



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 20
Sayı : 4
Yıl : 2019

Ankara
2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2019

Cilt: 20

Sayı: 4

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. Fatma HAZIR BIKMAZ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör Yardımcısı

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

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA
Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ
Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL
Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN

Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

Prof. Dr. Funda ACARLAR (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Sema KANER (*Uluslararası Fındık Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AKAMOĞLU (*The University of Alabama*)
Prof. Dr. Tevhide KARGIN (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (*Yakın Doğu Üniversitesi*)
Dr. Bahar KEÇELİ KAYSILI (*Vanderbilt University*)
Prof. Dr. Füsün AKKÖK (*Emekli*)
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (*Maltepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN (*Emekli*)
Prof. Dr. Ahmet KONROD (*Üsküdar Üniversitesi*)
Doç. Dr. Aydın BAL (*University of Wisconsin-Madison*)
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN (*Gazi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Berrin BAYDIK (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (*Emekli*)
Doç. Dr. Brian A. BOYD (*University of Kansas*)
Prof. Dr. Henry ROANE (*Upstate Medical University*)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Isabel R. RODRÍGUEZ ORTÍZ (*Universidad de Sevilla*)

Prof. Dr. Figen ÇOK (*Başkent Üniversitesi*)
Prof. Dr. David SALDAÑA (*Universidad de Sevilla*)
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (*Hacettepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (*Marmara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Jane SQUIRES (*University of Oregon*)
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK (*Emekli*)
Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ (*Istanbul Medipol Üniversitesi*)
Doç. Dr. Kimberly GILBERT (*Hofstra University*)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (*Anadolu Üniversitesi*)
Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nihal VAROL ÖZYÜREK (*Emekli*)
Doç. Dr. Necdet KARASU (*Gazi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Linda WATSON (*The University of North Carolina at Chapel Hill*)

Sürdürüm ve İletişim

Tel: 0 (312) 363 33 50/Dahili:3001-3002-3008-3021

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.

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

Editörden

Araştırma

<i>Merih TOKER</i> <i>Ş. Senem BAŞGÜL</i> <i>Latife ÖZAYDIN</i>	Down Sendromlu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Gereksinimlerinin Belirlenmesi ve Sosyal Destek Algılarına Yönelik Görüşleri 651
<i>Çiğdem AYANOĞLU</i> <i>Duygu GÜR-ERDOĞAN</i>	Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri 677
<i>Abdurrahman MENGİ</i>	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğretim Programının Engellilik Açısından İncelenmesi 707
<i>Ayşe ALPTEKİN</i> <i>Kezban TEPELİ</i>	Farklı Yetersizliği Olan 48-72 Ay Çocuklarda Cinsel Gelişimin İncelenmesi 737
<i>Canan SOLA-ÖZGÜÇ</i>	Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Rehberlik Araştırma Merkezinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaya İlişkin Deneyimleri 763
<i>Ola M. ABUSUKKAR</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Gençlerin İstihdam Güçlükleri: Suudi Arabistan Örneği 791

Derleme

<i>Gizem ERGİN</i> <i>İbrahim H. DİKEN</i>	Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Rutin Temelli Öğretim Yaklaşımlarının Uygulandığı Çalışmaların İncelenmesi 815
<i>Selin GÖKÇE</i> <i>Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Müdahalelerde Kardeş Katılımı: Sistemik Bir Derleme 841

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 50/3001-3002-3008-3021
Faks: 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Contents

From Editor

Research

- Merih TOKER*
Ş. Senem BAŞGÜL
Latife ÖZAYDIN Determination of Family Needs of Mothers of Children with Down Syndrome and Their Opinions Regarding Sense of Social Support651
- Çiğdem AYANOĞLU*
Duygu GÜR-ERDOĞAN School Administrators' Opinions on Preparation/Implementation of Individualized Education Plan (IEP) for Students with Special Needs677
- Abdurrahman MENGİ* Examination of Social Studies Textbook and Curriculum from the Aspect of Disability707
- Ayşe ALPTEKİN*
Kezban TEPELİ Examination of Sexual Development in Children with 48-72 Months of Age737
- Canan SOLA-ÖZGÜÇ* Pre-Service Special Education Teachers' Experiences in the Practice They Perform in a Guidance and Research Center763
- Ola M. ABUSUKKAR* Employment Challenges among Youth with Autism Spectrum Disorder from Their Parents' Perspective in Saudi Arabia791

Review

- Gizem ERGİN*
İbrahim H. DİKEN The Review of Studies on Routine-Based Teaching Practices Carried Out with Children with Developmental Disabilities815
- Selin GÖKÇE*
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU Sibling Participation in Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review841

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 50/3001-3002-3008-3021
Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2019 yılının son sayısı olan Aralık, 20. Cilt, 4. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim...

Dergimizin bu sayısında da altı araştırma ve iki derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalarını kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Merih TOKER, Ş. Senem BAŞGÜL ve Latife ÖZAYDIN* tarafından yürütülen “*Down Sendromlu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Gereksinimlerinin Belirlenmesi ve Sosyal Destek Algılarına Yönelik Görüşleri*” adlı araştırmadır. Bu çalışmada Down Sendromlu çocuğu olan annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Gaziantep ilinde yaşayan Down Sendromlu çocuğa sahip 20 annedir. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla annelerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada Down Sendromlu çocukların ve annelerinin toplumsal yaşamlarında sosyal kabul görmek istedikleri tespit edilmiştir. Anneler çocuklarının genel eğitim sürecinden yararlanmalarının düşük olduğunu belirterek özellikle yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarından destek beklemediklerini vurgulamışlardır. Annelerin çocuklarının yetersizlik alanları ve bu yetersizliklere yönelik neler yapabilecekleri gibi konularda bilgiye gereksinimleri olduğu görülmüştür. Anneler Down Sendromlu çocuklarının gereksinimlerini karşılamak ve daha iyi eğitim olanaklarından faydalanmak için maddi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler en çok eğitim ve sosyal beceri alanında çocuklarının desteklenmeye gereksinimleri olduğunu belirtmişler ve sosyal aktivitelerin düzenlenmesi için yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarından destek beklemediklerini de dile getirmişlerdir.

“*Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri*” adlı ikinci araştırma makalesi *Çiğdem AYANOĞLU ve Duygu GÜR-ERDOĞAN* tarafından kaleme alınmıştır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin (müdür/müdür yardımcısı) özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması ve uygulanması hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 20 okulda görev yapan 36 gönüllü yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan soru formları ile toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanması/uygulanmasının gerekliliğine inandığı, BEP hazırlanması/uygulanması konusunda bilgilerinin kısmen yeterli olduğu, bu konuda daha önce eğitim almadıkları ve eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Okulların büyük çoğunluğunda BEP geliştirme birimi kurulduğu, bu birimlerin çalışmalarının kısmen amacına ulaştığı, ancak özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan/uygulanan BEP'lerden öğretmen ve yöneticilerden, eğitim durumlarından (öğrenme-öğretme süreci), Rehberlik Araştırma Merkezlerinden ve özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden kaynaklanan birtakım sorunlar nedeniyle kısmen yarar sağlandığı belirlenmiştir. Karşılaşılan bu sorunlara görüşülen yöneticiler tarafından çözüm önerileri getirilmiş ve bir takım yasal düzenlemelerin gerekliliği belirtilmiştir.

Üçüncü araştırma makalesi *Abdurrahman MENĞİ* tarafından yürütülen “*Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğretim Programının Engellilik Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Bu araştırma, İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (SBDK) ve Öğretim Programının (ÖP) engellilik açısından incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırma ile engelliliğe ilişkin kavramların, konu/temaların İlkokul ve Ortaokul SBDK ve ÖP'de ne şekilde, kaç kez ve hangi bağlamlarda ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler doküman incelemesi aşamalarına uygun olarak içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) 7 öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarıyla ilgili İlkokul 4. ve Ortaokul 5. Sınıflarda 33 kazanım, 6. Sınıfta 34 kazanım ve 7. Sınıfta ise 31 kazanım yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu kazanımlardan sadece iki kazanım ile SBDÖP'de engellilik olgusuna yer verildiği ve SBDK'lerde ise toplam 26 kavram ve 8 görsel ile engellilik konusuna dikkat çekildiği görülmüştür. Dolayısıyla SBDK ve ÖP'de engellilik olgusunun oldukça az ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonunda, engellilik olgusuna ilişkin mevcut kaynaklardaki eksiklerin giderilmesine yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Ayşe ALPTEKİN ve Kezban TEPELİ tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Farklı Yetersizliği Olan 48-72 Ay Çocuklarda Cinsel Gelişimin İncelenmesi*” adını taşımaktadır. Araştırmada farklı yetersizlik türlerindeki çocukların (işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu) cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Selçuk Cinsel

Gelişim Ölçeği (36-72 ay) kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 yılları arasında Konya’da ikamet eden, sağlık kurulu tarafından tıbbi tanılması, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından ise eğitsel tanılması yapılmış; hafif düzeyde sadece bir yetersizliğe sahip, en az tek kelime düzeyinde ifade edici dil gelişimine sahip olan 48-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri beş, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların altı, işitme yetersizliği olan çocukların ise üç tema altında toplanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların cinsel kimlik kazanımının zihinsel yetersizliği olan çocuklara, zihinsel yetersizliği olanların da otizmlili çocuklara göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Rehberlik Araştırma Merkezinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaya İlişkin Deneyimleri*” adlı çalışma *Canan SOLA-ÖZGÜÇ* tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin zihin engelliler öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Olgubilimsel (fenomenolojik) desenle yürütülen araştırmanın katılımcıları Zihin Engelliler Öğretmenliği programında okuyan, son sınıf öğrencilerinden 13 öğretmen adaydır. Araştırmanın temel verisi yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve öğretmen adaylarının günlük raporları ile RAM’den elde ettikleri süreç ürünleri ise destek veri olarak kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının RAM’a ilişkin görüşleri, RAM’da uygulama deneyimleri ve RAM’da öğretmen olmaya ilişkin görüşleri şeklinde üç ana başlık altında sunulmuştur. RAM’da gerçekleştirilen uygulamanın öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki olumsuz tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Öğretmen adayları, RAM’da yapılan uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini irdelemişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının RAM’da çalışmak istedikleri belirlenmiştir. Araştırmacı çalışmanın Kurumlarda Gözlem dersi kapsamında tekrarlanması ve farklı üniversitelerde uygulanmasını önermektedir.

“*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Gençlerin İstihdam Güçlükleri: Suudi Arabistan Örneği*” adlı altıncı araştırma makalesi *Ola M. ABUSUKKAR* tarafından İngilizce olarak kaleme alınmıştır. Bu çalışmada, ebeveyn görüşlerine göre Suudi Arabistan’daki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan gençlerin istihdam güçlüklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 85 OSB olan gencin ebeveynlerine OSB’li gençler için hazırlanan İstihdam Güçlükleri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Suudi Arabistan’daki istihdama ilişkin güçlüklerin; OSB temelli güçlükler, OSB’li gençlerin ailelerine ilişkin güçlükler, çalışma ortamına ilişkin güçlükler ve sosyal güçlükler olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen puan ortalamaları, ebeveyn cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak mali destek alma değişkenine göre ebeveynlerin ölçeğe verdikleri yanıtların puan ortalamaları, mali destek almayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

Gizem ERGİN ve *İbrahim H. DİKEN* tarafından kaleme alınan “*Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Rutin Temelli Öğretim Yaklaşımlarının Uygulandığı Çalışmaların İncelenmesi*” adlı çalışma bu sayımızda yayınlanan ilk derleme makalesidir. Araştırmacılar rutin temelli öğretimi Bronfenbrenner’in geliştirdiği ekolojik kuram çerçevesinde şekillenen, çocuk-aile-öğretmen ve yakın çevre ilişkisinin kurulup işbirlikçi bir yaklaşımın benimsendiği, çocuğun öğrenme fırsatlarının en iyi şekilde değerlendirildiği bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada rutin temelli öğretim uygulamalarına yer veren çalışmalara bütüncül olarak bakmak ve bu çalışmaları sistematik olarak incelemek amaçlanmıştır. Bir betimsel analiz çalışması olarak planlanan bu çalışmada elektronik ortamda çeşitli veri tabanları taranmış, inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkiler tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında 39 çalışmaya ulaşılmış, dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre araştırmaya 19 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmalar katılımcı özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, yöntem, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık başlıkları altında analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler rutin temelli öğretim programlarının uygulandığı araştırmalar ve rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar olmak üzere iki temel başlık altında yorumlanmıştır. Bulgular, rutin temelli öğretimin erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara pek çok becerinin öğretiminde işlevsel olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Bu sayımızda yer alan ikinci derleme çalışması *Selin GÖKÇE* ve *Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU* tarafından kaleme alınan “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Müdahalelerde Kardeş Katılımı: Sistematik Bir Derleme*” adını taşımaktadır. Araştırmacılar Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa kardeş aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkililiğini sınavan pek çok araştırmanın yanı sıra 2012 yılına kadar olan araştırmaları inceleyen farklı derleme çalışmaları bulunduğunu ancak alanyazında konuya ilişkin daha güncel sistematik bir derleme çalışmasına rastlanmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada OSB olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisini sınavan çalışmaları demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenleri açısından inceleyerek kapsamlı bir betimsel analiz yapmak amaçlanmıştır. Belirlenen veri tabanlarında anahtar kelimeler kullanılarak yapılan ilk taramada 166, kaynaklarının gözden geçirilmesi yoluyla sekiz çalışmaya daha ulaşılarak toplam 174 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmalar, dâhil etme ölçütleri olarak 1977-2018 yılları arasında

hakemli dergilerde İngilizce ve Türkçe dillerinden biri ile yayımlanması, tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmesi, katılımcılardan en az birinin OSB tanısının olması ve kardeşlerin aktif katılımcı olarak yer alması açısından incelenmiştir ve 16 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren kardeşlerin eğitici olduğu çalışmalarda OSB olan kardeşlerine hedeflenen becerileri başarıyla öğrettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak müdahalelerde kullanılan eğitim paketlerinin benzer ve farklı öğelerden oluştuğu ve öğretim sürelerinin değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Sevgili Okurlarımız, Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu'nda yer alan çalışma arkadaşlarım *Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET* ile *Dr. Öğr. Üyesi Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*'a ve Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA, Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL, Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ* ve *Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN*'a çok 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. 2020 yılında yayınlanacak olan bir sonraki 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, December 2019, Volume 20, Issue 4. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process...

In this issue of our journal, as in the previous issues, there are six research articles and two review articles. I would like to briefly share these articles with you. The first research article in the current issue includes a study of *Merih TOKER, Ş. Senem BAŞGÜL, and Latife ÖZAYDIN* namely "*Determination of Family Needs of Mothers of Children with Down Syndrome and Their Opinions Regarding Sense of Social Support.*" The aim of this study was to determine the family needs of mothers of children with Down-Syndrome and their opinions regarding sense of social support. Research participants are 20 mothers residing in Gaziantep city and having a child with Down-Syndrome. Having employed qualitative model, data for this study were collected from participant mothers via semi-structured interview and collected data were analyzed by content analysis. This study revealed that children with Down-Syndrome and their mothers wanted to be accepted in their social interactions. Mothers reported that their children were disadvantageous in benefiting from general education process and they emphasized their plea for support, especially from local administrations and nongovernmental organizations. Mothers were in need of education as regards the deficient skills of their children and the coping strategies against such deficiencies. They also reported their request for financial support to meet the needs of their children with Down Syndrome and benefit from better educational opportunities. Mothers added that they need support mostly in domains of education and social skills. Mothers reiterated their expectations from local administrations and nongovernmental organizations to hold social activities.

The second study namely "*School Administrators' Opinions on Preparation/Implementation of Individualized Education Plan (IEP) for Students with Special Needs*" was conducted by *Çiğdem AYANOĞLU* and *Duygu GÜR-ERDOĞAN*. The purpose of this study was to reveal the opinions of school administrators (principals/associate principals) on the preparation and implementation of Individualized Education Plan (IEP) for students with special needs. The research study group consisted of 36 volunteer principals working in 20 schools. Research data were obtained by the questionnaires consisting of open-ended questions created by the researchers and the descriptive analysis method was used in the analysis of the data. At the end of the study, it was found that the majority of the principals believed in the necessity of preparation/implementation of the IEP for the students with special needs, that their knowledge on the preparation/implementation of the IEP was partially sufficient and that they did not receive any prior education and that they needed training. Majority of the schools had established an IEP unit, their works had partially reached their aim, however, IEPs that were prepared/implemented for the students with special needs only benefited partially due to problems caused by teachers and principals, educational status (teaching-learning process), Guidance and Counseling Centers (GRC), and parents of students with special needs. Principals suggested solutions for these problems, and they indicated there was a need for legal regulations.

The third research article in this issue is authored by *Abdurrahman MENGİ* namely "*Examination of Social Studies Textbook and Curriculum from the Aspect of Disability.*" This study aimed to examine the Social Studies Textbook (SST) and Curriculum of Primary and Secondary Schools in terms of disability. The study tried to figure out how, how many times and in what contexts the concepts and themes related to disability were handled in the SST and Curriculum of Primary and Secondary Schools. Qualitative research approach was adopted in this research. The data of the study were obtained by document analysis and the data were analyzed with the content analysis technique in accordance with the stages of document review. The results showed, in general, seven learning areas were covered by the Social Studies Curriculum prepared by the Ministry of National Education, and in these areas of learning, 33 achievements in the 4th and 5th grades of the primary school and 33 in the 6th grade as well as 31 in the 7th grade were included. With only two acquisitions, all of these gains were included in the disability phenomenon. A total of 26 different concepts and 8 visuals in the textbooks focused attention on the issue of disability. Therefore, it was concluded that the concept of disability in the SST and Curriculum was treated very little. At the end of the research, a number of suggestions have been made to eliminate the shortcomings in the existing sources of disability.

The fourth article which was conducted by *Ayşe ALPTEKİN* and *Kezban TEPELİ* namely "*Examination of Sexual Development in Children with 48-72 Months of Age.*" The sexual identity and gender behaviors of children with different disabilities (hearing impairment, intellectual disability, autism spectrum disorder) were examined. This study was a case study, which is one of the qualitative research methods and a general survey model, which is one of the quantitative research methods. Selcuk Sexual Development Scale (36-72 Months) was used as the data collection tool. The sample of the study consisted of 48-72 months of children who resided in

Konya between 2017-2018, who were diagnosed with a medical diagnosis by the health board, and who were diagnosed with educational diagnosis by the guidance and research centers, who had a mild level of inadequacy, and who had achieved at least one word-expressing language development at least. As a result of the research, the reasons of non-preferential behaviors of children with intellectual disabilities were grouped under five themes, children with autism spectrum disorder were grouped under six themes and children with hearing impairment under three themes. It was determined that the acquisition of sexual identity of children with hearing-impairment was more sufficient than children with intellectual disabilities and children with intellectual disabilities' sexual identity acquisition was more sufficient than children with autism spectrum disorder.

The fifth research article namely *“Pre-Service Special Education Teachers’ Experiences in the Practice They Perform in a Guidance and Research Center”* was authored by *Canan SOLA-ÖZGÜÇ*. The aim of this research was to investigate the experiences of pre-service teachers who were students at Teaching Individuals with Intellectual Disabilities Program of a state university in Turkey about the teaching practice they performed in a guidance and research center (GRC). The study employed the phenomenological design, and its study group consisted of 13 pre-service teachers who were final-year students in Education of Mentally Disabled Program. The primary data of the study were obtained through semi-structured interviews, whereas the preservice teachers’ daily reports and the artifacts they obtained from the GRCs were used as supporting data. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through content analysis. The presentation of the findings in this paper was as follows: the pre-service teachers’ views about the GRC, their practical experiences, and their views about working in a GRC. It was observed that negative views turned into positive ones after they started the practice. Pre-service teachers examined the positive and negative aspects of the practice in GRC. It was determined that some pre-service teachers wanted to work in GRCs. It was recommended that this study could be replicated within the scope of observation courses in institutions and applied in different universities.

“Employment Challenges among Youth with Autism Spectrum Disorder from Their Parents’ Perspective in Saudi Arabia,” the sixth research article, was authored by *Ola M. ABUSUKKAR* in English. The study aimed at identifying employment challenges among youth with Autism Spectrum Disorder (ASD) from their parents’ perspective in Saudi Arabia. ASD Youth Employment Challenges Scale was applied to 85 parents of youth with ASD. Results concluded that employment challenges in Saudi Arabia were ASD-based challenges, ASD youth’s family challenges, work environment challenges, and social challenges. There were no statistically significant differences between the mean score of the responses of parents of youth with ASD to employment challenges scale due to parent’s gender, children’s gender, and children’s age. There were statistically significant differences between the mean score of the responses of parents of youth with ASD to employment challenges scale due to the variable of receiving financial support, in favor of those who did not receive support.

The first review article of this issue was authored by *Gizem ERGİN* and *İbrahim H. DİKEN* namely *“The Review of Studies on Routine-Based Teaching Practices Carried Out with Children with Developmental Disabilities.”* The researchers defined routine based teaching as the approach based on Bronfenbrenner’s ecological theory, as a relationship among the child-family-teacher is formed and collaborative approach is adopted, and child’s learning opportunities are utilized at best. This research aimed to holistically and systematically examine studies on routine-based teaching practices. In this descriptive study, various electronic databases were scanned. 39 studies were reached in the literature review, and according to the inclusion-exclusion criteria, 19 studies were included in the analysis. The studies were analyzed under the headings of participant characteristics, dependent variable, independent variable, method, data collection tools, generalization, and maintenance. The analyzed data were interpreted under two main headings, as studies in which routine-based teaching practices were applied, and as studies in which routines were used for teaching purposes. The results showed that routine-based teaching practices could be used functionally in teaching many skills to young children with developmental disabilities.

The second review article of this issue is *“Sibling Participation in Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review,”* which was authored by *Selin GÖKÇE* and *Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU*. The researchers indicated that in addition to many studies investigating the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD, there are literature review studies evaluating these research studies conducted till 2012; however, there is no recent systematic review on the subject in literature. The purpose of this systematic review was to examine the literature and make a comprehensive descriptive analysis of the existing single-case studies that investigated the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD between 1977 and 2018 by demographic and methodological features and findings variables. 166 studies in the initial search in search engines and eight studies upon examining reference lists, 174 in total, were identified. Finally, a total of 16 studies were included in the review in consideration of inclusion and exclusion criteria. The following inclusion criteria were applied: studies that were published in peer reviewed journals either in English or Turkish, conducted with one of the single subject research designs, included participants of which at least one had a diagnosis of ASD, and in which the siblings were included as active participants were included in the review.

The study results showed studies in which typically developing siblings were implementers successfully taught target skills to siblings with ASD. However, it was found out that intervention packages used in the studies consisted of similar or different components, and that length of training varied.

I would like to kindly thank my colleagues who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality: *Assist. Prof. Şeyda DEMİR, Assist. Prof. Gamze ALAK, Assist. Prof. Zeynep BAHAP-KUDRET* and *Assist. Prof. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, as well as Technical Coordination Executives *Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA, Res. Assist. Yasemin ŞENGÜL, Res. Assist. Cebrail KARADAŞ*, and *Res. Assist. Samet Burak TAYLAN*.

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 2020...

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 651-676

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.492808

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 06.12.18

Kabul Tarihi: 01.07.19

Erken Görünüm: 04.07.19

Down Sendromlu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Gereksinimlerinin Belirlenmesi ve Sosyal Destek Algılarına Yönelik Görüşleri*

Merih Toker^{ID**}
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Ş. Senem Başgöl^{ID***}
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Latife Özaydın^{ID****}
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada Down Sendromlu çocuğa olan annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Gaziantep ilinde yaşayan Down Sendromlu çocuğa sahip 20 annedir. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla annelerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada Down Sendromlu çocukların ve annelerinin toplumsal yaşamlarında sosyal kabul görmek istedikleri tespit edilmiştir. Anneler çocuklarının genel eğitim sürecinden yararlanmalarının düşük olduğunu belirterek özellikle yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşlarından destek beklediklerini vurgulamışlardır. Annelerin çocuklarının yetersizlik alanları ve bu yetersizliklere yönelik neler yapabilecekleri gibi konularda bilgiye gereksinimleri vardır. Down Sendromlu çocuklarının gereksinimlerini karşılamak ve daha iyi eğitim olanaklarından faydalanmak için maddi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Anneler en çok eğitim ve sosyal beceri alanında çocuklarının desteklenmeye gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Anneler, sosyal aktivitelerin düzenlenmesi için yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarından destek beklediklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Down Sendromu, aile gereksinimleri, sosyal destek, aile ilişkileri, kardeş ilişkileri.

Önerilen Atıf Şekli

Toker, M., Başgöl, Ş. S., & Özaydın, L. (2019). Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651-676. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.492808

*Bu çalışma birinci yazarın Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Ş. Senem Başgöl danışmanlığında tamamlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Araştırmanın bulguları Uluslararası ESCAP 2017 kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur. Araştırma sürecimde Down Sendromlu Çocuğa olan annelere ulaşmam konusundaki yardımlarını esirgemeyen Down Sendromu Derneği'ne teşekkürlerimi sunarım.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: merih.toker@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2794-308X>

***Doç. Dr., E-posta: senem.basgul@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5205-0275>

****Doç. Dr., E-posta: latife.ozaydin@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2975-1620>

Aile, toplumun temelini oluşturan bir kurumdur. Toplumsal düzenin ve işleyişinin oluşmasında birçok görevi bulunan ailenin görevlerinden biri de aile bireylerine sevmeye-sevilme, karar mekanizmalarını kullanma, belirli sorumlulukları üstlenme ve sosyal rolleri yerine getirme niteliklerini kazandırmaktır (Kaytes, Durualp & Kadan, 2015). Ailenin özellikleri, çocuğun yetersizliği veya biyolojik risk faktörleri aile içi örüntüleri etkilemekte, bu özellikler birleşerek çocuğun gelişiminde belirleyici olmaktadır (Özmen & Çetinkaya, 2012).

Anne-babalar evliliklerini tamamlayıcı bir unsur olarak çocuk sahibi olmayı isterler (Varol, 2005). Ailede var olan düzene yeni bir çocuk ekleneceği zaman hazırlıklar yapılmaktadır ve aileye yeni bir üye katılımı ailede değişiklik yaratmaktadır (Özekeş, Girli, Yurdakul & Sarısoy, 1998). Aileye yeni bir birey katıldığında, ebeveyn rollerinin yeniden düzenlenmesi ve rutinlerin oluşturulması gereklidir (Kaner, 2004). Ailenin bu süreçte beklentisi dünyaya getirilecek çocuğun sağlıklı olmasıdır. Aslında doğal bir süreç olan bebeğin dünyaya gelmesi hayallerle birlikte kaygıları da beraberinde getirebilir. Hiçbir anne baba bu süreçte engelli bir bebeğe sahip olmaya hazırlanmamaktadır, aksine bu düşüncenin varlığı onlara rahatsızlık vermektedir (Arı vd., 2012). Engelli bir bebeğin doğacağını öğrenme ailede karmaşıklık yaratmakta olup bu durum aile üyelerinin beklentilerini değiştirmektedir (Yıldırım-Doğru & Arslan, 2016).

İçinde bulunulan bu olumsuz durumun en asgari düzeye indirilmesi, çocuğun sağlıklı gelişiminin ve ailenin ihtiyaçlarının en yüksek düzeyde desteklenmesi aile gereksinimlerinin belirlenmesinin temel amacı olarak ifade edilmektedir (Durualp, Kocabas, Arslan & Özaydın, 2011; Kaytes vd., 2015). Engeli olan bir bebeğe sahip olan ebeveynlerin kaygılandıkları ve problem yaşadıkları konular, çocuklarının eğitimi, okula ulaşımı, çocuğunun engeli hakkında akrabalarına açıklama yapma, ergenlik döneminin nasıl geçirileceği, iş ve meslek edinme durumu ve ebeveynlerin ölümü sonrasında çocuklarının geleceği olarak belirtilmiştir (Karadağ, 2014). Bu kaygıların, aile gereksinimlerinin belirlenmesi, ailenin gereksinimi olan hizmetlerin içeriği, türü, hizmetin ne şekilde yapılacağı, hangi niteliklere sahip olacağı gibi faktörler açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Kaytes vd., 2015). Ayrıca aileler çocuklarının kendilerine olan bağımlılıklarının ileriki dönemlere nasıl yansıtılacağına dair kaygı içerisindedirler. Bunun sonucunda aileler kendilerini tehdit altında hissetmekte ve bu durum kendilik algılarını etkilemektedir (Arı vd., 2012; Yıldırım-Doğru & Arslan, 2016). Bu kaygılardan yola çıkarak aile gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlere yönelik eğitim programları oluşturmak aileleri bu programlara katılma konusunda cesaretlendirmektedir (Bailey & Simensson, 1988).

Engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin, bilgi edinme gereksinimi, sosyal destek ve ekonomik gereksinimleri alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Akçamete & Kargın, 1996; Bilal & Dağ, 2005). Ailenin bilgi gereksinimi, aile bireylerinde yaşanan depresyon, ekonomik kaygılar potansiyel stres olarak aile içi örüntüleri etkiler. Bireyler arası uyumsuzluk, çocuğun kendini idare edememesi, çevresindeki desteğin yetersizliği, çocuğun ailenin beklentilerine, isteklerine cevap verememesi, çevre ile olan iletişim ve ailenin problemlere çözüm yolu bulamaması ve sosyal aktivitelere katılmamak aynı zamanda aileyi etkileyen stres kaynakları olarak belirtilmiştir (Dyson, 1993; Arı vd., 2012). Stres kaynaklarına ek olarak, engelli çocuklara bakım ve eğitim veren kurumların azlığı, bu konuda ailenin yakınlarının desteğine gereksinim duyması ve yakınlarının desteğini alamadıklarında kendilerini yalnız hissetmeleri sonucu stres ve kaygı düzeylerinin de arttığı vurgulanmıştır (Arı vd., 2012). Ebeveynlerin yaşadıkları bu durum karşısında gereksinimlerinin belirlenmesi ebeveynlerin endişelerini azaltmakta ve çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Dinnebeil, 1999). Ebeveynlere yönelik yapılan danışmanlıkta çocukların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin ebeveynlerde oluşan stresi ve endişeyi azaltıp, uyum sürecini kolaylaştırdığı görülmüştür (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel & Uysal, 2012).

Birincil bakımı üstlenen ebeveynlerin anneler olduğu dikkate alındığında, engelli çocukları olan ailelerde annelerin daha çok stres yaşadığı düşünülmektedir. Bu konuda annelerin ne tür desteklere gereksinimleri olduğunun belirlenmesi ve bu gereksinimler doğrultusunda uygun destek hizmetlerinin sağlanması önemli hale gelmektedir. Kaytes ve diğerlerine (2015) göre annelerin, eşlerinden ve akrabalarından daha fazla gereksinimi olduğu ortaya çıkmıştır (Kaytes vd., 2015). Annelerin olumsuz olayları eyleyerek, yaşantılar arasında baş etmekte güçlük çektiği olumsuz olaylarla nasıl baş edebileceği konusunda bireylerin durumlar karşısında daha iyi yönde gelişmesine katkıda bulunmak, dayanma gücünü artırmak ve çevredeki dışsal faktörlere karşı önleyici olarak

bireylerin olumlu duygulara yönlendirilmesinde sosyal desteğin teşvik edici olduğu görülmektedir (House, 1981). Bu doğrultuda ailenin yaşadığı stresi azaltan destek hizmetleri arasında ailenin sosyal destek gereksiniminin bir adım öne çıktığı söylenebilir. Ailedeki ve çevredeki sosyal desteğin; aile uyumunu kolaylaştırıcı, sağlıklı yaşamı teşvik edici, kişilerin moralleri ve olaylar ile başa çıkma becerileri üzerinde olumlu etkileri vardır (Allen, Ciambrone & Welch, 2000). Şengül ve Baykan (2013), zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocuklara sahip ebeveynlere göre daha çok psikososyal desteğe gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir.

Ailelerin çocuklarının engelli olduklarını kabul etme sürecinde; engelin türü, şiddeti, çocuğun cinsiyeti, engelli çocuğun fiziksel görünüş özelliklerinin olup olmaması, ailenin tipi, ailedeki çocuk sayısı, problemlerle baş etme stratejisi, eğitim düzeyi, ekonomik gücü, evlilik ilişkileri, sosyal çevreden ve uzmanlardan aldıkları destekler çok önemlidir (Arı vd., 2012). Çocuğun yetersizliğinin tanı alması ile başlayan bu süreçte aileler, engelli çocukla ilgili karmaşık bir psikolojiye sahip olmakla kalmayıp çocukları için kimden yardım alacaklarını, nereye başvuracaklarını ve çocuklarıyla nasıl yaşayacaklarını bilmemektedirler (Arı vd., 2012). Normal gelişim gösteren çocuğun doğumu ile birlikte annenin sorumluluklarında ve iş yükünde artış olduğu bilinmekte, engelli bir çocuğun doğumuyla birlikte ise bu sorumluluk ve iş yükü daha da artmaktadır ve bu durum da annenin yaşamını güçleştirmektedir (Atagün, Devrim-Balaban, Atagün, Elagöz & Yılmaz-Özpolat, 2011; Gören, 2015). Bu bağlamda, çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının güçlenmesi ve ailenin çocuğun yaşamında daha etkin rol almasını sağlayan aile çalışmaları ve işbirliği önemli görülmektedir. Bu yüzden annelerin desteklenmeye gereksinimi vardır. Anne çocuk etkileşimi göz önüne alındığında, annelerin çocukla geçirdikleri zamanın önemli ve çocuğun gelişiminde etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

Alanyazında; otizm (Das vd., 2017; Lin, Orsmond, Coster & Cohn, 2011; Weiss vd., 2013), zihinsel yetersizliği olan (Duvdevani, 1996), görme engelli (Lupon, Armayones & Cardona, 2018), işitme engelli (Raoelina vd., 2016) ve fiziksel engelli (Akmeşe, Mutlu, & Kayhan 2013; Juhasova, 2015; Vega, Molton, Miro, Smith & Jensen, 2018) çocuğa sahip ailelerin sosyal destek algıları hakkında çalışmalar yapıldığı, fakat yapılan çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca alanyazında engelli kardeşe sahip bireylerin gereksinimlerini ele alan çalışmaların olduğu (Dunn, 1983; Gören, 2015; Pahl & Quine, 1987; Yavuz & Coşkun, 2014) fakat bu çalışmalarda sosyal destek gereksinimlerine değinilmediği görülmektedir. Down Sendromlu bireye annenin yoğun stres ile başa çıkmasında, çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanan aile gereksinimleri ve sosyal destek düzeyinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızın, Türkiye'deki annelerin yaşam deneyimlerine ve Down Sendromu algılarına yönelik bilgiler edinilerek bu konudaki alanyazına katkı sunması ve çalışmanın bulgularının uygulama alanında çalışan uzmanlara, ailelere daha etkin hizmet sunmaları açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması bu çalışmanın desenini oluşturmaktadır. Durum çalışması; bir veya birden çok durumu ortam, zaman, birey, olay, süreç gibi faktörlerle kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz eder. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturulması beklenir. (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmaya Gaziantep ilinden 20 Down Sendromlu bireyin anneleri dâhil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgiye sahip durumların seçilerek ayrıntılı değerlendirilmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Annelerin belirlenmesinde tek kriter Down Sendromlu çocuğa sahip olmaktır. Down Sendromlu bireylerin ve annelerinin yaşları belirlenirken herhangi bir sınırlama koyulmamıştır. Annelerin yaş ortalaması $\bar{X} = 46$, çocukların yaş ortalaması ise $\bar{X} = 13$ 'tür. Kriterleri karşılayan annelere görüşme öncesinde çalışmanın konusu, amacı ve süreç hakkında bilgiler verilmiştir. Bu çalışma görüşmelere katılmayı onaylayan 23 anne ile yürütülmüştür. Çalışmada soruları yanıtlamada güçlük yaşayan üç anneden elde edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Çalışma verilerine 20 annenin görüşleriyle ulaşılmıştır. Çalışma grubuna katılan anne ve Down Sendromlu bireylere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin yaş aralığı 35 ile 64 arasında değişirken Down Sendromlu bireylerin yaş aralığı ise 1 ile 27 yaş arasında değişmektedir. Annelerin eğitim durumu dağılımları bir anne ilkököl mezunu, altı anne ortaokul mezunu, dört anne lise mezunu, yedi anne üniversite mezunu, iki anne ise lisansüstü mezundur. Ailelerin gelir durumlarına bakıldığında ise 10 ailenin 1300 Türk Lirası (TL) ve altı, sekiz ailenin 1300-3000 TL ve 3000 TL üzeri olarak belirlenmiştir. Annelere, yapılacak görüşmelerin bu çalışma kapsamında kullanılacağına, anne ve çocuğa dair özel bilgilerin paylaşılacağına, isimlerin gizli tutulup kodların kullanılacağına dair gizlilik onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler annelerin kolayca ulaşabileceği bir rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Anne no	Anne yaş	Down Sendromlu birey yaşı	Anne eğitim düzeyi	Gelir durumu
A1	55	27	Üniversite	1300 ve altı
A2	45	22	Ortaokul	1300-3000
A3	39	9	Üniversite	1300 ve altı
A4	28	2	Lisansüstü	3000 ve üstü
A5	35	11	Lise	1300-3000
A6	35	7	Lise	1300 ve altı
A7	64	26	Üniversite	1300-3000
A8	56	20	Ortaokul	1300-3000
A9	47	8	İlkokul	3000 ve üstü
A10	46	1	Ortaokul	1300 ve altı
A11	39	13	Üniversite	1300 ve altı
A12	37	9	Lise	1300-3000
A13	48	18	Ortaokul	1300-3000
A14	51	15	Üniversite	1300-3000
A15	59	20	Lisansüstü	1300-3000
A16	45	15	Üniversite	1300 ve altı
A17	47	17	Lise	1300 ve altı
A18	47	14	Ortaokul	1300 ve altı
A19	37	14	Üniversite	1300 ve altı
A20	50	11	Ortaokul	1300 ve altı

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin neler olduğunu ve annelerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Stewart ve Cash (2014), görüşmeyi, “Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre, nitel çalışmalarda en çok görüşme tekniğini kullanılmaktadır. Görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir. Çalışmada görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, çalışmada toplanılan verilerin hem sabit seçenekli olmasını hem de istediğimiz alanda derinlemesine çalışma yapmayı hedefler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakman, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

Çalışmada annelerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla birinci araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Bu tarama sonucunda 22 sorudan oluşan havuz oluşturulmuştur. Soruların açıklığı ve netliği, çalışma amacına ve konusuna uygunluğu dört alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanların dönütlerine göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve soruların amaca uygunluğunu görmek için üç anne ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonucunda amaca uygun olmayan sorular elenerek forma son şekli verilmiştir. Asıl uygulamada kullanılan görüşme formunda yedi soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular; annelerin çocuklarının Down Sendromlu olduklarını öğrendikleri andaki süreci (ilk tanıyı kimin söylediği, doktorların annelere nasıl yönlendirmeler yaptıkları, yönlendirme yapmayan doktorlardan kendilerine nasıl davranılsa daha iyi hissedecekleri, annelerin haberi ilk duyduklarında neler hissettikleri), aile yaşantılarını (çocuklarına bu durumu nasıl anlattıkları, Down Sendromlu çocukların kardeşleri tarafından kabul edilip edilmedikleri, Down Sendromlu çocukların kardeşleri ile nasıl paylaşımda buldukları, annelerin kendilerine zaman ayırıp ayıramadıkları, annelerin diğer çocuklarına zaman ayırıp ayıramadıkları, annelerin Down Sendromlu çocukları ile nasıl zaman geçirdikleri), annelerin Down Sendromlu çocukları ile dışarıya çıktıklarında yaşadıkları sıkıntılara yönelik çevresindeki diğer kişilerin kendilerine yönelik bakış, tutum ve davranışlarının nasıl olduğu, annelere yaşantılarında kimlerin destek olduğu, çocuklarının gelişim sürecinde uzmanlardan, yönetimden ve eğitimden beklentilerinin ne yönde olduğu, annelerin yaşantılarında değiştirmek istedikleri bir şey olsa neleri değiştirmek isteyecekleri ve yeni Down Sendromlu bebeğe sahip olan veya olacak olan annelere/ailelere neler tavsiye ettiklerine yöneliktir.

Verilerin Toplanması

Çalışma verileri katılmaya gönüllü olan 20 anneden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme sorularını uygulamak için anneler ile görüşerek uygun gün ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler bir rehabilitasyon merkezinde sessiz bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıfta bir masa, iki sandalye, su ve peçete bulundurulmuştur.

Görüşme sırasında sonuçların ayrıntılı bir şekilde aktarılması için ses kaydı cihazı kullanılmıştır. Annelere ses kaydı cihazı ile ilgili bilgi verilip kendilerinden gerekli izin alınmıştır. Sorular her anneye aynı sıra ile sorulmuştur. Annelerin sorulara verdikleri cevaplar bir başka sorunun cevabını da içerdiğinde aynı soru tekrar sorulmamıştır. Görüşmeler ortalama 8 dakika ile 50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler annelere teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Anneler ile birebir görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında Word belgesinde yazıya dökülmüştür. Görüşmecinin ve katılımcının söyledikleri kelimeler imla ve dilbilgisi yönünden hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmıştır. Yazıya aktarılırken herhangi bir değişiklik yapıp yapılmadığını kontrol etmek amacıyla ses kayıtları alanda uzman üç kişi tarafından tekrar dinlenilip kontrol edilmiştir.

Veriler yazıya dönüştürüldükten sonra görüşmeden elde edilen verilerin düzenlenmesi amacıyla annelere A1'den A20'ye kadar kod isim verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizinin temel amacını, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramalara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade etmişlerdir. Toplanan veriler kavramsallaştırıldıktan sonra ortaya çıkan kavramların mantık çerçevesinde düzenlenmesi ve veriyi açıklamayı sağlayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. Paragraf içerisinde kodlanan sözcükleri seçerken anlamı en iyi betimleyen sözcük bulunmaya çalışılır. Kodlamalar yapılırken verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama biçimleri tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

İçerik analizinde birbirine benzeyen tema veya kavramlar bir araya getirilir ve okuyucuya anlaşılır bir şekilde var olan durum ifade etmeye çalışılır. Taslak temalar belirlenirken verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama biçimi kullanılmıştır. Bu kodlama biçiminde; araştırmacı tarafından elde edilen transkript satır satır okunur ve belirlenen amaç çerçevesinde önemli unsurlar belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmanın güvenilirliği belirlemek için yazıya aktarılmış verileri kodlama ve alt temalara ayırmada birden fazla kodlayıcının kararlılığı olarak bilinen kodlayıcılar arası görüş birliği esas alınmıştır (Creswell, 2016). Kodlayıcılar arası görüş birliğinde önemli noktalar; kodların, temaların veya her iki unsurun nasıl kodlanacağıdır (Creswell, 2016). Görüşmeci annelerin söylediklerini bir Word belgesinde üç kodlayıcıya sunmuştur. Kodlayıcılar tarafından soruya ait temalar bağımsız olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar temaları belirledikten sonra kodlar karşılaştırılmıştır ve fikir birliği ile temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Analizler devam ettikçe temaların tekrar geliştirilmesi amacı ile ekleme veya çıkarılma yapılmıştır. Temalar arası ilişkilerin saptanılmasından ve verilerin organize edilmesinden sonra kodlamalara yardımcı olması amacıyla MAXQDA programı kullanılmıştır. Yazıya dökülmüş görüşmeler MAXQDA programına aktarılmış ve belirlenen tema-alt temalar programa yazılmıştır. Annelerin görüşlerinden elde edilen alıntılar ilgili tema ile eşleştirilmiştir. Son olarak Maxqda programı yardımıyla betimlenen veriler görselleştirilmiştir.

Bulgular

Down Sendromlu çocuğu olan annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algıları hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmada yapılan analizler sonucunda beklentiler, aile gereksinimleri ve ailelerin sosyal destek algıları olmak üzere üç ana temanın oluştuğu görülmüştür. Beklentiler ana temasında eğitimden, uzmandan, yönetimden beklentiler ve eğitim desteği olmak üzere dört alt temanın oluştuğu; aile gereksinimlerinin çevreye açıklama gereksinimi, bilgi gereksinimi ve maddi gereksinim olarak üç alt tema; sosyal destek algıları teması ise bakıcı/komşu desteği, geniş aile desteği ve aile desteği olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. Çalışma bulguları sonucunda üç ana tema ve 10 alt tema elde edilmiştir.

Annelerle yöneltilen; “Çocuğunuzun gelişimi sürecinde fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil, öz bakım yönünden uzmanlardan neler bekliyorsunuz? Ülkenin yönetim birimlerinden (devlet, belediye birimleri) neler bekliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar sonrası oluşan beklentiler temasında annelerin beklentilerinin en çok eğitim alanında olduğu görülmüştür. Annelerin eğitim beklentileri incelendiğinde, bu konuda görüş belirten annelerin de alınan eğitim sonucunda çocuklarının konuşmasını istediklerini, akranları ve sosyal çevre tarafından daha çok kabul görmelerinin desteklenmesine yönelik beklenti içerisinde oldukları; en az beklentinin ise okuma-yazma ve verimli öğretilen olduğu görülmüştür.

Anneler çocuklarının konuşmasına yönelik beklentilerini;

A17: “Çocuğumun konuşması, kendini ifade etmesi çok önemli.”

A5: “Tek beklentim, çocuğumun konuşması.”

A3: “Gelecekte çocuğumun konuşmasını görmek istiyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin beklentilerinin ikincil olarak yönetimden olduğu görülmüştür. Annelerin yönetim beklentileri incelendiğinde, annelerin yönetimden en çok sosyal etkinlikler sayıca artırılmasıdır; en az ise kendileri ile aynı

durumda olan ailelerle görüşmeler yapma beklentileridir. Anneler sosyal etkinliklerin artırılmasına yönelik beklentilerini;

A5: “Tiyatro sinema gibi şeyler bir müzeye gitmeleri mesela bunlarda bir eğitim yani yararlı olacak şeyler.”

A4: “Mesela aktiviteler yapmıyor özürülü çocuklar için zaten senede bir anılıyorlar asla diğer zamanlar anılmazlar.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin uzman beklentilerine yönelik görüşlerine bakıldığında çocuklarının dil gelişimi açısından desteklenmeleri ve sağlık- fiziksel gelişimlerinin takibi öne çıkmaktadır. Anneler tarafından bu durum;

A12: “Dil becerisinin gelişmesini istiyorum.”

A15: “Dil olarak daha iyi eğitilmesini daha iyi konuşmasını istiyorum, her türlü konuda bilgi almak istiyorum. Nasıl gelişecek, ne olacak, ne yapacağız, ne yapmamız gerek.” şeklinde açıklanmaktadır.

Ayrıca anneler uzmanlardan çocuklarının sağlık-fiziksel gelişimlerini takip etmeleri beklentilerini ifade ederken; çocuklarında görülen davranış problemlerinden ve bu problemler ile başa çıkma konularında çocuklarına nasıl davranacakları, yardım edecekleri konularında da uzmanlardan beklentilerini dile getirmişlerdir:

A16: “Zapt edemiyorum artık. Tek çıkaramıyorum oğlum, ablası veya baba abisi olmazsa dışarı çıkaramıyorum yani destek olmadıkça çıkamıyorum tek. Bir misafır geldiği zaman rahatsızlık verebilir bir misafırlığe gittiğim zaman rahatsızlık insanlara rahatsızlık verebilir, yani zaten götürdüm ilaç kullanıyor hali yine öyle ilaç kullanıyorum oğluma ben psikiyatriye götürdüm ben. Çılgın çılgın hiç durmuyor hiç.”

Eğitim desteği olarak belirlenen diğer alt temada ise annelerin en çok beklenti içinde oldukları konu çocuklarının aldıkları eğitimin gün ve saatlerinin yetersiz olmasıdır. Anneler bu beklentilerini;

A15: “Saatleri eksik geliyor bana az geliyor eğitim zamanı az geliyor.”

A17: “Haftada iki gün iki saat 10’da ders başlıyor 12’de bitiyor. Okul gibi beş gün olsa mesela haftanın beş günü.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmeler sonucu ortaya çıkan bir diğer tema gereksinimlerdir. Annelerin en çok gereksinim duyduğu konu ‘çocuklarının durumunu çevreye açıklama’dır. Anneler bu gereksinimlerini;

A4: “Hastalığın ne şekilde olduğunu sürecin nasıl ilerleyeceğini anlattık.”

A10: “Ya çocuk hasta mı diyorlar hasta değil, değil diyoruz, hani bu hasta değil Down Sendromlu çocuk böyle davranıyor, ediyor dedik.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin verdikleri cevaplar arasında öne çıkan bir diğer bulgu ise çocuklarının durumunu doktorun anlattığı gibi çevredeki kişilere anlatmalarınıdır.

A16: “Anlattım işte, doktor bana ne söylediye ben de aynısını anlattım.”

Annelerden bazıları çocuklarının Down Sendromlu olduğunu ilk başta sakladıklarını ve çevrelerine anlatmadıklarını ifade ederken;

A14: “Önce hiç söylemedik. Bilmesinler gibisinden. Sonradan hasta, çok ağır hasta olduğunu haliyle öğrendiler.”

Bazı anneler ise çevresindeki kişilerin çocuklarının durumunu sormak için cesaret edemediklerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A10: “Yani genellikle sormuyorlar uzaktan bakıyorlar sorma cesareti de edemiyorlar bazıları diyor hastam var geçmiş olsun diyorlar.”

Maddi gereksinimler annelerin görüşlerinden elde edilen bir diğer alt temadır. Annelerin bu gereksinime yönelik görüşleri şöyledir:

Annelerin maddi gereksinimlerine yönelik;

A12: “Maddi durumumuz çok fazla iyi değil bezi mendili çabuk tükeniyor bir hafta on gün sürmüyor zor ulaştırıyoruz.”

Devletin kendilerine maddi destek yardımı yaptıkları takdirde daha iyi eğitim alacaklarına yönelik;

A16: “Devletin bize yardım etmesi lazım o yok bizde mesela yardım etse biz çocuklarımızın daha iyi bir yerde eğitim almasını isteriz.”

Sosyal yaşantıları için ise;

A6: “Havuzla götürüyorum mesela, havuzla gidiyor, mesela haftada bir gün götüreceğime atıyorum iki gün götürürüm. Yemeğe götürüyorum dışarıya haftada bir gün götüreceğime iki gün götürürüm. Seyahat etmeyi çok seviyor, mesela Ankara’ya ayda bir gideceğini iki ayda bir gideceğine ayda bir giderim.” şeklinde.

Bilgi gereksinimi alt boyutunda ise anneler çocuklarına nasıl yemek yedirecekleri konusunda, gelişimlerinin nasıl takip edecekleri, dil gelişimi, çocuklarına nasıl davranacakları, eğitimleri, çocuklarının eğitimi esnasında uzmanların kendilerini de eğitim programına dâhil etmeleri ve diğer aile üyelerinin de bilgilendirilmesi konusunda gereksinimleri olduğu belirtilmiştir.

A13: “Yemek falan yemiyor yani nasıl yedireceğimi bilemiyorum.”

A15: “Her türlü konuda bilgi almak istiyorum. Nasıl gelişecek, ne olacak, ne yapacağız, ne yapmamız gerek.”

A5: “Uzman kişilerin bize nasıl davranabileceğimizi, ne yapabileceğimizi bilgilendirilmesini isterim.”

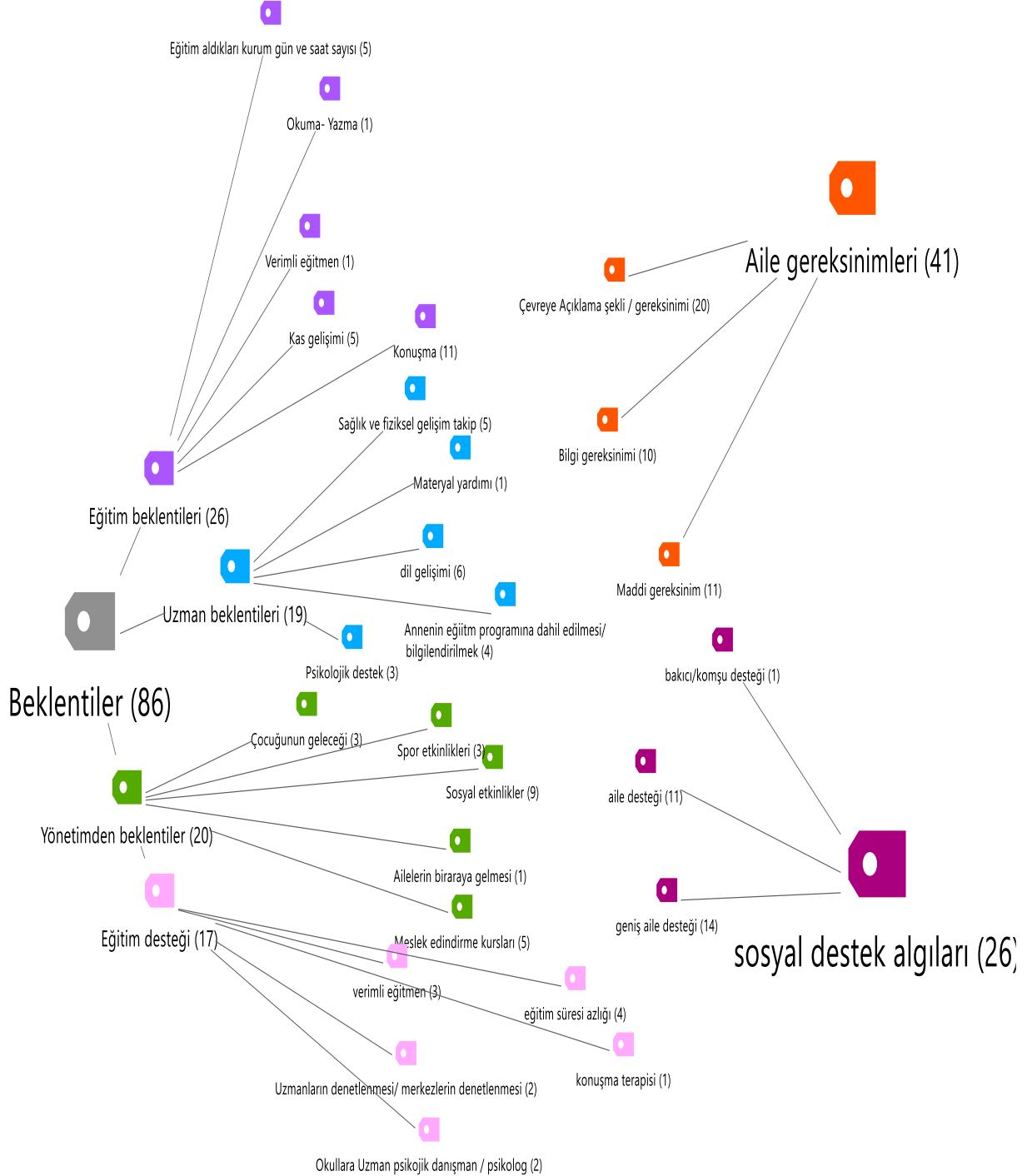
A4: “Aileler hiçbir şekilde bilgilendirilmiyor. Kendiniz bir şekilde araştırıp öğrenirseniz öğreniyorsunuz tesadüfen bir yerden araştırmanız kulaktan dolma yoksa hiçbir haklarını bilemiyorsunuz çocuğunuzun hani böyle ailelere bir konferans yapıp böyle bir bilgi verilmiyor kesinlikle.”

Annelerin sosyal destek algısına yönelik görüşleri incelendiğinde annelerin kendilerine en çok yakın akrabalarının destek olduğunu, sonrasında ise eşlerinin ve çocuklarının destek olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

A18: “Bakımında anneannesi, babaannesi hani bir yere en azından şehir dışına çıkılan bir yere gidildiği zaman bırakabiliyorum. Anneanneye, babaanneye, teyzesi var, teyzeleri var bırakabiliyorum, sağ olsun onlar destek oluyorlar. Sonra büyük oğlum destek.”

A10: “Kayınvalidem var, istediğim yere gidip gelebiliyorum.”

A11: “Bana destek oluyor birinci desteğim eşim ikinci desteğim bakıcısı var üçüncüsü kayınvalidem ve annemdir. Herhalde sonra da oğlum gelir kesinlikle.”



Şekil 1. Down Sendromu tanısı alan çocukların annelerin beklentileri ve sosyal destek algıları arasındaki tema ve alt temalar.

Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde Down Sendromu tanısı almış çocuğa sahip annelerin eğitim beklentilerine bakıldığında beklentileri çocuklarının eğitim aldıklarını fakat alınan eğitimin beklentilerini karşılamaya yetmediği ve uzmanlardan destek görmek istedikleri yönündedir. Eğitim aldıkları kurumdaki gün ve saat sayısının yeterli olmadığını ve aldıkları eğitim süresinin artırılmasına yönelik beklentileri olduğu görülmüştür. Annelerin uzmanlardan beklentileri çocuklarının özellikle dil-konuşma alanında desteklenmesi ve fiziksel gelişimlerinin takip edilmesidir. Anneler çocuklarının sosyal etkinliklere katılmaları için yönetimden destek beklediklerini bu konuda belediyelerin sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Annelerin çocuklarının Down Sendromlu olmalarını çevreye açıklarken ve çocukları için neler yapabilecekleri konusunda bilgiye gereksinimleri olduğu aynı zamanda çocuklarının gereksinimlerini karşılamak ve daha iyi eğitim olanaklarından faydalanabilmek için maddi gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre sosyal destek algıları yüksek olan anneler, kendilerini daha iyi hissettiklerine, bir durumla karşılaştıklarında daha kolay çözüm yolları bulduklarına değinmişlerdir. Çocuklarının hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesi ve gelecekteki gereksinimlerini bağımsız karşılayabilmeleri amacıyla annelere ne tür destek gereksinimleri olduğu sorulduğunda yoğun olarak aile ve sosyal çevre desteğinin sürekli olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (Şekil 1).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Down Sendromlu çocuğu olan annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma sonucunda elde edilen beklentiler, aile gereksinimleri ve sosyal destek algıları temaları alanyazın kapsamında değerlendirilmiştir.

