleşen ilerlemenin izlenebilmesi ve ilerleme sağlayamayan öğrencilerin belirlenebilmesine verilere bakılarak karar verilmektedir. Müdahalenin belirlenen şekilde basamaklarına uygun yapıp yapılmadığının belirlenmesi, müdahalede istenilen ilerlemenin olmaması durumunda yapılacak uyarlamalar için sistematik olarak toplanan verilerin incelenmesi ve karar için kullanılması gerekmektedir (Fixsen & Blase, 2009).

Müdahalelerde ilerlemeyi izleme ve kaydetme. Okullarda oluşturulan ekibin, ikincil düzey müdahalelerde yeterli ilerlemeyi sağlayıp sağlamadığına ilişkin kararları yine veriye dayalı olarak alması gerekmektedir. Ekip müdahaleden yararlanabilecek öğrencileri seçmek, müdahaleyi belirlemek ve ilerlemeleri izlemekle sorumludur. Her ekibin üyeleri okuldan okula farklılık gösterse de bazı roller önemlidir (Crone vd., 2010; Fixsen & Blase, 2009). İlk olarak, etkili ekipler kaynakları düzenleyebilecek birini yönetici/koordinatör olarak seçmelidir. Ekipte davranış değerlendirme konusunda eğitmen mutlakla yer almalıdır. Ekip sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerini içermeli ve nicelik olarak çok sayıda bireyden oluşmalıdır. Gerekirse okul öğrenci sayısını göre alt ekipler oluşturulabilir. Bu süreçteki ilk adım, müdahale hedefinin ve nesnel, ölçülebilir sonuçlarının belirlenmesidir. Hedefler, planlama ve izlemeyi kolaylaştırmak için tek bir öğrenciye yönelik değil tüm öğrencileri kapsayacak şekilde belirlenmelidir. Önceden belirlenmiş hedefler, öğrenci sonuçlarının izlenmesini kolaylaştırmaktadır. Oluşturulan ekip, öğrencilerin ilerlemesini izleyebilmek için iki haftada bir toplanmalı ve ilerlemelerin gösterildiği grafikleri incelemelidir. Bu toplantılarda ekip koordinatörü, müdahaleyi alan tüm öğrencilerin verilerinin özetini sunar. Ekip daha sonra bu verileri (a) mevcut müdahaleyi sürdürüp sürdürmemek, (b) mevcut müdahaleyi azaltmak, (c) mevcut müdahale yoğunluğunu artırmak veya (d) mevcut müdahaleyi tamamen değiştirmek ile ilgili kararları almak için kullanır. Müdahalenin önemli bir uyarlama gerektirmesi veya ilerleme olmaması nedeniyle sonlandırılması gerekirse daha uygun bir müdahaleyi belirlemek

için işlevsel davranış değerlendirmesi yapılır. Örneğin, bir öğrenci öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimle dayanan bir müdahaleye cevap vermiyorsa ve işlevsel davranış değerlendirmesi, öğrencinin yoğun problem davranışının akran dikkatini çekmek nedeniyle devam ettiğini gösteriyorsa, müdahale, uygun davranış için akran dikkatinin sağlanması şeklinde değiştirilebilir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007).

Uygulama güvenilirliğini sağlama. Araştırmalar, okullardaki müdahalelerin genellikle tasarlandığı şekilde uygulanmadığı zaman sonuçların istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000; Lane, Bocian, MacMillan & Gresham, 2004; Sterling-Turner, Watson, & Moore, 2002). Uygulama güvenilirliğinin değerlendirilmesinde, birinci yol; müdahalenin temel özelliklerinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına ilişkin doğrudan gözlem verileri toplamak ve bu verileri değerlendirmektir. İkinci yol ise; müdahale planının ne ölçüde uygulanıp uygulanmadığını anlamak için bir ölçek kullanılarak doğrudan öğretmenlere sorup değerlendirmektir. Ölçek kullanılarak, görüşme yapılarak ya da öğrenciler üzerinden de uygulama güvenilirliği ölçülebilmektedir (Anderson & Borgmeier, 2010). Örneğin, planlanan müdahale programında öğrencilerin takip etmesi gereken basamaklar ve belirlenen zamanlarda yapılan görüşmelerin kayıtları tutularak öğrencilerin müdahale programındaki katılım düzeyleri üzerinden değerlendirilebilir. Yapılan tüm değerlendirmeler, belirlen zamanda geri bildirim verilmiş mi? öğrenci koordinatörle belirlenen saatte görüşme gerçekleştirmiş ya da uygun davranış sergilendiğinde davranış pekiştirilmiş mi? gibi sorular müdahalenin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Tüm bu aşamalar için yazılı bir kılavuz kitapçığın kullanılması ikincil düzey müdahalelerin uygulanmasını ve sürdürülmesini kolaylaştıracaktır. Kılavuz kitapçık, müdahalenin temel özelliklerini, müdahalenin söz konusu okul içinde nasıl uygulanacağını detaylı bir biçimde ortaya koymalıdır. Kılavuz kitapçık aynı zamanda sürdürülebilirliğin sağlanmasına da yardımcı olacaktır. Örneğin, rollerde bir değişiklik olduğunda (ör. yeni bir koordinatör atanması durumunda), yazılı bir kılavuz geçiş yardımcı olacak ve müdahalenin istenilen şekilde devam etmesini sağlayacaktır (Anderson & Borgmeier, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Alanyazında, problem davranışlara yönelik sunulacak müdahalelerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin paydaşları olan yönetici, öğretmen, diğer okul personeli, öğrenci ve aileyi de içine alan bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Erbaş, 2002; Sugai & Horner, 2002). Problem davranışların etkisini en aza indirmek ve uygun davranışları kazandırabilmek için süreci bütüncül olarak ele alan davranış değiştirme yaklaşımlarının kullanılması ve buna yönelik müdahalelerin hazırlanması gerekmektedir (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Lassen, Steele, & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005; Passolunghi, Mammarella, & Altoè, 2008; Phillipson & Phillipson, 2007). Yurtdışında olduğu gibi Türkiye'de de problem davranışların ortadan kaldırılabilmesi için önleyici müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda problem davranışlar, uzun yıllardır kanıt temelli olmayan (disiplin cezaları ve işten çıkarmalar gibi) basit uygulamalar ile çözülmeye çalışılmış ancak etkili sonuçlar elde edilememiştir (Acar, 2000; Alkan, 2007).

OÇODD modeli çerçevesinde yapılan ve etkisi araştırmalarla kanıtlanmış birçok ikincil düzey müdahale programı bulunmaktadır. Bu müdahaleler, davranış desteğini kapsamlı bir şekilde uygulayan programlardır (Fairbanks vd., 2007; Hawken & Horner, 2003; Kauffman, 2008; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008). Ayrıca OÇODD temelinde ikincil düzeyde sunulan müdahaleler, düşük maliyetli ve etkili bir yöntem olarak belirtilmektedir (Crone vd., 2010; Hawken & Horner, 2003). Risk grubundaki öğrencilere yönelik etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış programların uygulanması; öğrencilerin problem davranışlarını azaltırken, dersi etkin dinleme gibi derse katılım davranışlarını da artırmaktadır (Atbaşı, Karasu, & Tavail, 2019). Böylece problem davranışları azalan ve akademik başarıları artan öğrenciler eğitim hayatlarına en az sınırlayıcı ortamda akranlarıyla birlikte devam edebilmektedirler. Bunun yanında, problem davranışın azaldığı sınıflarda

öğretmenlerin öğretime daha çok zaman ayırdığı ve bu durumun iş verimliliğini artırdığı da ortaya konulmuştur (Erbaş, Kırcaali-İftar, & Tekin-İftar, 2004; Hawken & Horner, 2003; Lassen vd., 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) etkili ve güvenli eğitim ortamlarını ortaya çıkarmayı hedef olan bir politika benimsemiştir. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okullarda olumlu okul ortamını oluşturmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (öğretmen yeterliliğini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitim programları, Avrupa Birliği Projeleri, Psiko-sosyal Eğitim Programlarının Yenilenmesi kapsamında önleyici destek programları çalışmaları gibi). Fakat bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve birkaç il ile sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de bulunan okullara bakıldığında OÇODD modelinde bir modelin okullarda uygulanmadığı görülmektedir. OÇODD modelinin temelde odak noktası geleneksel yöntemlerin aksine problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılacak önleme müdahalelerini içermesidir (Horner vd., 2005). Ayrıca OÇODD modelinin paket bir program olmaması uygulandığı kültüre göre şekillenmesi içinde yer alan müdahaleler oluşturulurken kültürel unsurlara göre oluşturulması uygulama kolaylığı sunarken öğrenci ve öğretmen davranışlarının daha kalıcı hale gelmesine etki etmektedir (Lane vd., 2009) Etkililiği ve verimliliği araştırmalarla ortaya konulmuş böyle bir modelin Türkiye’deki okullarda uygulanmasının yönetici ve öğretmenlere yol göstereceği, okul ortamının daha olumlu hale gelmesini sağlayacağı ve problem davranışları en aza indirerek öğretmenlerin öğretme çabasından çıkmasına ve etkili öğretim yapabilmelerine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, okul ortamlarında veriye dayalı karar vermeyi temel alarak verimli ve etkili olan müdahale programlarının uygulanması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ile ilgili görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of special education teachers working with mentally handicapped children about the problem behaviors encountered in their classrooms]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 97265)
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 11*(1), 7-36. doi: 10.1207/s1532768Xjepc1101_03
- Albers, C. A., Glover, T. A., & Kratochwill, T. R. (2007). Where are we, and where do we go now? Universal screening for enhanced educational and mental health outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(2), 257-263. doi/10.1016/j.jsp.2006.12.003
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet [Primary school teachers' methods of coping with unwanted behavior and school violence]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 209342)
- Anderson, C. M., & Borgmeier, C. (2010). Tier II interventions within the framework of school-wide positive behavior support: Essential features for design, implementation, and maintenance. *Behavior Analysis in Practice, 3*(1), 33-45. doi: 10.1007/BF03391756
- Atbaşı, Z., Karasu, N., & Taviş, Y. Z. (2019). Sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-In/Check-Out uygulaması [Positive behavior support program throughout the classroom: The implementation of the Check-In/Check-Out program]. *Education and Science, 44*(197), 139-154. doi: 10.15390/EB.2018.7588
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1596-1603. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.003
- Cheney, D. A., Stage, S. A., Hawken, L. S., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(4), 226-243. doi: 10.1177/2F1063426609339186
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk for developing emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 42*(2), 108-126. doi: 10.1177/2F0022466907313349
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders, 29*(3), 224-236. doi: 10.1177/2F019874290402900303
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York: Guilford.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and tertiary support systems in schools implementing school-wide positive behavioral interventions and supports: A preliminary descriptive analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 142-152. doi: 10.1177/2F1098300712436844
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Implementation of Turkish version of first step to success program for preventing antisocial behaviors. *Education and Science 36*(161), 145-158.

- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support.” *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 133-136. doi: 10.1177/2F1098300713497099
- Erbaş, D. (2002) Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama [Preparing a positive behavioral support plan for reducing problem behaviors]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi*, 3(2), 41-50. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000065
- Erbaş, D., & Yücesoy Özkan, Ş. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri* (Proje No: 104K061)
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci [Functional evaluation: The process of dealing with behavioral problems and providing appropriate behaviors]* (1. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 7(30), 288-310. doi: 10.1177/2F001440290707300302
- Filter, K. J., McKenna, M. K., Benedict, E. A., Horner, R. H., Todd, A., & Watson, J. (2007). Check in/check out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 69-84. doi: 10.1353/etc.2007.0000
- Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2009). *Implementation: The missing link between research and practice*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. doi: 10.1177/2F1049731509335549
- Flook, L., Repetti, R. L., Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327. doi/10.1037/0012-1649.41.2.319
- Golly, A. M., Stiller, B., & Walker, H. M. (1998). First Step to Success: Replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(4), 243-250. doi: 10.1177/2F106342669800600406
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., & Gorham, G. (2000). The first step to success program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25(3), 170-182. doi: 10.1177/2F019874290002500305
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 198-205.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi: 10.1177/2F001440290106700303
- Hawken, L. H., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240.

- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(2), 94-101. doi: 10.1177/2F10983007070090020601
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35*(4), 583-601.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144. doi: 10.1177/2F1098300709332067
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior support plans* (pp. 359-390). New York: Guilford.
- Kauffman, A. L. (2008). *Stimulus fading within Check-in/Check-out*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/8580>
- Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., & Gresham, F. M. (2004). Treatment integrity: An essential-but often forgotten-component of school-based interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 48*(3), 36-43. doi: 10.3200/PSFL.48.3.36-43
- Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(4), 209-222. doi: 10.1177/2F10634266070150040301
- Lane, K. L., Kalberg, J.R., & Menzies, M. H. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviour: A step by step approach*. New York: Guildford.
- Lane, L. K., Capizzi, M. A., Fisher, M., & Ennis, P. R. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children, 35*(1), 51-90.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*(6), 701-712. doi: 10.1002/pits.20177
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27*(3), 446-459. doi: : 10.1080/02796015.1998.12085929
- Lien-Thorne, S., & Kamps, D. (2005). Replication study of the first step to success early intervention program. *Behavioral Disorders, 31*(1), 18-32. doi: 10.1177/2F019874290503100104
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M., & Feinberg, A. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198. doi: 10.1080/0144341042000301265
- March, R. E., & Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional atid Behavioral Disorders, 10*(3), 158-170. doi: 10.1177/2F10634266020100030401

- McCurdy, B. L., Kunsch, C., & Reibstein, S. (2007). Secondary prevention in the urban school: Implementing the behavior education program. *Preventing School Failure, 51*(3), 12-19. doi: 10.3200/PSFL.51.3.12-19
- McDaniel, S. C., Houchins, D. E., & Robinson, C. (2015). The Effects of Check, Connect, and Expect on Behavioral and Academic Growth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(1), 42-53. doi: 10.1177/2F1063426615573262
- Melekoglu, M., Bal, A., & Diken, İ. H. (2017). Implementing school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 98-110. doi: 10.20489/intjecse.368483
- Mong, D. M., Johnson, N. K., & Mong, W. K. (2011). Effects of check-in/check-out on behavioral indices and mathematics. *Generalization Behavioral Disorders, 36*(4), 225-240. doi: 10.1177/2F019874291103600403
- Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2009). Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools, 46*(1), 79-89. doi: 10.1002/pits.20355
- Overton, S., McKenzie, L., King, K., & Osborne, J. (2002). Replication of the First Step to Success Model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders, 28*(1), 40-56. doi: 10.1177/2F019874290202800104
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Investigation of the competence of science teachers in preschool education institutions according to some variables]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 1-18.
- Özdemir, S. (2005). *The first step to success program: Implementation effectiveness with Turkish children with attention deficit hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation). Retrieved from Arizona State University.
- Passolunghi, M., Mammarella, I., & Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 229-250. /doi: 10.1080/87565640801982320
- Perkins-Rowe, K. A. (2001). *Direct and collateral effects of the first step program: Replication and extension of findings* (Doctoral dissertation). Retrieved from University of Oregon.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A crosscultural comparison. *Educational Psychology, 27*(3), 329-348. doi: 10.1080/01443410601104130
- Sezgin, F., & Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 147-168.
- Scott, T. M., & Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes primary, secondary, and tertiary systems examples. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(3), 131-143. doi: 10.1177/2F10983007030050030201
- Stage, S. A., Cheney, D., Lynass, L., Mielenz, C., & Flower, A. (2012). Three validity studies of the daily progress report in relationship to the check, connect, and expect intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 181-191. doi: 10.1177/2F1098300712438942

- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S., & Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 47-77. /doi/10.1521/scpq.17.1.47.19906
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*(1-2), 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01_03
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in-check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(1), 46-55. doi: 10.1177/2F1098300707311369
- Tsai, S. F., & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 105-114. doi: 10.1177/2F1063426611418974
- Turtura, J. E., Anderson, C. M., & Boyd, R. J. (2014). Addressing task avoidance in middle school students: Academic behavior check-in/check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 159-167. doi: 10.1177/2F1098300713484063
- Walker, H. M. (1998). First steps to prevent antisocial behavior. *Teaching Exceptional Children, 30*(4), 16-19. doi: 10.1177/2F004005999803000403
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*(2), 66-80. doi: 10.1177/2F106342669800600201



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 233-252

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

REVIEW

Received Date: 26.02.19

Accepted Date: 29.03.20

OnlineFirst: 01.04.20

Overview of The School-Wide Positive Behavioral Support and Tier II Intervention

Zehra Atbaşı 

Necmettin Erbakan University

Abstract

School-wide positive behavioral support (SWPBS), which focuses on improving basic social skills of students, uses evidence-based system to identify the problem behaviors and teach appropriate behaviors. SWPBS is based on teamwork and implemented in many schools ranging from kindergarten to high school. It provides support to all school staff for a safe and positive school environment for all students. The supports include school-wide, classroom and individualised interventions. SWPBS allows each school to establish a comprehensive system of its own. It is a system approach that provides evidence-based support for all students. Although the main components of SWPBS are achieved via various strategies, it is not an all-in-one programme. SWPBS offers a three-tiered solution to the challenges that can be experienced in the implementation in a sustainable and effective way. The aim of this study is to define the SWPBS framework, the secondary interventions presented in the framework, and what needs to be done during these interventions to ensure that the needs of the students are met in the best possible way. It is further aimed to shed light on future research and practices by explaining how schools plan their secondary interventions in both initial and on-going implementation phase.

Keywords: School-wide positive behavioral support, Positive behavioral support, social skills, problem behavior, tier two, school-wide intervention.

Recommended Citation

Atbaşı, Z. (2021). Overview of the school-wide positive behavior support and tier II intervention. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 233-252. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

*Corresponding Author: Asst. Prof., E-mail: zatbasi@erbakan.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-2758-1277>

Behavioral and academic problems observed at schools lead to complex processes that require a multifaceted solution. Although a substantive body of literature has identified effective interventions for supporting students who engage in problem behaviors, successful and sustained implementation of these interventions at schools has been challenged by limited time, resources, and training (Adelman & Taylor, 2000; Erbaş, 2002; Noell & Gansle, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009). Positive Behavior Support (PBS) is built on the whole day of the student who exhibit problem behavior. Necessary environmental arrangements are designed to prevent the development of the problem. While behavior-changing strategies are implemented during PBS model, values of the society to which the students belong are taken into account. Thus, more acceptable behaviours are aimed to ensure sustainability (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007).

The aim of this study is to define the school-wide positive behaviour support (SWPBS) framework, the secondary interventions presented in the framework, and what needs to be done during these interventions to ensure that the needs of the students are met in the best possible way. It is further aimed to shed light on future research and practices by explaining how schools plan their secondary interventions in both initial and on-going implementation phase. The SWPBS is a model used to support the academic and social needs of children at schools. In the recent years, SWPBS has been revised to include more systematic, holistic, and preventive interventions to reduce all behavioral problems across the school. The researchers have expanded the scope of the method to increase student achievement within academic instruction, acceptance of the student by his/her peers in the classroom; along with an expected progress in cognitive skills, motivation, social factors, family participation, academic expectations and cultural values (Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Phillipson & Phillipson, 2007). The therapy interventions offered for problematic behaviors were considered to be another factor influencing effective teaching (Lassen, Steele, & Sailor, 2006).

SWPBS focuses on improving basic social skills of the students. It utilizes an evidence-based system to identify problem behaviors and teach appropriate behaviors. It is based on teamwork and implemented in many schools ranging from kindergarten to high school. It provides support to all school staff for a safe and positive school environment for all students. The supports include school-wide, classroom and individualised interventions (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005). SWPBS allows each school to establish a comprehensive system of its own. It is a system approach that provides evidence-based support for all students. Although the main components of SWPBS are achieved via various strategies, it is not an all-in-one programme (Lane, Capizzi, Fisher, & Ennis, 2012). It offers a three-tiered solution to the challenges that can be experienced in the implementation in a sustainable and effective way. The rules and stages serve as a framework for guiding schools in maintaining evidence-based interventions (Anderson & Borgmeier, 2010). It is explained via a three-tiered triangle model. In this model, there are implemetations to meet the needs of all the students at school.

Tier I; universal support programs that include behavioral and academic strategies implemented with the entire student population across the school. The schools form a list of rules to indicate what are the appropriate behaviors and clearly explain what the consequences will be if the rules are broken. (Crone, Hawken & Horner, 2010; Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2014). These expectations are clearly and unequivocally taught to the students. They are offered as opportunities to fulfill these expectations and positive reinforcements are provided if they meet the expectations.