Aile beklentilerine yönelik bulgulara bakıldığında Down Sendromlu çocuğa sahip olacağını öğrenmekle birlikte ailelerin çocukla ilgili beklentilerinde değişiklik olduğu görülmüştür. Bu durum karşısında annelerin en çok çocuklarının eğitimi ve gelecekleri konusunda kaygılandıkları görülmüş ve bu kaygılar sonucu en çok eğitim konusunda beklenti içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Anneler çocuklarının aldıkları eğitimin sınırlı gün ve saatte olduğunu ifade edip alınan eğitim süresinin ve sıklığının artması yönünde beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Çocuklarının dil gelişimi ve sağlık durumlarının belirli aralıklarla takip edilmesi annelerin uzmanlardan beklentileri arasındadır. Alanyazına bakıldığında; Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) yaptıkları çalışmada dört annenin doktorların kendilerine iyi davranmasını, annelerden üçünün uzmanların kendilerini ve çocuklarını evde ziyaret etmelerini beklediklerini, iki annenin psikologdan yardım istediklerini ve iki annenin de uzmanlardan bilgilendirilme yapmaları yönünde istekleri olduğunu ifade etmişlerdir. Gören (2015) çalışmasında annelerin, çocuklarının tanısını ilk öğrendiklerinde uzmanlar tarafından sistematik olarak desteklenmeleri konusunda beklenti içerisinde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, toplumun Down Sendromlu çocuklara karşı tutum ve davranışlardan dolayı çocuklarının genel eğitim kurumlarına kabul edilmediği ve bu durumun çocuklarının sosyalleşmesi ve gerekli eğitimleri almasında bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aileler çocuklarının sosyal aktivitelerden yoksun kalmaları sonucunda ev ortamında rutini tekrarladıkları, çocuklarının çok sıkıldığını ve zaman zaman problem davranışlarla karşılaştıklarını belirterek yönetimden sosyal aktivitelerin artırılmasına yönelik beklentileri olduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Down Sendromlu çocukların sosyal, mesleki ve eğitsel alanlarda yeterli ölçüde desteklenmediğinde ergenlik ve yetişkinlik döneminde sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir (Karadağ, 2014). Bahçivancıoğlu ve Akçin (2014) yaptıkları çalışmada annelerin yönetimden engellilere özgü okulların açılması ve eğitim verecek uzmanın gerekli donanıma sahip olması, annelere maddi ve manevi destek sağlanması, anne babanın ölümü durumunda çocuklara sahip çıkılması ve alanda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi beklentileri olduğunu belirlemişlerdir.

Aile gereksinimlerine yönelik bulgulara bakıldığında annelerin çocuklarına Down Sendromu tanısı konulduğunda çevrelerindeki kişiler tarafından suçlandıkları, geçmiş yaşantılarından dolayı kendilerini cezalandırılmış gibi hissettikleri ve hem çocuklarını hem de kendilerini izole etme eğiliminde olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Down Sendromlu çocuğu olan annelerin çevrelerinden çocuklarına yönelik olumsuzluk

içeren bakış, tutum ve davranışlar karşısında, kendilerini yalnızlaştırmaya yönelik davranışlar gösterdikleri, bu durumla başa çıkma stratejisi olarak içe kapanma ve toplumdaki uzaklaşma eğiliminde oldukları görülmüştür. Aileler, çocuklarıyla bir yere gittiklerinde yaşadıkları sıkıntıları dile getirdiklerinde, normal gelişim gösteren çocukların engelli çocuklarını gruba dâhil etmemelerinden, diğer insanların bakışlarındaki tutum ve algılardan dolayı rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarının Down Sendromlu olduğunu erken kabullenen anneler çevresindeki insanların bu tutumlarını artık umursamadıklarını dile getirmişlerdir. Yıldırım ve Akçamete'nin (2014) çalışmasında annelerin çevrelerindeki insanların kendilerine acıyarak baktıklarını bu durumun çevreden kaynaklı bir sorun olduğunu, bir anne ise yöneltilen soruların fazla olmasından dolayı sıkıldığını, kendisine sürekli tavsiye verilmesinden usandığını ve bu yüzden markete/bakkala bile gitmek istemediğini belirtmiştir. Gözün-Kahraman ve Çetin'in (2015) çalışmasında anneler en çok çocuklarının durumunu başkalarına açıklama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin çevresindeki bireylerin kendilerine olumlu bir tutum sergilediklerinde onlarla birlikte daha rahat hareket edebildiklerini ve çocuklarının durumunu paylaştıktan sonra rahatladıkları sonucuna ulaşılabilir. Annelerin çocuklarının Down Sendromu tanısını kabul ettikleri aşamaya kadar çevresindeki kişilerin annenin tepkilerine karşı sabırlı olup problem çözmeye yönelik davranışlar göstermeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu görüşler, annelerin çocukları ile ilgili yakın veya uzak çevrelerine açıklama yapma süreci öncesinde desteklenmeleri gerektiği, bilgi ve sosyal destek gereksinimlerinin karşılanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada aile gereksinimleri temasında öne çıkan bir diğer bulgu ise ailelerin maddi gereksinimleridir. Yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) annelerin çocuklarının sağlık ile ilgili masraflarını karşılayacak maddi gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Bailey ve Simeonsson (1988) ve Mert'in (1997) yapmış olduğu çalışmalarda ise, maddi gereksinimlerinin düzeltilmesi yönünde yönetimden destek bekleyen anneler, yasal haklarının hangi yönde olduğuna dair de bilgi eksiklikleri olduğuna değinmişlerdir.

Ailelerin bilgi gereksinimlerine bakıldığında annelerin çocuklarına nasıl yemek yedirecekleri, gelişimlerini nasıl takip edecekleri, çocuklarına nasıl davranacakları konusunda bilgi gereksinimleri olduğu özellikle de uzmanların kendilerini de eğitim programına dâhil ederek bilgi gereksinimlerini karşılamalarını istedikleri belirlenmiştir. Çocuklarının geleceği için neler yapabilecekleri ve çevresindeki kişilere çocuklarının durumunu nasıl açıklayacakları yönünde bilgi gereksinimleri olması alanyazın ile paralellik göstermektedir (Akçamete & Kargın, 1996; Karadağ, 2009; Mert, 1997; Özen, Çolak & Acar, 2002; Öztürk, 2011; Sola & Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995). Gözün-Kahraman ve Çetin'in (2015) çalışmasında küçük çocuğu olan annelerin, çocuklarının ileride hangi kurumlara gidebileceği konusunda bilgiye gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2015) zihinsel yetersizlik ile ilgili bilgiler, sahip oldukları yasal haklar, destekleyici çocuk gelişimi, çocuğun eğitimi, iletişimi ve sosyal aktivitelere katılım konularında ailelerin eğitim gereksinimlerini olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cavkaytar ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada aileler, çevresindeki kişiler tarafından sağlanan sosyal destek, çocuğun gelecekteki yaşantısının nasıl olacağı, engelli çocuğun kişisel gelişim alanı, çocukla çalışma becerileri, davranış kontrolü/davranış değiştirme ve sosyal beceri eğitimi, özel gereksinimli çocuğu kabullenme süreci, çocuğun sağlık durumu gibi konularda eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Sosyal destek temasında ise anneler en çok yakın akrabalarının, sonrasında ise kendi eşlerinin ve çocuklarının destek olduğuna değinmişlerdir. Aileler kendilerine bir şey olması durumunda 'Çocuklarının gelecekte neler yapabilecekleri, çocukları ile kim ilgilenecek, çocukları bağımsız işlerini yapabilecek durumda mı?' gibi sorularla yaşantılarındaki desteği sorgulamaya başlarlar (Bilgin & Küçük, 2010; Chang & McConkey, 2008; Koydemir & Tosun, 2009; Üstüner-Top, 2009). Gören'in (2015) çalışmasında annelerin en önemli destek kaynakları eşi, çocukları, arkadaşları ve komşularıdır. Alanyazına bakıldığında geniş aile desteğinin çocuğun bakımında önemli bir destek kaynağı olduğu görülmektedir (Bailey vd., 1999; Duygun & Sezgin, 2003; Gören, 2015; Meşe, 2013). Down Sendromlu çocuğa sahip olan annelerin ilk zamanlarda bu durumun kendilerini çok üzdüğüne ve yıpratığına; ancak zamanla çevredeki insanların veya çocuklarının olumlu tutum geliştirmesine bağlı olarak çocuklarının durumunu kabullendiklerine ve aile içi destek ile eş desteğinin çok önemli olduğuna dikkat çektikleri gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda anneler, kardeş desteği sağlamak amacıyla Down

Sendromlu kardeşe baktıkları takdirde emekli aylıklarını ve sahip oldukları maddi olanakları normal gelişim gösteren çocuğa devredeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç annelerin Down Sendromlu çocuklarının geleceğini küçükken planlamaya başladıklarını ve geleceğini garanti altına almak istediklerini göstermiştir.

Sınırlılıklar

Çalışma Down Sendromu tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinden yalnızca anneler ve annelerin kendilerini açma düzeyleri ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık ise örnekleme oluşturan annelerin ve çocuklarının yaşlarının geniş bir aralıkta olmasıdır. Bu nedenle çocuğun yaşına paralel olarak, annelerin yaşadıklarını hatırlamada güçlük çektikleri görülmüştür.

Öneriler

1. Doktor ve diğer sağlık personellerinin Down Sendromlu çocuğu olan ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapmaları sağlanabilir.
2. Aile danışma merkezlerinde engelli bireylerin ebeveynleri için uygun eğitimler ve bireysel danışma seansları düzenlenebilir.
3. Bilgi verici danışmanlık merkezleri açılıp Down Sendromunun özellikleri, neden olduğu, bu çocukların ne gibi gelişim özelliklerine sahip olduğu, çocuğun geleceği ve çocuğun gereksinimlerine yönelik planlamalar yapılabilir. Benzer durumu yaşayan ailelerle birlikte grup ortamı yaratılabilir ve yaşantılarını birbirleriyle paylaşmaları istenebilir.
4. Erken eğitimin öneminin vurgulanması açısından; ailelere çocuklarının hangi eğitim kurumlarına devam edebileceği, hangi şartlara ve hangi haklara sahip oldukları konusunda bilgiler verilmelidir.
5. Down sendromlu çocukları olan annelerin aile işlevlerini algılamaya yönelik ve ailelerin aldıkları sosyal destek düzeylerine yönelik çalışmaların artırılması gereklidir.

Kaynaklar

- Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. [Determination of the mother's needs who have children with hearing impairment]. *Özel Eğitim Dergisi* 2(2), 7-24.
- Akmeşe, P. P., Mutlu, A., & Kayhan, N. (2013). Investigation on perception of mothers about social support who have children with physical disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 106(10), 1629-1631. doi: 0.1016/j.sbspro.2013.12.184
- Allen, S. M., Ciambone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 13, 318-342. doi: 10.1177/089826430001200303.
- Arı, M., Bayhan, P., Baykoç-Dönmez, N., Doğan, Ö., Mağden, D., Metin, N., Şahin, S., Turan, F., & Yücel, E. (2012). Özel gereksinimli çocuklar [Children with special needs] (1. baskı) N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar [Children with special needs]* içinde (ss. 1-11). Ankara: Maya Akademi.
- Atagün, M. İ., Devrim-Balaban, Ö., Atagün, Z., Elagöz, M., & Yılmaz-Özpolat, A. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü [Caregiver burden in chronic diseases]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552. doi: 10.5455/cap.20110323
- Bahçivanoğlu-Yazıcı, A., & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi [Describing mother's opinions about development process of their children with multiple disability]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2) 335-356.
- Bailey, D. B., & Simeonson, R. J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127. doi: 10.1177/002246698802200113
- Bailey, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., Rodriguez, P. and Skinner, M. (1999). Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(5), 437-451.
- Bilal, E., & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması [A comparison between mothers having healthy children and mothers having physically and mentally handicapped educable children in terms of their perceived familial social support and depression levels]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 56-68.
- Bilgin, H., & Küçük, L. (2010). Raising an autistic child: Perspectives from Turkish Mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 92-98. doi: 10.14738/assrj.46.2812.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakman, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, C., & Uysal, H. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99.
- Chang, M. Y., & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41. doi: 10.1080/10349120701827961

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative inquiry and research design]* (2. baskı) (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)
- Çiftçi, H. (2015). Zihinsel yetersizliği bulunan çocuk sahibi ebeveynleri eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the educational needs of parents of mentally deficient children]. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 36-54. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2840
- Das, S., Das, B., Nath, K., Dutta, A., Priyanka, B., & Hazarika, M. (2017). Impact of stress, coping, social support, and resilience of families having children with autism: A North East India-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 133-139. doi: 10.1016/j.ajp.2017.03.040
- Dinnebeil, L. A. (1999). Defening parent education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 161-164. doi: 10.1177/027112149901900307.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Durualp, E., Kocabas, K., Arslan, A., & Özaydm, K. (2011). The examination of the needs and stress levels of the parents of handicapped children in terms of some variables. *US China Education Review B*, 2, 260-272.
- Duvdevani, A. R. (1996). Parents of children and adolescents with severe mental retardation: Stress, family resources, normalization, and their application for out-of-home placement. *Research in Developmental Disabilities*, 17(6), 487-494. doi: 10.1016/S0891-4222(96)00033-9.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi [The effects of stress symptoms, coping styles and perceived social support on burnout level of mentally handicapped and healthy children's mothers]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37- 52.
- Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation*, 9(2), 207-218.
- Gören, A. B. (2015). Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin destek ihtiyaçlarının ve destek kaynaklarının Belirlenmesi [Assessing the needs and sources of support of mothers with down syndrome child]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 651-673. doi: 10.15869/itobiad.63671
- Gözün-Kahraman, Ö., & Çetin, A. (2015). Gelişimsel geriliği olan bebeğe sahip annelerin tanı sonrası yaşadıkları sürece ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the views and needs of mothers having a baby with a developmental disability over the process they experience after diagnosis]. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(1), 97-128.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Juhasova, A. (2015). Comparison of quality of life of families with children with disability and families with children without disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 3378-3384. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1007
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Perceived stres, social support and life satisfaction in parents with disabled children]*. Bilimsel Çalışma Projesi Kesin Raporu. (Proje Numarası: 2001-0901-007). Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri [Hardships undergone by mothers with handicapped children, hopelessness and social support from family]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8, 315-322.

- Karadağ, G. (2014). Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri [Challenges and solution of parents have child with special needs]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(6), 491-494.
- Kaytes, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi [Evaluation of requirements and stress levels of the families having disabled child]. *Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Koydemir, S., & Tosun, Ü. (2009). Impact of autistic children on the lives of mothers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2534-2540. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.447
- Lin, L., Orsmond, G. I., Coster, W. J., & Cohn, E. S. (2011). Families of adolescents and adults with autism spectrum disorders in Taiwan: The role of social support and coping in family adaptation and maternal well-being. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 144-156. doi: 10.1016/j.rasd.2010.03.004
- Lupon, M., Armayones, M., & Cardona, G. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 120-131. doi:10.1016/j.ridd.2018.08.013
- Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: Zihinsel engelli çocukların anneleri [Disabled motherhood: mothers of children with intellectual disability]. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(12), 841-858.
- Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması [Difficulties encountered by families with individuals with special needs]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özekeş, M., Girli, A., Yurdakul, A., & Sarısoy, M. (1988). *Evlilik ilişkisinde engelli çocuğa sahip olmanın rolü [The role of having a disabled child in a marital relationship]*. Paper presented at 10th National Psychology Congress. Ankara, Turkey.
- Özen, A., Çolak, A., & Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar [The problems experience by families with disabled children]. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Öztürk, Y. (2011). *Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi [The determination of the needs and burdens for the families which has handicapped children]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 234603)
- Pahl, J., & Quine, L. (1987). Families with mentally handicapped children. In J. Orford (Ed.), *Treating the disorder, treating the family* (pp. 39-61). Baltimore, MD, US: Johns Hopkins University Press.
- Raoelina, T. R., Farinetti, A., Nicollas, R., Triglia J. M., Roman, S., & Anderson, L. (2016). Self-and parental assessment of quality of life in child cochlear implant bearers. *European Annals of Otorhinolaryngology, Head and Neck Diseases*, 133(1), 31-35. doi: 10.1016/j.anorl.2015.10.002.
- Sola, C., & Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [Investigating the needs of mothers who have at-risk premature and low-birth-weight infants and toddlers for development delays]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 21-36. doi: 0.1501/Ozlegt_0000000124
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (2014). *Interviewing: Principles and practices* (14th ed.). Newyork: NY McGraw-Hill Education.

- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi [Assesment of the needs of the parents of exceptional children]. *Çocuk ve Gençlik Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları [Depression, anxiety, stress coping strategies of the mothers of mentally-disabled children]. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14(1), 30-39.
- Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi [The evaluation of the problems and psychological states of the families who have autistic children: a qualitative research]. *Niteliksel Çalışma*, 9(1), 34-42.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi (Süreçler-Yöntemler-Programlar) [Family education (Processes-Methods-Programs)]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vega, R., Molton, V. I., Miro, J., Smith, A. E., & Jensen, M. P. (2018). Changes in perceived social support predict changes in depressive symptoms in adults with physical disability. *Disability and Health Journal*, 12(2), 214-219. doi: 10.1016/j.dhjo.2018.09.005
- Weiss, J. A., Robinson, S., Fung, S., Tint, A., Chalmers, P., & Lunksy, Y. (2013). Family hardiness, social support, and self-efficacy in mothers of individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(11), 1310-1317. doi: 10.1016/j.rasd.2013.07.016
- Yavuz, M., & Coşkun, İ. (2014). Normal gelişim gösteren bireyin zihinsel engelli kardeşiyle vakit geçirme durumu [Recreation of normal developing children and their mentally disabled siblings]. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 295-313. doi: 10.7827/TurkishStudies.7215
- Yıldırım, E., Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determination of difficulties encountered by mothers having children with multiple disabilities during early childhood special education services process]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 74-89. doi: 10.30703/cije.321336
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım-Doğru, S., & Arslan, E. (2016). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of trait anxiety and state anxiety levels of mothers with disabled children]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-554.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 651-676

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.492808

RESEARCH


Received Date: 06.12.18

Accepted Date: 01.07.19

OnlineFirst: 04.07.19

Determination of Family Needs of Mothers of Children with Down Syndrome and Their Opinions Regarding Sense of Social Support*

Merih Toker **
Hasan Kalyoncu University

Ş. Senem Başgöl ***
Hasan Kalyoncu University

Latife Özaydın ****
Hasan Kalyoncu University

Abstract

The aim of this study is to determine the family needs of mothers of children with Down-Syndrome and their opinions regarding sense of social support. Research participants are 20 mothers residing in Gaziantep city and having a child with Down-Syndrome. Having employed qualitative model, data for this study were collected from participant mothers via semi-structured interview and collected data were analyzed by content analysis. This study revealed that children with Down-Syndrome and their mothers want to be accepted in their social interactions. Mothers reported that their children are disadvantageous in benefiting from general education process and they emphasized their plea for support, especially from local administrations and nongovernmental organizations. Mothers are in need of education as regards the deficient skills of their children and the coping strategies against such deficiencies. They also reported their request for financial support to meet the needs of their Down-Syndrome children and benefit from better educational opportunities. Mothers added that they need support mostly in domains of education and social skills. Mothers reiterated their expectations from local administrations and nongovernmental organizations to hold social activities.

Keywords: Down Syndrome, family needs, social support, parental relations, sibling relations.

Recommended Citation

Toker, M., Başgöl, Ş. S., & Özaydın, L. (2019). Determination of family needs of mothers of children with down syndrome and their opinions regarding sense of social support. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 651-676. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.492808

*This study was produced from the first author's master's thesis conducted at Hasan Kalyoncu University Social Sciences Institute under the supervision of Assoc. Prof. Ş. Senem Başgöl. The findings of the study were presented as a poster presentation at the International ESCAP 2017 congress. I would like to express my gratitude to the Down Syndrome Association for their help in reaching mothers with children with Down's syndrome.

**Corresponding Author: Res. Assist., E-mail: merih.toker@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2794-308X>

*** Assoc. Prof., E-mail: senem.basgul@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5205-0275>

**** Assoc. Prof., E-mail: latife.ozaydin@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2975-1620>

Family is the institute that lays the basis of society and couples long for a baby to fulfill their marriage (Varol, 2005). Preparations take place when a baby is to come to the existing order in the family and certain changes are experienced after the participation of this new member (Özekeş, Girli, & Yurdakul, 1998). When a new individual participates in the family it is inevitable to reorganize parental roles and establish routines (Kaner, 2004). During this process partners hope the expected baby to be hale and healthy. Giving birth, which is a perfectly natural process, unravels some worries too in addition to dreams. Not any mother or father gets prepared to have a baby with disability, on the contrary, even the very thought of it would annoy the expectant couple (Ari et al., 2012). Finding out the birth of a baby with disability creates chaos in the family setting and alters the expectations of family members (Yıldırım-Doğru & Arslan, 2016).

It has been reported that the primary aim in determining family needs is to minimize the negative aspects of this condition, maximally support healthy development of the child and requests of the family (Durualp, Kocabas, Arslan, & Özaydın, 2011; Kaytes, Durualp, & Kadan, 2015). The issues that trigger anxiety and problems among parents of a baby with disability are reported as education of their children, school transportation, explaining about the child's disability to his/her peers, worries on the adolescence age, having a job and profession and fate of the children when parents meet death (Karadağ, 2014). Such worries indicate that determining the family needs bear significance in terms of factors such as content and type of services that families demand, the way service is provided and the attributes of provided service (Kaytes et al., 2015). Furthermore families worry about the way children's dependency on parents would evolve as they get older in subsequent years. As a result, families feel insecure which eventually impacts their self perceptions (Ari et al., 2012; Yıldırım-Doğru & Arslan, 2016). In light of all these worries, determining the family needs and designing education programs to meet such demands can hearten the families to enlist in designed programs (Bailey & Simensson, 1988).

It has been ascertained that needs of families with a child with disability center around information demand, social support, and financial needs (Akçamete & Kargın, 1996, Bilal & Dağ, 2005). Information demand of families triggers depression among family members and financial worries also impact as potential stress elements of the inner-family pattern. A few of the stress factors are interpersonal conflicts, incompetency of the child for self-sustainment, inadequate social support, failure of the child to meet family expectations and demands, communication with others, incompetency of family to solve problems, and failure to partake in social activities (Dyson, 1993; Ari et al., 2012). In addition to these stress factors, inadequate number of care and education institutes for children with disabilities, dependency on relatives for help and when they are unable to get the expected assistance there is an elevated level of stress and anxiety due to feeling lonesome (Ari et al., 2012). Identifying the needs of parents when facing this dilemma would alleviate their worries and contribute to the development of children (Dinnebeil, 1999). It has been revealed that in parental consultancy, determining the education needs of children could mitigate stress and anxiety on parents while facilitating the adaptation process (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, & Uysal, 2012).

Considering that primary care-giver parent is mostly mothers it can be argued that among families with children with disabilities, mothers are more vulnerable to stress. Determining the type of services needed in this issue and providing applicable support services with identified needs gain more attention. According to Kaytes et al. (2015), compared to fathers and relatives, mothers are in need of higher support (Kaytes et al., 2015). By helping mothers to filter negative events and learn coping strategies against negative experiences could be helpful to motivate their self-development. In addition, it has been revealed that social support plays a stimulator role in enhancing their resistance power and inclination towards positive feelings as a safeguarding mechanism against external factors around (House, 1981). In the same vein it is safe to claim that social support need of the family takes one step ahead within the list of support services that can mitigate stress level of the family. Social support in the family and its circle render positive effects in facilitating adaptation of the family, promoting a healthy lifestyle, good spirits and coping skills of individuals in the face of adverse events (Allen, Ciambone, & Welch, 2000). Şengül & Baykan (2013) highlighted that parents with a child with intellectual disability compared to parents with typically developing children, are in need of greater psychosocial support.

In the process of accepting the disability of their child a number factors play a vital role for the family; type and severity of disability, child's gender, physical outlook of the child with disability, family type, number of siblings, coping strategies in the face of problems, education level, financial power, marriage relationship, supports received from social circle and specialists (Arı et al., 2012). In this process that commences upon the diagnosis of child's disability, families not only experience complicated feelings for the child with disability but also face challenges about whom to ask for support, where to apply for help and how to coexist with their child (Arı et al., 2012). As known, birth of a typically developing child already brings exponential rise in the work load and responsibilities of a woman while birth of a child with disability further increases this responsibility and workload thereby complicating mother's life (Atagün, Devrim-Balaban, Atagün, Elagöz, & Yılmaz-Özpolat, 2011; Gören, 2015). Within that scope it can be stated that empowering family life of the child and family efforts and cooperation among family members could help the child to lead a more active life. That explains the reason to support mothers. Based on the interaction of mother and child, it can be attested that the time mothers spend with their kid is a significant variable holding a critical role in any child's development.

In relevant literature some studies analyzed social support perceptions of families having children with autism (Das et al., 2017; Lin, Orsmond, Coster, & Cohn, 2011; Weiss et al., 2013), intellectual disability (Duvdevani, 1996), visual impairment (Lupon, Armayones, & Cardona, 2018), hearing impairment (Raelina et al., 2016) and physical disability (Akmeşe, Mutlu, & Kayhan, 2013; Juhasova, 2015; Vega, Molton, Miro, Smith, & Jensen, 2018) but their numbers are limited. In literature it can also be seen that certain studies dealt with the needs of people who had a sibling with disability (Dunn, 1983; Gören, 2015; Pahl & Quine, 1987; Yavuz & Coşkun, 2014) yet these studies did not mention social support needs. It has been reported that for a mother of a child with Down Syndrome, family needs that refer to social and psychological support from their circle and the level of provided social support seem to play a salient role in helping the mother to cope with intense stress. From that viewpoint the aim of this study is, via conducting semi-structured interviews, to determine family needs of mothers of children with Down Syndrome and elaborately analyze their sense of social support. It is suggested that by gaining insights on life experiences of mothers in Turkey and perceptions regarding Down Syndrome, this research could contribute to relevant literature and findings of the research could be a compass for field experts while providing more effective services to families.

Method

Research Design

Case study, which is one of the qualitative research patterns, forms the pattern of this study. Within its own limits a case study analyzes a single or multiple cases holistically with respect to environment, time, individual, case, process and similar factors (Yıldırım & Şimşek, 2018). Case studies underline that since each case is different, results cannot be generalized; yet findings obtained in regards to a specific case could still offer models and experiences to better comprehend similar cases.

Study Group

The study group comprised of mothers of 20 people with Down Syndrome in Gaziantep city, Turkey. Study group was formed in accordance with purposeful sampling method. Purposeful sampling is, in line with the aim of this study, a process of in-depth analysis on selected cases by providing a comprehensive background story (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The sole criterion in selecting mothers was having a child with Down Syndrome. No limits were put in the age range of individuals with Down Syndrome and their mothers. Mean age of mothers was $\bar{X} = 46$, and mean age of children was $\bar{X} = 13$. Mothers who met the criteria were briefed before the interview about the scope, objective, and process of the research. The study was conducted among 23 mothers having accepted the interview process. Data collected from three mothers who had difficulty in answering the questions were excluded from the total analysis. Data for this research were then formed on the basis of the opinions of 20 mothers.

Age range of participant mothers varied between 35 and 64, age range of individuals with Down Syndrome varied between 1 and 27. Distribution of education levels of mothers was such; 1 mother elementary-education graduate, 6 mothers secondary education graduate, 4 mothers high-school graduate, 7 mothers college graduate, 2 mothers postgraduate degree holders. Income level of families was such; 10 families earned 1300 Turkish Liras (TL) and below, 8 families 1300-3000 TL and above 3000 TL. Mothers were informed that interviews would only be used for the aims of this research solely, confidential information of the mother and child would not be shared, names would be kept confidential and codes would be used instead of names. Mothers were asked to sign the non-disclosure consent form. Interviews were organized in a rehabilitation center convenient for mothers.