Tier II; is a stage implemented when the primary intervention program is not sufficient (Crone et al., 2010; Lane, Kalberg, & Menzies, 2009). Secondary level support interventions involve interventions for students who cannot benefit from primary level intervention programs and compose 10-15% of the population (Crone et al., 2010; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Gresham, Sugai, & Horner, 2001; Sugai & Horner, 2002).

Tier III supports are provided for students with low-academic performance, that exhibit serious behaviour problems, that are not responsive to Tier I and II interventions and are in need of individualised extensive support programmes. The tertiary level requires individualised programmes and functional assessment. At this stage,

intensive support for the student is provided not as a group but as an individual (Scott & Eber, 2003; Sugai & Horner, 2002).

Tier II Interventions for SWPBS

A wide range of interventions are carried out at Tier II. The common characteristics of these interventions are as follows: They have guidelines for the targeted skills, they include self-control strategies they reinforce positive behaviors they provide regular performance feedback for the targeted behaviors and they implement peer learning. The implementation of Tier II interventions requires more time and intensive effort than Tier I interventions. For example, Tier II intervention involves a strategy to increase positive behavior on a daily basis and to provide reinforcements to increase the frequency of positive behavior. In order to be successful in Tier II interventions; it is necessary to specify the daily class routines in a positive and clear manner along with the desired behaviors, to clearly define the problem behaviors, to teach the class routines and the appropriate behaviors directly and to reinforce the desired student behaviors on a regular basis (Lane et al., 2009; Lane et al., 2012; Turtura, Anderson, & Boyd, 2014).

Tier II interventions are in-class and the necessary arrangements to be made are; (a) screening and observation of the student at risk, (b) in-class structural arrangements, (c) a system of increasing adult feedback, (d) establishing a system to demonstrate the relationship between academic and behavior performance, (e) the system of improving home / school communication and (d) data collection and use of data in the decision-making process (Crone et al., 2010). If the students do not respond to Tier I and Tier II interventions, and the problems persist, Tier III interventions need to be applied (Crone et al., 2010; Lane et al., 2012).

Essential features of Tier II interventions. Tier II interventions include (a) explicit instruction of skills (e.g., pro-social skills, academic skills), (b) structured prompts for appropriate behavior, (c) opportunities for the student to practice new skills in the natural setting, and (d) frequent feedback to the student. In addition, many Tier II interventions might include a mechanism for support and regular communication with the student's parents. Firstly, these interventions focus on increasing pro-social behavior. Thus, they *explicitly teach* the expected behavior to the student. Explicit teaching is accomplished by reviewing what is expected and providing both examples and non-examples of the expected behaviors. Role-playing with feedback is frequently utilized as well.

Secondly, Tier II interventions include *structured prompts* for appropriate behaviors. These help to prevent problem behaviors by prompting more the appropriate ones *before* a problem occurs. Check-in/check-out is a frequently used Tier II intervention for students with disruptive or inattentive behaviors (Fairbanks, Sugai, Gardine, & Lathrop, 2007; Filter et al., 2007; Hawken et al., 2007).

Thirdly, all Tier II interventions provide opportunities to practice skills. Following explicit instruction and daily review of the desired behaviors, students are regularly provided with opportunities to practice desired behaviors and receive regular feedback. For example, if a counselor works with a small group of students on responding to adult-provided feedback appropriately, the counselor might role-play different situations by giving critical feedback to students and having them respond. In addition, the counselor might inform teachers and parents of the skills covered during a given week and ask that they help students practice what they learn in natural settings.

Moreover, these interventions provide frequent opportunities for feedback. Although teachers certainly praise or correct a student at any time, establishing certain times for feedback makes it more likely that the student will receive this important information regularly. For example, in First Step to Success (Golly, Stiller, & Walker, 1998; Walker et al., 1998), frequent feedback is provided via presentation of a green (for appropriate behavior) or red (for inappropriate behavior) card upon which points are tallied. As long as a student engages in a desired behavior, points are accumulated on the green card; however, any inappropriate behavior results in presentation of the red card and accumulation of points on this card.

All these interventions are more likely to occur with fidelity and to be sustained over time if the school holds a written manual including the procedures. The manual should contain documentation of key features of the

intervention, as well as information about how the intervention is implemented within that particular school. The manual will help ensure sustainability over time. As far as Tier II interventions are concerned, the implementations which are similar in terms of the procedure and efficacy are provided below (Horner, Sugai, & Anderson, 2010).

First Step to Success Early Intervention Programme. Early Education Program for Supporting Success in School (First Step to Success) was developed in Oregon, USA for kindergarten students at risk of engaging behaviours by Walker et al. (1998). First Step to Success (FSS) is an early intervention programme to prevent children at risk from engaging in behaviours that could harm himself/herself, the family and the society. The core aim of the programme is to have the child engage in positive interaction with the teacher and his/her peers. The programme is implemented in coordination with the parents at home, teachers and the coordinator at school. Engaging into this programme helps to improve the relationship between the child, parents and the teacher by contributing to have a better communication and enhancing co-operation (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtilmaz, 2011; Özdemir, 2005; Walker, 1998). Moreover, it is a prevention programme that increases family involvement along with ensuring co-operation between family and school. In this programme, positive behaviors are instructed at home and in classrooms.

Check-Connect-Expect. The Check, Connect, Expect program (CCE) is a Tier 2 intervention model within the positive behaviour support model (PBS) of intervention which has six key components in the following: (a) Setting target, (b) monitoring the improvement, (c) data-driven decision making (d) relationship-building (e) teaching problem solving and social skills (f) school-parent co-operation and (g) gradual support (Cheney, Flower, & Templeton, 2008; Lawrence et al., 2012; McDaniel, Houchins, & Robinson, 2015). The CCE intervention program consists of different levels of support and it provides students with progress data on a daily basis. It offers three levels of support to students who exhibit problem behavior: (a) basic level, (b) condensed and (c) self-monitoring. Intensive support is offered at the basic CCE intervention model. Instruction of social skills and problem-solving skills are accomplished on a weekly basis. The teachers involved in CCE implementations report that the problem behaviors of the participant students decreased, the number of the at-risk students decreased, the observed destructive behaviors decreased, and the social skills increased. These results proved the relationship between problem behavior and academic achievement along with the fact that the problem behaviors decreased while the time devoted to academic skills increased and thus all these increased the success (Cheney et al., 2008; Cheney et al., 2009; McDaniel et al., 2015; Stage, Cheney, Lynass, Mielenz, & Flower, 2012; Tsai & Cheney, 2012;).

Check-in/Check-out. Check-in/Check-out is a preventive programme offered at secondary level in terms of Positive Behavioural Support. It is a preventive program developed for the students who have problematic behavior, low academic success and poor peer relationship (Hawken et al., 2007). It is one of the most widely used Tier II intervention models. It offers school-wide and in-class support for each student who needs it.

This programme is also called as the Behavioral Education Program (BEP) (McCurdy, Kunsch, & Reibstein, 2007). It was developed to provide support for students at risk of exhibiting serious or chronic behavioral problems (Crone et al., 2010). It provides frequent feedback to the students about their behaviors. Positive reinforcement is received when the appropriate behaviour is exhibited. Thus, students start the day and class with a positive adult interaction. As a result, the rate of effective adult-student interaction, which supports positive behavioral development, is increased. The reason for the high number of behavior support at Check-in / Check-out is the idea that this support may be effective in reducing problem behaviors of at-risk students exhibiting problem behavior (Fairbanks et al., 2007). It is a school-based intervention programme designed to provide daily support to children at risk with behavior problem and can be implemented at class level. It is based on three premises: (a) instructing the expected behavior clearly to the at-risk children, providing frequent feedback, continuity and reinforcement when the expected behaviour is exhibited, (b) the correlation between the problem behaviour and low academic achievement and (c) providing the behavior support with positive interaction (Crone et al., 2010; Mong, Johnson & Mong, 2011).

Selecting Tier II Interventions to Meet School Needs and Resources

Implementing a continuum of interventions at school requires careful planning to determine which interventions are needed. To identify an appropriate Tier II intervention, schools first need to identify frequently occurring problems exhibited by students who are not responsive to Tier I interventions. One way to do this is to review data sources that occur naturally in the school (such as office discipline referrals, attendance records, and academic reports) to identify common characteristics across groups of students. These reviews should focus on the entire population of students who are not responding to Tier I, not on the behavior problems exhibited by any student in particular.

Schools must ensure that they have the capacity and resources to implement the intervention effectively and to sustain implementation over time (Fixsen & Blase, 2009; Fixsen, Blase, Naom, & Wallace, 2009). In addition, the schools need to consider key issues such as the level of expertise required to implement the intervention, the number of staff hours (coordinators, teachers, etc.) required to implement the intervention, and the cost of any materials that must be purchased. After an intervention is selected, effective and sustained use of the intervention will require identification of the behavior problems best suited to the intervention, the settings in which the intervention can be implemented, the skills needed by the implementer, and the criteria by which intervention success or failure will be judged.

Planning for initial and sustained implementation. If an intervention is to be implemented with fidelity and sustained over time, careful attention must be paid to designing a system to support implementation. The implementation needs to be revised following Tier I interventions. It is of great importance to evaluate the data obtained in Tier I correctly and use for subsequent stages. All Tier II interventions must be grounded in an effective teaming process to provide individual student support and data-driven decision making. The team is responsible for selecting students who might benefit from the intervention, determining which intervention a student receives, and monitoring progress. What is critical to the systematic and successful teamwork is identifying a person to coordinate implementation. The team should include someone who can allocate sources. Identification of the member for coordination is critical to the success of any Tier II intervention. The role of the coordinator involves ensuring decision mechanism, training new teachers and staff in the intervention, ensuring that needed resources (e.g., items for reinforcers, daily progress report cards, etc.) are available, meeting with teachers, students, and parents when a student begins an intervention, problem solving with participating parties to facilitate success, graphing each student's progress data, and providing updates of progress to the implementation team. Thus, one person should be assigned an overall coordination role to ensure all tasks are done in a timely and effective manner.

Tier II decisions regarding interventions should be data-driven. Data is required to determine whether the progress students make is adequate or inadequate and to understand whether the intervention is implemented with fidelity, and the extent to which the intervention is beneficial overall. A variety of data sources can be used to determine which students might benefit from Tier II supports and what interventions might be most effective. One commonly used source is office discipline referral records. These data are examined on a regular schedule, typically monthly, to determine which students might benefit from additional supports. A second source of information is the teachers including the forms filled or the interviews done by them. The forms should provide information such as a definition of the problem, the setting(s) in which the problem most often occurs, whether academic skills are involved, and what interventions have been tried previously. School team should observe the student at least a week and conduct functional behavior assessment. Another data source is school-wide screening. The procedures to receive these data include school-wide screening, administration of a school-wide scale, observation and administration of parent questionnaires (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007).

Monitoring the progress of Tier II interventions. The decisions to be made by the school teams regarding whether a student is making adequate progress on a Tier II intervention need to be data-driven. The first step in this process is identifying objective, measurable outcomes and setting an intervention goal. These goals should not set for individual students; rather, a general goal is set for all students to facilitate efficient planning and monitoring.

These pre-determined goals allow easy monitoring of individual student outcomes. The school team should meet bi-weekly to monitor the progress and review this progress upon the graphs. At this bi-weekly meeting, the team coordinator provides a summary of all students receiving the intervention. For example, "Of the 28 students on homework club, 25 are meeting their goals. Also, five students have been on homework club for 10 weeks and have met the criteria for fading." The team could then review the data only for those students who do not meet the goals and are ready for fading. The team uses data to guide decisions regarding whether to (a) maintain the current intervention, (b) fade the current intervention, (c) increase the intensity of the intervention or (d) change the intervention completely. If the intervention requires significant modification, or if it is to be terminated due to lack of progress, a functional behavior assessment is conducted to determine a more appropriate intervention.

Monitoring fidelity of implementation. Previous research shows that interventions at schools often are not implemented as designed and that poor implementation can have harmful effects on outcomes (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000; Lane, Bocian, MacMillan & Gresham, 2004; Sterling-Turner, Watson & Moore, 2002). The first way to measure fidelity of the implementation is to collect direct observation and evaluation of the data. The aim of this is to assess the extent to which key features of the intervention are implemented. As a second way, fidelity might be assessed by directly asking the teachers to rate a scale indicating the extent to which they implement the intervention as planned.

Conclusion and Suggestions

In the literature, it is emphasized that interventions for problem behaviors should be carried out as a team with all the stakeholders of the school, including managers, teachers, other school staff, students and family in a holistic manner. In order to minimize the effect of the problem behaviors and to instruct the desired behaviors, behavior change interventions need to be developed and they include holistic behavior change approaches (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2008; Flook et al., 2005; Lassen, Steele & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg 2005; Passolunghi, Mammarella, & Altoè, 2008; Phillipson & Phillipson, 2007). Turkey needs early intervention programmes which aim at diminishing problem behaviors and preventing them before it occurs, as implemented in other countries. School-wide implementations unfortunately have involved practices that are not evidence-based (such as disciplinary penalties and dismissal) and they have not been able to receive effective results (Acar, 2000; Alkan, 2007).

There is a number of secondary interventions programmes within the framework of SWPBS model. The efficacy these programmes have been proven through studies. These interventions implement behavior support comprehensively (Fairbanks et al., 2007; Hawken & Horner, 2003; Kauffman, 2008; Todd, Campbell, Meyer, & Horner 2008). Moreover, the interventions presented at the Tier II on the basis of SWPBS are low-cost and effective (Hawken & Horner, 2003; Crone et al., 2010). The implementation of programmes with proven effectiveness and efficiency for at-risk students decreases the problem behaviors while increasing the interaction in the class (Atbaşı, Karasu, & Tavil, 2019). Thus, children with decreasing problem behaviors and academic success continue their education with their peers in the least restrictive settings. In addition, it has been proven that teachers spend more time for teaching in the classroom in which the problem behavior decreases. This also increases the work efficiency (Erbaş, Kurcaali-İftar, & Tekin-İftar., 2004; Hawken & Horner, 2003; Lassen et al., 2006; Sucuoğlu & Kargin, 2006).

Ministry of National Education (MoNE) has adopted a policy aiming at creating effective and safe educational settings. Directorate General for Special Education and Guidance Services of MoNE runs many projects which aim at developing a positive school setting in general schools. When the schools affiliated with MoNE are taken into account, it is clear that no model similar to PBS is currently implemented. The main aim of the PBS model is that, unlike the traditional methods, it involves interventions before the problem occurs (Horner et al., 2005). Moreover, the fact that PBS is not an all-in-one programme and can be adapted to cultural values make this approach easy to implement. Implementing such a model is expected to contribute to (a) guiding the teachers and the school management, (b) creating a more positive school environment, (c) decreasing the problem behaviours, (d) helping the teacher spend more time for teaching and have efficient lessons. Therefore, efficient and effective intervention programmes based on data-driven decision making should be implemented in school settings.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2021, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa No: 253-281

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714

DERLEME

Gönderim Tarihi: 16.04.19

Kabul Tarihi: 11.05.20

Erken Görünüm: 15.05.20

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları

Mine Kızır^{ID*}

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmalarına yardımcı olacak uzaktan aile eğitim uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik sistematik bir bilgi sunmaktır. Bu amaçla, 2000-2018 yılları arasında yapılan uzaktan aile eğitim uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmalar alanyazın üzerinden taranmış ve ulaşılan dokuz çalışma “özetleyici derleme” türünde sunulmuştur. Ulaşılan araştırmalar; katılımcı özellikleri (yaş, cinsiyet, tanı), bağımlı-bağımsız değişken, araştırma modeli, kullanılan yazılım programı veya teknolojik araçlar, aile eğitiminin uygulanma süreci, geçerlik-güvenirlilik, izleme-genelleme, bulgular, etki büyüklüğü ve sonuçlarına ilişkin özellikler bakımından incelenmişlerdir. Sonuçlar, uzaktan yürütülen programların hedeflenen beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaların sunulan bulguları ışığında, katılımcı ebeveynlerin hedeflenen öğretim yöntemini uygulama becerisini kazandıkları görülmektedir. Katılımcı çocukların ise büyük oranda hedeflenen iletişim becerilerini sergileyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmalarda uygulanan programların sosyal geçerliklerinin de yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, internet temelli eğitim, otizm spektrum bozukluğu, dil ve iletişim becerileri, aile eğitimi.

Önerilen Atıf Şekli

Kızır, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-281. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğretim Üyesi, E-posta: minekizir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), “sosyal etkileşim ve iletişim” sorunları ile “sınırlı ilgi, yineleyici davranış ve etkinlikler” olarak iki temel alanda kendini gösteren gelişimsel bir yetersizliktir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OSB, 2012 yılı verilerine göre her 68 çocuktan birinde görülürken, 2014 yılında bu oran 59 çocuktan bir olarak açıklanmıştır (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2019). Bu verilere ilişkin Türkiye’de kesin bir bilgiye ulaşılamamakla birlikte, ülkemizde OSB alanında faaliyet gösteren derneklerin açıklamış olduğu rakama göre yaklaşık olarak 352.000 birey olduğu ifade edilmektedir (Otizm Dernekleri Federasyonu, 2019).

OSB olan bireylerde sosyal etkileşim beceri yetersizlikleri; sosyal etkileşimi başlatma, sürdürme, sonlandırma, kişilerarası ilişkiler, göz kontağı kurma gibi çeşitli davranışlardaki sınırlılıkları içerebilmekte ve sosyal beceriler, genellikle iletişim becerileriyle de yakından ilişkili olabilmektedir (Mesibow, Shea, & Schopler, 2004). OSB olan bireylerin iletişim becerilerinde yaşamış oldukları sınırlılıklar, her bir bireyde farklı derecelerde ve özelliklerde olabilmekte ve OSB olan bireyler çok çeşitli iletişim sorunları yaşayabilmektedirler (Fletcher & Miller, 2005; Volkmar & Wiesner, 2009). Bu bireylerin iletişim becerilerini sergileyebilme düzeylerine bakıldığında neredeyse yarısının herhangi bir iletişim becerisine sahip olmadığı veya bu becerileri oldukça yetersiz bir şekilde sergileyebildikleri görülmektedir (Diken, 2013). Tipik gelişim gösteren bireyler temelde söz öncesi ve sözel dil dönemlerinden oluşan gelişim basamaklarını doğal yollarla geçmekte ve bu basamaklardaki becerileri kendiliklerinden edinmektedirler. Bu basamaklar, söz öncesi dönemde ortak dikkat, taklit, işaret etme, göz kontağı kurma gibi beceriler iken; sözel dil döneminde, sözcükler, cümleler ve karmaşık üst düzey yapıların kullanımı gibi sözel dile ilişkin becerileri içermektedir (Crais & Ogletree, 2016; Macias & Wegner, 2009; Windsor, Reichle, & Mahowald, 2009). Ancak OSB olan bireyler, doğumdan itibaren sergilenmesi gereken söz öncesi iletişim becerilerini oldukça sınırlı düzeyde sergileyebilmektedirler. Dolayısıyla, söz öncesi dönem becerilerinin devamı niteliğinde ve daha karmaşık olan sözel dil dönemi becerileri de bir önceki döneme benzer şekilde ortaya çıkamamaktadır. Bu becerilerdeki yetersizlik düzeyleri, otizmden etkilenme düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017) ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyerek onların gelişimsel olarak yetersizlik göstermelerine neden olabilmektedir (Volkmar & Van der Wyk, 2017).

OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde yaşamış oldukları sorunlar, onların normal gelişim gösteren akranlarının yanı sıra gelişimsel yetersizliği olan akranlarından da daha düşük bir performans sergilemelerine neden olabilmektedir (Rogers, Hepburn, Stackhouse, & Wehner, 2003). Yaşamış oldukları sorunu en aza indirebilmenin yolu, bu bireylere özel eğitim desteği sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar, 2005). Söz konusu destek genellikle bir eğitim kurumunda ve alan uzmanları tarafından verilmektedir. Ancak dil ve iletişim becerileri gibi yaşamın her alanında ve farklı bağlamlarda kullanılan becerilerin eğitiminin, sadece uzmanlar tarafından sunulması, çocuğun öğrenme hızının istenen düzeyde olamamasına yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar söz konusu olduğunda en çok etkileşime girdikleri ve iletişim kurdukları kişiler aile bireyleri olmaktadır (Meadan & Keen, 2016). Bu nedenlerle OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde ailelerin, eğitim süreçlerinin bir parçası olması gerekmektedir. Bu ise ancak sistematik aile programlarının uygulanması ile mümkün olabilmektedir.

Aile eğitimi, geleneksel olarak eve, kuruma veya hem eve hem kuruma dayalı olarak yürütülebilen, özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin bilgi ve destek gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak yapılan sistematik bir eğitim süreci olmaktadır (Aktaş, 2015; Varol, 2006). Bu süreç OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla yapılabileceği gibi öz-bakım, sosyal, akademik gibi becerilerin kazandırılması için de planlanabilmektedir. Söz konusu planlama alanda çalışan uzmanlar tarafından yapılmakta ve son yıllarda geleneksel ortamların yanı sıra uzaktan eğitim şeklinde de yürütülebilmektedir (Ardıç, 2015).

Uzaktan aile eğitim uygulamaları, çevrimiçi (online), çevrimdışı (offline) olarak veya her ikisinin birlikte kullanımıyla gerçekleştirilebilmektedir (Şen, Atasoy, & Aydın, 2010). Çevrimdışı uygulamalar, öğretici ile öğrenenin aynı zaman ve ortamda bulunmasına gerek olmadan, eğitim materyallerinin internet aracılığı ile sunulduğu, kişinin öz-yönlendirmeli olarak ve zaman sınırı olmadan öğrenmeyi gerçekleştirdiği sanal bir eğitim platformu olmaktadır (Yılmaz & Horzum, 2005). Çevrimiçi uygulamalar ise, öğretici ile öğrenenin yüz yüze olmasına izin veren programlar aracılığıyla aynı zamanda ve aynı sanal platformda öğretimin sunulmasıdır (Bulun,

Gülner, & Güran, 2004). Çevrimdışı aile eğitim uygulamalarında genellikle bilgi verici eğitim modülleri, eğitime ilişkin video örnekleri ve değerlendirme araçları bulunmaktadır (Wainer & Ingersoll, 2013). İnternet aracılığı ile ulaşılabilen materyallere erişim, çoğunlukla bir kullanıcı adı ve kişisel şifre ile gerçekleşmektedir. Kullanıcı istediği zaman, istediği sıklıkta ve tekrar tekrar materyale ulaşabilmektedir. Çevrimiçi eğitim uygulamaları ise tüm eğitimin bir eğitimci tarafından eş zamanlı olarak sunulması yoluyla yapılmaktadır (Şen vd., 2010). Son yıllarda çevrimiçi aile eğitim uygulamalarında ailelere, yapacakları uygulamalarda geri bildirim sağlamak, destek olmak ve rehberlik etmek amacıyla koçluk uygulamalarına da yer verilmektedir (Meadan, Meyer, Snodgrass, & Halle, 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). Bu uygulamalar geleneksel yollarla yapılabildiği gibi internet aracılığıyla uzaktan da gerçekleştirilebilmektedir. Aile eğitim uygulamalarının geleneksel yolların yanı sıra internet temelli olarak uygulanmasının en temel hedefi yer ve zaman gözetmeksizin çok sayıda insana ulaşabilmektir (Dinçer, 2006).

Uzaktan aile eğitim uygulamalarının, geleneksel yollarla yapılan uygulamalara göre çeşitli yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu uygulamaların en önemli yararı, eğitim imkânlarına ulaşmada zorluk yaşayan aileler için ulaşım sorununu ortadan kaldırması ve buna bağlı olarak maliyetin düşük olmasıdır (Wainer & Ingersoll, 2013). Diğer bir önemli yararı ise esnek zaman olanağı sağlaması nedeniyle ailelerin günlük rutinleri bozulmadan uzmanlara ve eğitim materyallerine ulaşarak eğitim desteği alabilmeleridir (Baharav & Reiser, 2010). Uzaktan aile eğitim uygulamalarının yararlarının yanı sıra internet alt yapısının zorunlu olması, eğitim için bilgisayar ve ekipmanlarına gereksinim duyulması, internet alt yapısının güçlü olması gibi zorunlulukları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak ortaya çıkmaktadır (Dinçer, 2006; Kılıç, Karadeniz, & Karataş, 2003). Bu uygulamalar söz konusu sınırlılıklarına rağmen geleneksel aile eğitim uygulamalarının yürütülmesinde yaşanabilecek olan zorlukların aşılmasında bir seçenek olabilmektedir (Meadan & Daczewitz, 2015). Ayrıca OSB olan çocuğa sahip ailelerin özel eğitim destek ihtiyaçlarının karşılanmasında var olan kısıtlı kaynakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uzaktan aile eğitim uygulamalarının yaygınlaşması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla alanda çalışan uzmanların, akademisyenlerin ve ailelerin yapılmış olan uzaktan aile eğitim uygulamalarına ilişkin genel bir bilgiye ulaşabilmeleri, onların aile eğitim uygulamalarını planlamaları ve yürütmelerinde yol gösterici olabilecektir.

Alanyazında OSB olan bireyler ve aileleriyle yürütülmüş olan, uzaktan özel eğitim ve aile eğitimi uygulamalarına yönelik olarak sistematik ve genel bir bilgi vermeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Boisvert, Lang, Andrianopoulos ve Boscardin (2010), OSB olan bireylerin uzaktan değerlendirilmesi ile ilgili yapılan sekiz çalışmayı incelemişlerdir. Daha sonra Boisvert ve Hall (2014), OSB olan çocuğa sahip ailelere yönelik olan yapılmış olan uzaktan eğitim şeklinde yürütülen iki araştırmayı betimlemişlerdir. Aynı şekilde Meadan ve Daczewitz (2015), OSB çocuğa sahip ailelerin uzaktan eğitilmesine odaklanmış olan altı çalışmayı incelemiş ve sistematik olarak bulguları aktarmışlardır. Knutsen ve diğerleri (2016), OSB olan bireyleri konu alan ve uzaktan yürütülmüş olan 35 araştırmayı incelerken; Parsons, Cordier, Vaz ve Lee (2017), kırsal kesimde yaşayan OSB'li bireylere yönelik olan çalışmaları ele almışlardır. Ferguson, Craig ve Dounavi (2018) ise, Uygulamalı Davranış Analizi'ne (UDA) dayalı olarak OSB olan bireylerle uzaktan eğitim şeklinde yapılmış olan 28 çalışmayı analiz ederek sonuçlarını sunmuşlardır. Yapılmış olan çalışmalara bakıldığında OSB olan çocuğa sahip ailelere yönelik olarak uzaktan yürütülen çalışmaların toplu ve sistematik olarak sunulduğu bir çalışma son olarak 2015 yılında Meadan ve Daczewitz tarafından yapılmıştır. Ayrıca, yapılmış olan derleme çalışmaları içerisinde sadece iletişim becerilerine odaklanmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, teknoloji alanındaki gelişmelerin hızı ve uzaktan aile eğitim uygulamalarının her geçen gün yaygınlaşması ve artması düşünüldüğünde güncel bir çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, OSB olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmalarına yardımcı olacak uzaktan aile eğitim uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik sistematik bir bilgi sunmaktır. Bu sayede; (1) OSB olan çocuğa sahip ailelerle yürütülen uzaktan aile eğitimi konu alan araştırmalar, (2) uzaktan aile eğitim uygulamalarının uygulama süreçleri ve (3) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik yöntemler hakkında bilgi aktarılmış olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, OSB olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına iletişim becerilerini kazandırabilmelerine yönelik olarak yapılmış olan internet temelli uygulamaları içeren araştırmaların bir derlemesi olarak yapılmıştır. Bunun için, “özetleyici derleme” türü kullanılmıştır. Özetleyici derleme, Dunst (2018) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Müdahale türüne, ortamlarına, araştırma desenlerine, çalışmaya katılanlara veya bazı diğer ilgili müdahale veya çalışma özelliğine göre yapılan çalışmalar veya bulguların sayısına göre sıklıkla belirli tür(ler)de sayısallaştırma içermektedir. Bu tür derlemelerden elde edilen bulgular, genellikle bir uygulama için “sanatın durumu” veya “bilimin durumu” olarak tanımlanmaktadır. Özetleyici derlemelerin sonuçları, genellikle bir uygulama veya müdahale hakkında “bilinen şey” ile ilgili bir dizi açıklama veya sonuçtur (Dunst, 2018, s. 541).”

Tarama Süreci

Bu çalışmada, makalelerin taranmasına Haziran 2017 tarihinde başlanmış ve 1 Ocak 2019 tarihinde bitirilmiştir. Makalelerin taranması sürecinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi veri tabanı ve Google arama motoru üzerinden PsycINFO, Education Resource Information Center (ERIC), Scopus, Medline ve Google Akademik elektronik veri tabanları taranmıştır.

Dâhil etme ve dışlama ölçütleri. Bu çalışma, 2000-2018 yılları arasında, OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması için, internet temelli ve ailelere yönelik olarak yürütülen deneysel ve yarı deneysel araştırmaların analiz edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla, incelenecek araştırmalara karar verebilmek için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; (a) araştırmaların 2000-2018 yılları arasında yayımlanmış olmaları, (b) deneysel ve yarı deneysel desende yürütülmüş olmaları, (c) katılımcıların OSB olan çocuğa sahip aileler olması ve çocuklarına beceri kazandırmaya yönelik eğitim sunmaları, (d) OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hedefler belirlemiş olmaları, (e) karşılaştırmaya yönelik çalışmalar olmamaları, (f) hakemli bir dergide yayımlanmış olmaları ve (g) Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olmalarıdır.

Teknoloji ve internet alanında her geçen gün yeni bir uygulama, yazılım veya program geliştirilmektedir. Ancak çevrimiçi uzaktan eğitim/sağlık hizmetleri 1990’larda başlamış, yaygın olarak kullanılması 2000’li yıllar sonrasında mümkün olmuştur (Tasman, Kay, Lieberman, First, & Riba, 2015). Bu nedenle ölçütlere 2000-2018 yıllarını kapsayacak şekilde sınırlama getirilmiştir. Başka bir ölçüt ise karşılaştırma çalışmalarının dâhil edilmemesidir. Karşılaştırma çalışmaları, bir programın etkililiğinin belirlenmesinden sonra maliyet, gerçek-sanal ortam, verimlilik gibi değişkenleri karşılaştırmak amacıyla yapıldıkları için bu araştırmanın kapsamına alınmamışlardır. Bunun yanı sıra, 2013 yılı itibarıyla OSB olan bireylerin tanılanmasında DSM IV tanı ölçütlerinde değişikliğe gidilerek DSM V tanı ölçütleri kullanılmaya başlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada hem DSM IV hem de DSM V içerisinde yer alan terimler göz önünde bulundurularak, katılımcılarında “OSB”, “Asperger Sendromu”, “Yaygın Gelişimsel Bozukluk”, “Rett Sendromu” ve “Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluğu” tanısı bulunan bireylere yer vermiş olan araştırmalar kabul edilmiş ve tarama yapılırken bu terimler dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınacak olan makaleler taranırken “otizm (autism)”, “Otizm Spektrum Bozukluğu-OSB (Autism Spectrum Disorder-ASD)”, “Asperger Sendromu (Asperger Syndrome)”, “Rett Sendromu (Rett Syndrome)”, “Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluğu (Childhood Disintegrative Disorders)”, “Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Pervasive Developmental Disorders-PDD)”, “Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Not Otherwise Specified-PDD NOS)”, “tele-sağlık (telehealth, telecare ve telemedicine)”, “tele-konferans (teleconferance)”, “tele-terapi (teletherapy)”, “internet temelli eğitim (web-based education)”, “e-öğrenme (e-learn)”, “uzaktan eğitim (distance learn)” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Anahtar sözcükler

girildikten sonra çalışmaların başlıkları ve künyeleri dikkate alınarak 146 araştırmayı içeren bir liste oluşturulmuştur. İlk olarak, derleme veya meta analiz çalışmaları olan 22 çalışma ile tez çalışması olarak yayımlanan ve hakemli bir dergide yayımlanmamış olan 15 çalışma bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Daha sonra başlıklarından ulaşılan çalışmaların özet bölümleri okunarak “iletişim becerileri (communication skills)”, “dil becerileri (language skills)”, “sosyal-iletişim becerileri (social-communication skills)”, “ebeveyn uygulamaları (parent-implanted)”, “ebeveyn eğitimi (parent training/education)” ve “aile eğitimi (family education/training)” konuları aranmıştır. Özet bölümleri okunan makaleler arasında; nitel desenli olan altı, uzman eğitimine yönelik olan altı, bilgi aktarımına yönelik 34, karşılaştırmalara (çevrimiçi-gerçek ortam, ulaşım-maliyet, vb.) yer veren 13 ve dil ve iletişim becerileri dışındaki (problem davranışlar, değerlendirme, özbakım becerileri vb.) becerilerin hedef alındığı 41 çalışma kapsam dışında bırakılmıştır. Tarama sonucunda tam metin olarak ulaşılabilen çalışmalar, ölçütler dikkate alınarak ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmalara karar verilmiştir. Son olarak, ölçütleri karşılayan çalışmaların gözden kaçma ihtimaline karşı tam metin olarak okumaları yapılan çalışmaların kaynakçaları taranarak kontrol edilmiştir. Buna göre OSB olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına dil ve iletişim becerisi öğretebilmelerine yönelik ve internet temelli olarak gerçekleştirilmiş olan dokuz çalışma, bu araştırmanın çalışma alanını oluşturmuştur.

Elde edilen verilerin analizinde ilk olarak araştırma verilerini oluşturan çalışmalar yayın tarihleri dikkate alınarak eskiden yeniye doğru numaralandırılmışlardır. Daha sonra, araştırmalarda incelenecek olan konulara göre bir form oluşturulmuştur. Bu form analizi yapılacak olan araştırmaların; katılımcı özellikleri (yaş, cinsiyet, tanı), bağımlı-bağımsız değişken, araştırma modeli, kullanılan yazılım programı veya teknolojik araçlar, aile eğitimi uygulama süreci, geçerlik-güvenirlilik, izleme-genelleme, bulgular, etki büyüklüğü ve sonuçlarına ilişkin bilgileri kodlamak amacıyla hazırlanmıştır. Sonrasında araştırma verilerini oluşturan tüm çalışmalar ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve belirlenen alanlara göre hedeflenen bilgiler form üzerine aktarılmıştır.

Güvenirlilik

Bu çalışmada, güvenirlilik çalışması kapsamında, verileri oluşturan araştırmaların %30'u yansız atama yoluyla seçilmiş ve özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve bu alanda görev yapan bir uzman tarafından okunmuş, ulaşılan bilgiler hazırlanan forma aktarılmış ve sonuçlar “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre güvenirlilik %91.4 (%87.5-%95.6) olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerini oluşturan çalışmalara ilişkin bulgular belirlenen özellikler dikkate alınarak tablo halinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmalardan ulaşılan her bir özelliğe ilişkin bilgiler özetlenmiş ve sistemli bir şekilde aktarılmıştır. Araştırmanın katılımcı özellikleri, araştırma modeli, kullanılan teknoloji, hedeflenen beceriler, bağımsız değişken ve uygulama sürecine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir. Ek olarak araştırmalarda öğretimi yapılan yöntemlerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de ve geçerlik, güvenirlilik, izleme, genelleme, etkililik ve sonuçlarıyla ilgili bilgiler ise Tablo 3’de aktarılmaktadır. Tablolarda araştırmalar, alfabetik sıralama dikkate alınarak sunulmuştur.

Katılımcı Özellikleri

Araştırmanın belirlenen ölçütleri gereği katılımcı olarak sadece OSB tanısı almış olan çocuklar ve ebeveynleri ile yapılmış çalışmalar dâhil edilmiştir. İncelenen araştırmalarda OSB dışında tanıya sahip olan katılımcı bilgileri dikkate alınmamıştır. İncelenen çalışmalarda toplam 62 ebeveynle uygulama yapılmıştır. Bu ebeveynlerin 52’si anne, 10’u baba ve 5’inin cinsiyeti bilinmemektedir. Ayrıca bir çalışmada ebeveyn bilgisi sunulmamıştır (Suess vd., 2016). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda anne ve baba aynı anda katılımcı olmuşlardır (Simacek vd., 2017; Vismara vd., 2012, 2013). Katılımcı çocukların toplam sayısı ise 63 olmuştur. Bu çocuklardan 33’ü erkek, 8’i kadındır. Çocuklardan 22’sinin cinsiyetine dair çalışmalarda bilgiye rastlanmamıştır (Wainer & Ingersoll, 2015; Vismara vd, 2012, 2013). Çocukların yaşları ise 16-90 ay arasındadır. Ancak çalışmalar yoğunlukla 24-48 ay arasında olan çocukları kapsamaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcı Özellikleri, Araştırma Modeli, Kullanılan Teknoloji, Bağımlı/ Bağımsız Değişken ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırma	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Kullanılan teknoloji	Kullanılan teknoloji
Benson, Dimian, Elmquist, Simacek, McComas, & Symons, 2018	*Anneler: 2 (yaş yok) *Çocuklar: 2 *Tanı: 1 OSB, 1 SP Yaş: 5 Cinsiyet: Erkek (SP olan katılımcı dâhil edilmemiştir)	Tek denekli araştırma desenlerinden ABAB modeli	*Ebeveyn için; İD ve İİÖ uygulama becerisi kazanabilmeleri *Çocuk (Nick) için; İsteğini belirten resimli karta dokunma veya ebeveyn elini yönlendirme ve kendini yaralama davranışlarını azaltma	İşlevsel Değerlendirme (İD) (Functional Analysis [FA]) ve İşlevsel İletişim Öğretimi (İİÖ) (Functional Communication Training [FCT])	*Bilgisayar *Webcam *Google Hongouts *Debut	Ev ziyaretleri ile çocuklara İD yapılmıştır. Sonrasında uzaktan koçluk uygulaması ile İD ve İİÖ hakkında bilgi verilerek uygulama sürecinde destek verilmiştir.
Meadan, Snodgrass, Meyer, Fisher Chung, & Halle, 2016	*Anneler: 3 (yaş yok) *Çocuklar: 3 *Yaş: 2-4 yaş *Tanı: OSB *Cinsiyet: 1 erkek, 2 kadın	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: Doğal öğretim yöntemlerinden, model olma, talep etme ve bekleme süreli öğretim tekniklerini kullanabilme becerisi kazanma *Çocuk için: Sosyal iletişim başlatma ve yanıtlama	İnternet Tabanlı Ebeveyn Uygulamalı İletişim Stratejileri (İTEUIS) (Internet-Based Parent-Implemented Communication Strategies [iPICS])	*iPed *Skype *Camtasia *Online dosya paylaşım kutusu	Uygulama: Öğretim + koçluk. Tüm oturumlar Skype üzerinden yürütülmüştür. Öğretim oturumları: *Birebir bilgi aktarımı *Yöntemlerin akış şeması ve el kitaplarının tanıtımı *Örnek videoların izlenmesi *Çalışma planı hazırlanması *Soru-cevap Koçluk oturumlarında ise, anne-çocuk etkileşimi gözlemlenerek geri bildirim sağlanmıştır. Veri toplamak amacıyla öğretim ve her bir koçluk uygulaması sonrası oturumlar düzenlenmiştir.