Data Collection Tools

In this study semi-structured interview technique was administered to determine family needs of mothers of children with Down Syndrome and mothers' opinions regarding social-support perception. Stewart and Cash (2014) defined interview such, 'Based on question-asking and answering style, a mutual and interactive communication process conducted for a predetermined and significant objective'. Yıldırım and Şimşek (2018) claim that interview is the most popular technique in qualitative studies. Interview technique is quite an effective method in gaining information about experiences, attitudes, opinions, complaints, feelings, and faiths of individuals. In this study one of the interview techniques, semi-structured interview technique, was utilized. Semi-structured interview technique aims that collected data in the research would not only have fixed alternatives but also enable a comprehensive research in any given domain (Büyüköztürk, Kılıç-Çakman, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

In this study, to determine mothers' opinions regarding sense of social support the first researcher devised an interview form with semi-structured questions after literature review. At the end of this review process a pool was formed with 22 questions. Clarity and legibility of questions, applicability with the scope and objective of the study were examined by four field experts. Upon performing required modifications based on their feedbacks a pilot interview was conducted among three mothers in order to check the comprehensibility of questions for the participants and to check the compliance of questions with the objective. At the end of this interview questions incompliant with the objective were eliminated and the latest version of the form was thus set. In the interview form catered for the actual implementation, seven questions existed. Questions in the form are as seen; the very moment a mother discovers to have a child with Down Syndrome (who told the first diagnosis, how the doctors guided these mothers, how the mother would feel better regarding the presence or absence of doctor guidance, how mothers felt the very moment they heard the news), family lives (how they explained this condition to other kids they have, if or not children with Down Syndrome were accepted by their siblings, how the communication of children with Down Syndrome around their siblings was, if or not mothers could have some personal time, if or not mothers could spend time with other kids they had, how mothers spent time with the Down Syndrome child they had), regarding the problems mothers face when they go out with their Down Syndrome child, the attitudes, opinions and behaviors of nonfamily members, supporting relatives of mothers, their expectations from specialists, authorities and education system while raising the child, if there was one thing that could be changed, what would be the choice of these mothers and what suggestions they could offer to mothers/families expecting a baby with Down Syndrome or recently had a baby.

Data Collection

Research data were collected from 20 mothers who agreeded to participate. During data-collection process mothers were asked about the suitable days and hours to ask questions in semi-structured interview. Interviews took place in a quite classroom inside the rehabilitation center. In this classroom one desk, two chairs, water and paper towel were placed.

While interviewing, a voice recorder was used to save all the results correctly. Mothers were informed about the voice recorder and required permission was taken. Questions were asked to each mother by following

the same order. Regarding the questions on mothers' life, if the answers referred to other questions too, same questions were not asked again. Interviews lasted approximately 8 to 50 minutes. Interviews ended after thanking the respondent mothers.

Data Analysis

Soon after completing one-to-one interviews with mothers, voice recordings were scripted in computer Word document. Words of the interviewer and participant were exactly recorded without changing any grammar and spelling of the sentences. In order to ensure no changes were made during tapescript process, voice recordings were relistened and crosschecked by three field experts.

Upon scripting the data, in order to organize collected data in the interview, mothers were registered with codes from A1 to A20. In data analysis content-analysis method was harnessed. Yıldırım and Şimşek (2018) explained the key mission of content analysis as collecting the concepts and relations that could be useful in interpreting gathered data. After the conceptualization of collected data it is essential to organize emergent concepts in a logical framework and determine the themes that could shed light on data. During the process of selecting coded words within the paragraph, the aim is to pick up the word that can best delineate the meaning. While coding, the coding styles that were performed in line with data-relevant concepts were favored (Yıldırım & Şimşek, 2018).

In content analysis themes or concepts that are identical are united and the aim is to explain to the reader the existing situation the way it is. While choosing draft themes, coding styles that were performed in line with data-relevant concepts were effectuated. In this coding style, transcript formed by the researcher is read line by line and key points are thus determined within the context of a specific objective (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Agreement among multiple coders also known as reliability of multiple coders in separating transcript data into coding and subthemes were taken as the ground to measure the reliability of study (Creswell, 2016). In the agreement among coders salient factors are how to code the codes, themes or both codes and themes together (Creswell, 2016). Interviewer presented the sentences of mothers in a Word document to three coders. Coders then independently identified themes relevant of the question. Once the coders identified the themes, obtained codes were contrasted and themes and subthemes were selected coordinately. As the analyses progressed inclusions or exclusions were performed to the end of developing the themes again. Upon determining the relations among themes and organizing the data, MAXQDA program was used to assist the coding lists. Transcript interviews were then transferred to MAXQDA program and detected themes-subthemes were scripted in the program. Quotations taken from mothers' opinions were matched with relevant themes. During the final stage depicted data were visualized via MAXQDA program.

Results

In this study that aimed to determine the needs of mothers having a child with Down Syndrome and unveil their opinions regarding sense of social support, conducted analyses revealed that three main themes were visible; expectations, family needs and families' sense of social support. Expectations main theme consisted of four subthemes; expectations from education, specialists, authorities and education support; Family Needs main theme consisted of three subthemes as the need to explain to others, information need and financial need; Sense of Social Support main theme consisted of three subthemes as caregiver/neighbor support, extended family support and family support. Findings of the research provided three main themes and 10 subthemes in sum.

Mothers were asked; 'During the developmental process of your child (physical, mental, social, emotional, linguistic, self-care) what do you expect from specialists? What do you expect from state authorities (government, municipality offices)?' and in line with their answers it was seen that regarding expectations theme; mothers' expectations were mostly addressed to education.

Mothers' expectations for their children were reported such;

A17: *"It is quite important that my kid can speak and express himself."*

A3: *"I expect my kid to be able to talk in the future."*

In the 2nd place, mothers' expectations were from the authorities. These expectations were;

A5: *"It would be nice for my kid to visit theaters or movie halls or museums and education in these places could be useful."*

A4: *"There are no activities for disabled children, they are remembered only one time during whole year and always forgotten the rest of the year."*

Mothers' opinions on their expectations from specialists are such;

A12: *"I want him to improve his linguistic skills."*

A15: *"I want him to receive a good linguistic education to speak better and I want to be educated in every aspect for his development. How will he grow, what will happen, what will we do, what should we do?"*

A16: *"I can no longer cope with him. I cannot take my son outside alone unless my daughter or husband or his brother come with me. I cannot go outside on my own anymore with him. Whenever I have a visitor he may be a trouble or when we go to a neighbor he may be a nuisance for other people, I mean I have already consulted to a doctor, he is now taking medicine that the psychiatrist prescribed. He is maniac, he is totally crazy."*

In education support subtheme, mothers' expectations mostly indicated that days and time for their children's education were unsatisfactory. Mothers stated their expectations such;

A15: *"I believe education given to my kid is very short in duration. "*

A17: *"Two days in a week and only for two hours. Course starts at 10 and finishes at 12. I wish it was like regular school education, for instance five days a week."*

Another pinpointed theme in these interviews is regarding their needs. Mothers' greatest need for help was about 'explaining their child's condition to others'. Mothers reported such;

A4: *"We explain to other people about the problem and how this problem would progress in later years."*

A10: *"They ask if my kid has a disease and we explain it is not a disease but Down Syndrome. That is why he acts differently."*

Another finding highlighted in mothers' answers is that they explain their child's condition to others exactly the way doctors had informed them earlier.

A16: *"I told them exactly what the doctor had told me earlier."*

Some of the mothers reported that at first, they concealed the child's Down Syndrome and kept it as a secret from others;

A14: *"First we told no one. We did not want them to learn yet. But inevitably they soon discovered how severe his ailment was."*

Some of these mothers reported that other people felt threatened to ask about the condition of their kid;

A10: *"I mean they usually do not ask, they just gaze but feel discouraged to ask and others just express their sympathy."*

Another subtheme unraveled from mothers' opinions is financial needs and mothers' opinions were such stated;

A12: *“We have limited financial means; he consumes diapers quickly and even one full package of diapers can hardly last for a week or ten days maximum.”*

They also reported that if government provided financial aid they could receive better education,

A16: *“Government must help us, but they don't. If they helped, we could then send our kids to the best educational institutes.”*

Regarding their social lives;

A6: *“For instance I take him to a swimming pool where he has fun. If government funded us I would take him twice a week, not once a week, or I could take him to a restaurant not one time but twice. He adores travelling so if government supported us financially, I could take him to Ankara more often, once a month at least.”*

Mothers' opinions on the subdimension of information need were as listed;

A13: *“He eats nothing, and I do not know how to feed him either.”*

A15: *“I want to be educated in every aspect for his development. How will he grow, what will happen, what will we do, what should we do?”*

A4: *“Families are not given training about anything. If you yourself search, somehow, you can learn things coincidentally so it is all secondhand information. We do not know our rights, so authorities should train families in conferences.”*

As mothers' opinions on sense of social support are examined it is seen that immediate family members offered them the greatest help and their husbands and children followed them.

A18: *“I can take him to his grandmother, my mother in law and his aunts if I go outside the city. Thank God his grandmother, my mother in law and his aunts take good care of him if I am not home. After them, my elder son helps greatly.”*

A11: *“They really support me, my primary source of support is my husband. Then we have a caregiver, then my mother in law and my mom help me. Then, I can say, my other son is the last person to help me.”*

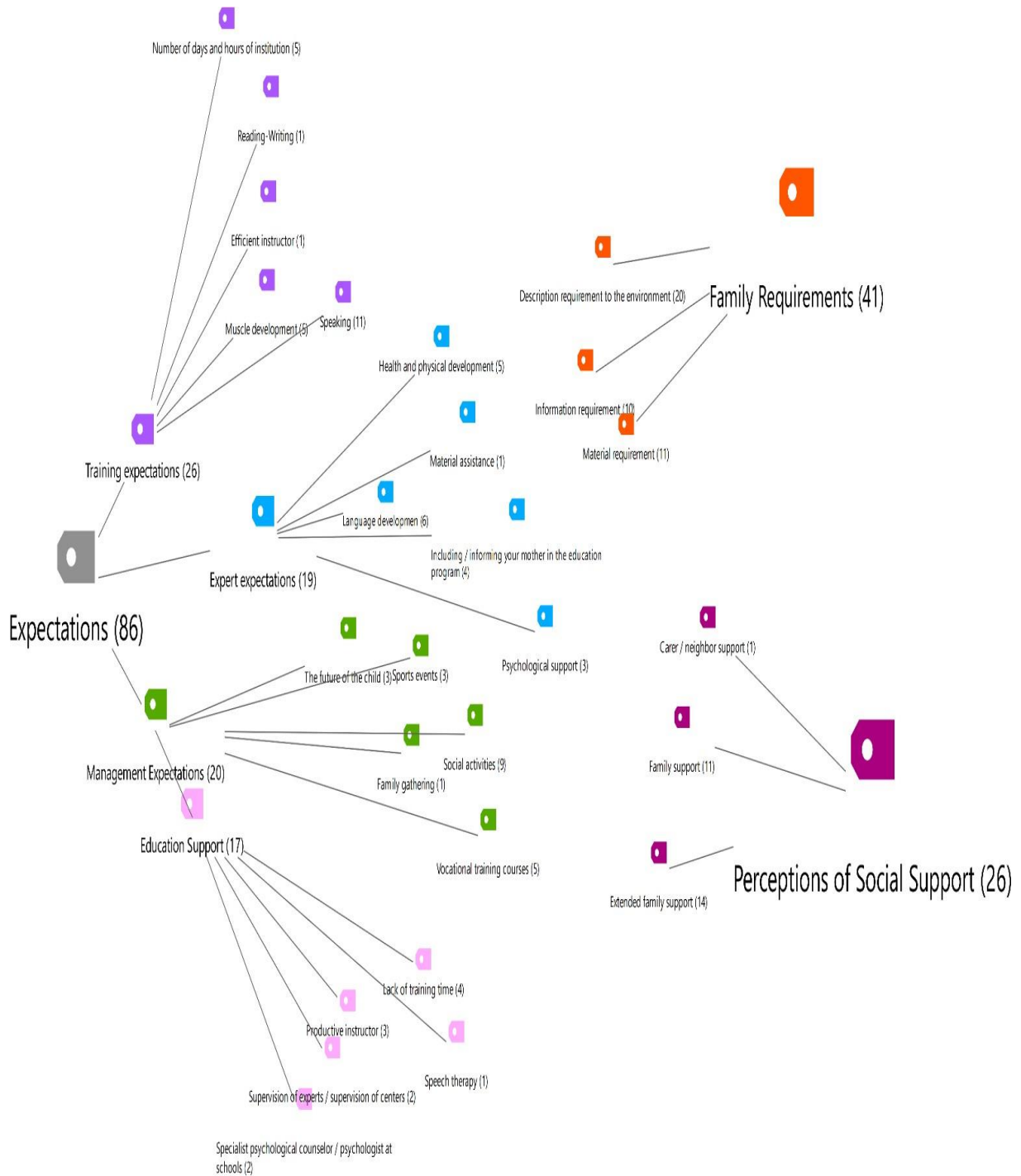


Figure 1. The theme and sub-themes between the expectations and the perception of social support of the mothers with children who are diagnosed with Down Syndrome.

As the findings of in these interviews are evaluated collectively, it is evident that; as for the education expectations of mothers of a child diagnosed with Down Syndrome, although their children received education, that education was below their expectations and they demanded further support from specialists. Mothers' expectations from specialists centered around the need for supporting their children's linguistic-speech skills and monitoring their physical development. Mothers also reported that they wanted authorities to organize social activities for their children and municipalities needed to cooperate with nongovernmental organizations. Mothers also reported that they needed information on how to explain their child's Down Syndrome to others and how to help more to their children and also financial aid to offer them a better education (Figure 1).

Conclusion and Discussion

In this study it was aimed to determine the needs of mothers of children with Down Syndrome and their opinions regarding sense of social support. To achieve that aim; obtained expectations, family needs, and sense of social support themes were analyzed within the scope of relevant literature.

Findings on family expectations demonstrated that upon discovering to have a baby with Down Syndrome certain changes occurred in families' expectations from the child. In that case, mothers reported to worry most about the education and future of their children while these worries led them to cultivate highest expectations on education. Mothers also stated that the time and days allotted for their children's education was limited, hence they demanded to increase the frequency and length of provided formal education.

Among the expectations of mothers from specialists were regular monitoring of their children's linguistic development and health condition. In literature studies it was emphasized in the analysis of Gözün-Kahraman and Çetin (2015) that four mothers requested doctors to treat them well, three mothers demanded specialists to visit them and children in their house, two mothers demanded support from psychologists and two mothers asked for training offered by specialists. Gören (2015) in his study demonstrated that when mothers found out the diagnosis of their children for the very first time, they expected systematic training from specialists. Furthermore, interviews with mothers postulated that due to society's attitude and behaviors towards children with Down Syndrome kids were not accepted to general education institutes and that was a barrier for them to socialize and receive essential education.

Families stated that because their children were distanced from social activities they were forced to repeatedly perform in-house activities which made them feel extremely bored. Since they occasionally faced behavioral problems they expected authorities to multiply social activities. Literature studies manifest that when children with Down Syndrome are not adequately supported in social, professional and educational domains they can face challenges during their adolescence and adulthood age (Karadağ, 2014). Bahçivancıoğlu and Akçin (2014) in their research reported that mothers demanded the authorities to open special schools for children with disabilities and master teachers who had full competence; providing them financial and moral support, taking care of their children when parents died and training master teachers who had full competence in training children with special needs.

Findings about family needs indicated that when mothers discovered Down Syndrome diagnosis of their children, they were blamed by other people around, felt like being punished due to their previous misdeeds and chose to isolate both their children and themselves from the society at large. Mothers of children with Down Syndrome tended to isolate themselves if they experienced negative attitudes, behaviors and views from others and as a coping strategy they tended to withdraw from society and distance from others. Families' problems when they visit a place together with their kids were reported such; exclusion of children with disabilities by typically developing children from the group, feeling uncomfortable due to the judgmental looks and attitudes of other people. Mothers who reported to accept Down Syndrome diagnosis of their children paid no attention to such negative attitudes. Yıldırım and Akçamete (2014) in their study postulated that mothers felt that people looked at them pitifully and that was a problem because of their self conceptions. One mother said she felt tired of questions from people, repetitive advice given by others, so she even felt uncomfortable to visit the market/buffet. In the research of Gözün-Kahraman and Çetin (2015), mothers reported that they experienced the greatest problem in explaining their children's condition. It can thus be suggested that if people around mothers behaved them positively they were more comfortable in cooperating and felt more comfortable after

sharing their children's condition. It is also suggested that until the stage mothers can make peace with their Down Syndrome condition of their child, other people should be patient against mothers' reactions and develop problem-solving behaviors. These ideas reveal that before mothers inform their immediate and distant circle about their child's condition, they should be supported and their knowledge and social support needs should be fully met.

In this study another finding that was pinpointed under family needs theme is families' financial needs. Several studies underline that in the analysis of Gözün-Kahraman and Çetin (2015) mothers reported that they needed financial assistance to reimburse health costs of their child. Analyses of Bailey and Simeonsson (1988) and Mert (1997) show that although mothers demanded the authorities to improve their financial state they lacked information on the specifics of their legal rights.

As for the information needs of families are analyzed it is seen that mothers wanted to be trained about how to feed their children, monitor their progress, behave to their children and they specifically demanded the specialists to design education programs that also included mothers in need of information. Information need of mothers on what to do for the future of their children and how to explain their children's condition to people draw parallelism with relevant literature (Akçamete & Kargin, 1996; Karadağ 2009; Mert, 1997; Özen, Çolak, & Acar, 2002; Öztürk, 2011; Sola & Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995). In the study of Gözün-Kahraman and Çetin (2015) it was identified that mothers who had young children demanded information about which schools would be appropriate for their children in future. Çiftçi (2015) listed families' education needs such; mental disability, legal rights to exercise, supportive child development, child's education, communication and participating in social activities. Cavkaytar et al., (2012) in their study revealed that families demanded social support from others, future life experiences of their child, personal development area of the child with disability, skills to study with the child, behavior control/behavior change and social skills training, process of accepting the child with special needs, education on health condition of their child.

Under social support theme, mothers reported that they needed the greatest help from their immediate relatives, then their husbands and other children they had. When families think about their death, they start to question 'What could their kid accomplish in the future, who would take care of their children and if their kids would ever be able to independently perform some tasks?' (Bilgin & Küçük, 2010; Chang & McConkey, 2008; Koydemir & Tosun, 2009; Üstüner-Top, 2009). In Gören's (2015) study it was reported that mothers' greatest support came from their other kids, friends, and neighbors. It has also been manifested in literature that support from extended family members offered a huge aid in childcare (Bailey et al., 1999; Duygun & Sezgin, 2003; Gören, 2015; Meşe, 2013). Mothers of children with Down Syndrome child stated that in the very early stages they felt terribly sad, but as people in their circle or their kids developed positive attitudes, they were more comfortable in accepting their child's condition. Thus they emphasized the tremendous significance of inner family support and spouse support. Interviews unveiled that in order to acquire sibling support mothers would transfer their pension and financial gains to their typically developing child who took care of their brother/sister with Down Syndrome. This finding indicates that mothers start to plan the future of their child with Down Syndrome since their childhood and hope to secure the future of their kids.

Suggestions

1. Doctors and other health care personnel should be encouraged to organize informative sessions for families of children with Down Syndrome.
2. In Centers for Family Consulting appropriate trainings for the parents of individuals with disabilities and personal consultancy sessions should be held.
3. Informative consultancy centers should be opened, and projects could be devised on the characteristics of Down Syndrome, the underlying causes, developmental features of these children, future and needs of these children. By meeting with families that have similar experiences a group setting can be designed, and they can be asked to share their personal experiences with others.
4. In order to emphasize the gravity of early education families should be trained about which education institutes are available for their children and which terms and rights they should abide by.
5. It is suggested to increase the number of further studies on investigating the perceptions of mothers of children with Down Syndrome regarding the functions of family and the level of social support that families receive.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 677-706

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.531039

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 22.02.19

Kabul Tarihi: 15.10.19

Erken Görünüm: 15.11.19

Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri

Çiğdem Ayanoğlu^{ID*}
Sapanca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Duygu Gür-Erdoğan^{ID**}
Sakarya Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin (müdür/müdür yardımcısı) özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması ve uygulanması hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 20 okulda görev yapan 36 gönüllü yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan soru formları ile elde edilmiş, verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanması/uygulanmasının gerekliliğine inandığı, BEP hazırlanması/uygulanması konusunda bilgilerinin kısmen yeterli olduğu, bu konuda daha önce eğitim almadıkları ve eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Okulların büyük çoğunluğunda BEP geliştirme birimi kurulduğu, bu birimlerin çalışmalarının kısmen amacına ulaştığı, ancak özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan/uygulanan BEP'lerden öğretmen ve yöneticilerden, eğitim durumlarından (öğrenme-öğretme süreci), Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) ve özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden kaynaklanan birtakım sorunlar nedeniyle kısmen yarar sağlandığı belirlenmiştir. Karşılaşılan bu sorunlara görüşülen yöneticiler tarafından çözüm önerileri getirilmiş ve bir takım yasal düzenlemelerin gerekliliği belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP), kaynaştırma eğitimi, okul yöneticileri, betimsel analiz.

Önerilen Atıf Şekli

Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.531039

***Sorumlu Yazar:** Şube Müdürü, E-posta: cigdem.ayanoglu@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2117-0872>

**Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: dgur@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2802-0201>

Her toplumda bireysel ve gelişim özellikleri açısından normal gelişim gösteren bireyler olduğu gibi, bireysel ve gelişim özellikleri yaşlılarından farklı olan özel gereksinimli bireyler de bulunmaktadır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1998). Günümüz çağdaş eğitiminde özel gereksinimli bu bireylerin eğitim ihtiyacının karşılanmasında, gereksinimleri doğrultusunda var olan bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim planlaması yapılması önem kazanmıştır (Diken & Sucuoğlu, 1999). Çünkü bireylerin eğitim alma hakkının en temel koşulu, onların bireysel farklılıklarının eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınmasıdır (Diken & Batu, 2010).

Tarihsel süreç içinde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin ne tür ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiği konusu özel eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte farklı şekillerde ele alınmıştır. Önceleri bu öğrencilerin eğitimleri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarında yapılırken bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi benimsenmiştir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi, bu bireylerin eğitim ortamlarına ve sosyal yaşama katılımlarını sağlar ve aynı zamanda normal gelişim gösteren bireylerin yararlandığı imkânlardan eşit düzeyde yararlanmalarını sağlar (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitim 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiş, söz konusu kanun 1997 yılında Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yürürlükten kaldırılarak güncellenmiş ve kapsamı genişletilmiştir (Kargın, 2004). Daha sonra günün gelişen şartları ile 2000, 2006, 2012 ve 2018 yıllarında yapılan yasal düzenlemeler ile Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği olarak son şeklini almıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Bu yönetmelikte özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte karşılıklı etkileşim içinde bulunarak kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas alınmıştır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2017-2018 eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri incelendiğinde, örgün eğitimde 353.610 özel gereksinimli öğrencinin öğrenim gördüğü ve bunların 257.770'inin kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir (MEB, 2018a). Bu istatistikî sonuç, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bireysel farklılıklarına göre hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarına (BEP) ihtiyaç duyulmaktadır (Martin, Van Dycke, Christensen-Greene, Gardner & Lovett, 2006). BEP'in temel amacı özel gereksinimli öğrencilere en üst düzeyde yararlanabilecekleri eğitim fırsatları sunmaktır (Vuran, 2007). Fiscus ve Mandell'e (2002) göre, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılacak eğitim ancak BEP ile mümkündür.

Ülkemizde BEP geliştirme ve uygulama çalışmaları, 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin kabul edilmesiyle birlikte zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1997). Söz konusu kararnamede özel gereksinimli bireyler için eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ilkesi esas alınmış ve 12. maddesinde "Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." ifadesi yer almıştır (MEB, 1997). Bu kararnamenin ardından 2000 yılında yürürlüğe giren ve 2006, 2012 ve 2018 yılında tekrar yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; BEP, "Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylerle verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı" şeklinde tanımlanmıştır. Yönetmelik, özel gereksinimli bireyler için eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ilkesini esas alır ve yönetmelikte bu bireyler için BEP hazırlanması/uygulanması gerektiği belirtilir. Hazırlanan planda eğitimin kısa dönemli ve yıllık amaçlarına, verilecek destek eğitim hizmetlerine ve süresine, bu hizmetlerin kimler tarafından hangi ortamlarda, hangi materyaller kullanılarak, hangi yöntem ve teknikler ile verileceğine dair bilgilere ve bunun yanında öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilir (MEB, 2018b).

BEP, bireyin eğitim gördüğü okulda bir ekip tarafından hazırlanmalıdır (Kargın, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018b) de BEP'in bir ekip çalışması ile hazırlanması ve uygulanmasını zorunlu kılmıştır, ayrıca bu ekipte kimlerin görev alacağı ve her bir üyenin görevleri belirtilir.

Yönetmeliğe göre BEP, okullarda kurulan BEP geliştirme birimince hazırlanır ve bu birim okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir okul/kurum müdür yardımcısının başkanlığında; okul/kurumun rehber öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrenciye ders veren farklı alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencinin kendisinden oluşur. Söz konusu yönetmelikte BEP geliştirme biriminin okuldaki kaynaştırma eğitimi ile ilgili görevleri; öncelikli olarak ilköğretim, ortaokul ve lise programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında ya da özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek, ayrıca özel eğitim sınıflarına kayıtlı ancak yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alabilecek öğrencileri tespit ederek katılacakları dersler ile saatlerini planlamaktır. Ayrıca BEP'in hazırlanmasının yanısıra hazırlanan programın uygulanması, uygulanırken izlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda koordinasyonu sağlamanın yanısıra, öğrenci için eğitim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerini tespit etmek, gerekli materyallerin geliştirilmesi ya da temini konusunda okul yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunmak bu birimin görevleri arasında yer alır.

BEP geliştirmeye biriminde görevli olan okul müdürü, özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli kurul/birimlerin oluşturulmasına, oluşturulan birimin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine, süreç içerisinde okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarına, özel gereksinimli öğrenciler ve aileler için özel eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesine olanak sağlamak ile sorumludur. Okul müdür yardımcısının özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili görev ve sorumlulukları ise; özel eğitim hizmetlerinin düzenli ve uygun bir şekilde yürütülmesinde ilgili kişiler arasındaki koordinasyonu ve iletişimi sağlayarak bu hizmetlerle ilgili okul/kurum müdürünün vereceği görevleri yerine getirmektir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan BEP'lerden beklenen yararların sağlanabilmesi için okullarda yapılacak çalışmaların ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirilmesi önemlidir ve bu konuda okul yöneticilerinin görev ve sorumluluğu büyüktür. Eğitim sisteminin belirlenen amaçlara etkili bir şekilde ulaşması önemli bir yönetim sorunudur ki bu nedenle yöneticilere bu konuda büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Argon & Mercan, 2009). Nitekim eğitim yöneticiliği; eğitim örgütlerini belirlenen genel ve özel amaçlara ulaştırmak için mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öngörülen politikaları ve alınan kararları uygulayarak yönetmektir (Taymaz, 2019). Eğitim yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim-öğretim sürecinde lider olmalı, süreci planlanmalı ve uygulamada rol almalıdır (Şişman, 2018). Bu nedenle özel eğitim uygulamalarında da okul yöneticileri, öğretmenin yeni bilgiler kazanmasında, okul içinde ve dışında ihtiyaç duyulan kişilerle iş birliği içinde çalışmasında, gerekli eğitim materyallerini sağlamada yardımcı olmalı, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemeli, bu öğrencilerin de eğitim haklarının olduğunu kabullenmeli ve kaynaştırma eğitiminin yararlı bir uygulama olduğuna inanarak okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdırlar (Kargın, 2004).

Alanyazında kaynaştırma eğitime ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların öğretmenler, yöneticiler, veliler, özel gereksinimli öğrenciler, bu öğrenciler ile birlikte eğitim gören normal gelişim gösteren akranlarının görüşlerinin alındığı okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim okullarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde uygulanan kaynaştırma eğitime yönelik olduğu ve bu araştırmalarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok sorun yaşandığının tespit edildiği görülmektedir (Akdemir-Okta, 2008; Avcıoğlu, 2011; Batu & Kırcalı-İftar, 2011; Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Diken & Sucuoğlu, 1999; Duran-Düşünür, 2018; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Gülerüz, 2014; Güven & Gürsel, 2014; Güzel, 2014; Idol, 2006; Kamen-Akkoyun, 2007; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Kaya, 2003; Kış, 2013; Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013; Önder, 2007; Özengi, 2009; Sadioğlu, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir & Akalın, 2014; Şekercioğlu, 2010; Turhan, 2007; Yıkmış, 2006; Yılmaz, 2015; Yılmaz & Batu, 2016; Yönter, 2009; Zeybek, 2015).