Tablo 1 (devamı)

Araştırma	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Kullanılan teknoloji	Kullanılan teknoloji
Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, 2010	<p>*Deney grubu: 13 çocuk-ebeveyn çifti *Kontrol grubu: 14 çocuk-ebeveyn çifti *Tanı: OSB *Yaş ortalaması çocuk/ebeveyn: 36 ay/38 yaş *Cinsiyet: %92.6 erkek %7.4 kadın</p>	Kontrol gruplu deneysel desen	<p>*Ebeveyn için: Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) yöntemini uygulayabilme becerisi kazanma *Çocuk için: TTÖ uygulama el kitabında belirtilen ilk kelimeleri söyleme (aç, gel, kapat vb.)</p>	Öz-yönelimli öğrenme programları (ÖYÖP) (Self-directed learning programs [SDLPs])	<p><u>Etkileşimli DVD:</u> TTÖ'nün temel davranışları ve motivasyon basamaklarını içeren 14 bölümden oluşmaktadır. DVD içerisinde değerlendirme testleri, sesli yönlendirmeler, görseller, örnek videolar ve çalışma kitapları bulunmaktadır.</p>	<p>Araştırmacılar deney ve kontrol gruplarından öntest-sontest verilerinin toplanması için uygulama öncesi ve sonrasında ebeveyn-çocuk etkileşiminin olduğu 10 dakikalık birer video istemişlerdir. ÖYÖP uygulama sürecinde, ebeveynlere hazırlanmış olan DVD'ler gönderilmiştir. Ebeveynler öz-yönlendirmeli olarak eğitimlerini tamamlamışlardır. Bu süreçte deney grubundan 10 dakikalık video kayıtları istenerek veri toplanmıştır ancak bu süreç ilişkin ayrıntılı bilgi aktarılmamıştır.</p>
Simacek, Dimian, & McComas, 2017	<p>*Ebeveynler: 5 (3 anne-2 baba dışında bilgi yok) *Çocuklar: 3 *Yaş: 3.5, 3.5 ve 4 yaş *Tanı: 2 OSB ve 1 Rett Sendromu *Cinsiyet: 3 kadın (Burada sadece OSB olan çocuklara ait bilgiler sunulacaktır.</p>	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	<p>*Ebeveyn için: İD ve İİÖ uygulaması *Çocuk için: Kendine özgü davranışlar yerine resim değiş tokuşu (PECS) veya sözel dil kullanması: Ella, yeme/içmede "daha fazla", video için "daha fazla" ve gitmede "güle güle" kullanması. Lily, yeme/içmede "yemek ve içecek", oyun için "playdoo" ve bitişde "tümü bitti" kullanması.</p>	İD ve İİÖ	<p>*Bilgisayar *Webcam *Google Hongouts *Debut</p>	<p>Uygulamada önce aileler telefonla aranarak İD yapılmıştır. Sonra video konferansla İD'nin yapılmasına ilişkin uzaktan koçluk hizmeti sunulmuş ve email yoluyla geri bildirim sağlanmıştır. Daha sonra video konferansla İİÖ öğretimi ve koçluk hizmeti verilmiştir.</p>

Tablo 1 (devamı)

Araştırma	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Kullanılan teknoloji	Kullanılan teknoloji
Suess, Wacker, Schwartz, Lustig, & Detrick, 2016	*Ebeveynler: Bilgi yok *Çocuklar: 5 *Yaş: 2.5-7.5 yaş *Tanı: OSB *Cinsiyet: 3 Erkek- 2 Kadın	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: İD ve İİÖ uygulama becerisi kazanmaları *Çocuk için: Talep etme, beceriyi tamamlama becerilerini artırma ve problem davranışları azaltma	İD ve İİÖ	*Bilgisayar *Webcam *Skype	Uygulama öncesi ev ziyaretleri yapılmış ve uygulamaya ilişkin bilgi verilmiştir. Sonrasında ebeveynlere tele konferans yoluyla İD ve İİÖ ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra İD uygulamaya ilişkin uzaktan koçluk sunulmuş sonrasında ise İİÖ uygulamasına yönelik 15'er dakikalık üç koçluk uygulaması sunulmuştur.
Vismara, Young, & Rogers, 2012	*Ebeveynler: 9 (7 Erkek, 2 Kadın, yaşları bilinmiyor) *Çocuklar: 9 *Yaş: 16-38 ay *Tanı: OSB *Cinsiyet: --	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: DEBM uygulayabilme becerisi kazanabilme *Çocuk için: Sosyal-iletişim becerileri, ipuçlu ve kendiliğinden özel dil kullanımı ve kendiliğinden taklit etme becerileri	Denver Erken Başlama Modeli (DEBM) (Early Start Denver Model [ESDM])	*Bilgisayar*Webcam *DVD (DEBM) *Video-konferans için yazılım bilgisi yok	Araştırmacılar başlama düzeyi evresinin ardından ebeveynlere DEBM'yi içeren DVD göndermişlerdir. Konuya ilişkin bilgi edinen ebeveynlerle sonrasında video-konferans yoluyla haftada 1 ve toplam 12 hafta boyunca koçluk hizmeti verilmiştir. Bu süreçte 10 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlendikten sonra geri bildirim sağlanmıştır.
Vismara, McCormick, Young, Nadhan, & Monlux, 2013	*Ebeveynler: 8 (1 Erkek, 7 Kadın, yaşları bilinmiyor) *Çocuklar: 8 *Yaş: 18-45 ay *Tanı: OSB *Cinsiyet: --	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: DEBM uygulama becerisi kazanmaları *Çocuk için: İşlevsel kelime uzunluğu ve ortak dikkatin geliştirilmesi	Denver Erken Başlama Modeli (DEBM)	*Bilgisayar*Webcam *Web sitesi (DEBM) *Video-konferans için yazılım bilgisi yok	Başlama düzeyi evresinden sonra ebeveynler web sitesinden öz-yönlendirmeli DEBM modüllerini tamamlamışlardır. Daha sonra haftada 1.5 saat toplam 12 hafta video-konferans yoluyla koçluk hizmeti sağlanmıştır.

Tablo 1 (devamı)

Araştırma	Katılımcılar	Araştırma modeli	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Kullanılan teknoloji	Kullanılan teknoloji
Wainer & İngersoll, 2013	*Uzmanlar: 6 (Bu çalışmaya dâhil edilmemişlerdir) *Ebeveynler:3 (3 Kadın) *Çocuklar: 3 *Yaş: 26-69 ay arası *Tanı: OSB *Cinsiyet: 3 Erkek	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: KTE uygulama becerisi kazanmaları *Çocuk için: Söz öncesi iletişim becerilerinden taklit becerilerinin artması	Karşılıklı Taklit eğitimi (KTE) (Reciprocal Imitation Training [RIT])	*Bilgisayar *Web sitesi (KTE)	Uygulamada başlama düzeyi verilerinin toplanması için katılımcılara ev ziyaretleri düzenlenmiş ve 10 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimi kaydedilmiştir. Sonra ebeveynler, KTE'nin uygulama basamaklarını içeren 5 modül; sunumlar, değerlendirme araçları, etkileşimli öğrenme ortamları ve örnek videoları içeren modüllerin bulunduğu web sitesinde öz-yönlendirmeli olarak modülleri tamamlamışlardır. Sonrasında katılımcıların evlerinde birebir koçluk hizmetiyle geri bildirim verilmiştir.
Wainer & İngersoll, 2015	*Ebeveynler:5 Kadın *Çocuklar: 5 *Yaş: 29-59 ay arası *Tanı: OSB *Cinsiyet: --	Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli	*Ebeveyn için: KTE uygulama becerisi kazanmaları *Çocuk için: Söz öncesi iletişim becerilerinden kendiliğinden taklit becerilerinin artması	KTE	*Bilgisayar *Webcam *Web sitesi *El kitabı yerine PDF dosya *Video-konferans için yazılım bilgisi yok	Wainer ve İngersoll (2013)'ün çalışmalarındaki uygulama süreci takip edilmiştir. Farklı olarak, üç koçluk uygulaması yapılmış ve gerçek ortamda değil uzaktan gerçekleştirilmiştir.

Bağımlı Değişken

İncelenen araştırmalarda OSB olan çocuklar için genel olarak söz öncesi (ortak dikkat, taklit), sözel dil dönemi iletişim becerileri (sözcük kullanma ve anlama) ve alternatif iletişim biçimlerine (resimli kartlar) ilişkin becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (Bkz. Tablo 1). Hedeflenen becerilere ulaşabilmek için ise ebeveynlere TTÖ (Nefdt vd., 2010), İİÖ (Benson vd., 2018; Simacek vd., 2017; Suess vd., 2016), DEBM (Vismara vd., 2012, 2013), KTE (Wainer & Ingersoll, 2013, 2015) ve doğal öğretim (Meadan vd., 2016) yöntemlerini uygulayabilme becerisini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yöntemlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmalarda Öğretimi Yapılan Yöntemlerin Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Uygulanan Yöntem	Özellikleri
Denver Erken Başlama Modeli (DEBM)	DEBM, OSB tanısı almış 12-48 ay arası çocukların sosyal, bilişsel, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi için geliştirilmiş olan Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerine ve normal gelişim gösteren bebeklerin gelişim basamaklarına dayalı oyun temelli bir yöntemdir. Ebeveynler ve uzmanlar çocukla olumlu etkileşim kurabilmek için oyunu ve günlük etkinlikleri kullanmaktadırlar. Ebeveynler DEBM’nin önemli bir parçasıdır ve uygulamaya ilişkin aile eğitimi sağlanmalıdır (Rogers & Davson, 2010).
Doğal Öğretim Yöntemleri (Model Olma, Talep Etme ve Bekleme Süreli Öğretim)	Doğal öğretim yöntemleri, günlük rutinelere yerleştirilen öğretimlerden oluşmaktadır. Bu yöntemler, çocukların iletişim kurmak istemesi ile iletişim partnerinin uygun, anlamlı ve sistematik bir şekilde model olmasını içermektedir (Kaiser, Hancock, & Nietfeld, 2000). “ <i>Model olma</i> ”, çocuğun model olan bireyi gözleyerek yapılan davranışı tekrarlaması (Müller, 2000); “ <i>Talep etme</i> ”, iletişim ortağının çocuktan bir tepki istemesi veya model olması (Westling & Fox, 2000); “ <i>Bekleme Süreli Öğretim</i> ” ise, çocuğa doğru tepkide bulunması için ipucu sunma süresini geciktirilmesi (Myles, Swanson, Holverstott, & Duncan, 2007) olarak ifade edilebilmektedir.
İşlevsel İletişim Öğretimi (İİÖ)	İİÖ, temelde iletişim becerilerine sahip olmayan OSB’li çocukların davranış problemlerini azaltmak amacıyla geliştirilmiş, davranışsal yaklaşıma dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuklara, resim değiş tokuşu, dokunsal materyaller, işaret sistemleri gibi alternatif iletişim yöntemleri kullanılarak hem iletişim becerilerini geliştirmek hem de davranış problemlerini azaltmak amaçlanmaktadır (Johnson, 2012).
Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)	KTE, oyun sırasında OSB olan çocuklara taklidin sosyal kullanımını öğretmek için tasarlanmış doğal bir müdahale yöntemidir (Ingersoll & Shreibman, 2006). Yöntem içerisinde “taklit etme”, “dilsel haritalama”, “model olma”, “ipucu sunma” ve “pekiştirme” teknikleri kullanılmaktadır (Ingersoll, 2008).
Temel Tepki Öğretimi (TTÖ)	TTÖ, temel bazı davranışların çocuklara kazandırılması yoluyla performanslarının artırılarak, gelişimlerinin desteklenebileceğini savunmaktadır. Bu davranışlar; “(a) çoklu uyaranlara tepkide bulunma, (b) güdülenme/motivasyon, (c) kendi kendini yönetme ve (d) kendiliğinden başlatma” olarak ifade edilmektedir (Koegel, Koegel, & Carter, 1999; Topper-Korkmaz & Diken, 2013).

Bağımsız Değişken

Araştırmalarda etkililiği sınanan bağımsız değişkenler, araştırmacıların geliştirmiş olduğu aile eğitim programları olmuştur (Bkz. Tablo 1). Meadan ve diğerleri (2016) programlarına “İTEUİS”, Vismara ve diğerleri (2012, 2013) “DEBM”, Nefdt ve diğerleri (2010) ise “ÖYÖP” adını vermiştir. Diğer araştırmalarda bağımsız değişken, ebeveynlere kazandırmayı hedefledikleri İİÖ, TTÖ ve KTE öğretim yöntemleri olmuştur.

Araştırma Modeli

İncelenen dokuz çalışmanın birinde kontrol gruplu deneysel desen (Nefdt vd., 2010), birinde tek denekli araştırma desenlerinden ABAB modeli (Benson vd., 2018), diğerlerinde ise tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Kullanılan Teknoloji

Uzaktan eğitim yapabilmek için özel bir donanım gereksinim duyulmaktadır. Bunlar; bilgisayar, kamera, mikrofon, hoparlör veya hepsini içinde bulunduran tablet gibi araçlar ve eşzamanlı iletişime olanak sağlayan yazılım programı (Tasman vd., 2015), veri toplamak için ekran kayıt programı ve dosya paylaşımı ve depolama için online bir depolama alanıdır. Yapılmış olan dokuz çalışmada bilgisayar bu eğitimlerin temelini oluşturmuştur. Araştırmalarda ebeveynlere bilgi aktarımı için öğretim modülleri geliştirilmiştir. Bu modüller bazı araştırmalarda etkileşimli DVD'ler (Nefdt vd., 2010; Vismara vd., 2012), bazılarında Web siteleri (Vismara vd., 2013; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015) bazılarında ise video konferans yapılmasına olanak sağlayan programlar aracılığıyla sanal ortamda yüz yüze eğitim şeklinde sunulmuştur (Benson vd., 2018; Meadan vd., 2018; Simacek vd., 2017; Suess vd., 2016). Etkileşimli DVD'ler ve Web siteleri video, görsel, yazı gibi farklı içerikleri barındırabilen teknolojik araçlar olmaktadır. Video konferanslar ise görüntülü konuşmaya olanak sağlayan internet alt yapısı ile kullanılabilen programlardır. Bu programlar hem bireysel hem grup olarak görüntülü konuşmaya olanak sağladığı gibi dosya paylaşımı da mümkün olmaktadır. Bazı araştırmalarda koçluk uygulamaları da video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir (Benson vd., 2018; Meadan vd., 2018; Simacek vd., 2017; Suess vd., 2016; Vismara vd., 2012, 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). Araştırmalarda video konferans yapabilmek amacıyla "Skype" ve "Google Hangout" programları kullanılmıştır. Ayrıca veri toplamak ve gözlem yapabilmek için webcam (kamera) ve ekran kayıt programları kullanılmıştır. Ekran kaydı programı olarak Meadan ve diğerleri (2016) "Camtasia", Simacek ve diğerleri (2017) ile Benson ve diğerleri (2018) "Debut" kullandıklarına dair bilgi vermişler ancak diğer araştırmalarda bu bilgiye yer verilmemiştir. Ek olarak araştırmalarda online dosya paylaşımının sağlanabilmesi için de programlar kullanılmıştır. Ancak bununla ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılamamıştır.

Uygulama Süreci

İncelenen araştırmaların uygulama süreçleri ilk olarak, başlama düzeyi veya öntest verilerinin toplanması, değerlendirme ve teknoloji kullanımına ilişkin bilgi verme ile başlamaktadır. Bu süreç bazı araştırmalarda ev ziyaretleri ile (Benson vd., 2018; Suess vd., 2016; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015), bazılarında ise uzaktan gerçekleştirilmiştir (Meadan vd., 2016; Nefdt vd., 2010; Simacek vd., 2017; Vismara vd., 2012, 2013). Uzaktan veri toplama sürecinde ebeveynlere yöntemle ilgili bir bilgi verilmeksizin çocuklarıyla etkileşime girmeleri ve birkaç dakikalık video kayıtları almaları, daha sonra dosya paylaşım programları yoluyla göndermeleri istenmiştir. Sonrasında öğretimi yapılacak olan yöntemi içeren modüller, DVD, Web siteleri veya video konferans yoluyla katılımcılara sunulmuştur. Modüller, bilgi veren yazılar, görseller, örnek uygulama videoları, ev ödevleri ve değerlendirme araçlarından oluşmaktadır. DVD ve Web siteleri aracılığıyla bilgi aktarımı yapılan çalışmalarda ebeveynler öz-yönlendirmeli olarak öğretim sürecini tamamlamışlardır. Nefdt ve diğerleri (2010), modüllerin tamamlanmasının ardından son test verilerini toplayarak araştırmayı bitirirken, diğerlerinde koçluk hizmeti ile devam edilmiştir.

Koçluk oturumlarında, ebeveynlere öğretilmesi amaçlanan yöntemin, uygulanmasına ilişkin geri bildirim sağlanmıştır. Bu süreçte ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlenmiş ve yönteme ilişkin doğru uygulama basamakları konusunda bilgilendirme yapılarak ebeveynler desteklenmiştir. İncelenen araştırmalardan Wainer ve Ingersoll (2013) koçluk hizmetini ev ziyaretleri yaparak sunarken, diğerleri uzaktan video konferans aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaların tamamında uzaktan veri toplanabilmesi için ebeveynlerden 5-10 dakikalık videolar çekmeleri ve dosya paylaşım programı aracılığıyla iletmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra eş zamanlı, video konferans esnasında yapılan gözlemlerde ise ekran kaydetme programları ile veriler toplanmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Bu çalışmada, araştırmaların sosyal geçerlik (SG), uygulama güvenilirliği (UG) ve gözlemcilerarası güvenilirlik (GAG) verilerine bakılmıştır. Sosyal geçerlik, müdahalenin yapıldığı kişilerin/katılımcıların görüşlerini alarak uygulanan müdahalenin kabul edilebilirliğinin veya memnuniyetin değerlendirilmesi (Wolf, 1978) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sosyal geçerlik, araştırmalar için oldukça önemli bir yere sahiptir. İncelenen araştırmaların ikisinde sosyal geçerliğe ilişkin bir bilgiye ulaşılamamış (Benson vd., 2018; Suess vd., 2016), birinde Skype aracılığıyla görüşme yapılmış (Meadan vd., 2016), diğerlerinde ise anket uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3). Sosyal geçerlik verilerine veya buna ilişkin ifadelere göre, tüm araştırmalarda uygulanan programın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynler programlardan memnun kalmışlar ve uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaların altısında UG verisi toplanmış (Meadan vd., 2016; Simacek vd., 2017; Vismara vd., 2012, 2013; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015), diğerlerinde bir veriye ulaşılamamıştır. UG verisi toplanmış olan araştırmaların tamamında UG yüksek çıkmıştır. UG verisi toplanmamış olan araştırmalarda, ebeveynlerin yöntemi uygulamasına ilişkin UG verileri sunulmuş ancak araştırmacıların koçluk veya öğretim yaptıkları sürece ilişkin UG verileri aktarılmamıştır. Ayrıca araştırmaların tamamında GAG verileri toplanmıştır. GAG verilerinin toplanmasında araştırma görevlileri veya lisansüstü öğrencilerden destek alınmıştır. Tüm çalışmaların GAG verileri %80'in üzerinde olmuş ve kabul edilebilir değerler bulunmuştur.

İzleme-Genelleme

Araştırmanın verilerini oluşturan çalışmalardan dördünde izleme oturumları düzenlenmiştir (Meadan vd., 2016; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). İzleme oturumları uygulama oturumlarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar, üç oturum veya üç hafta boyunca toplanmıştır. Sadece Wainer ve Ingersoll (2015)'un çalışmalarında 1 ve 3. haftalarda izleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları ise sadece Meadan ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda genellemenin türüne ilişkin bilgi verilmemiştir. Tüm oturumlar boyunca sistematik bir şekilde değil rastgele zamanlarda anne-çocuk çifti tarafından gerçekleştirilmiştir. Sadece koçluk hizmeti ve geri bildirim sağlanmadığı ifade edilmiştir. Diğer çalışmalarda genelleme oturumlarına yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bazılarında bulgular grafik üzerinde gösterilmiştir (Benson vd., 2018; Meadan vd., 2016; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015). Diğerlerinde ise veriler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Araştırmaların Geçerlik-Güvenirlik, İzleme-Genelleme, Bulgular, Etki Büyüklüğü ve Sonuçlarına İlişkin Bilgiler

Araştırma	Geçerlik/Güvenirlik	İzleme/Genelleme	Bulgular	Etki Büyüklüğü	Sonuç	
Benson, Dimian, Elmquist, Simacek, McComas, & Symons, 2018	SG: B UG: B GAG: *Anne: FA; %97, FCT; %93 *Çocuk: FA; %97, FCT; %97	B/B	Bulgular grafik üzerinde gösterilmiştir. Sayısal verilere tam olarak yer verilmemiştir. Grafik üzerinde ilerleme görülmektedir.	B	Ebeveyn İD ve İİÖ uygulama becerisi kazanmıştır. Çocukta ise talep etme becerisinde artış olurken kendini yaralama davranışlarında azalma olmuştur.	
Meadan, Snodgrass, Meyer, Fisher, Chung, & Halle, 2016	SG: Skype üzerinden görüşme yapılmıştır. Sayısal veri yoktur. Ebeveynler programa ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. UG: %100 GAG: %88.5	*Tüm katılımcılar için izleme verileri toplanmıştır. * Genelleme: Yapılmıştır.	Bulgular grafik üzerinde gösterilmiştir. Sayısal verilere tam olarak yer verilmemiştir. Grafik üzerinde ilerleme görülmektedir. İzleme oturumlarında kazanılan beceriler korunmuştur.	B	*Ebeveynler hedeflenen doğal öğretim yöntemlerini uygulama becerisi kazanmışlardır. *Çocuklardan ikisinde iletişimi başlatma becerilerinde gelişim gözlenmiştir.	
Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, 2010	SG: Beşli Likert tipi anketin sayısal verileri yoktur. UG: B GAG: *TTÖ'nin MBYG: %94.88 *DFS: %92.8 *ESGDA: %88.9	B/B	<u>Deney Grubu</u> *TTÖ'nin MBYG: ÖT: 16.52 ST: 75.35 *DFS: ÖT: 30 ST: 75 *İKU: ÖT: 11.96 ST: 39.12 *ESGDA: ÖT: 2.5 ST: 3.85	<u>Kontrol Grubu</u> *TTÖ'nin MBYG: ÖT: 15.1 ST: 5.71 *DFS: ÖT: 30 ST: 22.86 *İKU: ÖT: 20.54 ST: 16.14 *ESGDA: ÖT: 2 ST: 2.21	*TTÖ'nin (Cohen's d) MBYG:4.12 *DFS: 2.23 *İKU: 0.953 *ESGDA: 1.28	Araştırmanın etki büyüklüğü hesaplamalarına göre uygulanan program oldukça büyük bir etki gücüne sahiptir. Deney grubundaki ebeveynler TTÖ yöntemini uygulama becerisi kazanırken çocukların iletişim becerilerinin arttığı ifade edilmiştir. Çocuklarla ilgili sayısal bir veri sunulmamıştır. Ebeveynlerin programı, kullanışlı, anlaşılır ve eğlenceli bulunduğu belirtilmiştir.