Yapılan araştırmalarda; kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulmadığı, özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanmadığı, hazırlananlarda ise önemli eksiklerin olduğu ve birimlerin planlamalar yapılırken herhangi bir uzmandan yardım almadığı (Akdemir-Okta, 2008); yönetici ve sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlanması gerektiğine inandıkları, fakat program geliştirme, özel eğitim, kaynaştırma

eğitimi ve BEP ile ilgili eğitim almaları gerektiği (Çuhadar, 2006); BEP hazırlarken güçlüklerle karşılaşıldığı (Öztürk & Eratay, 2010); BEP'lerin öğretimsel uyarlamalarının planlanması ve uygulanmasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünde sorunlar yaşandığı (Kuyumcu, 2011), öğretmenlerin BEP konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Erişkin vd., 2012; Güzel, 2014; Kamen-Akkoyun, 2007; Kış, 2013; Kuyumcu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Sardohan, 2011; Şekercioğlu, 2010; Yılmaz, 2015; Yılmaz & Batu, 2016; Yöner, 2009; Zeybek, 2015), hazırlanan BEP'lerin uygulanmadığı (Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013), okul yöneticilerinin BEP hazırlama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları (Bolat & Ata, 2017) gibi birtakım sorunlar ile karşılaşıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilmek için BEP hazırlanması gerektiğine inanmalarına karşın çoğunun yazılı ve sistematik olarak BEP hazırlamadıkları, BEP uygulamalarında ailelerin sürece katılımlarının düşük olduğu (Ersan-Tekin & Ata, 2016); öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin aileleriyle iletişimlerinin az olduğu, ailelerin ve öğrencilerin görüşlerinden yeteri kadar yararlanmadıkları, BEP'te bulunması gereken kısımlar ve belirlenen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları (Avcıoğlu, 2011); BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olunduğu, BEP geliştirme sürecinde yapılması gereken çalışmaların yapıldığı, rehberlik servisi ve okul yönetiminden ihtiyaç duyulan desteğin sağlandığı, fakat kaynaştırma eğitiminin daha işlevsel uygulanması için sınıf mevcutlarının azaltılması ve tüm paydaşlar ile iş birliği içerisinde çalışmaların yapılması gerektiği (Yılmaz & Batu, 2016); BEP'in çok fazla kâğıt kalem işi gerektirdiği için fazlasıyla zaman aldığı, bu nedenle BEP'e yönelik olumsuz tutumların var olduğu (Tike-Bafra & Kargın, 2009) ile ilgili sorunlar da yapılan araştırmalarda dikkat çekmektedir.

BEP'lerin uygulanmasında beklenen yararların sağlanabilmesi için uygulamaların amacına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin ve karşılaşılan sorunların belirlenmesi, ihtiyaç duyulan değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılabilmesi için okullardaki mevcut durumun saptanması, uygulamanın veya yasal düzenlemelerin yeterli ve yetersiz yönlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmaların, okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve BEP hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli kurul/birimlerin oluşturulması ile kurulan birimin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine, süreç içerisinde okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarına ve özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için özel eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesine olanak sağlamakla sorumlu okul müdürleri ile özel eğitim hizmetlerinin verimli yürütülmesinde ilgili kişiler arasında koordinasyonu sağlamakla sorumlu olan okul müdür yardımcılarının kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere BEP hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul yöneticilerinin BEP'in hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları, uygulamada karşılaştıkları sorunları derinlemesine analiz ederek belirlemek ve bunlara uygulayıcı olarak çözüm önerileri getirmeleri ile eksiklerin tamamlanacağı, uygulamaların geliştirilebileceği ve böylece özelde kaynaştırma öğrencilerine genelde ise özel gereksinimli öğrencilere uygun eğitim hizmetlerinin sunulması konusunda yol göstereceği, aynı zamanda araştırma sonuçlarının yönetici, öğretmen ve Millî Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili yapacakları çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okul yöneticilerinin;

1. BEP ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. BEP ile ilgili eğitim durumları nedir?
3. Özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlama/uygulama zorunluluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Okullarında oluşturdukları BEP geliştirme birimi çalışmalarının amacına ulaşp ulaşmadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. BEP geliştirme biriminde aktif rol alma durumları nedir?

6. Okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri yararlı bulup bulmadıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. BEP'leri hazırlarken/uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
8. BEP'leri hazırlarken/uygularken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?
9. Özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim uygulaması ile ilgili görüşleri nedir?
10. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayan yasal düzenleme talepleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak betimsel olarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada, okul yöneticilerinin okullarındaki özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, amaçlı örneklemeden tipik durum örnekleme yolu ile seçilen ve Sakarya ilinde 20 resmi okulda görev yapan 52 müdür/müdür yardımcısı içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dâhil olan 36 yönetici ile yürütülmüştür. Tipik durum örnekleme, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle veya birileriyle oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın yapıldığı okullarda toplam 128 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 3'ü anaokullarında, 56'sı ilkokullarda, 36'sı ortaokullarda ve 33'ü liselerde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerden 2'si anaokullarında, 14'ü ilkokullarda, 12'si ortaokullarda ve 8'i liselerde görev yapmaktadır. Yöneticilere Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, ...Y36 şeklinde kod numaraları verilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		N (36)
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	29
Toplam kıdemi (öğretmenlik ve yöneticilik)	0-10 yıl	7
	11-20 yıl	14
	21-30 yıl	12
	31 yıl ve üzeri	3
Yöneticilik kıdemi	0-5 yıl	19
	6-10 yıl	6
	11-15 yıl	6
	16 yıl ve üzeri	5

Tablo 1'de araştırma grubunu oluşturan 36 yöneticinin 29'unun erkek, 7'sinin kadın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin mesleki deneyimlerine bakıldığında; 7 yöneticinin 0-10 yıl, 14 yöneticinin 11-20 yıl, 12 yöneticinin 21-30 yıl arasında, 3 yöneticinin ise 31 yıl ve üzerinde toplam kıdemi olduğu görülmektedir. Buna göre; katılımcıların toplam kıdemlerinin en çok olduğu grubun 11-20 yıl arasında olduğu, ayrıca toplam kıdemleri 11-30 ve üzeri yıl arası olan yöneticilerin tüm katılımcıların yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünü oluşturdukları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleklerinde tecrübeli oldukları söylenebilir. Ayrıca 19 yöneticinin 0-5 yıl, 6 yöneticinin 6-10 ve yine 6 yöneticinin 11-15 yıl arasında, 5 yöneticinin ise 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi

olduğu görülmektedir. Buna göre; katılımcıların yöneticilik kıdemlerinin en çok olduğu grubun 0-5 yıl arasında olduğu ve çalışma grubunun yarısından fazlasını oluşturdukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilere görev yaptıkları okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulup oluşturulmadığı sorulmuş; 36 yöneticiden 32'sinin okullarında BEP geliştirme biriminin oluşturulduğu yönünde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Araştırma 20 okulda yapıldığı için okulların öğrenci mevcutlarından yola çıkılarak aynı okullarda görev yapan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcısı) cevapları belirlenmiş, 3 okulda (%15) BEP geliştirme birimi oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Görev yaptığı okulda BEP geliştirme birimi oluşturulmadığını ifade eden Y36 kodlu yönetici okulunda 5 özel gereksinimli öğrencisi; 2 yönetici (Y12 ve Y13) 12 özel gereksinimli öğrencisi; diğer 2 yönetici (Y6 ve Y7) ise 4 özel gereksinimli öğrencisi bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcısı) özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanması/uygulanmasına ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan soru formları ile toplanmıştır (bkz. Ek A). Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yöneticilerin demografik bilgilerini belirleyen sorular, ikinci bölümde ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve BEP hazırlanma/uygulanmasına yönelik sorular sorulmuştur. Sorular alanyazın incelenerek oluşturulmuş, iki uzmanın değerlendirmesi sonucunda yeniden düzenlenmiştir. Bu sorular ile yöneticilerin BEP'in hazırlanması ve uygulanmasına yönelik bakış açılarının, gerçekleştirdikleri uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin tecrübelerinin ve çözüm önerilerinin derinlemesine analiz edilebileceği düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın yapıldığı 20 resmi okulda görev yapan 52 müdür/müdür yardımcısı ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya 36 yöneticinin gönüllü olarak katılmak istedikleri belirlenmiş, bu yöneticilere hazırlanan soru formları araştırmacı tarafından yazılı olarak dağıtılmıştır. Katılımcılar soruları cevaplarırken araştırmacı yanlarında bulunmuş ve katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların soruları yazarak cevaplamak istemedikleri durumlarda araştırmacı tarafından ses kaydı alınarak soruların yanıtlanması sağlanmıştır. Verilerin elde edilmesi aşamasında katılımcılardan toplanan tüm yazılı ve sesli kayıtlar araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiştir. Sorulara verilen cevaplardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır ve araştırmacı görüştüğü bireylerin görüşlerini çarpıcı, dikkatli bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Analiz sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular ve ham veriler nitel araştırmalar konusunda uzman bir bağımsız araştırmacıya gösterilerek elde edilen bulguların ve analizlerin doğruluğu konusunda dönütü alındıktan sonra çalışmanın bulgular kısmı raporlanmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların ve yapılan analizlerin, nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerle veya bağımsız araştırmacılarla paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmanın güvenilirliğini arttıracığı ifade edilmektedir (Glesne & Peshkin, 1992; Roberts & Priest, 2006; akt., Yıldırım, 2010).

Bulgular

Bu bölümde; çalışma grubundaki 36 yöneticinin (müdür/müdür yardımcısı) görüşleri ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yöneticilerin BEP ile İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerine ve BEP ile İlgili Eğitim Durumlarına Yönelik Bulgular

İlk ve ikinci araştırma sorusuna yönelik bulgular, Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, yöneticilerin yarısından fazlasının BEP hakkında bir eğitim almadığı ve BEP hakkında eğitim almış olma ya da olmama durumuna bakılmaksızın, yöneticilerin büyük çoğunluğunun (%72.2) BEP hakkındaki bilgi düzeylerinin

kısmen yeterli olduğunu belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte, eğitim almadığını belirtmiş olan yöneticilerden hiçbiri BEP hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmemiştir.

Tablo 2

Yöneticilerin BEP ile İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri ve BEP ile İlgili Eğitim Durumları

BEP hakkında bilgi düzeyim	BEP ile ilgili eğitim aldım (N = 16)	BEP ile ilgili eğitim almadım (N = 20)	N (36)	%
Yeterli	4	5	9	25
Kısmen yeterli	11	15	26	72.2
Yetersiz	1	0	1	2.8

Yöneticilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere BEP Hazırlama/Uygulama Zorunluluğu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur. Görüşme yapılan 36 yöneticiden 30'u (%83.4) özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlama/uygulama zorunluluğu hakkında görüşlerini belirtmiştir. Tablo 3'te, görüş belirten 30 yöneticiden, 29'unun özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanma/uygulanmasını öğrencilerin eğitimi, akademik gelişimi için yerinde ve doğru bulduğu görülmektedir. Bir yönetici ise yasal zorunluluk olduğu için hazırlanması/uygulanması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“BEP hazırlama ve uygulanma zorunluluğu hakkındaki maddeyi önemsiyor ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Özel gereksinimli öğrencilerimizin akademik olarak ilerleyebilmesi için seviyelerine uygun planlamaların yapılması gerekir.” (Y2)

“Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim düzeyleri kendi durumlarına özel olduğundan farklı ve onlara uygun eğitim verilmesi gerektiği için yapılması gerekir diye düşünüyorum.” (Y7)

Tablo 3

Yöneticilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere BEP Hazırlama/Uygulama Zorunluluğu Hakkında Görüşleri

Görüş	N (30)	%
Öğrencilerin eğitimi, akademik gelişimi için yerinde ve doğru buluyorum	29	96.7
Yasal zorunluluk olduğu için yapıyorum	1	3.3

Yöneticilerin Okullarında Oluşturdukları BEP Geliştirme Birimi Çalışmalarının Amacına Ulaşım Ulaşmadığı Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur. Katılımcılardan 32'si okullarında oluşturulan BEP geliştirme birimi çalışmalarının amacına ulaşım ulaşmadığı hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde, okullarında BEP geliştirme birimi oluşturulan 32 yöneticiden yarıdan fazlasının (%68.8) okullarında oluşturdukları BEP geliştirme birimi çalışmalarının kısmen, 9'unun (%28.1) tamamen amacına ulaştığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bir yönetici (%3.1) ise okulundaki BEP geliştirme biriminin amacına hiç ulaşmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4

Yöneticilerin Okullarında Oluşturdukları BEP Geliştirme Birimi Çalışmalarının Amacına Ulaşıp Ulaşmadığı Hakkındaki Görüşleri

BEP hazırlama/uygulamaları amacına	N (32)	%
Hiç ulaşmıyor	1	3.1
Kısmen ulaşıyor	22	68.8
Tamamen ulaşıyor	9	28.1

Yöneticilerin BEP Geliştirme Biriminde Aktif Rol Alma Durumlarına Yönelik Bulgular

Araştırma sorularından beşincisine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Yöneticilerden 17'sinin (%47.2) bu konuda herhangi bir görüş belirtmediği dikkat çekmektedir. Tablo 5'te okullarındaki BEP geliştirme biriminde aktif rol aldığına yönelik görüş belirten 19 yöneticinin BEP geliştirme birimindeki rollerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“BEP geliştirme birimi toplantılarına katılıyorum, planların uygulanma sürecini takip ediyorum.” (Y3)

“Eğitim ortamlarının hazırlanmasını sağlıyorum.” (Y14)

Tablo 5

Yöneticilerin BEP Geliştirme Biriminde Aktif Rol Alma Durumları

Görüş (BEP geliştirme birimi üyesi olarak)	N (19)	%
BEP geliştirme birimi toplantılarına katılıyorum, başkanlık ediyorum, daha verimli olması için önerilerde bulunuyorum, sürecin takibini yapıyorum	7	
Planlanan faaliyetleri kontrol ediyorum, alınan mesafeyi değerlendiriyorum	3	
Başkan rolündeyim, organizasyonu düzenliyorum	3	
İş ve işlemlerin zamanında yapılması için ilgili kişileri yönlendiriyorum	2	
Sadece resmi işleri yapıyorum	1	52.8
BEP oluşturulup oluşturulmadığını, uygulamadaki fayda ve aksaklıkları takip ediyorum, öğrencinin gelişimini gözlemliyorum	1	
Eğitim ortamının hazırlanmasını sağlıyorum	1	
İşlemlerin onay öncesi takibi, düzgün yapılması noktasında elimden geleni yapıyorum	1	

Yöneticilerin Okullarında Hazırladıkları/Uyguladıkları BEP'leri Yararlı Bulup Bulmadıkları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma sorularından altıncısına yönelik bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, yöneticilerden yarısının BEP'leri kısmen yararlı bulduğu, yarıya yakınının (%44.4) tamamen yararlı bulduğu görülmektedir. İki yönetici ise okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri yararlı bulmadıklarını belirtmişlerdir. BEP'leri yararlı bulmadığını ifade eden iki yöneticiye görüşlerinin sebebi sorulduğunda, bir yönetici yararlı bulmama sebebini belirtmezken bir yönetici sınıf içerisinde bir öğrenciye farklı davranılmasının yanlış olduğunu düşündüğü için yararlı bulmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6

Yöneticilerin Hazırladıkları/Uyguladıkları BEP'leri Yararlı Bulup Bulmadıkları Hakkındaki Görüşleri

Hazırlanan/ Uygulanan BEP'leri	N (36)	%	Nedenleri
Yararlı bulmuyorum	2	5.6	Sınıf içerisinde bir öğrenciye farklı davranılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum (N = 1) Görüş belirtmeyen (N = 1)
Kısmen yararlı buluyorum	18	50	Öğrencilerin öğrenme imkânı bulunduğunu ve okula kaynaşmalarının sağlandığını düşünüyorum (N = 2) Öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanıp uygulandığını düşünüyorum (N = 1) Yeterli ve kaliteli bir eğitim yapılamadığını düşünüyorum (N = 1) Materyal yetersizliği olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaç analizlerinin yeterli seviyede yapılamadığını düşünüyorum (N = 2) Uygulayıcıların bilgi eksiklikleri olduğunu düşünüyorum (N = 1) Okulda rehber öğretmen bulunmaması nedeniyle uzman kişilerce hazırlanmadığını düşünüyorum (N = 2) Uygulamada yaşanan sıkıntılar olduğunu düşünüyorum (N = 1) Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu düşünüyorum (N = 1) Planların öğrenciye tam olarak verilemediğini düşünüyorum (N = 1) Görüş belirtmeyen (N = 6)
Tamamen yararlı buluyorum	16	44.4	Öğrencilere eğitimine katkı sağladığını gözlemliyorum (N = 4) Öğrencilerin algılarına, ihtiyaçlarına, seviyelerine ve isteklerine uygun olduğunu düşünüyorum (N = 1) Rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin istekli/ilgili olduklarını düşünüyorum (N = 3) BEP uygulanan öğrencinin arkadaşları arasında daha etkin rol aldığını gözlemliyorum (N = 2) Görüş belirtmeyen (N = 6)

Okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri kısmen yararlı bulan 3 yönetici, hazırladıkları/uyguladıkları BEP'ler ile öğrencilerin öğrenme imkânı bulunduğunu, okula kaynaşmalarının sağlandığını ve BEP'lerin öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanarak uygulandığını düşündüğünü ifade ederek kısmen yararlı buluyorum diyen diğer 9 yöneticiden farklı olarak olumlu yönde görüş belirtmiştir. Okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri kısmen yararlı bulan diğer 9 yönetici ise yeterli ve kaliteli bir eğitim yapılamadığını, materyal yetersizliği olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaç analizlerinin yeterli seviyede yapılamadığını, uygulayıcıların bilgi eksiklikleri olduğunu, BEP'lerin okulda rehber öğretmen bulunmaması nedeniyle uzman kişilerce hazırlanmadığını, uygulamada yaşanan sıkıntılar olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, planların öğrenciye tam olarak verilemediğini düşündüğünü ifade ederek olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri kısmen yararlı bulunduğunu ifade eden 6 yönetici ise bu düşüncelerinin sebebini/sebeplerini ifade etmemiştir.

Okullarında hazırladıkları/uyguladıkları BEP'leri tamamen yararlı bulunduğunu ifade eden 6 yönetici yararlı bulma sebebini belirtmezken, 10 yönetici de BEP hazırlama/uygulamasını öğrencilerin algılarına, ihtiyaçlarına, seviyelerine ve isteklerine uygun olduğu, öğrencilerin eğitimine katkı sağladığı, BEP uygulanan öğrencinin arkadaşları arasında daha etkin rol aldığını gözlemlediği, rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin istekli ve ilgili oldukları gerekçeleriyle tamamen yararlı bulduklarını ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Programı hazırlayan ve uygulayanların bilgi eksiklikleri olduğunu düşünüyorum, bu nedenle kısmen yararlı buluyorum.” (Y18)

“Tamamen yararlı buluyorum. Planın uygulandığı öğrenciler akranlarının arasında daha etkin rol almaktadır.” (Y31)

Yöneticilerin BEP'leri Hazırlarken/Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Yedinci araştırma sorusuna yönelik bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur. Katılımcılardan 7'sinin BEP'leri hazırlarken/uygularken karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüş belirtmemiş olması dikkat çekmektedir. Görüş

belirten 29 yöneticinin verdikleri cevaplar incelenerek birbirine yakın cevaplar *öğretmen ve yöneticiler, eğitim durumları, Rehberlik Araştırma Merkezi ve Veliler* olmak üzere dört temada gruplandırılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, yöneticilerin karşılaştıkları ifade ettikleri sorunların sayısının en çok (12) *öğretmen ve yöneticiler* temasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Planların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak değil de internet ortamında hazırlanmış, örnek planların aynen değiştirilmeden kullanılması büyük problem. Her çocuğun gereksinimine uygun olarak hazırlanmalı.” (Y2)

“Okulda müfredat programının yoğunluğu BEP uygulanmasını zorlaştırmaktadır.” (Y7)

Tablo 7

Yöneticilerin BEP Hazırlama/Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar

Sorun kaynağı	Karşılaşılan sorunlar	N (29)	%
	Öğretmen ve yöneticilerin bilgi eksikliği	7	
Öğretmen ve yöneticiler	Öğretmen ve yöneticilerin mezun oldukları okullarda bu alanda eğitim almamış olmaları	1	
	Öğretmenlerin planları öğrenci ihtiyacına göre değil de internetten alınan hazır planları kullanarak yapmaları	3	
	Öğretmenlerin gönüllü olmayışı	1	
	Sınıf mevcutlarının fazla olması	1	
Eğitim durumları	Okul müfredat programının yoğun olması nedeniyle zaman yetersizliği	2	80.56
	Uygun eğitim ortamının olmayışı	1	
	Uygulama esnasında özel gereksinimli öğrencilere uygun materyal eksikliği	2	
Rehberlik Araştırma Merkezi	RAM'dan gelen raporların detaylı olmaması	3	
	RAM tarafından çocuğun ihtiyaç seviyesinin doğru tespit edilmemesi	4	
	Velilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgi eksiklikleri	1	
Veliler	Velilerin beklentilerinin çok yüksek olması	1	
	Velilerin öğrenci yetersizliklerini çok zor kabul etmeleri	1	
	Veli ile iş birliği yapılamaması	1	

Yöneticilerin BEP'leri Hazırlarken/Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Araştırmanın sekizinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan yöneticilere okullarında BEP hazırlarken/uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuş, ancak, 7 yönetici herhangi bir çözüm önerisi sunmamıştır. Görüş belirten yöneticilerin sunduğu çözüm önerileri, Tablo 8'de yer almaktadır. Yöneticilerin verdikleri cevaplar incelenerek birbirine yakın cevaplar yedinci araştırma sorusundakiyle aynı temalarda gruplandırılmıştır. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli.” (Y8)

“Aile ile ortak hareket edilmeli, iş birliği yapılmalı.” (Y22)

Tablo 8

Yöneticilerin BEP Hazırlama/Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri

Sorun kaynağı	Çözüm önerisi	N (29)	%
Öğretmen ve yöneticiler	Okul rehberlik servisi öğrenciyi ve ailesini iyi araştırmalı ve ihtiyaçlarını iyi belirlemeli	1	80.56
	Öğretmenlere plan örnekleri verilmeli	1	
	Öğretmen ve yöneticilere BEP hazırlama ile ilgili eğitim verilmeli	7	
	Öğrenciyi iyi tanımalı ve seviyeye uygun BEP hazırlanmalı	5	
	Uygulamada öğretmen yararı/rahatı değil de öğrencinin yararı ön planda tutulmalı	1	
Eğitim durumları	Destek eğitim hizmetleri artırılmalı	2	
	Öğrenciler veli isteklerine göre değil de yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıflarına ve sınıf mevcudu az olan sınıflara yerleştirilmeli	1	
	Uygun ortam ve materyal sağlanmalı	1	
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi yapılmamalı, özel bir sınıfta eğitim verilmeli	1	
Rehberlik Araştırma Merkezi	Her okulda özel eğitim öğretmeni bulunmalı	1	
	RAM tanıları anlaşılır ve net olmalı, anne baba tutumlarına göre rapor hazırlanmamalı	2	
Veliler	RAM tarafından uygulayıcılara rehberlik yapılmalı	2	
	Veli ile ortak hareket edilmeli	2	
	Veli bilinçlendirme seminerleri düzenlenmeli	2	

Yöneticilerin Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin En Uygun Eğitim Uygulaması ile İlgili Görüşleri

Dokuzuncu araştırma sorusuna yönelik bulgular, Tablo 9’da sunulmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerden 2’si özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim uygulaması ile ilgili görüş belirtmemiştir. Tablo 9’da görüş belirten 34 yöneticinin (%94.4) görüşleri yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Bu öğrencilerin tamamına seviyelerine, düzeylerine, durumlarına uygun sınıfta veya okulda eğitim verilmeli. Her eğitim bölgesinde bu tür öğrencilere ait bir sınıf veya okul olmalı.” (Y24)

“Özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim uygulaması kaynaştırma eğitimidir. Yaşlıları ile aynı ortamda bulunarak sosyal yaşam becerilerine uyum sağlamaktadırlar.” (Y26)

Tablo 9

Yöneticilerin Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin En Uygun Eğitim Uygulaması ile İlgili Görüşleri

En uygun eğitim uygulaması	N (34)	%
Kaynaştırma eğitimi	15	94.4
Ayrı bir sınıfta/okulda ve aynı seviyedeki öğrenciler ile birlikte ya da bireysel eğitim	14	
Kaynaştırma eğitimi yanında destek eğitim	5	

Yöneticilerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimini Planlayan Yasal Düzenleme Talepleri

Son araştırma sorusuna yönelik bulgular, Tablo 10’da sunulmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerden 12’si özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayan yasal düzenleme talepleri hakkında herhangi bir görüş belirtmemiştir. Tablo 10 incelendiğinde, dikkat çekici bir bulgu olarak, konu ile ilgili yasal düzenleme talebini belirten 24 yöneticinin büyük çoğunluğunun (N = 10) kaynaştırma eğitim uygulamasının kaldırılması ve kaynaştırma öğrencilerine kendilerine uygun özel bir okulda, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Kaynaştırma eğitimi kaldırılmalı, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmeli.” (Y7)

“Ailelerin konu ile ilgili ve evde destekleyici eğitim programlarına dâhil edileceği düzenlemeler yapılmalı.” (Y1)

Tablo 10

Yöneticilerin Özel gereksinimli Öğrencilerin Eğitimini Planlayan Yasal Düzenleme Talepleri

Yasal düzenleme talepleri	N (24)	%
Kaynaştırma eğitim uygulaması kaldırılması, kaynaştırma öğrencilerine kendilerine uygun özel bir okulda, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmesi	10	
Özel eğitim veren kurumların sayısını ve niteliğini artıracak düzenlemelerin yapılması	2	
Yasal düzenleme yapılması	2	
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için üniversitelerde bölümler açılması ve yaygınlaştırılması	1	
Uygulama eksikliklerinin denetlenmesi ve giderilmesi	1	
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayanlar arasında psikologlar ya da sağlık personeli bulunması	1	
Ailenin evde destekleyici eğitim programlarına dâhil edileceği düzenlemeler yapılması	1	66.7
Öğretmen ve yöneticiler için BEP ile ilgili kurs ve seminerlere katılımın yasal zorunluluk haline getirilmesi	1	
Kaynaştırma eğitimi yanında bireysel eğitimlere daha çok yer verilmesi	1	
Kaynaştırma eğitiminde gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesi	1	
Her ilçeye özel eğitim uygulama merkezleri açılması	1	
Özel gereksinimli öğrenciler için devlet korumasının (kişisel haklar) artırılması	1	
Öğretmenleri motive edecek maddi iyileştirmeler yapılması	1	

Tartışma ve Sonuç

Özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanması ve uygulanması hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere 20 okulda görev yapan 36 yönetici (müdür/müdür yardımcısı) ile yapılan bu araştırmanın bulguları alanyazınla karşılaştırılarak aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okullar ile sınırlı olmak üzere özel gereksinimli öğrenci sayısının en az anaokullarında olduğu görülmektedir. Anaokullarında özel gereksinimli öğrencilerin az olmasının nedenleri arasında; öğrenci velilerini bilinçlendirecek, yönlendirecek ve yöneticiler/öğretmenlere rehberlik edecek ve onlar ile iş birliği içinde çalışacak rehber öğretmenlerin araştırmanın yapıldığı okul öncesi kurumlarında bulunmayışı nedeniyle erken tespitinin yapılamayışı gösterilebilir. Oysaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018b) özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olacak şekilde yapılması istenmiş ve 36 ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Alanyazında özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının erken yaşta yapılmasının ve eğitime okul öncesi çağından başlayarak katılmalarının önemli olduğu (Ersoy & Avcı, 2001), kaynaştırma eğitiminin başarısı ve verimliliğinin okul öncesi dönemde başlatılmasına bağlı olduğu, bu dönemin çocuğun büyüme ve gelişiminde anlamlı farklılıklar yaratması, ilerleyen yıllarda toplumla bütünleşmesi açısından önemli olduğu görüşleri bulunmaktadır (Artan & Uyanık-Balat, 2003; Diken, 2009; Metin, 1992). Bu nedenle okul öncesi eğitimde rehber öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapılabilmesinde rolleri büyüktür. Koçyiğit'in (2015) anasınıflarında kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelediği çalışmasında, okul rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ve okul yöneticilerine seminerler, bireysel görüşmeler yaparak ve müşavirlik hizmetleri vererek rehberlik ettikleri sonuçlarına ulaştığı görülmektedir.