Tablo 3 (devamı)

Araştırma	Geçerlik/Güvenirlik	İzleme/Genelleme	Bulgular	Etki Büyüklüğü	Sonuç
Simacek, Dimian, & McComas, 2017	SG: 6.91 (Yedili Likert tipi anket) UG: *Ella: %96 *Lily: %93 GAG: *Ella: %91-93 *Lily: %89-91 (Veriler çocuklar üzerinden sunulmuştur)	B/B	Ebeveynlere ilişkin bir veri aktarılmamıştır. Çocuklar (İİÖ bulguları her bir hedef için BD ve UE ortalamaları aktarılmaktadır): *Ella: 1. Hedef; 0.01, 2.2 2. Hedef; 0.1-1.5, 0.1-1.5 3. Hedef: 0, 1.1 *Lily: (en yüksek ve en düşük verilere ulaşılabilmektedir) 1. Hedef; Nadiren, %70 2. Hedef; -- , Arttı 3. Hedef: 0, %100	B	Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler İD ve İİÖ uygulama becerisi kazanmışlardır. Ayrıca çocuk verilerinin grafiğine bakıldığında çocukların kendine özgü davranışlarının azaldığı, alternatif iletişim veya sözel dil kullanımının arttığı görülmektedir.
Suess, Wacker, Schwartz, Lustig, & Detrick, 2016	SG: B UG: B GAG: Problem davranış, beceriyi tamamlama ve talep etme hedeflerinin verileri sırasıyla sunulmuştur. İD: %91, %87, %100 İİÖ: %80, %95, %90	B/B	Ebeveynlere ilişkin bir veri aktarılmamıştır. Çocuk verileri ayrıntılı olarak sunulmamış grafik üzerinde gösterilmiştir. Çocuklar için; *Problem davranışlar %65.1 azalmıştır *Beceriye tamamlama %34.3 artmıştır *Talep etme: %87.5 artmıştır	Hedge's g: 1.31	Ebeveynlerin uygulama yapmasına ilişkin bir sonuç açıklanmamıştır. Çocuklar için hedeflenen becerilerde beş katılımcıdan dördünde talep etme ve beceriyi tamamlama davranışlarında artış görülürken problem davranışlarda azalma olmuştur. Uygulama oldukça büyük bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 3 (devamı)

Araştırma	Geçerlik/Güvenirlilik	İzleme/Genelleme	Bulgular	Etki Büyüklüğü	Sonuç
Vismara, Young, & Rogers, 2012	SG: Beşli Likert tipi anketin sayısal verileri yoktur. UG: %97 GAG: %80	*İzleme oturumları uygulama oturumlarının ardından üç hafta şeklinde düzenlenmiştir. *Genelleme yok	Bulgular sırasıyla BD ve İE olarak aktarılmıştır (Cohen's <i>d</i>). Ebeveyn sonuçları: *DEBM uygulama: 2.62-4.29 *Yanıtlayıcılık: 2.74-4.14 *Ebeveyn etkisi: 2.74-3.99 *Başarı odaklı davranışlar: 2.46-3.79 *Yönerge verme: 2.94-3.26 *Çocuk dikkati: 2.46-3.92 *Çocuğun başlatma davranışı: 2.15-3.56 *Kendiliğinden konuşma: 3.44-29-86 *İpuçlu konuşma: 1.89-14.57 *Kendiliğinden taklit: 0.44-6.57 *Kelime kullanımı: 39.71-147.43 *Anlama: 107.57-237.15 *Vineland: 77-81.29	Cohen's <i>r</i> değerleri: *Ebeveyn davranışları <i>r</i> : 0.64-0.82 arası *Çocuk davranışları <i>r</i> : 0.51-0.68 arası Cohen's <i>d</i> değerleri bulgularda verilmiştir	Araştırma oldukça büyük bir etki gücüne sahiptir. Ebeveynler DEBM uygulama becerisi kazanırken çocuklar hedeflenen becerilerde ilerleme göstermişlerdir. Ebeveynlerin programı, kullanışlı, anlaşılır ve destekleyici bulunduğu belirtilmiştir.
Vismara, McCormick, Young, Nadhan, & Monlux, 2013	SG: Beşli Likert tipi anket uygulanmıştır. %50-100 arası UG: %85 GAG: %80	*İzleme oturumları uygulama oturumlarının ardından üç hafta şeklinde düzenlenmiştir. *Genelleme yok	Bulgular sırasıyla BD, UE ve İE ortalamaları aktarılmıştır: *Ebeveyn DEBM uygulama: 2.93-7.33-4.15 *Sesletim: 2.79-3.60-4.14 *Ortak dikkat: 1.67-1.67-2.16 *Kelime üretme: 111.87-168.88-213.88 *Anlama: 224.37-284.88-314.88	Cohen's <i>r</i> değerleri: * Ebeveyn DEBM uygulama: 0.89 *Ebeveyn davranışları: 0.86 *Sözel dil gelişimi: 0.71 *Kelime üretme-anlama: 0.79	Araştırma oldukça büyük bir etki gücüne sahiptir. Ebeveynler DEBM uygulama becerisi kazanırken çocuklar ortak dikkat dışında hedeflenen becerilerde ilerleme göstermişlerdir. Uygulamanın sosyal geçerliği yüksektir.
Wainer & İngersoll, 2013	SG: Altı noktalı anket uygulanmıştır. Kabul edilebilirlik: 6 Etkililik: 5.38 Kullanışlılık: 6 UG: %80 GAG: *Ebeveynler: .94-.99 *Çocuklar: .98-.99	B/B	Bulgular grafik üzerinde gösterilmiştir. Sayısal verilere tam olarak yer verilmemiştir. Grafik üzerinde ilerleme görülmektedir.	B	Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler KTE uygulama becerisi kazanmışlardır. Çocuk verilerinin grafiğine bakıldığında çocukların taklit davranışlarının arttığı görülmektedir. Ayrıca sosyal geçerliği oldukça yüksek bir uygulama olmuştur.

Not: Kısaltmalar; B: Belirtilmemiştir, "BD: Başlama Düzeyi", "UE: Uygulama Evresi", "İE: İzleme Evresi", "SG: Sosyal Geçerlik", "UG: Uygulama Güvenirliliği", "GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlilik", "ÖT: Ön Test", "ST: Son Test", "MBYG: Motivasyon Basamaklarını Yerine Getirme", "DFS: Dil Fırsatları Sunma", "İKU: İşlevsel Kelime Uzunluğu", "ESGDA: Ebeveynlerin Etkileşim Sürecinde Güven Duyularının Artışı" karşılığı kullanılmıştır.

Etki Büyüklüğü

Deneysel çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanmasında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Karasu, 2011). Etki büyüklüğü hesaplamalarında iki grup söz konusu olduğunda “Cohen’s d” formülü kullanılırken; korelasyon hesaplamalarında “Cohen’s r” formülü kullanılmaktadır ve “r değeri” hem korelasyonu hem de etki büyüklüğünü göstermektedir (Özsoy & Özsoy, 2013; Rice & Harris, 2005). Cohen (1988)’e göre, orta ve büyük etkiler için “d değerleri” sırasıyla .20, .50 ve .80 ve “r” için karşılık gelen değerler .10, .30 ve .50 olarak yorumlanmaktadır. Başka bir etki büyüklüğü hesaplama yöntemi ise “Hedges’s g” ile yapılabilmektedir. Buna göre .10 küçük, .30 orta ve .50 büyük etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Ellis, 2010). İncelenen araştırmalarda farklı etki büyüklüğü yöntemleri ile hesaplamalar yapılmıştır. Wainer ve Ingersoll (2015) ile Nefdt ve diğerleri (2010) “Cohen’s d”, Vismara ve diğerleri (2012, 2013) “Cohen’s r” ve Suess ve diğerleri (2016) “Hedges’s g” hesaplama yöntemini kullanmışlardır. Diğer araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplaması yapılmamıştır (Bkz. Tablo 3).

Sonuç Özellikleri

İncelenen tüm araştırmaların sonuçları, uzaktan uygulanan müdahale programının etkili bulunduğu yönünde olmuştur (Bkz. Tablo 3). Hem katılımcı ebeveynler hem de çocuklar için hedeflenen becerilerin kazandırıldığı ifade edilmektedir. Araştırmalardan beşi etki büyüklüğü hesaplamalarına ilişkin değerleri vermişler ve bu değerlere bakıldığında tümünün oldukça büyük etki değerine sahip olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmalarına yardımcı olacak uzaktan aile eğitim uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik sistematik bir bilgi sunmaktır. Bu amaçla dokuz çalışma incelenmiştir. Sonuçlar, uygulanan programların hedeflenen beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaların sunulan bulguları ışığında, katılımcı ebeveynlerin hedeflenen öğretim yönteminin uygulama basamaklarını doğru olarak yapabildikleri ve uygulama becerisi kazandıkları görülmektedir. Katılımcı çocukların ise büyük oranda hedeflenen iletişim becerilerini sergileyebildikleri belirlenmiştir. Özellikle etki büyüklüğüne ilişkin değerlerin sunulduğu çalışmalara bakıldığında uzaktan aile eğitim uygulamalarının oldukça büyük etki gücüne sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynler uzaktan aile eğitimi yoluyla uygulanan programlara ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Uzaktan veya internet temelli aile eğitim uygulamaları maliyet, ulaşım ve esnek zaman kullanımı bakımından geleneksel aile eğitim uygulamalarına göre önemli yararlar sağlamaktadır. Dolayısıyla incelenen çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda aile eğitim hizmetlerine ulaşmada sorun yaşayan ebeveynler için uzaktan eğitim bir alternatif olabilmektedir. Ancak bu hizmete ulaşabilmek için gerekli altyapı ve donanımına sahip olunması gerekliliği bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin söz konusu sınırlılığına rağmen sadece aile eğitim uygulamalarında değil uzman eğitiminde veya özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde de oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar umut vadeden sonuçlara sahip olmalarına rağmen daha fazla katılımcıyla, tam deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra yapılacak olan çalışmalarda izleme-genelleme oturumları ile geçerlik ve güvenilirlik verilerinin toplanmasına ilişkin planlama yapılmalıdır. Ek olarak raporlama sürecinde, yapılan çalışmanın genellenebilirliğinin olabilmesi adına deneysel sürecin ayrıntılı bir şekilde aktarılmasına gereksinim duyulmaktadır. İncelenen araştırmaların sözü edilen sınırlılıkları olmasına rağmen OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmada ebeveynlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitilmelerinin mümkün olabileceği ve ebeveynlerin kendi günlük rutinleri bozulmadan eğitim almalarını sağlaması nedeniyle bu durumdan memnun oldukları görülmektedir.

Bu çalışmada verilerin toplanması ve sistematik olarak sunulması sürecinde titizlikle çalışılmıştır. Ancak, 2000-2018 yılları arasında yapılmış olan çalışmaların, bu araştırmaya dâhil edilmesi bir sınırlılık olmuştur. 90’lı

yıllardan itibaren yapılmış olan çalışmaların da dâhil edilmesi uzaktan aile eğitim uygulamalarında gerçekleşmiş olan değişimin görülmesine yardımcı olabilirdi. Yine de bu çalışmanın öncelikli amaçlarından biri olan alanyazına katkı sağlama hedefi düşünüldüğünde, eski teknolojik alt yapılarla yürütülen araştırmaların sunulmasının önemli bir fayda sağlamayacağı göz önünde bulundurularak ölçütlerin belirlenmesi sürecinde güncel çalışmalara yer verilmesine karar verilmiştir. Uzaktan veya internet temelli aile eğitim uygulamalarının sistematik olarak sunulmasının hedeflendiği bu araştırmanın bir başka sınırlılığı ise karşılaştırma yapılan araştırmaların dâhil edilmemesidir. Daha önce de belirtildiği gibi karşılaştırma araştırmaları uygulanan programların etkililiğine ilişkin sonuçlardan ziyade karşılaştırma yaptıkları duruma odaklanmaktadır. Dolayısıyla karşılaştırma çalışmaları, uzaktan aile eğitim programları, uygulama süreçleri ve sonuçlarına odaklanan bu çalışmanın amaçlarının dışına çıkmış olmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda gelecek araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunmak söz konusu olabilmektedir. Bunlar:

1. Aynı çalışma meta-analiz çalışması olarak yürütülebilir,
2. OSB tanısı dışında katılımcılarla yapılan uzaktan aile eğitim çalışmalarının sistematik olarak derlemesi yapılabilir,
3. OSB olan çocuklarda farklı becerilerin hedeflendiği çalışmaların sistematik derlemesi yapılabilir,
4. Özel eğitim alanında yürütülen uzaktan özel eğitim uygulamalarının sistematik derlemesi yapılabilir
5. Uzaktan koçluk hizmetinin sunulmasına ilişkin yapılmış olan araştırmaların sistematik derlemesi yapılabilir,
6. Ebeveyn uygulamaları yerine uzmanlarla yürütülen uygulamaların sistematik derlemesi yapılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği [Efficiency of parent training a mothers of children with autism use of mand-model one of the Milieu teaching techniques]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 415923)
- Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association] (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Ardıç, A. (2015). *Aile eğitimi uygulama modelleri [Family education application models]*. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. Baskı, ss. 247-286). Ankara: Vize yayıncılık
- Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727-731. doi: 10.1089/tmj.2010.0029
- *Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123. doi: 10.1111/jir.12456
- Boisvert, M., & Hall, N. (2014). The use of telehealth in early autism training for parents: A scoping review. *Smart Homecare Technology and Telehealth*, 2, 19-27. doi: 10.2147/SHTT.S45353
- Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M., & Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(6), 423-432. doi: 10.3109/17518423.2010.499889
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler [Mobile technologies in education]. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169. <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3223.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Centers for Disease Control and Prevention (2019). *Identified prevalence of autism spectrum disorder*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Singapore: Springer.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students who need special education and special education]*. Ankara: Pegem.
- Dinçer, S. (2006, February). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış [An overview of computer assisted education and distance education]*. 8. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Dunst, C. J. (2018). Kanıt-temelli erken çocukluk müdahale uygulamalarının belirlenmesinde araştırma sentezlerinin rolü [Role of research syntheses for identifying evidence-based early childhood intervention practices.]. (H. Akçakaya, Çev.). H. Bakkaloğlu & Ş. Demir (Eds.). *Erken çocukluk özel eğitimi el kitabı içinde* (ss. 539-562). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, J., Craig, E. A., & Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 582-616. doi: 10.1007/s10803-018-3724-5
- Fletcher, P., & Miller, J. F. (2005). *Trends in language acquisition research, vol 4: Developmental theory and language disorders*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119. doi: 10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505. doi: 10.1007/s10803-006-0089-y
- Johnson, S. (2012). *A clinical handbook on child development paediatrics*. Australia: Elsevier Health Sciences.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446. doi: 10.1207/s15566935eed1104_4
- Karasu, N. (2011). Otizimli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği [Examining Video-Modeling in Teaching of Individuals with Autism: A Review and Meta-Analysis Sample]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 1-12. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000158
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş., & Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları [Internet aided constructivist learning environment]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77375> adresinden edinilmiştir.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması [To gain the communication skills to children with autistic feature]*. İstanbul: YA-PA
- Knutsen, J., Wolfe, A., Burke, B. L., Hepburn, S., Lindgren, S., & Coury, D. (2016). A systematic review of telemedicine in autism spectrum disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(4), 330-344. doi: 10.1007/s40489-016-0086-9
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1999.12085986>
- Macias, M. M., & Wegner, L. M. (2009). Speech and language development and disorders. In L. M. Bernard (Ed.), *Current management in child neurology* (4th ed., pp. 269-277). Connecticut, CT: BC Decker Inc.
- Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., & Duncan, M. M. (2007). *Autism spectrum disorders: A handbook for parents and professionals*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care*, 185(1), 155-169. doi: 10.1080/03004430.2014.908866

- Meadan, H., & Keen, D. (2016). Parent involvement in communication interventions. In D. Keen, H. Meadan, N.C. Brady & J.W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 215-231). Singapore: Springer.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., & Halle, J. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using Internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3-10. doi: 10.1177/875687051303200302
- *Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23. doi: 10.1177/1053815116630327
- Mesibow, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (Eds.). (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer.
- Müller, N. (Ed.). (2000). *Pragmatics in speech and language pathology: Studies in clinical applications* (Vol. 7). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.
- *Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G., & Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 23-32. doi: 10.1177/1098300709334796
- Otizm Dernekleri Federasyonu [Autism Associations Federation] (2019). *Otizm Nedir? [What is autism?]*. <http://www.odfed.org/otizm/> 11.01.2019 adresinden edinilmiştir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması [Effect Size Reporting in Educational Research]. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1404/1260> adresinden edinilmiştir.
- Parsons, D., Cordier, R., Vaz, S., & Lee, H. C. (2017). Parent-mediated intervention training delivered remotely for children with autism spectrum disorder living outside of urban areas: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8), 1-19. doi: 10.2196/jmir.6651
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim [Autism spectrum disorders and special education in Turkey]*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rice, M. E., & Harris, G. T. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC Area, Cohen's d, and r. *Law and Human Behavior*, 29(5), 615-620. doi: 10.1007/s10979-005-6832-7
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. New York, NY: Guilford Press.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781. doi: 10.1111/1469-7610.00162
- *Simacek, J., Dimian, A. F., & McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 744-767. doi: 10.1007/s10803-016-3006-z
- *Suess, A. N., Wacker, D. P., Schwartz, J. E., Lustig, N., & Detrick, J. (2016). Preliminary evidence on the use of telehealth in an outpatient behavior clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 686-692. doi: 10.1002/jaba.305

- Şen, B., Atasoy, F. & Aydın, N. (2010). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması [Low Cost Web-Based Distance Education System Application]*. XII. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye
- Tasman, A., Kay, J., Lieberman, J. A., First, M. B., & Riba, M. (Eds.). (2015). *Psychiatry, 2 Volume Set*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Toper-Korkmaz, Ö., & Diken, İ. H. (2013). Temel Tepki Öğretimi-TTÖ (Pivotal Response Treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi [review of the effectiveness articles about Pivotal Response Treatment]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 41-59. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000179
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi [Family education]* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- *Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2953-2969. doi: 10.1007/s10803-013-1841-8
- *Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, 121878, 1-12. doi: 10.1155/2012/121878
- Volkmar, F.R., & Van der Wyk, B. (2017). Understanding the social nature of autism: From clinical manifestations to brain mechanisms. In J. B. Leaf (Ed.), *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* (pp. 11-25). Cham: Springer.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- *Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 1-14. doi: 10.1007/s10803-012-1538-4
- *Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890. doi: 10.1007/s10803-014-2186-7
- Westling, D.L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Windsor, J., Reichle, J., & Mahowald, M. C. (2009). Communication disorders. In C. H. Zeanah Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., pp. 318-331). New York, NY: The Guilford Press.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. doi: 10.1901/jaba.1978.11-203
- Yılmaz, K., & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite [Globalization, information technologies and university]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6(10), 103-121. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_baris_Horzum/publication/256536535_KURESELLESM_E_BILGI_TEKNOLOJILERI_VE_UNIVERSITE/links/0deec52337b57183dd000000.pdf adresinden edinilmiştir.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 253-281

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714

REVIEW

Received Date: 16.04.19

Accepted Date: 11.05.20

OnlineFirst: 15.05.20

Distance Parenting Education Applications in the Instruction of Communication Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder

Mine Kizir  *

Muğla Sıtkı Koçman University

Abstract

The present study aimed to provide systematic information for the parents of children with autism spectrum disorder (ASD) on research about distance parenting education applications that would help their children acquire communication skills. For this purpose, the literature on distant parenting education applications conducted between 2000-2018 was reviewed, and 9 studies were presented as a summative compilation. The identified studies were reviewed based on participants' characteristics (age, gender, diagnosis), dependent-independent variables, research model, utilized software or technological tools, parenting education instruction process, validity-reliability, follow up-generalization, findings, effect size, and the findings. The results demonstrated that distance parenting education programs had a positive effect on target skills. Based on the findings of the previous studies, it was observed that the participating mothers acquired the ability to implement the targeted instruction method. It was determined that the participating children were able to exhibit target communication skills. It was reported in previous studies that the social validity of the programs implemented was high.

Keywords: Distance education, internet-based education, autism spectrum disorder, language and communication skills, parenting education.

Recommended Citation

Kizir, M. (2021). Distance parenting education applications in the instruction of communication skills to individuals with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 253-281. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714

***Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: minekizir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

Autism spectrum disorder (ASD) is a developmental disability that manifests itself in two basic areas as “social interaction and communication” problems and “limited interest, repetitive behavior and activities” (Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association], 2013). According to 2012 data, 1 in 68 children exhibit ASD, while in 2014, the same rate was reported as 1 in 59 children (Centers for Disease Control and Prevention, 2019). Related data are not available in Turkey, however, based on the figures published by associations working in the ASD field, the number of children with ASD is estimated as 352.000 (Otizm Dernekleri Federasyonu [Autism Associations Federation], 2019).

Social interaction skill problems in individuals with ASD could include various behaviors such as initiation, maintenance, termination of social interaction, interpersonal relations, and eye contact, and so forth, and social skills could often be associated with communication skills (Mesibow, Shea, & Schopler, 2004). The communication skill limitations of individuals with ASD could be reflected in different traits in each individual, and these individuals could experience various communication problems (Fletcher & Miller, 2005; Volkmar & Wiesner, 2009). Analysis of the levels of these individuals to demonstrate communication skills would demonstrate that almost half do not have any communication skills or exhibit quite inadequate communication skills (Diken, 2013). Individuals with typical development go through the developmental stages that include the preverbal and verbal language stages naturally and acquire these skills automatically. These steps include joint attention, imitation, signing, eye contact in preverbal period and words, sentences, and complex and high-level structures in the verbal language period (Crais & Ogletree, 2016; Macias & Wegner, 2009; Windsor, Reichle, & Mahowald, 2009). However, individuals with ASD may exhibit preverbal communication skills which should be exhibited after birth at a very limited level. Thus, the verbal language period skills that follow the preverbal period skills and are more complex than those that could not evolve similar to the previous period skills. The level of problems the children experience in these skills is closely related to the level of autism (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017) and may adversely affect the children’s learning and could lead to developmental disabilities (Volkmar & Van der Wyk, 2017).

The language and communication skill problems experienced by individuals with ASD lead to lower performance when compared to their peers with typical development (Rogers, Hepburn, Stackhouse, & Wehner, 2003). To minimize the problems, they experience, these individuals are provided with special education (Kırcaali-İftar, 2005). These support facilities are usually provided by an educational institution and by field experts. However, the fact that language and communication skills, which are used in all aspects of life and in different contexts, could only be provided by experts, may lead to the inability of the child to reach the desired learning speed, progress, and development. Furthermore, the individuals that the children interact, and communicate the most are the family members (Meadan & Keen, 2016). Thus, parents should be a part of the education process in the instruction of language and communication skills to children with ASD. This is only possible through the implementation of systematic parenting programs.

Parenting education is a systematic training process that aims to fulfill the information and support requirements of the parents with children with special needs that could traditionally be conducted at home, at an institution, or both at home and in an institution (Aktaş, 2015; Varol, 2006). This process could be conducted to support the language and communication skills of children with ASD, as well as skills such as self-care, social, academic, etc. It could be planned by field experts and could be conducted with the distance education method as well as traditional environments (Ardıç, 2015).

Distance parenting education could be implemented online, offline, or a combination of both. Offline applications include a virtual educational platform where the instructor and the learner are not present in the same environment at the same time, the educational materials are presented on the internet, and the self-learning process occurs without a time limit. Online applications include the presence of the instructor and the learner at the same time and in the same virtual platform through programs that allow a face to face learning (Bulun, Gülnar, & Güran, 2004). Offline parenting education applications usually include informative training modules, video examples, and education evaluation tools (Wainer & Ingersoll, 2013). Access to materials accessible via the internet is often

allowed with a username and personal password. The user can access the material at any time, as often as he or she wants. Online parenting education applications are presented via the instruction of the program simultaneously by an educator. In recent years, online parenting training applications also include coaching for the parents to provide feedback, support, and guidance in implementation (Meadan, Meyer, Snodgrass, & Halle, 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). These applications can be conducted with traditional methods or remotely via the internet. In addition to conducting traditional parenting education applications, the most basic goal of internet-based implementation is to reach a large number of individuals independent of time and their location (Dinçer, 2006).

Distance parenting education applications have various benefits and limitations when compared to traditional applications. The most important benefit of these applications is the fact that it eliminates the transportation problems for parents who experience difficulties in accessing education opportunities and therefore incurring lower costs (Wainer & Ingersoll, 2013). Another important benefit is that families could get educational support through the available access to experts and educational materials without altering their daily routines (Baharav & Reiser, 2010). Distance parenting education applications also have disadvantages, such as the requirement for a robust internet infrastructure requirement, computers, and educational equipment. Despite these limitations, these applications could be an alternative in overcoming the difficulties in conducting traditional parenting education applications. Furthermore, it is considered that distance parenting education applications should be used in order to utilize the limited resources available to meet the special education support needs of the parents with children with ASD. Thus, the access of the field experts, academicians, and families to general information on distance parenting education applications could guide them in the implementation of parenting education applications.

In the literature, there are several studies that aimed to provide systematic and general information on distance special education and parenting education applications conducted with individuals and their parents. Boisvert, Lang, Andrianopoulos, and Boscardin (2010), reviewed eight studies on remote assessment of individuals with ASD. Then Boisvert and Hall (2014) described two studies conducted in the form of distance education for families with children with ASD. Likewise, Meadan and Daczewitz (2015) examined six studies focused on distance education of families with ASD children and reported the findings systematically. Knutsen et al. (2016) investigated 35 studies conducted with individuals with ASD, while Parsons, Cordier, Vaz, and Lee (2017) discussed the studies conducted with individuals with ASD in rural areas. Ferguson, Craig, and Dounavi (2019) analyzed 28 studies that were conducted with distance education for individuals with ASD based on Applied Behavior Analysis (ABA) and presented the findings. The review of the previous studies demonstrated that the last study that presented all studies conducted with distance education for parents with children with ASD systematically was conducted by Meadan and Daczewitz in 2015. Furthermore, there are no studies that focused only on communication skills. Thus, there is a need for a current study when the speed of technological advances and the popularity of distance parenting education applications are concerned. Therefore, the present study aimed to provide systematic information for parents with children with ASD on previous studies on distance parenting education applications that could assist their children in acquiring communication skills. As a result, the information would be available on (1) studies on distance parenting education conducted with parents with children with ASD, (2) on the implementation processes for distance parenting family education applications, and (3) on methods that could be used for children with ASD to acquire communication skills.

Method

The Research Model

The present study was conducted as a compilation of studies on internet-based applications developed to assist the parents with children with ASD in the acquisition of communication skills by their children. For this purpose, the “summative review” method was used.

Screening Process

In the present study, the articles were screened between June 2017 and January the 1st 2019. In the process of scanning for the articles, PsycINFO, Education Resource Information Center (ERIC), Scopus, Medline, and Google Academic electronic databases were scanned using the Muğla Sıtkı Koçman University database and Google Academic search engine.

Inclusion and exclusion criteria. The present study was carried out to analyze the internet-based experimental and quasi-experimental studies conducted for parents and children with ASD to acquire language and communication skills between 2000 and 2018. For this purpose, various criteria were determined in order to select the studies to be reviewed. These criteria included studies (a) published in the period between 2000 and 2018 (b) conducted with experimental and quasi-experimental design (c) participants are the families with children with ASD, and providing education for children to gain skills, (d) determined targets to develop language and communication skills of children with ASD, (e) that were not comparative studies, (f) published in peer-reviewed journals, and (g) written in Turkish or English.

In the present study, the articles were screened between June 2017 and January the 1st 2019. In the process of scanning for the articles, PsycINFO, Education Resource Information Center (ERIC), Scopus, Medline, and Google Academic electronic databases were scanned using the Muğla Sıtkı Koçman University database and Google Academic search engine. The scanning of the articles was conducted with “autism,” “Autism Spectrum Disorder-ASD,” “Asperger Syndrome,” “Rett Syndrome,” “Childhood Disintegrative Disorders,” “Not Otherwise Specified-PDD NOS,” “telehealth,” “telecare and telemedicine,” “teleconference,” “teletherapy,” “web-based education,” “e-learn,” and “distance learn” keywords. After the keywords were entered, a list that included 146 studies was developed based on the article title and identification. Initially, 15 studies that were the compilations or meta-analysis studies and dissertations that were published in a peer-reviewed journal were excluded. Then, the study abstracts were read, and topics such as “communication skills,” “language skills,” “social-communication skills,” “parent-implemented,” “parent training/education,” and “family education/training” were searched. Among the articles read, six qualitative studies, six studies on specialist training, 34 informative studies, 13 comparative (online-live, transportation-cost, etc.) studies, 41 studies that targeted skills other than language and communication skills (problem behavior, evaluation, self-care skills, etc.) were excluded. After the screening, the studies, the full manuscript of which could be accessed, were read in detail based on the study criteria, and the studies that would be reviewed in the present study were determined. Thus, nine internet-based studies on the instruction of language and communication skills to families with children with ASD were included in the present study.

In the analysis of the study data, initially, the studies that were included in the study data were enumerated from the old to the new based on the publication date. Then, a form was developed based on the study topics. The form was developed to code the information on the participant demographics (age, gender, diagnosis), dependent-independent variables, research model, utilized software or technological tools, parenting education implementation process, validity-reliability, follow up-generalization, findings, effect size and results of the reviewed studies. Then, all studies that were included in the research data were read in detail, and the targeted information was transferred to the form.

Reliability

This study, within the scope of the reliability analysis, 30% of the studies were selected randomly and were read by a special education expert (Ph.D. candidate) and the information obtained was transferred to the same form and the results were calculated by the “Agreement/Agreement + Disagreement x 100” formula. Finally, the reliability was calculated as 94.1% (range: 87.5-95.6).

Results

The findings related to the studies that constituted the study data are presented in tables based on the study characteristics. Furthermore, information on each of the study characteristics was summarized and presented systematically.

Participant Demographics

Based on the study criteria, only the studies that included parents and the children who were diagnosed with ASD were included in the study. In the review of the studies, those with participants diagnosed with a disability other than ASD were excluded. Applications were conducted with 62 parents in the studies. A total of 52 parents were mothers, 10 were fathers, and 5 were unknown. Furthermore, parent information was not presented in one study (Suess, Wacker, Schwartz, Lustig, & Detrick, 2016). Furthermore, both mothers and fathers participated in certain studies. A total of 63 children participated in the studies. A total of 33 children were male, and 8 were female. No information was available in studies about the gender of 22 children (Wainer & Ingersoll, 2015; Vismara, McCormick, Young, Nadhan, & Monlux, 2013; Vismara, Young, & Rogers, 2012) most were 24-48 months old.

Research Models

Among the 9 reviewed studies, one was conducted with the experimental design with a control group (Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, 2010), one was conducted with single-subject research design of the ABAB model (Benson et al., 2018), while the rest were conducted with multiple baseline model, a single-subject research design.

The Utilized Technology

In 9 studies, the training was conducted with a computer. In studies, instruction modules were developed for the transfer of information to parents. These modules included interactive DVDs in certain studies (Nefdt et al., 2010; Vismara et al., 2012), web sites in others (Vismara, et al., 2013; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015), and one-on-one instruction through software that allowed video conferencing in others (Benson et al., 2018; Meadan et al., 2016; Simacek, Dimian, & McComas, 2017; Suess et al., 2016). Interactive DVDs and web sites are technological tools that could accommodate various content, such as videos, visuals, text, etc. Video conference software could be used on the internet and allow video calls. This software allows for both individual and group video conversations and file sharing. In certain studies, coaching was also provided through video conferencing (Benson et al., 2018; Meadan et al., 2016; Simacek et al., 2017; Suess et al., 2016; Vismara et al., 2012, 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). "Skype" and "Google Hangout" software were used to conduct video conferences in the studies. Furthermore, webcam (camera) and screen capture software were used to collect data and for observation. Meadan et al. (2016) reported that they utilized Camtasia screen capture software; however, others did not report this information. In addition, certain software was used to provide online file sharing in the studies. However, detailed information was not provided.

Dependent Variable

The reviewed studies generally aimed the children with ASD to acquire pre-verbal (joint attention, imitation) and verbal language communication skills (vocabulary and comprehension) and alternative communication methods (cartoons) (See Table 1). In order for the children to acquire the target skills, the studies aimed the parents to acquire pivotal response training (PRT) (Nefdt et al., 2010), functional communication training (FCT) (Benson et al., 2018; Simacek et al., 2017; Suess et al., 2016), Early Start Denver Model (ESDM) (Vismara et al., 2012, 2013), reciprocal imitation training (RIT) (Wainer & Ingersoll, 2013, 2015) and natural instruction (Meadan et al., 2016) methods. Information on these methods is provided in Table 2.

Independent Variable

The independent variables that were tested for effectiveness in the studies were the parenting education programs developed by the researchers (see Table 1). Meadan et al. (2016) called their program Internet-Based Parent Implemented Communication Strategies (iPICS), Vismara et al. (2012, 2013) called their program ESDM, and Nefdt et al. (2010) called their program Self-directed learning programs (SDLPs). The dependent variables were the FCT, PRT, and RIT instruction methods that the researchers aimed the parents to acquire in other studies.

The Implementation Process

The implementation process usually commenced with the collection of baseline or pretest data, evaluation, and providing information on technology use in the studies. This process was conducted with home visits in certain studies (Benson et al., 2018; Suess et al., 2016; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015) or remotely in others (Meadan et al., 2016; Nefdt et al., 2010; Simacek et al., 2017; Vismara et al., 2012, 2013). In the remote data collection process, parents were asked to interact with their children for a few minutes and record these minutes on video without providing any methodical information and then to send these videos via file-sharing software. Then, the modules that would be used in instruction were presented to the participants via DVDs, web sites, or video conferencing applications. The modules included informative articles, images, sample videos, assignments, and evaluation tools. In the studies that provided information via DVDs and web sites, the parents completed a self-regulated instruction process. After the completion of the modules, Nefdt et al. (2010) completed the study by collecting the posttest data, while others provided coaching services.

In coaching sessions, the feedback was provided for the parents on the implementation of the target method. In this process, parent-child interaction was observed, and parents were supported by providing information on the accurate implementation steps for the method. Wainer and Ingersoll (2013) conducted coaching services in-home visits, while others coached the parents via video conferencing. In order to collect data remotely, parents were asked to record 5-10-minute videos and transfer these videos via the file-sharing software. Furthermore, the data were collected with screen capture software during observations conducted with video conferences.

Validity-Reliability

In two studies, no information was provided on social validity (Benson et al., 2018; Suess et al., 2016), in one study, the interviews were conducted on Skype (Meadan et al., 2016), while in others, the survey method was used (see Table 3). Based on the social validity data or related statements, it was observed that the social validity of the implemented program was high in all studies. Parents were satisfied with the program and reported positive views on distance education.

In six studies, procedural fidelity (PF) data were collected (Meadan et al., 2016; Simacek et al., 2017; Vismara et al., 2012, 2013; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015), while the data were not available in others. PF was high in all studies where the data were collected. In studies where PF data were not collected, PF data on the parents' implementation of the method were presented; however, the PF data related to the process of coaching or instruction by the researchers were not presented. Furthermore, the interobserver agreement (IOA) data were collected in all studies. Research assistants or graduate students conducted the collection of IOA data. IOA data were over 80% in all studies, and the values were acceptable.

Follow Up-Generalization

Monitoring sessions were organized in four of the reviewed studies (Meadan et al., 2016; Vismara et al., 2012, 2013; Wainer & Ingersoll, 2015). Monitoring sessions were conducted after the completion of the implementation sessions. These sessions were held for three sessions or for three weeks. They were held only in the first and third weeks by Wainer and Ingersoll (2015). Generalization sessions were conducted only by Meadan et al. (2016). Information on the type of generalization was not provided for these sessions. All sessions were

conducted at random dates for the mother-child pair. There was no explanation on the type of generalization. It was only stated that coaching support and feedback were not provided. Generalization sessions were not conducted in other studies.

Findings

In certain studies, that were reviewed within the scope of the present study, the findings were presented on a graph (Benson et al., 2018; Meadan et al., 2016; Wainer & Ingersoll, 2013, 2015). In others, the data were presented in detail. These findings are presented in Table 3.

Effect Size

Various methods are used to calculate the effect size in experimental studies (Karasu, 2011). Cohen's "d" formula is used to calculate the effect size when there are two groups, while Cohen's "r" formula is used to calculate the correlation. The "r" value reflects both correlation and effect size (Özsoy & Özsoy, 2013; Rice & Harris, 2005). According to Cohen (1988), "d" values for medium and large effects are interpreted as .10, .30, and .50, respectively. Another effect size calculation method is Hedges's "g". In this method, .10 is defined as small, .30 as the medium, and .50 as large effect size (Ellis, 2010). In reviewed studies, effect size calculations were conducted by different methods. Wainer and Ingersoll (2015) and Nefdt et al. (2010) used Cohen's d's, Vismara et al. (2012, 2013) used Cohen's "r", and Suess et al. (2016) used Hedges's "g" calculation methods. In other studies, the effect size was not calculated (see Table 3).

Result

The results of all reviewed studies demonstrated that the applied intervention program was effective (see Table 3). It was reported that the skills targeted for both the participating parents and children were acquired. Five studies provided effect size calculation findings, and all these values reflected a very large effect size.

Discussion and Conclusion

The objective of the present study was to provide systematic information on studies that included distance parenting education applications that would assist parents with children with ASD in the acquisition of communication skills by their children. For this purpose, nine studies were examined. The study findings demonstrated that the implemented programs had a positive effect on the target skills. Based on the reviewed study findings, it was observed that the participating mothers could accurately conduct the application steps in the target instruction method and acquired implementation skills. It was determined that the participating children could exhibit target communication skills. Especially in studies where the effect size was reported, it was observed that distance parenting education applications had a great impact. Furthermore, parents reported positive views on programs implemented in distance parenting education.

Distance or internet-based parenting education applications provide significant benefits over traditional parenting education applications in terms of costs, transportation, and flexible use of time. Thus, based on the findings of the reviewed studies, distance education can be an alternative for parents who have problems accessing parenting education services. However, the required infrastructure and equipment are necessary to access these services. Despite the limitations of distance education, it was considered to have a significant place not only in parenting education applications but also in expert education or training individuals with special needs. Despite the limitations of the studies examined, it can be seen that parents can be educated through distance education in providing communication skills to children with ASD, and they are satisfied with this situation because parents can provide education without disturbing their daily routine.

In the present study, the data collection and systematic presentation of the data were conducted meticulously. However, the inclusion of studies conducted between 2000 and 2018 was a limitation. The inclusion of studies since the 90s could help observe the changes in distance parenting education applications. Nevertheless, considering the principal aim of the present study to contribute to the literature, the author decided to include only

the current studies in the process of the determination of the study criteria by considering that the presentation of the studies conducted with old technologies would not provide significant benefits. Another limitation of the present study, which aimed to provide a systematic presentation of distance or internet-based parenting education applications, was the exclusion of comparative studies. As mentioned above, comparative studies focus on comparisons rather than the results on the effectiveness of the implemented programs. Thus, comparison studies were beyond the objectives of the present study, which focused on distance parenting education programs, implementation processes, and outcomes.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

Different Educational Programs in Special Education Conference (ICDEPSE),
22-23 Mart, 2021, Prag, Çek Cumhuriyeti

Special Education Policies and Regulations Conference (ICSEPR)
22-23 Mart, 2021, İstanbul, Türkiye

Special Education, Reforms and Governmental Policies Conference (ICSERGP)
22-23 Mart, 2021, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

Special Education, Individual Differences and Needs Conference (ICSEIDN)
25-26 Mart, 2021, Tokyo, Japonya

Special Needs Education and Technology Conference (ICSNET)
25-26 Mart, 2021, Tokyo, Japonya

Special Needs Education, Individual Differences and Needs Conference (ICSNEIDN)
29-30 Mart, 2021, Singapur

Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and Different Approaches Conference,
29-30 Mart, 2021, Paris, Fransa

Inclusive Education and Common Practices Conference (ICIECP 2021)
5-6 Nisan, 2021, Cancun, Meksika

Special Needs Education, Educational Reforms and Practices Conference (ICSNEERP)
12-13 Nisan, 2021, Venedik, İtalya

Special Needs and Specialized Teaching Techniques Conference (ICSNSTT 2021)
12-13 Nisan, 2021, Venedik, İtalya

Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and Regulations Conference
15-16 Nisan, 2021, Lisbon, Portekiz

Special Education, Educational Reforms and Practices Conference (ICSEERP)
22-23 Nisan, 2021, Tokyo, Japonya

Special Education, Specialized Teaching Techniques and Different Approaches Conference
22-23 Nisan, 2021, Boston, Amerika Birleşik Devletleri

Special Education, Specialized Teaching Techniques and Technology Conference (ICSESTTT)
22-23 Nisan, 2021, Londra, İngiltere

Special Education and Child Development Conference (ICSECD)
3-4 Mayıs, 2021, Roma, İtalya

International Conference on Special Education, Educational Reforms and Practices (ICSEERP)
6-7 Mayıs, 2021, Tokyo, Japonya

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

Special Education Policy and Individual Needs Conference (ICEDPEN)
6-7 Mayıs, 2021, İstanbul, Türkiye

Special Needs Education and Child Development Conference (ICSNECD)
13-14 Mayıs, 2021, Amsterdam, Hollanda

Special Needs Education and Different Approaches of Teaching Conference (ICSNEDAT)
17-18 Mayıs, 2021, Sidney, Avustralya

Special Needs Education, Teaching and Different Approaches Conference (ICSNETDA)
20-21 Mayıs, 2021, Berlin, Almanya

Effectiveness of Precision Teaching Conference (ICEPT)
3-4 Haziran, 2021, New York, Amerika Birleşik Devletleri

Special Educational Needs and Regulations Conference (ICSENRR)
3-4 Haziran, 2021, New York, Amerika Birleşik Devletleri

Special Needs Education Conference (ICSNE)
7-8 Haziran, 2021, San Francisco, Amerika Birleşik Devletleri

Inclusive Education Conference (ICIE)
10-11 Haziran, 2021, Tokyo, Japonya

Precision Teaching Applications, Current Efforts and Future Trends Conference (ICPTACEFT)
10-11 Haziran, 2021, Barcelona, İspanya

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda dört 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.