Araştırma yapılan okullar ile sınırlı olmak üzere ortaokul ve liselerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayılarında ilkokullarda öğrenim gören öğrenci sayısına göre bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durumun başlıca nedeninin özellikle hafif düzeyde engel tanısı konulan özel gereksinimli öğrencilerin almış oldukları eğitimin olumlu sonuçlar vermesi ve dolayısıyla eğitsel değerlendirmelerinde özel eğitim ihtiyacı tanısının kaldırılması olduğu düşünülmektedir. Hunt, Soto, Maier ve Doering (2003), genel eğitim sınıflarındaki risk altındaki öğrenciler ve yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmada özel gereksinimli öğrencilere akademik ve sosyal becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitim planları geliştirerek uygulamış; çalışma sonucunda öğrencilerin akademik olarak geliştiklerini, akranları ile iletişimlerinde ve sınıf etkinliklerine katılımlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Ortaokul ve liselerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin sayısının ilkokullarda öğrenim gören öğrenci sayısına göre daha az olmasının sebepleri arasında bu öğrencilerin açık ortaokul veya açık lise sistemine kayıtlarının yapılmış olma ihtimali gösterilebilir. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018b) öğrenimlerini tamamlayamayan ya da öğrenim çağı dışına çıkan öğrencilerin kayıtlarının açık öğretim okullarına yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Yöneticilerin çoğu BEP ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini kısmen yeterli veya yetersiz görmektedir. Bunun sebebi BEP ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları olabilir. Bunun yanında, araştırmaya katılan 36 yöneticiden 16'sı BEP ile ilgili daha önce eğitim aldıklarını ifade etseler de bu yöneticilerin de 12'si BEP ile ilgili sahip oldukları bilgilerini kısmen yeterli veya yetersiz görmektedir. Burunsuz (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin BEP konusunda verilen hizmet içi eğitim ve seminerlerin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu durumda alınan eğitimlerin verimli olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda; okul yöneticilerinin BEP hazırlama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları (Bolat & Ata, 2017), özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak yöneticilerin herhangi bir eğitim almadan deneme yanılma yolu ile bu alanda çalışmalarını yaptıkları tespit edilmiştir (Çuhadar, 2006).

Yöneticiler, BEP hazırlanması/uygulanması çalışmalarını özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri, akademik gelişimleri için yerinde ve doğru bulduklarını düşünmekte, gerekliliğine inanmaktadır. Kuru-Habiboğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) yararlı bulduklarını tespit etmiştir. Bunch (1992) yaptığı çalışmada yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda destek düzeyinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında BEP hazırlanan/uygulanan özel gereksinimli öğrencilerin BEP hazırlanmayan/uygulanmayan özel gereksinimli öğrencilere göre daha fazla kazanımlar elde ettiği bulgularına rastlanmaktadır (Timuçin, 2000; Yıldızeli, 2000). Yine Çuhadar (2006) yaptığı araştırmada, BEP'in öğrencinin gelişiminin takip edilmesine olanak sağladığı ve sonraki öğretmene öğrencinin durumuyla ilgili bilgi verdiği için öğretmen ve yöneticilerin özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanmasının gerekli olduğuna inandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ancak bazı yöneticilerin BEP hazırlanmasına yönelik olumsuz görüşleri olduğu ve sınıf içerisinde bir öğrenciye farklı davranılmasının yanlış olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum, yöneticilerin BEP konusunda yeterli eğitim almadıkları için BEP hazırlanmasının ve uygulanmasının önemini kavrayamamış olmaları ve bu nedenle olumlu tutum geliştirememiş olmaları ile açıklanabilir. Fox ve Ysseldyke (1997), birçok yöneticinin yetersiz eğitim ve idari liderlik eksikliği nedeniyle kaynaştırmaya yönelik programlama yapamadıklarına dikkat çekmiştir.

Okulların %85'inde BEP geliştirme birimi oluşturulduğu, ancak okulda özel gereksinimli öğrenci bulunmasına rağmen BEP geliştirme biriminin oluşturulmadığı okulların var olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu okullardaki özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanmamış ve uygulanmıyor olabileceği düşünülmektedir. Çuhadar (2006) yaptığı araştırmada okulların %95'inde BEP geliştirme birimi kurulmadığı ve BEP hazırlanmadığı, %5'inde ise BEP geliştirme birimi kurulduğu ve BEP hazırlandığını belirlemiştir. Bu durumda okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulması yönünde olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Tek bir bireyin dahi eğitiminin göz ardı edilmemesi gerektiği, her bireyin eğitim alma hakkı olduğu gerçeği ve topluma kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrenci bulunan her okulda BEP geliştirme biriminin

oluşturulması ve bu öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanması/uygulanması hususu önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018b).

Okullarda oluşturulan BEP geliştirme birimi çalışmalarının kısmen amacına ulaştığı belirlenmiştir. Yöneticilerin BEP geliştirme birimi üyesi olarak ilgili toplantılara katıldıkları, başkanlık ettikleri, birimin çalışmalarının daha verimli olması için önerilerde buldukları, sürecin takibini yaptıkları, planlanan faaliyetleri kontrol ettikleri, sonuçlarını değerlendirdikleri, iş ve işlemlerin zamanında yapılması için ilgili kişileri yönlendirdikleri, sadece resmi işleri yaptıkları, BEP oluşturulup oluşturulmadığını, uygulamadaki fayda ve aksaklıkları takip ettikleri, öğrencinin gelişimini gözlemledikleri, eğitim ortamlarının hazırlanmasını sağladıkları, işlemlerin onay öncesi takibini, düzgün yapılması noktasında ellerinden geleni yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanında 36 yöneticiden 17'sinin birimdeki görevleri ile ilgili görüş belirtmemeleri, bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmekte, bu durumda azımsanamayacak kadar sayıda yöneticinin BEP geliştirme birimi üyesi olarak görevlerini bilmedikleri, dolayısıyla kurulan birimin sağlıklı ve verimli bir şekilde çalışmadığı söylenebilir. Toprak (2018) tarafından yapılan çalışmada BEP hazırlama ekip üyelerinin yasal anlamda bilgi eksikliği yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak Çuhadar (2006), kaynaştırma eğitimi verilmesi uygun görülen öğrenci bulunan okullarda yöneticilerin program geliştirme, özel eğitim, kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP ile ilgili eğitim almaları gerektiğini tespit etmiştir.

Okullarda hazırlanan/uygulanan BEP'lerin tam anlamıyla amacına ulaşmadığı; BEP uygulamalarında yeterli ve kaliteli bir eğitim gerçekleştirilmemesi, materyal yetersizliği ve öğrencilerin ihtiyaç analizlerinin yeterli seviyede yapılamaması, uygulayıcıların bilgi eksikliklerinin olması, planların okulda rehber öğretmen bulunmaması nedeniyle uzman kişilerce hazırlanmaması, uygulamada sıkıntılar yaşanması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, planların öğrenciye tam olarak verilememesi sebeplerinden dolayı kısmen yarar sağlandığı belirlenmiştir. Okullarda BEP hazırlanması ve uygulamasında varolan sorunların BEP'lerin tam anlamıyla amacına ulaşmamasına, bu nedenle de beklenen yararın sağlanamamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Okullarda BEP hazırlanırken/uygulanırken öğretmen ve yöneticilerden, eğitim durumlarından (öğrenme-öğretme süreci), RAM'dan ve özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden kaynaklanan birtakım sorunlar ile karşılaşıldığı belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerden kaynaklı sorunların öğretmen ve yöneticilerin bilgi eksikliği, mezun oldukları okullarda bu alanda eğitim almamış olmaları, öğretmenlerin planları öğrenci ihtiyacına göre değil de internette alınan hazır planları kullanarak yapmaları ve öğretmenlerin gönüllü olmayışları; eğitim durumlarından (öğrenme-öğretme süreçleri) kaynaklı sorunların sınıf mevcutlarının fazla olması, okul müfredat programının yoğun olması nedeniyle zaman yetersizliği, uygun eğitim ortamının olmayışı ve uygulama esnasında özel gereksinimli öğrencilere uygun materyallerin olmaması; RAM'dan kaynaklı sorunların RAM'dan gelen raporların detaylı olmaması ve RAM tarafından öğrenci ihtiyaç ve seviyesinin doğru tespit edilmemesi; özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden kaynaklı sorunların ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgi eksikliklerinin olması, öğrenci yetersizliklerini çok zor kabul etmeleri, beklentilerinin çok yüksek olması ve veliler ile işbirliği yapılamaması olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik; öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynlerin bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, okulların sınıf büyüklüğü, öğretim materyalleri ve destek servislerinin sınırlı olduğu, sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili yeterli eğitim almadıkları (Kargın vd., 2003), ailelerin yüksek beklenti içinde oldukları (Yiğen, 2008), ailenin ve çevrenin çocuğun farklı özelliklerini kabullenmediği (Yavuz, 2005; Yılmaz & Batu, 2016), BEP'in çok fazla kâğıt kalem işi gerektirdiği için fazlasıyla zaman aldığı, bu nedenle BEP'e yönelik olumsuz tutumların var olduğu (Tike-Bafra & Kargın, 2009), yaşanan sorunların daha çok sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, tanılama ve yerleştirmede problem yaşanması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olmaları (Yılmaz & Batu, 2016), kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda, öğretmene, öğrenciye ve veliye gerektiğinde destek/yardım sağlayabilecek uzman bir özel eğitim öğretmeni

bulunmaması (Varol, 2010), öğretmen ve okul müdürlerince kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla anlaşılması ve doğru uygulanmaması, kaynaştırma uygulamasını başarıya ulaştıracak BEP'lerin uygulanmasında öğretmene ve öğrenciye danışmanlık hizmeti verilmesi gibi çalışmaların yeterince yapılmaması, konu ile ilgili yeterli yasal alt yapının olmaması, denetim ve rehberlikte eksikliklerin olması, öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitime sahip olmaması (Uysal, 1995); yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin öğretmen, öğrenci ve aileler tarafından sosyal kabul görmemesi, okulların fiziksel yetersizliğiyle birlikte sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Bolat & Ata, 2017) gibi pek çok sorunun varlığı tespit edilmiştir.

Yöneticiler okullarda BEP hazırlanması/uygulanmasında karşılaşılan öğretmen ve yöneticilerden kaynaklanan sorunların okul rehberlik servisinin öğrenciyi ve ailesini iyi araştırması ve ihtiyaçlarını iyi belirlemesi, öğretmenlere plan örnekleri verilmesi, öğretmen ve yöneticilere BEP hazırlama ile ilgili eğitim verilmesi, öğrencinin iyi tanınması ve seviyeye uygun BEP hazırlanması, öğretmenlere destek verilmesinin yanı sıra uygulamada öğretmen yararı/rahatının değil de öğrencinin yararının ön planda tutulması ile çözümlenebileceği; eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ile ilgili karşılaşılan sorunların destek eğitim hizmetlerinin artırılması, öğrencilerin veli isteklerine göre değil de yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıflarına ve sınıf mevcudu az olan sınıflara yerleştirilmesi, uygun ortam ve materyal sağlanması, özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi verilmemesi, onun yerine özel bir sınıfta eğitim verilmesi ve her okulda özel eğitim öğretmeni bulunması ile çözümlenebileceği; RAM kaynaklı sorunların RAM tanılarının anlaşılır ve net olması, anne baba tutumlarına göre rapor hazırlanmaması ve RAM tarafından uygulayıcılara rehberlik yapılması ile çözümlenebileceğini; özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden kaynaklanan sorunların ise veli ile ortak hareket ederek ve veli bilinçlendirme seminerleri düzenlenerek çözümlenebileceğini ifade ederek önerilerde bulunmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalarda; özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin başarıya ulaşmasında ailenin öğretmenler ile işbirliği içinde olması ve öğrencilerin okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmenlerin ise veliler ile olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde uygun ortamlar yaratması (Batu, 2000; Kargın, 2004), yöneticiler için hizmet içi eğitimlerin yapılması, personel ve donanım desteğinin sağlanması, ön hazırlık çalışmalarına yer verilmesi ve yarı zamanlı kaynaştırma yapılması (Bolat & Ata, 2017), sunulan eğitimin kalitesini artıracığından BEP ekibi içerisinde etkin işbirliğinin artırılması (Avcıoğlu, 2011), kaynaştırmanın daha işlevsel uygulanması için sınıf mevcutlarının azaltılması, yerleştirme ve tanılama işlemlerinin titizlikle yapılması, öğretim süreçlerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için fiziksel düzenlemelerin yapılması, okul yöneticisi, öğretmen, veli, rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve yasal düzenlemeler konusunda bilgilendirilmesi, tüm paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışmaları yürütmesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine yönelik çalışmalar yapılması, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine %25 daha fazla ek ders ücreti verilmesiyle ilgili düzenleme yapılması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, denetim mekanizmalarıyla adrese dayalı kayıt sisteminin daha sağlıklı işletilmesini sağlayarak okul mevcutlarındaki yığılmaların önüne geçilmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayan kişilerin ödüllendirilmesi hususunda bir sistem uygulanmasıyla sorunların büyük oranda çözüleceği (Yılmaz & Batu, 2016) yönünde bulgulara rastlanmıştır. Hernandez, Hueck ve Charley (2016) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkında öğretmen öz-yeterliliklerini arttırmak için öğretmen eğitimlerinin uygulanması ile öğretmenden kaynaklı sorunların iyileştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Yine Paju, Rätty, Pirttimaa ve Kontu (2016) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini etkileyen ana değişkenin öğretmen yeterlilikleri olduğuna ve hizmet içi eğitimlere vurgu yapmışlardır.

Yöneticilerin çoğunluğu kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim uygulaması olduğunu ifade etmekte ise de bir kısmı özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi verilmemesi, onu yerine ayrı bir eğitim kurumunda eğitim verilmesi gerektiği görüşünü dile getirmeleri dikkat çekmektedir. Yöneticilerin bu öğrencilere ayrı bir sınıfta/okulda ve aynı seviyedeki öğrenciler ile birlikte ya da bireysel eğitim verilmesinin uygun olduğunu ifade etmeleri özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı olan ortamda eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma eğitimi benimsemeyen büyük bir çoğunluğun var olduğunu göstermektedir. Bu durum yöneticilerin

özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerine yönelik olumsuz tutumlarının olduğunu düşündürmektedir. Oysaki bireysel farklılıkları dikkate alan ve özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmesi ilkesini esas alan kaynaştırma eğitimi gerek gelişmiş ülkelerde gerekse ülkemizde tercih edilen eğitsel uygulamalar arasındadır (Diken & Batu, 2010). Ayrıca araştırma sonuçları ile paralel olarak alanyazında yapılan çalışmalarda; öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenimlerini sürdürmesi yerine özel eğitim okullarında ya da özel alt sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı olarak eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini düşündükleri (Çuhadar, 2006), okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitiminin yararlı olarak değerlendirmelerine karşın aynı zamanda amacına hizmet etmeyen uygulamalar olarak değerlendirdikleri (Bolat & Ata, 2017) bulgularına rastlanmaktadır.

Yöneticiler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayan yasal düzenlemeler ile ilgili “kaynaştırma eğitiminin kaldırılması, kaynaştırma öğrencilerine kendilerine uygun özel bir okulda, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmesi, özel eğitim veren kurumların sayısını ve niteliğini artıracak düzenlemelerin yapılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için üniversitelerde bölümler açılması ve yaygınlaştırılması, uygulama eksikliklerinin denetlenmesi ve giderilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayanlar arasında psikologlar ya da sağlık personeli bulunması, ailenin evde destekleyici eğitim programlarına dâhil edileceği düzenlemeler yapılması, öğretmen ve yöneticilerin BEP ile ilgili kurs ve seminerlere katılımlarının yasal zorunluluk haline getirilmesi, kaynaştırma eğitimi yanında bireysel eğitimlere daha çok yer verilmesi, kaynaştırma eğitiminde gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesi, her ilçeye özel eğitim uygulama merkezi açılması, özel gereksinimli öğrenciler için devlet korumasının artırılması, öğretmenleri motive edecek maddi iyileştirmeler yapılması” gerektiği şeklinde taleplerini dile getirmiştir. Ülkemizde 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 23011 sayılı Resmî Gazete’de 1997 yılında yayınlanmıştır. Kararnamede, özel eğitim hizmetlerine yönelik esaslar ayrıntılı olarak belirtilmiş, BEP hazırlanması ve eğitimin hazırlanan bu plan doğrultusunda yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 2000 yılında özel gereksinimli bireyler ile onlara sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okul ve kurumların işleyişi ile ilgili hükümleri kapsayan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin 2006, 2009, 2010 ve 2012 yıllarında birtakım değişiklikler ile kapsamı genişletilmiş; 2018 yılında ise yeni bir yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Zaman içerisinde yasal düzenlemeler ile ilgili birtakım gelişmeler olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; yasal düzenlemelerle ilgili olarak önemli boşlukların var olduğu ve mevcut yasaların geliştirilmesi gerektiği (Korucu, 2005), öğretmenlerin yasal düzenlemeleri genel olarak olumlu karşıladıkları, ancak uygulamada sorunlar yaşandığı ve bu sorunların giderilmesi amacıyla denetim ve rehberlik mekanizmasının daha işlevsel hale getirilmesinin faydalı olacağı (Yılmaz & Batu, 2016) bulgularının yer aldığı araştırmalara rastlanmıştır.

Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları gözden geçirildiğinde; Milli Eğitim Bakanlığınca her anaokulunda rehber öğretmen görevlendirilmesi/ataması yapılmasının özel gereksinimli öğrencilerin erken tespitinin yapılmasında ve bu öğrencilere BEP hazırlanması/uygulanmasında faydalı olacağı, okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, BEP hazırlanması/uygulanması hakkında mesleki bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının ve özel gereksinimli öğrenci bulunan okullarda destek eğitim hizmetlerinin artırılmasının olumlu sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca RAM görevlilerince tanılama, değerlendirme ve yöneltme çalışmaları ile ilgili okul yöneticilerine yönelik bilgilendirme seminerleri, uygulamalardaki sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili okul yöneticileri ile paylaşım değerlendirme toplantıları düzenlenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin verimli bir şekilde yürütülmesi için sınıf mevcutlarının azaltılmasına, müfredat programının sadeleştirilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir. BEP hazırlama/uygulama çalışmalarında okul BEP geliştirme birimine destek vermek amacıyla okullarda veya eğitim bölgesinde belirlenecek okul/okullarda özel eğitim öğretmenleri ve program geliştirme alanında uzman kişiler görevlendirilebilir. Okullarda özel eğitim ve BEP hazırlanması/uygulanması konularında velileri bilinçlendiren, ihtiyaçlarını ve sorunlarını okul yönetimi veya okul BEP geliştirme birimlerine ulaştırmalarını sağlayacak seminer, konferans vb. etkinlikler yapılabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarına tüm öğretmenlik alanlarında özel eğitim ve BEP hazırlanması/uygulanması ile ilgili konulara yer veren dersler dâhil edilebilir.

Yöneticilerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılabilir. Yapılan araştırmanın örneklemini geniş tutularak nicel araştırma teknikleriyle yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) görüşleri ve önerileri alınabilir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlanması/uygulanması konusunda öğretmen ve velilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi [Identifying special education services for pupils with hearing impairments and classroom teachers attending inclusion classes]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Argon, T., & Mercan, M. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri [Levels of primary school administrators' instructional leadership roles]*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/120.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi [Knowledge and thoughts of the early childhood education teachers on integration]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri [Mental handicapped class teachers' thoughts on preparing individualized education program (IEP)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000156
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Inclusion, support services and preparation for integration]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri [Classroom teachers' opinions about the problems they encountered in the mainstreaming applications and their solutions]* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri [The views of school administrators on mainstreaming education practices]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Bunch, G. (1992). Teacher attitudes to full inclusion. *Exceptionality Education*, 2(1), 117-133.
- Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri. [Teachers' opinions on the implementation of individualized education program for teachers in elementary education schools]* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim 1-5 sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. [Determining the views of the form masters and the principals concerning the preparation, implementation, monitoring and evaluation of the iep for the students that are subject to coalescence education in classes 1-5 of elementary education]* (Yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Diken, İ. H. (2009). Erken tanılama ve erken eğitim. S. Batu (Ed.), *0-6 Yaş arası Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri [Children between 0-6 years old with Down syndrome and their development]* içinde (ss. 401-415). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma [Inclusion in elementary schools]* içinde (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Comparison of the attitudes of classroom teachers with and without mentally handicapped children towards the integration of mentally handicapped children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. doi: 10.1501/Ozleg_t_0000000042
- Duran-Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher opinions on the problems related to the inclusive education encountered in primary schools]* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erişkin, A., Kıraç, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the opinions of primary school teachers on mainstreaming practices]. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(193), 200-213.
- Ersan-Tekin, D., & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri [Preschool teachers' views on developing the individualized education program]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. doi: 10.24315/trkefd.366706
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri [Children with special needs and trainings]*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Fiscus, D. E., & Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Development of individualized education programs]* (G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1983)
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64(1), 81-98. doi: 10.1177/001440299706400106
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [To analyze the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, D., & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri [Educators' opinion about the success evaluation of students with intellectual disabilities included in primary education]. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği) [The problems of primary education teachers related to mainstreaming education (Beykoz district sample)]* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309176018>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Council for Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601

- Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri [Opinions on mainstreaming training of staff of the directorate of guidance and research center]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [The process for educational assessment and individualized education programme]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 1-13. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of teachers, managers and parents on mainstreaming practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi [Examination of primary school principals, classroom teachers and guidance teachers' knowledge, attitude and practices related to inclusion]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of guidance teachers and special education classroom teachers about the applications in support training rooms]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri [The opinions of teachers-counselors and parents about the application of integration in kindergartens]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. doi: 10.7884/teke.409
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından [The analysis of the difficulties faced by special education and rehabilitation service institutions in Turkey: From institution owners, principals, teachers and parents]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuru-Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri [Opinions of form teachers and guidance teachers working in primary schools on individualized education program team]* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorulara yönelik çözüm önerileri [Problems experienced by teachers in the process of development and implementation of individualized education plan (BEP) and solutions for these questions]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316. doi:10.1177/001440290607200303
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. [Inclusion programs for disabled children in preschool period]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000118

- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [Decree Law on Special Education]*. <http://www2.tbmm.gov.tr/d27/1/1-0212.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim [National Education Statistics: Formal Education]*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Nayır, F., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Classroom teachers' views on the rights of mainstreaming students]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. doi: 10.12973/jesr.2013.325a
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıfta yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi [Determining the classroom teachers' instructional practices within the classroom for the mentally handicapped students]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [The opinions of the counselors in the primary schools in the province of Eskişehir]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş [Children who need special education, introduction to special education]*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- 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 Dergisi*, 10(2), 146-159.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. doi: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma [A qualitative study on the problems, expectations and recommendations of the classroom teachers]* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [Primary school teachers' opinions related to inclusion of students with special needs]. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sardohan, A. E. (2011). *İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of teachers' views on the effective integration of students with multiple disabilities in primary education]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri [Preschool teachers' knowledge levels about inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485. doi: 10.12738/estp.2014.4.2078

- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri [The opinions of the elementary education second level teachers about the problems they encounter in the mainstreaming applications]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği [Teaching leadership]* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi [School management]* (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867374.pdf>
- Timuçin, U. (2000). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yapabildiklerine göre hazırlanarak sınıf öğretmenine verilen öğretim planının ders amaçlarını gerçekleştirme düzeyi [The level of achievement of the course objectives of the instructional plan given to the teacher]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği [Team members' experiences on the process of preparing individualized education program: A secondary school sample]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The opinions on mainstreaming of the primary school students who are involved in mainstreaming]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri [The opinions of teachers and school administrators on the problems encountered in the integration of mentally handicapped children]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluate the inclusion practices applied in the primary schools]*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden edinilmiştir.
- Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Development of individualized education programs]* içinde (ss. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of mainstreaming education practices in pre-school education]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri [The history of inclusive education and inclusive models which practiced in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. doi: 10.30783/nevsosbilen.420028.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [The opinions and suggestions of the Provincial National Education administrators on mainstreaming practices]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. [Raising the quality in qualitative research]. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldızeli, A. D. (2000). *Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle matematik öğretimi [Individualized teaching of mathematics teaching to children with learning difficulties]* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [The opinions of teachers in a primary school about mainstreaming practices]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul 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.267316
- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri [The opinions and expectations of the parents who are involved in the inclusion of children at primary level]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri [Primary school teachers' opinions on adaptation of mathematics teaching for mentally disabled students]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [The opinions and suggestions of the English teachers in primary schools on the mainstreaming practices]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 677-706

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.531039

RESEARCH

Received Date: 22.02.19

Accepted Date: 15.10.19

OnlineFirst: 15.11.19

School Administrators' Opinions on Preparation/Implementation of Individualized Education Plan (IEP) for Students with Special Needs

Çiğdem Ayanoğlu ^{ID}*

Sapanca District Directorate of National Education

Duygu Gür-Erdoğan ^{ID}**

Sakarya University

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the opinions of school administrators (director/deputy director) on the preparation and implementation of Individualized Education Plan (IEP) for students with special needs. The research study group consisted of 36 volunteer managers working in 20 schools. Research data were obtained by the questionnaires consisting of open-ended questions created by the researchers and the descriptive analysis method was used in the analysis of the data. At the end of the study, it was found that the majority of the managers believed in the necessity of preparation/implementation of the IEP for the mainstreaming students, that their knowledge on the preparation/implementation of the IEP was partially sufficient and that they did not receive any prior education and that they needed training, and that the IEP development unit was established in the majority of the schools. However, it has been determined that some beneficiaries have been benefited from some problems arising from teachers and managers prepared for the mainstreaming students, their educational status (learning-teaching process), and guidance research centers (GRC) and parents of mainstreaming students. These problems were suggested by the managers and some legal regulations were required.

Keywords: Special education, individualized education plan (IEP), inclusive education, school administrator, descriptive analysis.

Recommended Citation

Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). School administrators' opinions on preparation/implementation of individualized education plan (IEP) for students with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 677-706. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.531039

***Corresponding Author:** Manager, E-mail: cigdem.ayanoglu@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2117-0872>

**Assist. Prof., E-mail: dgur@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2802-0201>

There are healthy individuals who have normal personal and developmental characteristics as well as others whose personal and developmental characteristics are different from their peers and who need special education (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1998). It has become important in contemporary education to plan the education in consideration of individual differences in a way that improves current physical, mental and social skills of the latter in accordance with their requirements for meeting their educational needs to reintegrate them with the society (Diken & Sucuoğlu, 1999). Indeed, the most basic condition of individuals' right to education is to consider their individual differences in the educational-instructional process (Diken & Batu, 2010).

Individualized Education Plans (IEPs), which are prepared according to individual differences, are required to meet the needs of individuals with special educational needs who are educated with the practice of inclusion (Martin et al., 2006). IEP mainly aims to offer students with special needs the educational opportunities they can make use of at maximum (Vuran, 2007). According to Fiscus and Mandell (2002), it is possible to meet and plan the educational needs of students in need of special education only with IEP. IEP development and implementation studies were made obligatory by the Decree Law No. 573 adopted in 1997 (Ministry of National Education [MNE], 1997).

IEP should be prepared by a team in the school where the individual is educated (Kargın, 2007). The Regulation on Special Education Services of the Ministry of National Education (MNE, 2018) obliges IEP to be carried out in a team work, and the people to be in the team and the tasks of each member are specified. Pursuant to the regulation, IEP is prepared by the IEP development unit established in schools. The IEP development unit led by the school/institution principal or a deputy principal to be appointed by them is composed of a school counselor, the student's classroom teacher, branch teachers, parent, and the student. The duties and responsibilities of the principal regarding the conduct of special education services include taking the necessary measures for the provision of special education services for the students in need of special education and their families, ensuring that the councils necessary for the performance of special education services deliver their duties and responsibilities of establishing the units, enabling the teachers work in collaboration for the special education services and ensuring health and safety of the school personnel in regard to the services. The duties and responsibilities of the deputy principal concerning the special education services are to ensure the coordination between the related parties in the efficient execution of special education services and to fulfill the duties to be assigned by the principal about these services.

So that the benefits expected from the IEPs prepared in accordance with the needs of students requiring special education can be utilized, it is important that the work in schools is carried out in line with the relevant legislation, and school administrators have a great responsibility in this regard. Indeed, it is an important administrative problem that the educational system can achieve its goals effectively, which brings along great duties and responsibilities for administrators (Argon & Mercan, 2009). Moreover, education administration means using resources at hand effectively to enable educational organizations to achieve pre-determined objectives and implementing and managing the policies set and decisions made within the framework of educational organization's special goals in compliance with general purposes and principles of the education (Taymaz, 2019). The education administrator should lead the educational-instructional process, plan the process and assume role in its implementation to achieve school's purposes (Şişman, 2018). Therefore, in special education practices, school administrators should help the teacher acquire new information, provide the materials they need, work in cooperation with the relevant people in and out of the school, should exhibit positive and supportive attitudes towards the students in need of special education, recognize that such students have rights to education and should try to create an inclusion policy throughout the school with the belief that inclusion is a useful practice (Kargın, 2004).

It is of importance to determine whether the practices have been realized for the purpose and to identify the problems encountered and determine the current situation in the schools for changes and arrangements deemed necessary and to identify sufficient and inadequate aspects of the practice or legal regulations so that the benefits expected from the implementation of IEPs can be utilized. Differently from other studies, this study aimed to

identify the opinions and suggestions of principals and deputy principals, who play an important role in coordinating the related parties in the efficient implementation of special education services, on the preparation/implementation of IEP for special education students.

Method

The research was conducted descriptively by using case study design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 36 principals and deputy principals working in 20 schools. The research data were obtained with interview forms prepared by the researchers based on expert opinions and composed of open-ended questions. As the data analysis, the data were subjected to a descriptive analysis.