Yazarlara rehberlik etmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde makalelerin DergiPark sistemine yüklenmesi ile makalelerin değerlendirilme ve yayımlanma süreçlerinde izlenen aşamalara ilişkin bilgiler, aşağıda sırasıyla verilmiştir. Ayrıca dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar da listelenmiştir.

Makalelerin DergiPark Sistemine Yüklenme Süreci

1. Çalışmalarınızı, yazım dili Türkçe ise [Türkçe şablon](#) İngilizce ise [İngilizce şablon](#) formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdersisi> adresine “**Tam Metin**” yazan butona tıklayarak yükleyiniz.
2. Yazarlara ilişkin hiçbir bilgi (ADI SOYADI, ÜNVANI, KURUMU, E-POSTA ADRESİ, ORCID NO); (Sadece ETİK KURUL ADI, KARAR NUMARASI ve TARİH BİLGİSİNE YÖNTEMİN GİRİŞİNDE YER VERİLMELİDİR) ve VARSA PROJE NUMARASI, DESTEKLEYEN KURUM ve PROJE ADI; BİR DEN FAZLA YAZARLI ÇALIŞMALARDA YAZARLARIN ÇALIŞMAYA KATKI DÜZEYLERİ (çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinden hangi görevlerde yer aldıkları); ÇIKAR ÇATIŞMASI OLUP OLMADIĞI BEYANI ve VARSA TEŞEKKÜR EDİLEN KİŞİ YA DA KURUM ADLARI makalenin yazıldığı “**Tam Metin**” dosyasında yer almamalıdır. Bu bilgilere [Yazar Bilgileri](#) başlıklı dosyada yer verilmelidir. Yazar Bilgileri başlıklı Word dosyasını “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
3. Telif hakkı devir formunu, her bir yazar tarafından imzalanmış ve tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Telif Hakkı Formu**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
4. Etik kurul onay formunu tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz (bk. [Etik Kurul Onayı](#)).

Makalelerin Değerlendirilme ve Yayımlanma Süreci

1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için dergiye gönderilen yazım dili Türkçe veya İngilizce olan çalışmaları ilk olarak “**Editöryal Ön İnceleme**” sürecinden geçirir. Bu aşamada öncelikle istatistik editörleri, çalışmanın yönetsel olarak uygun olup olmadığını inceler.
2. İstatistik editörleri tarafından incelenen çalışmalar, daha sonra alan editörleri tarafından incelemeye alınır. Alan editörleri çalışmanın konusu, sözcük sayısı, etik kurul kararı, [Türkçe şablona](#) veya [İngilizce şablona](#) uygunluk, yazım kurallarına uygunluk ve benzeşim oranı ölçütleri açısından çalışmayı inceleyerek bir rapor hazırlar. Bu rapor doğrultusunda yazar/(lar)a iletilmek üzere üç karar verilebilmektedir. Bu kararlar: a) *çalışmanın dergiye uygun olduğu ve hakemlere gönderilerek değerlendirme sürecinin başlatılması kararı*, b) *çalışmanın düzeltilmesi kararı (bu karar verildiğinde çalışma ve değerlendirme raporu yazar/(lar)a gönderilmekte ve düzeltmelerin yazar/(lar) tarafından 15 gün içinde yapılması ve çalışmanın tekrar sisteme yüklenmesi istenmektedir) ve c) ret kararı (bu karar verildiğinde ise çalışma ve değerlendirme raporu yazar/(lar)a gönderilmekte ve çalışmanın dergide değerlendirilemeyeceği bildirilmektedir) olarak sıralanmaktadır.*
3. Editörler Kurulunca ön incelemesi yapılan ve “**Değerlendirme**” sürecinin başlatılmasına karar verilen çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık ve Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma* ve varsa *Sonuç* bölümlerini 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. Hakemler tarafından yapılan değerlendirme süreci sonucunda değerlendirme formları tamamlanmakta ve yazar/(lara)a iletilmek üzere üç karar alınabilmektedir. Bu kararlar; a) yayımlanabilir kararı (*bu karar alındığında çalışma sonraki aşamalar için Editörler Kuruluna gönderilir*), b) ret kararı (*bu karar alındığında çalışma hakem değerlendirme raporları ile birlikte yazar/(lar)a iade edilir*) ve c) minör ya da majör revizyon kararı (*bu karar alındığında çalışma hakem değerlendirme raporları ile birlikte yazar/(lar)a gönderilerek en geç 15 gün içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletmeleri istenir ve düzeltilmiş olan çalışma, değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar değerlendirilir. Hakemler tarafından tekrar değerlendirilen bu çalışmalar içinde yayımlanabilir ya da ret kararı verilebileceği gibi tekrar düzeltme gerekli kararı da verilebilir*).

4. Çalışmaların yayımlanıp yayımlanamayacağına hakem görüşleri ve değerlendirme raporları doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Editörler Kurulu gerekli görürse çalışmayı alan uzmanı farklı bir hakeme daha gönderebilir.
5. Hakem görüşleri ve değerlendirme raporları doğrultusunda Editörler Kurulunca yayımlanmasına karar verilen çalışmalar, **gönderim tarihlerine** göre Editörler Kurulu Sekreterliğince sıraya konular ve **“Editöryal Son Okuma”** sürecine alınır.
6. **“Editöryal Son Okuma”** sürecinde çalışmalar, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak alan editörleri tarafından tekrar incelenir.
7. **“Editöryal Son Okuma”** süreci tamamlanan makaleler, yazarlarına gönderilerek (varsa) gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Yazardan gelen çalışmalar, gerekli düzeltmelerin yapıp yapılmadığının incelenmesi amacıyla tekrar **“Editöryal Son Okuma”** kontrolü sürecine alınır.
8. **“Editöryal Son Okuma”** sürecini tamamlayan çalışmalar;
 - a. Eğer çalışma Dergipark sistemine yazım dili Türkçe olarak yüklenmişse bu aşamada anadili Türkçe olan yazar/(lar), çalışmalarının **İngilizce tam metnini sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge** ile Dergipark sistemine yükler,
 - b. Eğer çalışma Dergipark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce** olarak yüklenmişse bu aşamada ana dili Türkçe olan yazar/(lar), çalışmalarının tam metnini kendileri Türkçe’ye çevirerek Dergipark sistemine yükler,
 - c. Eğer çalışma Dergipark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce olarak yüklenmişse** bu aşamada ana dili Türkçe olmayan yazar(lar) için **İngilizce tam metin editörler kurulu tarafından Türkçe tam metne dönüştürülerek** Dergipark sistemine yüklenir.
9. Bu aşamada çalışmanın İngilizce veya Türkçe tam metni İngilizce dil editörleri tarafından incelendikten sonra yazar/(lar)ına gönderilerek (varsa) gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Yazardan gelen İngilizce veya Türkçe tam metin, gerekli düzeltmelerin yapıp yapılmadığının incelenmesi amacıyla tekrar İngilizce dil editörüne yönlendirilir.
10. İngilizce veya Türkçe tam metnine ile ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra hem Türkçe hem de İngilizce tam metin **“Mizanpaj”** için Editörler Kurulu Sekreterliğince sıraya konular ve **“Mizanpaj”** sürecine alınır.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

11. Mizanpaj aşaması biten çalışmalar, “**Son Okuma (Proofreading)**” için sorumlu yazara gönderilir. Yazar, çalışmaya ilişkin (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yaparlar. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan çalışmalar yazar/(lar)a iade edilir.
12. “**Son Okuma (Proofreading)**” süreci tamamlanan çalışma için doi numarası alınır ve çalışma derginin “**Erken Görünüm**” sürecinde de yayımlanır. Erken görünümdeki makaleler kabul sırasına göre derginin sayılarında yer alır.
13. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.
14. Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.
15. Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

Dergide Yayımlanacak Çalışmalarda Aranacak Temel Koşullar

1. Çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisine uygun olan konuları (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/aim-and-scope>) ele almalıdır.
2. Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hâlihazırda başka bir dergide incelemede olmaması gerekmektedir.
3. Derginin yazım kurallarına ve [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablona](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
4. iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %10’un üstüne çıkmaması gerekmektedir. Maksimum benzerlik oranı, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %10’a kadar kabul edilecektir. %10-15 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %15’in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilmektedir.
5. Çalışmaya ilişkin Etik Kurul Kararının alınmış olması gerekmektedir.

Türkçe ve İngilizce Genel Biçim Özellikleri

Dergide yayımlanacak çalışmalar için genel biçim özellikleri aşağıda verilmiştir.

Türkçe ve İngilizce Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kâğıda, <i>alttan, üstten ve yanlardan 2.5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yash</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Türkçe ve İngilizce Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Türkçe ve İngilizce Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>İlk satırın başında 1.25 cm</i> (bir tab) boşluk (Türkçe öz ve İngilizce abstract hariç), Aralık sekmesinde <i>önce 6 nk</i> ve <i>sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Sözcük Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere hem Türkçe hem de İngilizce tam metin için minimum <i>6000</i> maksimum <i>8000 sözcük</i> olmalıdır. Türkçe ve İngilizce tam metnin birbiri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>14 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnot işareti konularak dipnotta açıklama yapılmalıdır. Ancak bu bilgi Yazar Bilgileri başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEMELİDİR (bk. Yazar Bilgileri şablonu).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Yazar İsimleri

Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, *10 punto Times New Roman* yazı karakterinde verilmelidir. Ancak bu bilgi [Yazar Bilgileri](#) başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEMELİDİR (bk. [Yazar Bilgileri şablonu](#)).

Yazar(lar)ın unvanları, elektronik posta adresleri ve [ORCID](#) id'leri hem Türkçe hem de İngilizce olarak Yazar Bilgileri dosyasında belirtilmelidir. Yazar bilgilerinde yer alan alt bilgiler, *9 punto-Times New Roman* yazı karakterinde verilmeli ayrıca *sorumlu yazar* belirtilmelidir. Bu bilgi [Yazar Bilgileri](#) başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEMELİDİR (bk. [Yazar Bilgileri şablonu](#)).

Türkçe Öz ve İngilizce Abstract

Her makalede Türkçe tam metin bölümünün üstünde çalışmayı özetleyen bir “Öz” kısmı bulunmalıdır. Öz, *10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 250 sözcüğü* geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde *atıf* bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce tam metin kısmının üstünde yer alan İngilizce tam metni özetleyen “Abstract” kısmı için de geçerlidir.

Araştırma makalelerinin öz ve abstract kısmında **Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma** ve ana metinde varsa **Sonuç ve Öneriler** başlıkları yer almalıdır. Öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır.

- **Giriş:** Problem durumu,
- **Yöntem:** Araştırmadaki katılımcılar ve katılımcılarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),
- **Bulgular:** Araştırmadan elde edilen temel bulgular,
- **Tartışma:** Elde edilen bulguların alanyazın ışığında yorumları, bulguların olası etkileri,
- **Sonuçlar:** (Ana metinde varsa bu başlığa yer verilebilir.) Araştırmadan elde edilen en önemli çıkarımlar (eğer varsa bu başlığa öneriler de eklenebilir, eklendiğinde bulguların olası etkileri veya uygulamaya yansımaları).

Literatür taraması ya da meta-analizi çalışmalarının öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- 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,
- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

Kuramsal çalışmaların öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların öz ve abstract kısmında 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 ve etki büyüklüğü.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

	<p><i>Vaka çalışmalarının</i> öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ 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.
Türkçe ve İngilizce Anahtar Sözcükler	<p>Anahtar sözcükler öz ve abstract kısmının altında, <i>en az beş, en fazla yedi</i> adet olacak şekilde, ilk anahtar sözcük büyük harfle başlarken diğerleri <i>küçük harflerle</i> aralarına virgül konularak verilmelidir. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler tutarlı olmalı, aynı sayıda ve sırada verilmelidir.</p>
Türkçe ve İngilizce Tam Metin	<p>Nicel ve nitel çalışmalar <i>Giriş, Yöntem, Bulgular ve Tartışma</i> bölümlerini içermelidir.</p> <p><i>Giriş</i></p> <p>Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Problem durumunun ve önemin açıklanması,➤ İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,➤ Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi. <p><i>Yöntem</i></p> <p>Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ 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 bilgileri,➤ Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci. <p>Yöntem başlığı altında ele alınacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırmada kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel başlıklandırma şöyledir:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Araştırma deseninin veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,➤ Evren, örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,➤ Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.➤ Veri toplama sürecinin kısaca açıklandığı ve yapılan analizler hakkında bilgi verildiği veri toplama ve analiz gibi bir başlık. <p><i>Bulgular</i></p> <p>Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, <i>hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin</i>, diğer bir deyişle <i>istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmassın</i> rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar. Nicel araştırmalarda bulgular güven aralıkları ve etki büyüklükleri ile birlikte verilmelidir. Bulgular verilirken Tablo 1’de verilen istatistiksel sembol ve kısaltmalar kullanılmalı, istatistiksel semboller italik olarak verilmelidir.</p>

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Tablo 1

İstatistiksel Kısaltmalar ve Semboller

Türkçe	İngilizce	Ölçüm birimi
ANCOVA	ANCOVA	Kovaryans analizi
ANOVA	ANOVA	Varyans analizi
b, b _i	b, b _i	Regresyon analizlerinde tahmin edilen standardize ve standardize edilmemiş regresyon katsayısı
DFA	CFA	Doğrulayıcı faktör analizi
CFI	CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi
GA	CI	Güven aralığı
d	d	Cohen'in etki büyüklüğü
sd	df	Serbestlik derecesi
AFA	EFA	Açımlayıcı faktör analizi
EB	ES	Etki büyüklüğü
f	f	Frekans
f _b	f _e	Beklenen frekans
f _g	f _o	Gözlenen frekans
F	F	F dağılımı, Fisher's F ratio
F _{krit}	F _{krit}	F testi için kritik istatistiksel önem değeri
g	g	Hedge'nin etki büyüklüğü değeri
GFI	GFI	Uyum iyiliği indeksi
GLM	GLM	Genelleştirilmiş doğrusal model
H ₀	H ₀	Sıfır hipotezi
H ₁ (veya H _a)	H ₁ (veya H _a)	Alternatif hipotez
HLM	HLM	Hiyerarşik doğrusal model
HSD	HSD	Tukey'in anlamlılık farkı
MTK	IRT	Madde tepki kuramı
k	k	Devir katsayısı, meta-analizindeki çalışma sayısı, bireysel ya da deneysel bir çalışmadaki düzey sayısı
KR20	KR20	Kuder-Richardson güvenilirlik endeksi
GBE	LGC	Gizil büyüme eğrisi
LL	LL	Güven aralığındaki en düşük sınır
OO	LR	Olabilirlik oranı
\bar{X}	M (or \bar{X})	Ortalama
LSD	LSD	En az anlamlı fark
MANOVA	MANOVA	Çok değişkenli varyans analizi
MLE	MLE	Maksimum olasılık tahmini
OK	MS	Ortalama karesi
n	n	Alt örneklem
N	N	Toplam örneklem
p	p	Olasılık değeri
r	r	Pearson korelasyon katsayısı
r ²	r ²	Açıklayıcılık katsayısı
r _b	r _b	biserial korelasyon
r _s	r _s	Spearman korelasyon
SS	SD	Standart sapma
Mdn	Mdn	Ortanca
YEM	SEM	Yapısal eşitlik modeli
KT	SS	Kareler toplamı
t	t	t testi
U	U	Man-Whitney testi
z	z	Standart skor
η^2	η^2	Eta-kare

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Tablo 1 (devamı)

Türkçe	İngilizce	Ölçüm birimi
λ (lambda)	λ (lambda)	Goodman – Kruskal öngörülebilirlik ölçüsü
Λ (büyük lambda)	Λ (capital lambda)	Wilks's çok değişkenli test kriteri
χ^2	χ^2 (chi-squared)	Ki-kare
ω^2	ω^2 (omega-squared)	Omega-kare
Σ (büyük sigma)	Σ (capital sigma)	Toplam

Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. (Ayrıntılı bilgi için bk. ss. 293-296).

Tartışma

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğrularını 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 ikinci düzey başlık kullanılarak yer verilebilir.

Ayrıca araştırmanın sonucu, uygulama ve ileriki araştırmalar için önerilere yer verilmelidir. Yazarlar isterlerse ikinci düzey başlık kullanarak *Sınırlılıklar ve Öneriler* ile *Sonuç* başlığı kullanabilirler.

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.

Türkçe ve İngilizce 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)* (7. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için **Temel Kaynakça Öğeleri** isimli bölüme bakınız.

Türkçe ve İngilizce Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil vb.) 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”.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistiksel ifadeler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (ör. Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 vb.).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Verilen bir tabloya ve şekle metin içerisinde atıf yapılmış olunmalıdır. Tablolara ve şekillere atıf yaparken tablo ve şekil numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (ör. Tablo 5’e bakıldığında ... gibi, Şekil 2’de görüldüğü gibi).
- Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablo ya da şeklin kaynağı da tablo ve şeklin altında not olarak verilmelidir (Tablo ve şekil notu verme biçimi için bk. [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablonu](#)).

Türkçe ve İngilizce Biçim Özellikleri

Genel olarak tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında *9 punto Times New Roman* yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; *önce* ve *sonra* alanı 0, satır aralığı *tek* olmalıdır.
 - Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için [Başlık Sistemi](#) bölümüne bakınız.
 - Tablo ve şekil numaraları ilk harf büyük olacak şekilde, **bold** olmalıdır (ör. **Tablo 1**, **Tablo 2**, **Şekil 1**, **Şekil 2**)
 - Tablo ve şekil başlıkları, tablo ve şekil numaralarının hemen altında, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde, *italik*, önce ve sonra 3 nk olacak şekilde ve sola dayalı olmalıdır. Örneğin;
Tablo 1
Öğrencilerin Demografik Özellikleri
 - Tablo içindeki başlıkların, tablo içindeki bilgilerin ve tablo notunun sadece ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle tüm özel isimlerin ilk harfleri büyük, diğer sözcükler küçük harflerle yazılmalıdır.
 - Tablo içinde yalnızca tablo alt ve üst çizgileriyle sütun başlıklarının alt çizgisi bulunmalı, **gerekli durumlarda anlaşılabilirliği artırmak için yatay çizgi kullanılabilir** ancak dikey çizgi kullanılmamalıdır.
 - Tabloda tüm sütun başlıkları ortalı, tablo içinde ilk sütundaki bilgiler sola-ortalı dayalı, diğer sütunlardaki bilgiler ise ortalı olmalıdır. Tablolarda hücre içindeki yazılar (rakamsal ifade olmadığında) bir satırdan fazla ise 0.15 cm asılı olacak şekilde verilmeli, eğer tek satırdan oluşuyorsa sola yaslı olarak verilmelidir.
 - Korelasyon tablosu gibi tabloları kullanırken kendi tablonuzu oluşturmak yerine lütfen APA 7’de yer alan örnek standart tabloları kullanınız.
 - Şekil gösteriminde renk kullanırken renk körlüğü olan kişilerin bilgileri anlayabilmesi için kontrast renkler kullanılmalıdır. Renk kullanımları desen kullanımıyla eşleştirilebilir.
-
- Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “**EK**” olarak kaynakçadan sonra ve *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
 - Makalede sadece bir tane varsa, “**EK**” olarak başlıklandırılmalı, başlıktaki tüm sözcükler büyük harfle başlamalı, **bold** olarak yazılmalı, ortalanmalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (ör. bk. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bk. Ek A, Ek B). Eklerde tablo, şekil ya da resimlere yer verilebilir. Ancak böyle durumlarda metin içinde “bk. Ek A’daki Tablo A1” şeklinde belirtmeli ve belirtilen her tablo, şekil ya da resim hangi ekte (ör. EK A, B, C) ise harfi eklenmelidir. Eğer Ek sadece tek bir tablodan oluşuyorsa Ek B olarak belirtilebilir.
 - Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir. Ek adı ve başlığı arasında *önce ve sonra 3nk* boşluk olmalıdır.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Örneğin,

Ek A

**Rehber Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Özel Gereksinimli Öğrencilerle (ÖGÖ)
Çalışmaları ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu**

Diğer	<p>➤ p değeri ya metin içinde gösterilmeli ya da tabloda ayrı bir sütun açılarak, iki ya da üç ondalık basamağa kadar sadece tablo dışında gösterilmelidir (ör. $p < .05$ yerine $p = .023$). Metin içinde ve tablolardaki bütün istatistiksel ifadeler ($F, p, r, N, sd, R, R^2, t, U, df, f$ vb.) <i>italik</i> olarak gösterilmelidir (İstatistiksel sembollerin İngilizce ve Türkçe kısaltma ve sembolleri için bk. Tablo 1). Noktadan sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=, +, -, \bar{X}, >, <” işaretleri gibi matematiksel sembollerden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (ör. $F(1,40) = 6.78$). Eğer bir tabloda ortalama, korelasyon veya regresyon eğrileri gibi noktasal tahminler bulunuyorsa güven aralıkları da verilmelidir. Güven aralıkları ya metin içinde ya da tabloda yeni bir sütunda verilebilir, her iki durumda da köşeli ayraç içinde alt ve üst sınırları belirtilecek şekilde verilmelidir (ör. 95% CI [5.62, 8.31]).</p>
--------------	---

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Başlıklandırma sisteminde aşağıdaki başlık düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bütün başlık düzeylerinde “ve, ile, de, veya” bağlaçlarıyla “-mı, -mi” soru ekleri her zaman küçük harfle yazılmalıdır. Apa 7’ye göre tüm başlıklar büyük harfle başlamalıdır.

Tablo 2

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır	
Birinci Düzey Başlık	Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
İkinci Düzey Başlık	Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Üçüncü Düzey Başlık	Sola Yash, Bold, İtalik İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Dördüncü Düzey Başlık	İlk Satır Girintili, Bold, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük 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	İlk Satır Girintili, Bold, İtalik, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir. 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	<p>➤ Tablo numaraları tablonun üstünde (ör. Tablo 1, Tablo 2 gibi) sola dayalı, bold ve ilk harf büyük yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) <i>sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.</p> <p>➤ Şekil numaraları da şeklin üstünde (ör. Şekil 1., Şekil 2. gibi) sola dayalı, bold yazılmalı ve şekil başlıkları şekil numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük olarak yazılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).</p>
Diğer	➤ Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlık olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük olmalı ve sadece Kaynaklar ve Ekler bold yapılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Türkçe ve İngilizce Metin İçi Atıf Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayımlanmış 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 Atıf Kullanımı	<p>Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında & ibaresi kullanılmalı, atıf metin içinde veriliyorsa Türkçe için <i>ve</i> İngilizce için <i>and</i> ifadesi kullanılmalıdır.</p> <p>Örneğin, Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız) (Synder & Carnahan, 2014), Ayrıca ikiden fazla yazar olduğunda tüm atıflarda ilk yazar adı sonrası Türkçe için <i>vd.</i>, İngilizce için <i>et al.</i>, yazılarak yıl eklenir. (Connell <i>vd.</i>, 1993), (Allen <i>et al.</i>, 2001)</p> <p>Tablolarda ve şekillerde metinden farklı olarak yazarlar arasında her durumda & ibaresi kullanılmalıdır. Detaylar için Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi tablosuna başvurunuz.</p>
Atıfların Sıralanması	<p>Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir.</p> <p>Örnek, (Bozkurt & Tekin-İftar, 2003; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen <i>vd.</i>, 2002; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)</p>
Aktarılan Kaynak	<p><i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ... Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ... Aktarılan (birincil) kaynağın yılı bilinmiyorsa ilgili kaynağın yıl bilgisi metinden çıkarılmalı, aktaran (ikincil) kaynağın yıl bilgisi verilmelidir. Akın'ın denemelerinde (akt., Yılmaz, 2003) ...</p> <p><i>Kaynakça gösterimi</i> Kaynakçada "aktarılan kaynak" değil, "aktaran kaynak" verilmelidir. Coltheart, M. (1993). Models of ... Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...</p>
Aynı Soyadlı Yazar	<p>Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir.</p> <p>Örneğin, N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır. R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ...</p> <p>Aynı soyadlı iki yazar aynı çalışmada yer alıyorsa yazar adlarının baş harflerinin verilmesine gerek yoktur.</p> <p>Örneğin, (Acar & Acar, 2017)</p>
Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları	<p>Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki <i>atıf sırası</i> dikkate alınmalıdır.</p> <p>Örneğin, (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b) Baheti, (2001a), Baheti (2001b)</p>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Aynı Yazar Grubunun Yer Aldığı Çalışmalar	Aynı yazar grubunun yer aldığı aynı tarihli çalışmalara atıfta bulunurken farklılaşan yazara kadar olan yazarlar açık olarak sunulup ardından ‘vd.’ eklenmelidir. Örneğin, (Yılmaz, Orkun, Işık vd., 2014; Yılmaz, Orkun, Korkmaz vd., 2014).
Yeniden Yayınlanmış veya Çevrilmiş Kaynaklar	Yeniden yayımlanmış veya başka bir dilden çevirisi yapılmış kaynaklar için atıf verilirken hem ilk yayım tarihi hem de çevirisinin yapıldığı veya yeniden yayımlandığı tarih bilgileri kronolojik sıraya göre verilmelidir. Örneğin, (Freud, 1900/2010)
Aynı Yazarın İki Çalışması	Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların yıllarına göre verilmeli ve yılların arasına virgül konulmalıdır. Örneğin, (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	Yazarı bilinmeyen kaynaklar için kaynağın adı yazar yerine kullanılarak atıf verilmelidir. Kaynakçada da yine aynı şekilde yazar adının yerinde kaynak gösterilen metnin adı yer almalıdır. Kaynağın yazarı ‘Anonim’ olarak belirtilmişse atıfta yazar adının yerine ‘Anonim’ yazılmalıdır. Örneğin, (Yaratıcı Yazma, 2000) (Anonim, 1998)

Not: APA 7’de yapılan değişiklik sonrası *metin içi atıflar* iki yazarlı olduğunda yazar soyadları arasına Türkçe için ve İngilizce için *and* sözcüğü gelecek şekilde atıf verilir. *Parantez içinde* ise iki yazar soyadı arasına hem Türkçe hem de İngilizce için & işareti kullanılır. Üç ve daha fazla yazardan oluşan tüm çalışmalar metin içinde ilk yazar soyadı ve diğerleri [ör. Sucuoğlu ve diğerleri (1994)] parantez içi kaynak gösteriminde de vd. kısaltması ile kullanılır [ör. (Sucuoğlu vd., 1994)].

Tablo 3

Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi

Atıf türü	Metin içi atıflar	Parantez içi atıflar
Tek yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder and Warren (2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)
Üç ve daha fazla yazarlı	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda et al.(2004)	(Sucuoğlu vd., 1994) (Tamis-LeMonda et al., 2004)
Kurum (Kısaltması yaygın olan)	MEB (2003) NAC (2009)	(MEB, 2003) (NAC, 2009)
Tanı el kitapları	Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (5. baskı; DSM-5)	[Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)]
Sözlük, eş anlamlılar sözlüğü ve ansiklopedi	Amerikan Psikoloji Derneği (tar. yok)*	(American Psychological Association, n.d.)

*Tarih yok

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Türkçe ve İngilizce 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 için rakam, küçük harf ya da maddelendirme işaretleri alt alta (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
Paragraf	Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
Doğrudan Alıntılar	<ul style="list-style-type: none">➤ 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).➤ Kırk sözcük ve daha uzun alıntılarda paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.➤ Nitel çalışmalarda katılımcı görüşleri yazılmak istendiğinde doğrudan alıntı şeklinde soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalıdır. İtalik yazılmamalıdır. Kaynak ya (a) alıntındaki son noktalama işaretinden sonra parantez içinde belirtilmeli ya da (b) alıntıda önce alıntındaki yazar ve yılı belirtilerek alıntındaki son noktalama işaretinden sonra yalnızca sayfa numarası parantez içine koyulmalıdır. Her iki durumda da kapanış parantezinden sonra nokta eklenmemelidir. Aşağıda her iki durum için doğrudan alıntı verilmiştir.
	Araştırmacılar, insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler: *İç konuşma paradoksal bir fenomendir. Pek çok insanın günlük yaşamının merkezinde yer alan bir deneyimdir ve yine de onu bilimsel olarak incelemek için her türlü çabaya önemli zorluklar getirir. Yine de, içsel konuşmanın öznel deneyimine ve bilişsel ve sinirsel temellerine ışık tutmak için çok çeşitli metodolojiler ve yaklaşımlar bir araya gelmektedir. (Alderson-Day & Fernyhough, 2015, s. 957)
Noktalama İşaretleri	Metin içinde her sözcük ve her noktalama işaretinden sonra <i>bir boşluk</i> bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar (vb., vs., i.e., e.g.), oran gösterimleri (1:4) ve katılımcı isimlerini gizlemek için kullanılan kısaltmalar (F.I.M.) bu kurala dahil değildir (vb., vs., i.e., e.g.).
Rakamların Kullanımı	Metin içinde geçen sayı 10'dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır <ul style="list-style-type: none">➤ Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10'dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (ör. Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi ... gibi).➤ Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.➤ Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10'dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (ör. 5 mg'lık dozlar. gibi ya da 10 cm ve üzeri ... gibi).➤ Kesirler yazı ile yazılmalıdır (ör. sınıfın beşte biri, üçte iki çoğunluk).➤ Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdellikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10'dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (ör. 3 katından fazla ... gibi, örneklemin %5'i ... gibi, örnekleme 1. yüzdeliğe ... gibi).➤ Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (ör. 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 (ör. yaklaşık üç yıl içerisinde ... gibi).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

-
- Sayıdan önceki isim, bir dizideki belirli bir yeri ifade ettiğinde büyük harfle yazılır (ör. Madde 3, Soru 12, Tablo 5, Şekil 2, Bölüm 7). Fakat numara isimden önce geldiğinde sayı kullanım kuralları geçerlidir (ör. üçüncü madde, 12. soru, yedinci bölüm).
 - Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10'dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
 - Küsüratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasında nokta konulmalıdır (ör. 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" konulmadan yazılmalıdır (ör. .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 (ör. *F* (1.136) = 0.76)
 - Ondalık sayılarda, ondalık kısım iki rakama yuvarlanmalıdır.
 - Bir cümlede, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlanması gerekiyorsa bu rakamlar harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (ör. "Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır).
-

Temel Kaynakça Ögeleri

Metin içi kaynak gösteriminde 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. *Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde sadece eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır. Doi numarası olan tüm eserlerin doi numaraları mutlaka verilmelidir. Doi numarasının olmadığı durumlarda link altı çizili ve mavi olacak şekilde verilmelidir.*

Türkçe Makale

- Sucuoğlu, N. B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik indeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Abilities index: A means to evaluate developmental functions of young children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413759>
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328. <https://doi.org/10.1177/0014402918795702>

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. [https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973\(01\)00089-2](https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973(01)00089-2)

Makale

Doi'si Olmayan ve Veri Tabanından Alınmayan Makale

- Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17-39. <https://www.ahead.org/professionalresources/publications/jped/archived-jped/jped-volume-31>

Veri Tabanından Olmayan veya Basılı Olan Dergi

- Bozkurt, F., & Tekin-İftar, E. (2003). Zihin özürlü bireylere yiyecek hazırlama becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması [Teaching food preparation skills to individuals with mental retardation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-12.
-

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Yirmi Bir ya da Daha Fazla Yazarlı Makale

*Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437-471. <http://doi.org/fg6rf9>

Online Yayınlanmış, Sayfa Numarası Olmayan Ancak Makale Numarası Olan (eLocator) Makaleler

Burin, D., Kilteni, K., Rabuffetti, M., Slater, M., & Pia, L. (2019). Body ownership increases the interference between observed and executed movements. *PLOS ONE*, 14(1), Article e0209899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209899>

Basımda Olan Makale (Kabul Almış Makale)

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi [Examining play diversity and play complexity of typically developing children and children with visual impairments]. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in face-ism. Does facial prominence imply dominance? *Journal of Personality and Social Psychology*.

Erken Görünümde Olan Makale

Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi işa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma [An empirical study about effect of the corporate social responsibility on level of employers' whistleblowing. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Erken Görünüm*. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_625

Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice. Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500141>

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler [Societal change and universities]*. İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri [Principles and methods of preschool education]* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Kitap

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı [Thinking in pictures with autism in my life]*. (M. C. İftar, Çev.; 3. baskı). Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Çeviri Yapılmış İngilizce Eser

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Preager.

Editörlü Çeviri Kitapta Bölüm

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). Okuma gelişiminde beyin, genler ve çevre (Ç. Kaymaz, Çev.). C. Ergül & G. Akoğlu (Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (ss. 81-94). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001)

Tanı El Kitapları (DSM, ICD)

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Online Tanı El Kitapları

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Online Sözlük, Eş Anlamlılar Sözlüğü ve Ansiklopedi

American Psychological Association. (n.d.). *APA dictionary of psychology*. Retrieved June 14, 2019, from <https://dictionary.apa.org/>

Merriam-Webster. (n.d.). *Merriam-Webster dictionary*. Retrieved May 5, 2019, from <https://www.merriamwebster.com/>

E-Kitap ve Sesli Kitap

Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>

Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0BpbI>

Türkçe Eser İçerisinde Bölüm

Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın [Woman in academic life]* içinde (ss. 75-87). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

İngilizce Eser İçerisinde Bölüm

Fortinash, K. M., & Holoday Worret, P. A. (2012). Therapeutic communication: Interviews and interventions. In K. M. Fortinash & P. A. Holoday Worret (Eds.), *Psychiatric mental health nursing* (5th ed., pp. 59-86). Elsevier.

Doi’si Olan Eser İçerisinde Bölüm

Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287-314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Kitap İçinde Bölüm

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Tez	<p>Yayımlanmamış Tezler Harris, L. (2014). <i>Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders</i> [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.</p> <p>Veri Tabanından Alınan Tezler Hollander, M. M. (2017). <i>Resistance to authority: Methodological innovations and new lessons from the Milgram experiment</i> (Publication No. 10289373) [Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison]. ProQuest Dissertations and Theses Global.</p> <p>Akalın, S. (2007). <i>İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi [An investigation of the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in inclusive classrooms]</i> (Tez Numarası: 234603) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.</p> <p>Web’den Alınmış Veri Tabanlarından Olmayan 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]. http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/</p>
Ansiklopedi veya Sözlük	<p>Gürün, O. A. (2001). <i>Psikoloji sözlüğü [Psychology dictionary]</i> (2nd ed., V.1-3). İnkılâp.</p> <p>Sadie, S. (Ed.). (1980). <i>The new grove dictionary of music and musicians</i> (6th ed., Vols. 1-20). MacMillan.</p>
Sözlü ya da Poster Bildiriler	<p>Sözlü Bildiri Karadağ, E., & Öney, A. (2006, 6-8 Eylül). <i>Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi [Examining the effect of school principals' stress levels on teachers' stress levels]</i> [Sözlü bildiri]. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.</p> <p>*Maddox, S., Hurling, J., Stewart, E., & Edwards, A. (2016, March 30-April 2). <i>If mama ain't happy, nobody's happy: The effect of parental depression on mood dysregulation in children</i> [Paper presentation]. Southeastern Psychological Association 62nd Annual Meeting, New Orleans, LA, United States.</p> <p>Poster Bildiri *Pearson, J. (2018, September 27-30). <i>Fat talk and its effects on state-based body image in women</i> [Poster presentation]. Australian Psychological Society Congress, Sydney, NSW, Australia. http://bit.ly/2XGStHP</p> <p>Online Sempozyum/Konferans Oturumu Notları *Fistek, A., Jester, E., & Sonnenberg, K. (2017, July 12-15). <i>Everybody's got a little music in them: Using music therapy to connect, engage, and motivate</i> [Conference session]. Autism Society National Conference, Milwaukee, WI, United States. https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Session9517.html</p> <p>Online Bildiri Özeti Cacioppo, S. (2019, April 25-28). <i>Evolutionary theory of social connections: Past, present, and future</i> [Conference presentation abstract]. Ninety-ninth annual convention of the Western Psychological Association, Pasadena, CA, United States. https://westernpsych.org/wp-content/uploads/2019/04/WPA-Program-2019-Final-2.pdf</p>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

	Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). <i>Probability estimation by an adapted genetic algorithm in web insurance</i> . In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P. Pardalos (Eds.), <i>Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and intelligent optimization</i> (pp. 225-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21
Resmi Bir Kurum Tarafından Yayımlanmış Belgeler	Belge Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2011). <i>Örnek grup rehberliği etkinlikleri [Samples of group guidance activities]</i> . http://www.meb.gov.tr/orn.pdf Yükseköğretim Kurulu. (2007). <i>Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) [Teacher training and education faculties (1982-2007)]</i> . http://www.yok.gov.tr Kanun, Yönetmelik, Tüzük İlköğretim ve Eğitim Kanunu [Elementary and Education Law]. (1961). T.C. Resmî Gazete, (10705), 5 Ocak 1961, 3579-3595.
Günlük Gazete Makalesi	Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. <i>New York Times</i> . https://www.nytimes.com/1999/02/16/science/in-forecasting-their-emotions-most-people-flunk-out.html Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım [Let's not forget quickly]. <i>Hürriyet</i> . http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797
İnternette Alınan Bilgiler	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html *List of oldest companies. (2019, January 13). In <i>Wikipedia</i> . https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_oldest_companies&oldid=878158136
Test, Ölçek ve Envanter	*Tellegen, A., & Ben-Porath, Y. S. (2011). <i>Minnesota Multiphasic Personality Inventory–2 Restructured Form (MMPI-2-RF): Technical manual</i> . Pearson. Topbaş, S., & Güven, S. (2017). <i>Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) [Test of Language Development-Primary: TLD-P]</i> . Detay Yayıncılık.
TED Konuşmaları	*Giertz, S. (2018, April). <i>Why you should make useless things</i> [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/simone_giertz_why_you_should_make_useless_things Koç, A. (2018, Mayıs). <i>Eğitimin geleceği, geleceğin eğitimi [Future of education, education of future]</i> [Video]. TED Konuşmaları. https://www.youtube.com/watch?v=gEwZN1Tw1AA
Youtube Videoları	Baddeley, A. (2010, November 3). <i>Alan Baddeley on the development of the working memory model</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mT0NLihOK30

*Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2021 yılı cilt 22 sayı 1'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Selma AKALIN
Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU
Doç. Dr. Ayfer ALPER
Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Oya ARSLAN ARMUTCU
Dr. Öğr. Üyesi Filiz ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BAYRAKLI
Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN
Öğr. Gör. Dr. Nesime CAN
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Arş. Gör. Dr. Seçil ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK
Doç. Dr. Murat DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Doç. Dr. Emine ERATAY
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doç. Dr. Alev GİRLİ
Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN
Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
Dr. Öğr. Üyesi Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN KARASU
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR
Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Öğr. Gör. Dr. Burcu KILIÇ TÜLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER
Doç. Dr. Faruk LEVENT
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL
Doç. Dr. Seray OLÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN
Arş. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR
Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ
Doç. Dr. Mustafa SEVER
Dr. Öğr. Üyesi Canan SOLA ÖZGÜÇ
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Prof. Dr. Nimet Bülbin SUCUOĞLU

HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

Hakemler Kuruluna Teşekkür *(devamı)*

Dr. Öğr. Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR
Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Sema TAN
Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS
Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN
Doç. Dr. Esra YÜRÜMEZ