Results and Discussion

Among the schools where the research was conducted, it was observed that the least number of inclusive students were in the kindergartens. This might be due to the absence of school counselors who would bring awareness to parents, guide them and administrators/teachers and cooperated with them in the preschool institutions where the research was carried out and the fact that early detection of inclusion was not performed. However, the Regulation on Special Education Services (MNE, 2018) requires that individuals in need of special education continue their education of all kinds and at all levels essentially through inclusion/integration and states that preschool education is obligatory for children in need of special education who have turned 36 months. In the literature, there are opinions suggesting that it is important to educationally assess and diagnose children in need of special education and for them to participate in education from preschool period on (Ersoy & Avci, 2001) and that success and efficiency of inclusive education depend on its start in preschool period, and how this period creates significant differences in child's growth and development is important for their integration with the society in years to come (Artan & Uyanık-Balat, 2003; Diken, 2009; Metin, 1992). Thus, school counselors play a key role in the educational assessment and diagnosis of children in need of special education in preschool education. Koçyiğit (2015) concluded in the study examining teacher, school counselor and parent opinions on inclusive education practices in kindergartens that school counselors guide teachers, students, parents and school administrators through briefing interviews, seminars, individual interviews and counseling services within the scope of preparation for inclusion services.

While being limited to the schools studied, there seems to be a decrease in the numbers of special education students in secondary and high schools compared to the number of special education students in primary schools. The main reasons for this might be that the education received by special education students particularly diagnosed with mild ability provided positive results, and therefore, that diagnosis of special education was removed from their educational assessment. In the study conducted by Hunt, Soto, Maier and Doering (2003) on students at risk and students with deficiency in general education classes, they developed and implemented individual support plans for each inclusive student in academic and social skills and concluded that there was an improvement in students' academic skills and an increase in their participation in class activities and communication with peers. A reason for the lesser number of special education students in secondary and high schools than in primary schools can be that such students were enrolled in the open secondary or high school system. In fact, it is stated in the Regulation on Special Education Services (MNE, 2018) that primary school or secondary school students who have failed to complete their education or those who are out of the educational age and those who use the right to education in formal education institutions should be enrolled in open schools.

According to the research findings, most of the administrators found their level of knowledge on IEP to be partially sufficient or inadequate. This may be because they had not received any training in IEP. In addition, 16 of the 36 participant administrators participating in the research stated that they had received training in IEP, but 12 of them found their knowledge on IEP to be partially sufficient or inadequate. In this case, it can be said that the training received was not efficient. Studies in the literature show that school administrators are not adequately informed of preparing IEPs (Bolat & Ata, 2017) and that they conduct efforts through trial-error without

any training in regard to preparation, implementation, monitoring and assessment of individualized training programs for inclusive students (Çuhadar, 2006).

The research findings show that the school administrators found the preparation/implementation of IEP to be appropriate and right for special education students' education and academic development and believed that it is material. In line with these results, it is observed in the literature that students in need for special education who were subjected to IEP achieved more attainments than those in need for special education but not subjected to IEP (Timuçin, 2000; Yıldızeli, 2000). These results also coincide with the result achieved by Çuhadar (2006) that the participant primary school teachers and administrator believed preparation of IEP for students in need of special education to be helping follow up child's development and to be necessary as information can be transferred to the next teacher about child's condition.

It was observed that there were IEP development units in 85% of schools, but there were schools lacking an IEP development unit even though they had special education students. It is therefore thought that IEP might not have been prepared and implemented on the special education students of these schools. Çuhadar (2006) found that 95% of schools did not have IEP development units, there was no IEP available and 5% of them had IEP development units which prepared IEPs. It can be accordingly argued that there have been positive developments for establishing IEP development unit.

According to the findings of this study, it was observed that the work of IEP development units established in schools achieved part of their objectives. It was found that the school administrators participated in the relevant meetings as a member of IEP development unit; presided them; provided suggestions for them to be more efficient; followed up the processes; checked the planned activities; evaluated the outcomes; directed relevant persons to deliver works and processes on time; only did the official works; monitored whether an IEP had been created and the benefits and setbacks in the implementation; observed the student progress; ensured that educational environments were prepared; and did their best to ensure that the processes were followed up properly before approval. Furthermore, the fact that 17 of the 36 participant administrators did not provide opinion on their duties in the unit gives rise to the thought that they did not have knowledge on this subject. Accordingly, it is possible to argue that considerable number of school administrators did not know their duties as members of IEP development unit, and therefore, the units were not working in a proper and efficient manner. In parallel with the findings of this study, Çuhadar (2006) determined that administrators of the primary schools with student(s) subject to inclusive education should receive training in program development, special education, inclusive education and IEP.

It was also found in this study that the IEPs prepared/implemented in the schools did not achieve their full objectives and the practices could be partially benefited due to lack of an adequate and quality education, lack of material, failure to conduct students' need analyses at sufficient level, practitioners' lack of knowledge, the fact that IEPs were not prepared by experts as there were no school counselor in the school, troubles in implementation, crowded class size, and students were not provided with the complete plans. It can be accordingly argued that there were certain deficiencies in the preparation and implementation of IEP, which might have caused inefficiency in the IEP preparation and implementation process. It was observed that there were certain problems due to teachers and administrators, educational situations (learning-teaching processes), Counseling and Research Centers (CRCs) and parents of inclusive students when preparing/implementing IEPs in schools. Problems arising from teachers and administrators included teachers' and administrators' lack of knowledge, the fact that they did not receive training in this field in their schools they had graduated from, the fact that teachers were making the plans not according to the student needs but using the readily-available plans on Internet and they were not willing to do this; problems due to educational situations (learning-teaching processes) included large class sizes, lack of time due to intensive school curriculum, lack of a proper educational environment, and lack of materials suitable for inclusive students during the practice; problems arising from CRCs included lack of detailed reports and CRCs not being able to determine student needs and levels properly; and problems due to parents of inclusive students

included their lack of knowledge on inclusive education, their high expectations, the fact that they found it very hard to recognize student deficiencies and they did not cooperate with other parents.

In parallel with the findings of this study, it is observed in the literature that there are several problems with special education in Turkey; teachers, parents and school administrators do not have sufficient knowledge and skills in regard to inclusion practices; classrooms are too crowded in schools; teaching materials and support services are limited; classroom teachers cannot receive adequate training in teaching disabled children and supporting them in the classroom (Kargin, Acarlar, & Sucuoğlu, 2003), parents have high expectations (Yiğen, 2008), and parents and the people around do not accept the child's different characteristics (Yavuz, 2005; Yılmaz and Batu, 2016), It is also seen in the literature that IEP requires a lot of paper work, therefore taking too much time and this case often leads to negative attitudes towards IEP (Tike-Bafra & Kargin, 2009), the problems are rather about organization of class sizes based on students with special needs, their placement and diagnoses; about the fact that people included in the process are not sufficiently informed; about negative attitudes and behaviors of normal students toward students with special needs (Yılmaz & Batu, 2016) and that schools with inclusive student(s) have no special education teachers who can provide teacher, student and parents with support/help when necessary (Varol, 2010). Another study reports that inclusion practice is not properly comprehended by teachers and principals, teachers and students are not provided with counseling services in the implementation of individualized education programs which will make inclusion succeed, legal infrastructure regarding the matter is not adequate, there are shortcomings in supervision and guidance, and teachers are not sufficiently trained in the subject (Uysal, 1995). Other problems observed by another study are that school administrators do not have sufficient knowledge on inclusive education, inclusive students are not socially recognized by teachers, other students and parents, and classrooms are crowded, which is accompanied by school's physical and equipment inadequacy (Bolat & Ata, 2017).

The participants recommended that problems arising from teachers and administrators in regard to preparation/implementation of IEPs can be solved by school counseling service investigating the students and parents properly and determining their needs properly; by providing teachers and administrators with training in IEP preparation; by getting to know student and preparing IEP suitable for their level; and by considering student's benefit rather than teacher's benefit/comfort. The participants also recommended that problems due to educational situations (learning-teaching processes) can be solved by increasing support training services; placing students not according to parents' demands but in the classrooms of teachers with competency and classroom with smaller class size; providing appropriate environment and materials, by not practicing special education; by providing education in a special classroom; and by having a special education teacher in every school. The recommendations of the participants for solving CRC-oriented problems include clear diagnoses of CRCs; not creating reports according to parental attitudes; and that CRCs give counseling to practitioners. Lastly, the participants recommended that problems due to parents of inclusive students can be solved by cooperating with parents and organizing parental awareness seminars. It is stated in the studies performed in the literature that such problems can be substantially solved through cooperation between parents and teachers and parents' contribution to their children's development by reinforcing their skills at home, and teachers creating suitable environments for establishing and maintaining positive relations (Batu, 2000; Kargin, 2004). Other solutions to these problems are providing administrators with in-service trainings, personnel and equipment support; offering preliminary preparation efforts, and part-time inclusion (Bolat & Ata, 2017), and increasing efficient cooperation within the IEP team as it will enhance the quality of education (Avcioğlu, 2011). According to another study, the problems observed in regard to inclusive education can be solved by reducing class sizes, studious performance of placement and diagnosis procedures to implement inclusion more functionally; making physical arrangements, informing school administration, teachers, parents and school counselors of inclusive education and legal regulations to manage teaching processes in a healthier manner; cooperation and communication among all stakeholders; conducting studies for normally developing students to exhibit positive attitudes and behaviors toward students with special needs; performing studies on giving classroom teachers who have students in need of special education in their classes 25% more additional course fee; providing teachers with in-service training; activating supervision mechanisms for a more

effective execution of address-based population registration system; and developing a system for awarding persons who have contributed to the education of students in need of special needs to set examples (Yılmaz & Batu, 2016).

According to the research findings, majority of the participants stated that special education is the most suitable educational practice for students in need of special education while some of them notably suggested that students in need of special education are not to be educated with inclusion but in a separate educational institution. The fact that the school administrators stated such students should be educated in a separate classroom/school and educated together with students on the same level or individually indicates that most of the administrators have not adapted the special education which allows students in need of special education to be educated in the least restricting environments. This gives rise to the thought that the administrators have negative attitudes toward inclusive education of students in need of special education. Nevertheless, inclusion practices that consider individual differences are among the most preferred educational practices both in developed countries and in our country in terms of the most restricting environments (Diken & Batu, 2010). In line with these results, several studies found that teachers and administrators think it would be appropriate to educate students in need of special education in special education schools or special sub-classes separately from normal students instead of educating them with inclusion in normal classrooms (Çuhadar, 2006) and that some of the school administrators find inclusion practices to be beneficial while others find them to be among practices which do not serve their purposes (Bolat & Ata, 2017).

According to the research findings, the following are the requests of the school administrators in respect to the legal regulations planning the education of students in need of special education annulment of special education; education of special students in a specific school by special education teachers; making regulations to increase number and quality of special education institutions; opening and promoting departments for the education of students in need of special education; supervising and eliminating deficiencies in implementation; including psychologists or healthcare professionals among those who plan the education of students in need of special education; making arrangements to include parents in the programs for support training at home; making it a legal obligation for teachers and school administrators to participate in IEP-related courses and seminars; utilizing individual educations even more beside inclusive education; assigning volunteered teachers in inclusive education; opening centers for special education practices in each district; increasing state protection for students in need of special education; and offering financial reinforcements to motivate teachers. In our country, Decree Law on Special Education no. 573 was published on the Gazette no. 23011 in 1997 (MNE, 1997). The decree law states principles of special education services in detail and requires, for the first time, the preparation of a special education IEP and execution of the education in accordance with the plan. The Regulation on Special Education Services which covers individuals in need of special education and educational services to be offered directly or indirectly to them and the provisions in regard to the operation of public or private schools and institutions to provide these services came into effect in 2000. The regulation has been expanded with several amendments in 2006, 2009, 2010 and 2012, and a new regulation came into effect in 2018 (MNE, 2018). There are studies in the literature which concluded that there are significant gaps in legal regulations and effective laws need to be improved (Korucu, 2005) and that teachers usually welcome legal regulations, but there are problems with implementation; and it would be useful to make supervision and guidance mechanism more functional to eliminate practical problems (Yılmaz & Batu, 2016).

Suggestions

In the light of the research findings and results, it is thought that assignment of school counselors in each kindergarten by the Ministry of National Education will have a positive impact on determining if students with special needs require special education at early stages and on preparation/implementation of IEPs for these students with special education practices; that participation of school administrators in in-service trainings on special education, preparation/implementation of IEPs for improving their professional knowledge and skills and increasing the support training services in schools with special education student(s) will lead to positive results.

Moreover, briefing seminars on diagnosis, assessment and guidance efforts and evaluation meetings on problems with implementation and solution proposals can be organized by CRC officials for school administrators. Legal regulations can aim to reduce class sizes and simplify curriculum schedule for efficient performance of special education practices. Special education teachers and experts specialized in program development can be assigned in schools or other school(s) to be decided within the region of education to support school's IEP development unit for preparation and implementation. Seminars, conferences, etc. can be carried out on special education, implementation of special education and preparation/implementation of IEPs in schools for informing parents and for them to tell school administration or school's IEP units about their children's needs and problems. Courses addressing the subjects of special education, inclusion and preparation/implementation of IEPs can be adopted in the teacher-training programs of faculties.

Future studies can investigate the reasons for school administrators' negative attitudes toward special education. School administrators' (principals and deputy principals) opinions and suggestions can be consulted using qualitative research techniques along with a larger sample.

Ek A

Okul Yöneticilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bireysel Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri Soru Formu

1. Cinsiyetiniz:
2. Öğretmenlik alanınız:
3. Çalışma yılınız:
4. Yönetici olarak çalışma yılınız:
5. Kurumunuz: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
6. Okulunuzda bulunan öğrenci sayısı:
7. Okulunuzda bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı:
8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hakkında bilgi düzeyiniz nedir? Yeterli () Kısmen Yeterli () Yetersiz ()
9. Daha önce kaynaştırma uygulamaları/BEP hakkında herhangi bir eğitim/kurs/seminer aldınız mı? Nelerdir?
10. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede geçen özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlama/uygulama zorunluluğu hakkında düşünceleriniz nelerdir? (Madde 4/f: Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.)
11. Okulunuzda BEP Geliştirme Birimi oluşturuldu mu? Evet () Hayır ()
12. Okulunuzdaki BEP Geliştirme Birimi çalışmaları amacına uygun olarak gerçekleştirilebiliyor mu?
Hiç () Kısmen () Tamamen ()
13. Okulunuz BEP Geliştirme Birimi üyesi olarak (Müdür/Müdür Yardımcısı) hangi aşama/aşamalarda aktif rol alıyorsunuz?
14. Okulunuzda hazırlayıp uyguladığınız Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını yararlı buluyor musunuz? Neden?
Hiç () Kısmen () Tamamen ()
15. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını hazırlarken/uygularken ne gibi sorunlar ile karşılaşıyorsunuz?
16. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını hazırlarken/uygularken karşılaştığınız sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?
17. Sizce özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim uygulaması nasıl olmalıdır?
18. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayan hangi yasal düzenlemelerin yapılmasını isterdiniz?



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 707-736

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.529379

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 19.02.2019

Kabul Tarihi: 16.10.2019

Erken Görünüm: 28.10.2019

Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğretim Programının Engellilik Açısından İncelenmesi

Abdurrahman Mengi *

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (SBDK) ve Öğretim Programının (ÖP) engellilik açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma ile engelliliğe ilişkin kavramların, konu/temaların İlkokul ve Ortaokul SBDK ve ÖP’de ne şekilde, kaç kez ve hangi bağlamlarda ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci Eylül 2018’de başlayıp Şubat 2019’da tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve elde edilen veriler doküman incelemesi aşamalarına uygun olarak içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarıyla ilgili İlkokul 4. ve Ortaokul 5. Sınıflarda 33 kazanım, 6. Sınıfta 34 ve 7. Sınıfta ise kazanım sayısı 31 olarak verilmektedir. Tüm bu kazanımlardan sadece iki kazanım ile SBDÖP’de engellilik olgusuna yer verilmiştir. SBDK’lerde ise toplam 26 kavram ve 8 görsel ile engellilik konusuna dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla SBDK ve ÖP’de engellilik olgusunun oldukça az ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırma sonunda, engellilik olgusuna ilişkin mevcut kaynaklardaki eksiklerin giderilmesine yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, engellilik olgusu, ilkokul ve ortaokul, ders kitapları.

Önerilen Atıf Şekli

Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 707-736. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: a.mengi76@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5903-254X>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Engellilik olgusunu bilimsel olarak ele alınan ilk model tıbbi modeldir. Tıbbi model engelli olma göstergesi olarak bireyin bedenine odaklanmaktadır. Bireyin engelini tanımlarken bireyin bedenindeki işlev bozukluğuna işaret etmektedir. Böylece bedenle kurulan ilişkide bedendeki organların işlevlerini dikkate almakta ve özünde normal veya öteki beden/engelli beden ayırımına kapı aralamaktadır. Artık engelli beden, “bireyin tek duyulabilir dışı vurumunu oluşturmakta ve genel olarak iç doğanın en genel ifadesi olarak algılanmaktadır” (Bourdieu, 2015, s. 284). Oysa engellilik olgusu, bireylerin bedensel, zihinsel ve psikolojik süreçlerindeki faaliyetlere indirgenemeyecek kadar geniş bir toplumsal ve kültürel temelle dayanmaktadır (Demir, 2018). Dolayısıyla engellilik olgusunun biyolojik, psikolojik ve sosyolojik çerçevede tanımlanması kaçınılmazdır (Depeltea, 2015). Toplum tarafında dışlanan ve ayrımcılığa tabi tutulan engelli bireyler (Bauman, 2015) ile toplum arasında karşılıklı bir etkileşim zinciri bulunmaktadır. (Goffman, 2016). Bourdieu’ya (2016) göre, bireyin bedeni toplumsal dünyada var olur ve toplumsal dünya ise (hexis veya eidos biçiminde) bireylerin bedeni ile varlık kazanır. Bu nedenle toplumsal yaşam, bireylerin varoluşuna imkân veren biyolojik, psikoloji ve sosyolojik özelliklerini etkilemektedir (Kasper, 2015).

Literatürde çok farklı tanımlar yapıldığı için engelliliğin geçerli bir tanımını yapmak bir hayli güçtür. Engellilik kavramı; işitme, görme, yürüme gibi kabiliyetleri sınırlı olan bireyi çağrıştırmaktadır. Bireyin bu kabiliyetini sınırlı kılan nedenler ise, doğum öncesi, doğum esnasında ve doğum sonrasında yaşanan nedenler olarak sıralanmaktadır. Genel bir ifadeyle engellilik; herhangi bir nedenle fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeylerde kayıplar olan; diğer bireyler ile birlikte toplumsal alanlara, iç ve dış mekânlara eşit koşullarda tam ve etkin katılımı kısıtlanan; toplumsal algı, tutum, bakış açılarından etkilenen; yaşam süreçleri boyunca danışmanlık ve destek hizmetlerine gereksinim duyan bireyleri ifade etmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de engelli bireyler, toplumun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü’nün (World Health Organization [WHO], 2011) verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %15’i engellidir. Türkiye Özürlüler Araştırması’nın [TÖA] 2002 verilerine göre ise Türkiye nüfusunun %12.29’u engellidir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2002). Bu da demektir ki Türkiye’de dokuz kişiden biri engellidir. Bu nedenle günümüzde dünyada ve Türkiye’de engellilik araştırmalarına ilgi artmaktadır. Günümüz Türkiye’inde engellilere yönelik araştırmalar, akademik çevrelerin ve sivil toplum hareketlerin ilgi odağı haline gelmiştir. Çünkü Türkiye’de kamusal alanlarda yani toplu taşıma araçlarında, alışveriş merkezlerinde, sosyal yaşam alanları gibi kamusal alanlarda, toplumun engelli bireylere yönelik tutumları, davranış ve bakış açısının olumsuz olması nedeniyle engelli bireylerin toplumla bütünleşmesi yönünde büyük sorunlar yaşadığı görülmektedir. Özellikle toplu taşıma araçları, alışveriş merkezleri, kaldırımlar, parklar, sinemalar, kamu binaları, okullar gibi birçok alan engelli bireyler için uygun şartlar taşımamaktadır. Bu yüzden engelli bireylerin iç ve dış mekânlara erişimi kısıtlanmış, engelli bireylerin sosyal çevreleri ile iletişim ve etkileşimleri engellenmiştir. Hâlbuki insan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Yani biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikleri ile hem bireysel hem de toplumsal bir varlıktır. İnsanlar ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel, psikolojik ve fiziksel olarak birbirlerinden farklı oldukları gibi gelişimleri de farklıdır (Mengi, 2014). Toplumda engelli bireylere yönelik normalci bakış açısı toplumda baskın ise engelli bireylerin toplumla bütünleşmesi güç olacaktır (Mengi, 2014). Bireyler sahip oldukları nitelikleri bakımından toplumda ya kabul görmekteler ya da dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Toplumda kabul görmeyen bireylerin toplumun geneliyle bağları zayıf olmakta ve toplumsal bütünleşmeleri zorlaşmaktadır (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Dolayısıyla toplumsal yapı ve sosyal bünyede meydana gelecek sorunlar ancak sosyal bilim araştırmaları ve sosyolojik araştırmalar ile fark edilebilir. Çünkü sosyolojik araştırmalar neticesinde toplumsal bütünleşmeyi riske eden sorunlar görünürlük kazanmaktadır. Ayrıca sosyolojik araştırmalar, bir toplumun sağlıklı bir toplumsal bünyeye sahip olup olmadığını da görünür kılmaktadır. Bu araştırma da sosyolojik bir perspektifle sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi konusuna odaklanmıştır. Bireyin toplumla bütünleşmesi, bireysel farklılıkların farkına varılması ve farklı gelişen bireylerin farklılıklarına saygı gibi konuları ele alması nedeniyle sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programı engellilik olgusu açısından araştırmaya değer bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi (SBD), ilk olarak Amerika’da bir konu alanı ve ders olarak okutulmuştur. Özellikle 20. yüzyılda sosyal yaşamdaki sorunların artması, toplumsal değişimin hızlanması ve sosyal çatışmaların yaygınlaşması ile birlikte SBD önem kazanmıştır (Erden, 1998; Tabachnick, 1991). Türkiye’de Yurttaşlık Bilgisi ve Vatandaşlık Bilgileri dersinin ilk kez 1952 yılında V. Milli Eğitim Şurasında ilk ve orta dereceli okullarda okutulması uygun görülmüştür (Anıl, 1999; Binbaşıoğlu, 1981). 1967 yılında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri SBD kapsamında birleştirilmiştir. SBD ortaokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiş ve Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri müfredattan çıkarılmıştır. Yerine SBD konulmuştur. Böylece ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda SBD okutulmuştur. Günümüzde SBD ilkokul 4. sınıfta ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmaktadır. SBD, bireyin kendisini ve başkalarını tanımasına; insanlarla, yerlerle etkileşime geçmesine imkân tanımaktadır (Hunkins, Jeter & Maxey, 1982). SBD demokratik bir toplum için bireylere uygar bir vatandaşlık kimliği kazandıran, toplumun farklı kesimlerini birbirine bağlayan, farklı disiplinleri bünyesinde barındıran, öğrencilere kişisel, sosyal ve kültürel tecrübeler kazandıran bir müfredat alanı olarak düşünülebilir (National Council for Social Studies [NCSS], 1994; Sunal ve Haas, 2005). Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’ne (NCSS, 1994) göre; SBD’nin amacı, “bağımsız bir dünyada demokratik bir toplumun ve farklı kültürlerin vatandaşları olarak genç neslin, halk yararı için karar verme kabiliyetini geliştirmesine yardımcı olmaktır” (İpek, 2011, s.12).

SBDK’ler, konu/tema, metinler ve görselleriyle, daha küçük yaştan itibaren bireylerin bilgisini, algısını ve hayal gücünü şekillendiren en önemli ders kaynaklarından biridir. Okullarda iyi bir vatandaş yetiştirme konusunda önemli görev üstlenen derslerden biri de SBD’dir. 2016-2017 istatistik verilerine bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde bulunan özel ve resmi ilkokullarda yaklaşık 4.972.430 öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir. Ayrıca 5 milyon 89 bin 203 öğrenci resmi okullarda, 287 bin 928 öğrenci özel okullarda, 142 bin 557 öğrenci ise açık öğretim okulunda ortaokul düzeyinde eğitim almaktadır. Ortaokullarda toplamda 5.519.688 öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir (MEB, 2017). Bu öğrencilerin hepsi SBD’yi almaktadır. SBD, öğrencinin veya bireyin içinde bulunduğu sosyolojik evrenle ve toplumsal yaşamla önemli oranda ilişkilidir. SBD öğrencilere sosyal katılım ile ilgili temel bilgiler vererek iyi bir vatandaş olma amacını taşımaktadır (Deveci, 2005). Ayrıca SBD, öğrencilerin sosyal dünyayı anlayabileceği ve bu sosyal dünyada bir vatandaş olarak yaşanan süreçlere etkin bir şekilde dâhil olmasının gerekliliğini öğretmektedir (Sunal & Haas, 2005).

SBD bireyin sosyalleşmesine, öğrencilerin sosyal bilgiler ile ilgili temel ilkeleri öğrenmesine, öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmasına katkı sağlar (Berkant & Atmaca 2013). SBD, insanın canlı ve cansız çevre ile etkileşimini açıklamaya çalışır. Gerek doğa gerekse sosyal olayların insanın hayatı üzerindeki etkilerine değinir. İnsanın toplumsal yönünü güçlendirmek için insana hak, ödev, sorumluluk ile dil ve tarih bilincinin yerleşmesine çalışır. İnsanın vatanına-milletine bağlı, tüm insanlara karşı saygılı, bireysel-sosyal meselelerin çözümünde rol alan, kültür ve mirasına sahip çıkan, üretim tüketim dengesini gözeten bireyler olmasını sağlar. SBD insanın, yerel-küresel kimlikler bağlamında etkin vatandaş olmasına, doğaya ve sosyal çevresine karşı duyarlı olmasına yönelik bir içerik taşır. SBD bireylere, birçok konuda belli kazanım, beceri ve değerler kazandıran bir derstir. SBD, sosyal bilimlere ait birçok disiplini içinde barındıran, disiplinlerarası bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Dolayısıyla SBD birçok sosyal olay ve olguyu kendisine konu edinir. Engelliliğe sosyal bir olgu olarak bakıldığında, SBD’nin engellilik olgusunu da bir konu olarak işleme beklenir.

Toplum oluşturulan bireylerde daha küçük yaştan itibaren engellilere yönelik bir bakış açısı oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler Müfredatı da ilkokul ve ortaokul çağındaki bireylerin tutum, davranış ve bakış açısını şekillendirme amacını taşımaktadır. Dolayısıyla SBDK ve öğretim programında (ÖP) engellilik olgusuna ne kadar yer verildiği önem arz etmekte ve merak uyandırmaktadır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuş ve araştırma ile ilgili alanyazına ulaşılmaya çalışılmıştır. Alanyazın taraması neticesinde sadece Çayır ve Ergün’ün (2017), “Ders Kitaplarında Engellilik Tavsiyeler Raporu” adlı araştırmalarına ulaşılmıştır. Ayrıca engellilik olgusuna ilişkin SBDK’nin içeriğiyle ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı için yeni bir araştırmanın önemi de artmıştır. Bu nedenle engellilik olgusuna ilişkin SBDK’nin içeriğinin incelenmesi konusu araştırmaya değer

bulunmuştur. Bu araştırmanın kapsamı sadece 2018-2019 yılında ilkökul ve ortaokullarda okutulan SBDK ve ÖP'nin içeriği ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın amacı, İlkokul ve Ortaokul SBDK ve ÖP'nin içeriğinin engellilik olgusu açısından incelenmesidir. Araştırma ile engellilik olgusunun, SBDK ve ÖP'nin içeriğinde konu/tema ve görseller bakımından nasıl sunulduğu, ne sıklıkla ve hangi bağlamlarda ele alındığı saptamaya çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırma aşağıda verilen dört temel araştırma sorusundan hareketle yürütülmüştür.

1. İlkokul 4. sınıf SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?
2. Ortaokul 5. sınıf SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?
3. Ortaokul 6. sınıf SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?
4. Ortaokul 7. sınıf SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmasından hareketle doküman incelenmesine başvurarak nitel veri toplama ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada SBDK'lerinde engellilik ile ilgili öğrenim alanları, kazanımları, becerileri ve konu/temaları belirlemek üzere doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi ile araştırma konusu ile ilgili olan "arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, filmler, radyo ve televizyon programları gibi yazılı ve görsel materyaller incelenir" (Balcı, 2001). Bu araştırmada, SBDK ve ÖP yazılı ve görsel olarak incelendiği için yani araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları veya Veri Kaynakları

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi yoluyla verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Eylül 2018'de başlayıp Şubat 2019'da tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili alanyazın taraması çerçevesinde engellilikle doğrudan ilişkili toplam 31 kelimelik bir tarama listesi oluşturulmuştur. Ancak tarama esnasında engellilik ile dolaylı olarak ilişkili 14 kavram daha tespit edilmiştir. Böylece Ek B'de verilen toplam 45 tane kavram ile araştırma verilerine ulaşılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında MEB tarafından ders kitabı olarak okutulan ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfların SBDK'leri ve ÖP veri kaynağı olarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların künyesi ile ilgili bilgi Ek A'da verilmiştir. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfların SBDK'lerinin içeriği sayfa sayfa taranmıştır. Ek B'de verilen kavram listesi bağlamında engellilik ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan kavram, konu/tema ve görsellere ulaşılmıştır. Araştırma verileri içerik ve görseller açısından detaylı olarak incelenmiştir. Veriler, dört farklı sınıf düzeyine ilişkin ders kitapları ve öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına bağlı kazanım, beceri, kavram ve değer ifadesine odaklanarak elde edilmiştir. Böylece altı aylık süreçte doküman incelemeleri tamamlanarak araştırma verilerine ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri doküman incelemesi aşamalarına uygun içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İlkokul 4. sınıf SBDK ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf SBDK'lerindeki öğrenme alanlarına bağlı olarak verilen kazanımlara ilişkin temalarda engellilik olgusu ile ilgili tespit edilen kavramlar, konu/tema ve görseller sınıf düzeyine ve araştırma sorularına uygun olarak düzenlenmiştir. Doğrudan ve dolaylı olarak engellilik ile ilgili veriler belli konu/tema ve kodlar şeklinde tasnif edilmiştir. Böylece verilerin içinde bulunduğu öğrenme alanı, konu/tema, kazanım, kavram ve görseller hangi sınıfa ait SBDK'nin kaçınıcı sayfasında geçtiği tablolar, fotoğraflar

aracılığıyla sunulmuştur. Veri setleri tablo, şekil, şema ve görseller yoluyla tasnif edilmiştir. Dokümanlardan ulaşılan yazılı ve görsel verilerin bir kısmı fotoğraflanarak bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde doküman incelemesine ilişkin fotoğraflamalar yapılmış ve verilerin analizi aşamasından da kodlama için uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı doküman incelemesi neticesinde elde ettiği verileri analiz etmek için Ek B’de belirtilen kavramlar çerçevesinde belli kodlara ulaşmıştır. Ayrıca, araştırma verilerin güvenilirliği için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan iki ayrı sosyal bilgiler öğretmeni tarafından bağımsız olarak SBDK ve ÖP engellilik açısından taranmış ve belli kodlar elde edilmiştir. Araştırmacı ile uzman görüşleri karşılaştırılmış ve analiz verilerin birbiriyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı, görüş birliği ve görüş ayrılığının araştırmanın güvenilirliğine etkisini hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) güvenilirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği \times 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yararlanmıştır. Hesaplama neticesinde %91 oranında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

2018-2019 öğretim yılında okutulan İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler ders programı yedi öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları içinde yer alan kazanımlar, konular ve görseller engellilik açısından detaylı bir biçimde incelenmiştir. Böylece engellilik konusundaki temel örüntüler tespit edilmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) öğrenme alanları ve süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

SBDÖP Öğrenme Alanları ve Süreleri

Sınıflar	4. sınıf			5. sınıf			6. sınıf			7. sınıf		
	Kazanım	Süre oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre oranı (%)	Ders saati	Kazanım	Süre oranı (%)	Ders saati	Kazanım	Süre oranı (%)	Ders saati
Öğrenme alanı												
Birey ve Toplum	5	11.1	12	4	13	14	5	11.1	12	4	11.1	12
Kültür ve Miras	4	13	14	5	16.6	18	5	20.4	22	5	27.8	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	18.5	20	5	16.6	18	4	13	14	4	13.9	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	14.8	16	5	13	14	4	11.1	12	4	11.1	12
Üretim Dağıtım ve Tüketim	5	16.6	18	6	16.6	18	6	16.6	18	6	13.9	15
Etkin Vatandaşlık	4	13	14	4	11.1	12	6	14.8	16	4	11.1	12
Küresel Bağlantılar	4	13	14	4	13	14	4	13	14	4	11.1	12
Toplam	33	100	108	33	100	108	34	100	108	31	100	108

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018e). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (s.11). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.

Tablo 1’e bakıldığında ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf SBDK temelde yedi öğrenme alanı ile öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. MEB ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar aynı öğrenme alanlarıyla yani *sarmallık ilkesine* uygun olarak öğretim yapmaktadır. Ancak her sınıf düzeyinde öğrenme alanına bağlı kazanımlar farklılık arz etmektedir. Her bir öğrenme alanına bağlı sınıf düzeyine uygun kazanımlar belirlenmiş ve her sınıf düzeyine aynı öğrenme alanının altında farklı kazanımlarla öğretim yapılmaktadır. SBDÖP’de ilkokul 4. ve ortaokul 5. sınıflarda 33 kazanım, ortaokul 6. sınıfta 34 ve 7. sınıfta ise kazanım sayısı 31 olarak verilmektedir.

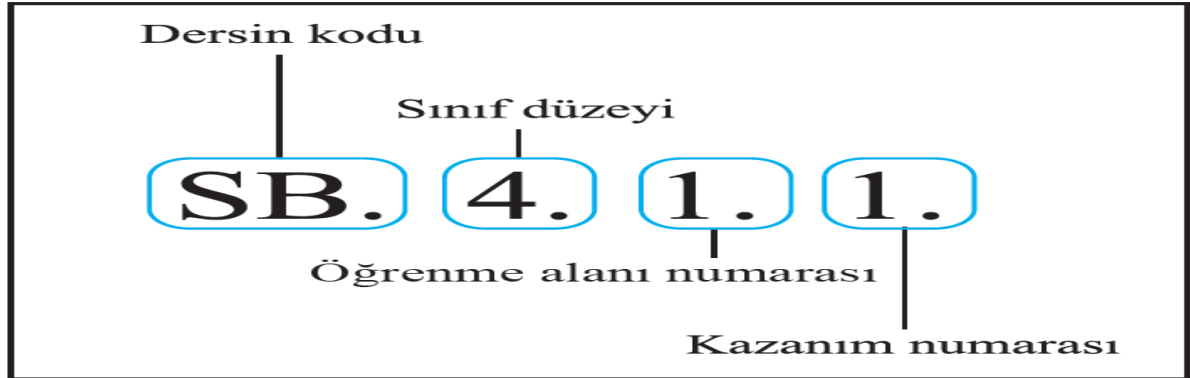
SBDÖP ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerine 27 temel becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Amaçlarda ifadesi olan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile de uyumlu olarak SBD kapsamında kazandırılması amaçlanan temel beceriler Şekil 1’de verilmiştir.

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Şekil 1. SBDÖP öğrenme alanları ve süreleri.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2018e). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (s.8). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.

Şekil 1’de verilen 27 temel becerinin neredeyse hepsi, doğrudan engellilik olgusuyla ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu temel becerilerden sadece empati dolaylı olarak engellilik olgusuyla ilişkilendirilebilir. Çünkü empati becerisini kazanan bireyler engelli bireylerin yaşadığı engellilik olgusunu diğer bireylerden daha çok anlama imkanına sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 2. SBÖP’de kullanılan kodlar.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar* (s.12). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.

Yukarıdaki bulgularla daha çok SBDK ve ÖP’de bulunan öğrenme alanları ve sürelerine, kazanımlara, temel becerilere ilişkin bulgulara yer verilerek SBDK ve ÖP’ye ilişkin genel bir fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca SBDK ve ÖP’ye engellilikle ilişkili tespit edilen araştırma bulguları, ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar sırayla sınıf düzeyine uygun olarak verilmiştir. Şekil 2’de dersin kodu, sınıf düzeyi, öğrenme alanı numarası ve kazanım numarasına uygun olarak SBDK’leri ve ÖP’deki engellilik olgusuna ilişkin bulgulara atıf yapılmıştır.

İlkokul 4. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “İlkokul 4. Sınıf SBDK ve ÖP’de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İlkokul 4. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Bulgular

Öğrenme alanı	Konu/tema	Kazanımlar	Tespit edilen kavram
1. Birey ve Toplum	Onun Yerinde Olsaydım	SB*.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	<i>Tekerlekli sandalye, yürüme engelli</i> , kaldırılmalar <i>engellilere</i> uygun olarak yapılmadığı için, Sokaklarda <i>engellilerin</i> hayatını kolaylaştıracak düzenlemeler, <i>plastik kapak</i> toplama kampanyası (SB. 4., s. 27).
	Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Bedensel engelli, engeli bulunmayan, diğer engelliler, insanların kafasındaki engelli algısı, Ampute, Doğuştan sol ayağı yok, Doğuştan sağ bacağı yok, mayına basarak sol bacağını diz altından kaybetti, 5 yaşındayken sağ ayağı arabanın altında kaldı, bedensel engelliliğin, engelli insanların (SB. 4., s. 29).
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	İcat Çıkaralım	SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	<i>Görme engelli</i> (SB. 4., s. 112). “Konuşan İlaç Kutusu” icadıyla görme engelli bireyler için ilaç reçetelerinin sesli okunuşuna vurgu yapılmıştır. <i>Duyuma Kayıpları ve İşitme Kayıpları</i> (SB. 4., s. 114) Televizyonun yakından izlenmesi durumunda <i>Görme Sorunları</i> ortaya çıkabilir (SB. 4., s. 116)
	Zarar Vermeden Kullanım		
6. Etkin Vatandaşlık	Çocuk Haklarının Farkına Varacağız	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki maddeler ele alınır).	<i>Engelli çocukların</i> hayatlarının kolaylaştırılması devletin temel görevlerindedir (SB. 4., s. 153). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre, Devletlerin <i>engelli çocukların</i> saygınlıklarını güvence altına alma ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılma, özel bakımdan yararlandırma görevi olduğuna vurgu yapılmıştır (SB. 4., s. 156).

* Sosyal Bilgiler

Şekil 3’te İlkokul 4. Sınıf SBDK’de doğrudan ve dolaylı olarak engellilik ile ilgili geçen bazı kavramlar ve görsellerin bulunduğu sayfaların fotoğrafları yer almaktadır.

2018-2019 öğretim yılında MEB tarafından ders kitabı olarak belirlenen, İlkokul 4. Sınıf SBDK’de; Birey ve Toplum öğrenme alanı kapsamında ele alan “SB.4.1.4. Kendisini farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir (MEB, 2018a). Ayrıca “Onun Yerinde Olsaydım” konu/teması bağlamında engellilik ile ilgili daha çok bedensel engelli bireylerin fiziksel mekânda erişebilirliğine dikkat çekilmiştir. Örneğin, tekerlekli sandalye kullanan yürüme engelli bireylerin, sokak ve kaldırımların engellilere uygun olarak yapılmadığı için çeşitli zorluklarla karşılaştıkları bunun için engelli bireylerin hayatını kolaylaştıracak düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapılmıştır. SBDK’de çeşitli plastik kapak toplama kampanyası ile engellilere destek olunabileceğine de dikkat çekilmiştir (SB. 4., s. 27). Ayrıca “SB.4.1.5. Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım” konu/teması ile de bedensel engelli bireylerin yaşadığı durumun bir farklılık olduğuna ve toplumun engellilik algısının olumluya evrilebilmesi için 2017 yılında Avrupa Ampute Şampiyonu olan Türkiye Ampute Milli Takım oyuncularının başarısına dikkat çekilmiştir (SB. 4., s. 29).



Şekil 3. İlkokul 4. sınıf SBDK'deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı* (s. 25, 27, 29, 112, 114, 156, 179). Ankara: Tuna Maatbacılık.

SB.4.1.4. kazanımıyla bireylerin birbirinden farklı yönleriyle farklı olduğunu, bireylerin sadece fiziksel özellikler ile değil aynı zamanda duygusal, zihinsel özellikler, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri bakımından da birbirinden farklı olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu tür farklılıklar ve farklı yetenekler sayesinde farklı mesleklerin olduğuna değinilmiştir. Örneğin; spor, müzik, bilim, resim gibi alanlara ilgi ve yeteneği olanların birbirinden farklı mesleklerle sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca bireysel farklılıkların farkına varmanın ve farklı bireylerin bireysel farklılıklarına saygı duymanın, “*her insanın farklılıkları ile eşsiz ve özel*” olduğunu, onların farklı yaşam tercihlerine hoşgörü ile yaklaşmanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Böylece engellilere karşı saygılı ve hoşgörülü olunması gerektiği ve engelli bireylerin oldukları gibi kabul edilmesi, asla engelleri sebebiyle eleştirilmemesi, alay edilmemesi gerektiğine değinilmiştir. Engelli bireylerin desteğe ihtiyaç duymaları halinde samimiyetle yardım edilmesi gerektiğini, engelli çocukların oyun ihtiyaçlarının kendi engellerine uygun oyunlar yoluyla karşılanması gerektiğini anlatmıştır. Ayrıca engelli bireyleri üzen, alay eden, onlara hoşgörü ile yaklaşmayanların uyarılması gerektiğinden ve bu kötü davranışların önlenmesinden bahsedilmiştir.

Ders kitabının dördüncü ünitesi olan “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanına bağlı “*İcat Çıkaralım*” konu/temasında “*Konuşan İlaç Kutusu İcadı*” ile görme engelli bireyler için ilaç reçetelerinin sesli okunuşuna vurgu yapılmıştır (SB. 4., s. 112). Böylece görme engelli bireylerin önemli bir sorununa işaret edilmiştir. Yine “*Zarar Vermeden Kullanım*” konu/temasıyla cep telefonları gibi elektronik cihazların yol açtığı duyma ve işitme kayıplarına değinilmiştir (SB. 4., s. 114). Bilgisayar başında fazla zaman geçirmenin bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği (SB. 4., s. 115) ve televizyonun yakından izlenmesi durumunda bireylerde görme sorunlarının ortaya çıktığı (SB. 4., s. 116) anlatılmıştır.

Altıncı ünite ise “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanıyla “*Çocuk Haklarının Farkına Varacağız*” konu/temasıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinden hareketle engelli çocukların hayatlarının

kolaylaştırılmasının devletin temel görevlerinden olduğuna değinilmiş (SB. 4., s. 153) ve devletlerin engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alma ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılma, özel bakımdan yararlandırma görevi olduğuna vurgu yapılmıştır (SB. 4., s. 156).

Ortaokul 5. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Bulgular

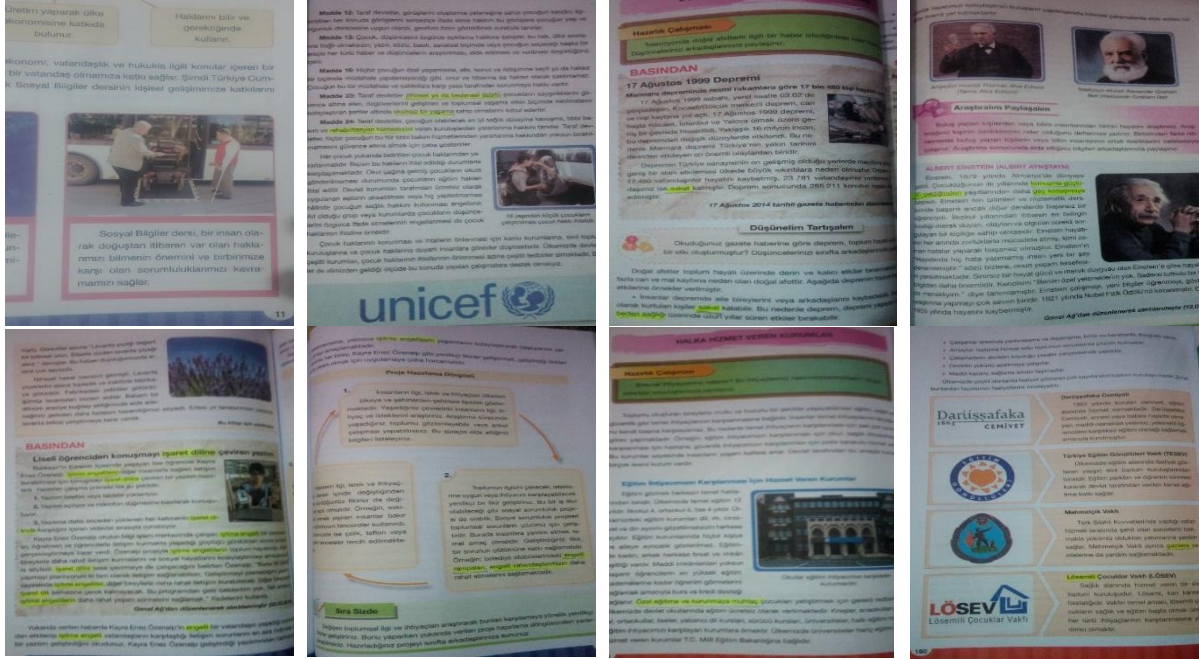
İkinci araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “Ortaokul 5. Sınıf SBDK ve ÖP’de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ortaokul 5. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile ilgili Tespitler

Öğrenme alanı	Konu/tema	Kazanım adı	Tespit edilen kavram
1. Birey ve Toplum	Yeni Okulum Hak ve Sorumluluklarımız		Dedemin gözleri yeterince iyi görmediği için her akşam ona kitap okuyorum (SB. 5., s. 23).
	Çocuk Hakları	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.	Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde Madde 23: Taraf devletler <i>zihinsel ya da bedensel özürli çocukların</i> saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılımlarını kolaylaştıran şartlar altında <i>eksiksiz bir yaşama</i> sahip olmalarını kabul eder. Madde 24: Taraf devletler çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanıy (SB. 5., s. 27).
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi	SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	17 Ağustos 1999 Marmara Depremi sonucunda 17.480 vatandaşımız hayatını kaybetmiş, 23.781’i yaralanmış, 505’i ise <i>sakat kalmıştır</i> . Depremde yaralı olarak kurtulan kişiler <i>sakat kalabilir</i> . Bu nedenle deprem, <i>depremi yaşayan insanların ruh ve beden sağlığı</i> üzerinde uzun yıllar süren etkiler bırakabilir (SB. 5., s. 86).
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	Teknoloji ve Toplum	SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	<i>Diyaliz cihazı, gözlük ve protezlerin geliştirilmesi</i> de insanların yaşam kalitesinin artmasını sağladı (SB. 5., s. 96).
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeni Fikirler Geliştirelim	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	Liseli öğrenciden <i>konuşmayı işaret diline çeviren yazılım, İşitme engelliler, İşaret dili, Engelli bir vatandaş...</i> (SB. 5., s. 142) Belediye otobüslerindeki <i>engelli rampaları, engelli vatandaşlarımızın daha rahat etmelerini sağlamaktadır</i> (SB. 5., s. 143)
6. Etkin Vatandaşlık	Halka Hizmet Veren Kurumlar	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	Eğitim İhtiyaçlarımızın Karşlanması İçin Hizmet Veren Kurumlar, <i>özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli tedbirleri alır</i> (SB. 5., s. 154). Barınma İhtiyaçlarımızın Karşlanması İçin Hizmet Veren Kurumlar... <i>Huzurevlerinde bakıma muhtaç yaşlı insanların...</i> Barınma ve beslenme ihtiyaçlarını karşılar (SB. 5., s. 154).

Şekil 4’te ortaokul 5. sınıf SBDK’de doğrudan ve dolaylı olarak engellilik ile ilgili geçen bazı kavramlar ve görsellerin bulunduğu sayfaların fotoğrafları yer almaktadır.



Şekil 4. Ortaokul 5. sınıf SBDK’deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 11, 16, 86, 107, 142, 143, 154, 160). Ankara: Anadolu Yayıncılık.

2018-2019 öğretim yılında MEB (2018b) tarafından ders kitabı olarak belirlenen, Ortaokul 5. Sınıf SBDK’de; “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanı kapsamında ele alan “*Yeni Okulum*” ve “*Hak ve Sorumluluklarımız*” adlı konu/temalarda, kazazedeler (SB. 5., s. 16) ve yaşlılarımıza yardım etmenin gerekliliğine değinilmiştir. Örneğin, “*dedemin gözleri yeterince iyi görmediği için her akşam ona kitap okuyorum...*” (SB. 5., s. 23). Ayrıca “*Çocuk Hakları*” konu/temasıyla programın sarmallık ilkesine uygun olarak 4. sınıf kitabında olduğu gibi 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine değinilmiştir. Ancak 5. Sınıf SBDK’de Sözleşmenin 23. ve 24. maddelerine değinilmiştir. “*Madde 23: Taraf devletler zihinsel ya da bedensel özürli çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul eder. Madde 24: Taraf devletler çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanır...*” (SB. 5., s. 27).

Üçüncü ünite “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanıyla “*Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi*” adlı konu/temayla 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi sonucunda 17.480 vatandaşımızın hayatını kaybettiğine, 23.781’inin yaralandığına, 505’inin ise sakat kaldığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca depremde yaralı olarak kurtulan kişilerin de sakat kalabildiğine bu nedenle depremin, depremi yaşayan insanların ruh ve beden sağlığı üzerinde uzun yıllar süren etkiler bırakabildiğine değinilmiştir (SB. 5., s. 86).

Beşinci ünite ise “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” öğrenme alanıyla “*Yeni Fikirler Geliştirelim*” adlı konu/temayla liseli öğrenciden konuşmayı işaret diline çeviren bir yazılımdan bahsederek işitme engelli bireylerin karşılaştığı iletişim güçlüğüne ve işaret dilinin önemine dikkat çekilmiştir (SB. 5., s. 142). Ayrıca belediye otobüslerindeki engelli rampalarının engelli bireylerin erişiminde daha rahat etmelerini sağladığına vurgu yapılmıştır (SB. 5., s. 143).

Altıncı ünite de ise “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanıyla “*Halka Hizmet Veren Kurumlar*” adlı konu/tema ile engelli bireylerin eğitim ihtiyaçlarımızın karşılanması için hizmet veren özel eğitim kurumlarının özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli tedbirleri alması gerektiğine vurgu yapılmıştır (SB. 5., s. 154). Ayrıca barınma ihtiyaçlarımızın karşılanması için hizmet veren kurumların, örneğin, huzurevlerinde bakıma muhtaç yaşlı insanların barınma ve beslenme ihtiyaçlarını karşıladığına işaret edilmiştir (SB. 5., s. 154).

Ortaokul 6. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Bulgular

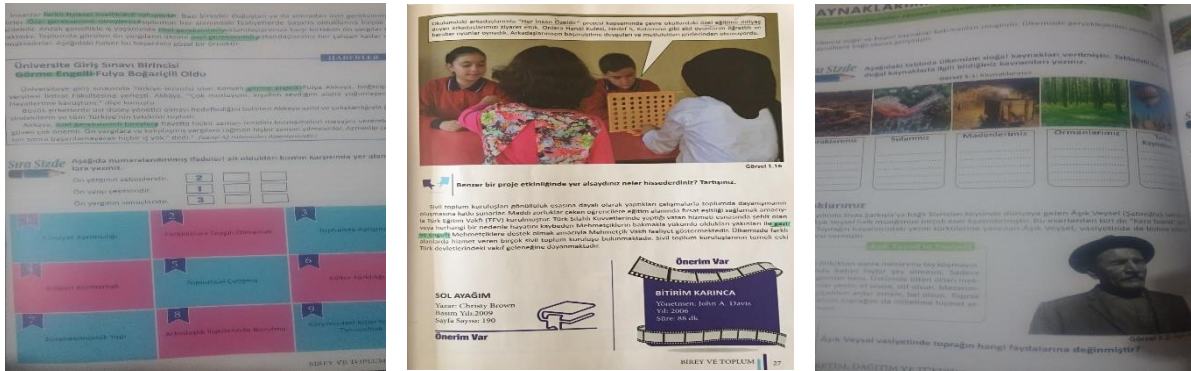
Üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “Ortaokul 6. Sınıf SBDK ve ÖP’de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul 6. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Tespitler

Öğrenme Alanı	Konu/Tema	Kazanım Adı	Tespit Edilen Kavram
1. Birey ve Toplum	Önyargıları Kıriyorum	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	<i>Özel Gereksinimli bireyler.</i> Üniversite Giriş Sınavında Türkiye Birincisi olan Konyalı <i>Görme Engelli</i> Fulya Akkaya Boğaziçi Üniversitesi İktisat Fakültesine Yerleşti (SB. 6., s. 25).
	Birlikte Daha Güçlüyüz	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Okulumdaki arkadaşlarımla “Her İnsan Özeldir” projesi kapsamında çevre okullardaki <i>özel eğitime ihtiyaç duyan</i> arkadaşlarımızı ziyaret ettik. <i>Gazi ve engelli Mehmetçiklere</i> destek olmak amacıyla (Sivil toplum kuruluşu olan) Mehmetçik Vakfı faaliyet göstermektedir (SB. 6., s. 27).
7. Küresel Bağlantılar	Kadın ve Toplum	SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	Alo 183 çağrı merkezi aile, kadın, çocuk, <i>engelli</i> , yaşlı, şehit yakınları ve gazilere yönelik hizmetler hakkında bilgilendirme ve yönlendirme sağlayan bir hatır (SB. 6., s. 213).

Şekil 5’te Ortaokul 6. sınıf SBDK’de doğrudan ve dolaylı olarak engellilik ile ilgili geçen bazı kavramlar ve görsellerin bulunduğu sayfaların fotoğrafları yer almaktadır.



Şekil 5. Ortaokul 6. sınıf SBDK’deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı* (s. 25, 27, 148). Ankara: MEB Yayınları.

2018-2019 öğretim yılında MEB (2018c) tarafından ders kitabı olarak belirlenen, Ortaokul 6. Sınıf SBDK’de; birinci ünite olan “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanı kapsamında ele alan “*Önyargıları Kıriyorum*” konu/temasıyla ve programda yer alan özel gereksinimli bireylere dikkat çekmektedir. Ayrıca SBDÖP’de “*SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular*” kazanımı

çerçevesinde “farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur” (SB.6.1.3., S, 20). Örneğin, “üniversite giriş sınavında Türkiye birincisi olan Konyalı görme engelli Fulya Akkaya Boğaziçi Üniversitesi İktisat Fakültesine Yerleşti” (SB. 6., s. 25) basındaki haber yazısı ile engelli bireylerin desteklenmesi durumunda en zor sınavlarda bile başarılı sonuçlar elde edebileceklerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca “Birlikte Daha Güçlüyüz” konu/tema ile “Her İnsan Özeldir” projesi kapsamında resmi özel eğitim okullarındaki özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ziyaret edilmesiyle farkındalık ve duyarlılığa dair örnek bir davranışa dikkat çekilmiştir.

Ortaokul 7. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Bulgular

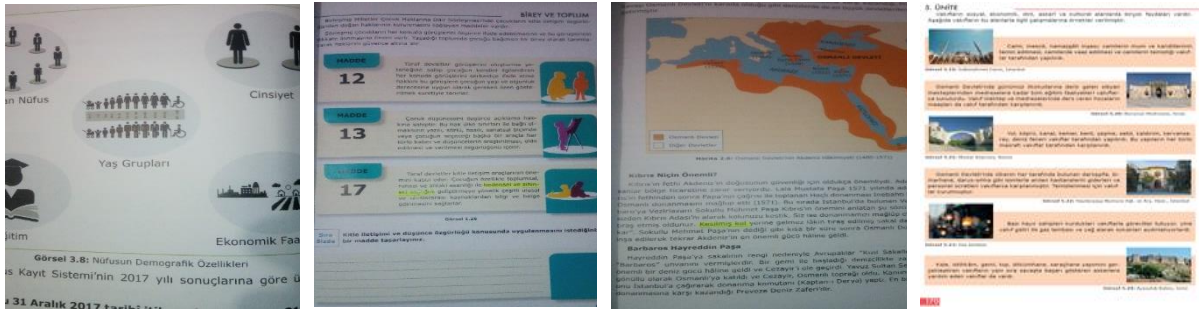
Dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “Ortaokul 7. Sınıf SBDK ve ÖP’de engellilik ile ilgili herhangi bir öğrenme alanı, örüntü, tema, kazanım, kavram, bilgi, görsel yer almakta mıdır, varsa nasıl ele alınmıştır?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Ortaokul 7. Sınıf SBDK ve ÖP’de Engellilik ile İlgili Tespitler

Öğrenme alanı	Konu/tema	Kazanım adı	Tespit edilen kavram
2. Kültür ve Miras	İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar (Osmanlı Devleti’nin kuruluşu ile ilgili farklı tarihsel yorumlara değinilir).	Şeyh Edebalı’nın Osman Gaziye Nasihati adlı metninde, “Bilesin atın iyisine doru, yiğidin iyisine <u>deli</u> derler (SB. 7., s.52).” Engellilikle doğrudan ilişkisi olmayan bu bulgunun açıklaması aşağıda yapılmıştır.
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Vakıf Demek Medeniyet Demek	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	<i>Bimarhane</i> (Osmanlı döneminde engelli bakım merkezleri, Araştırmacı) (SB. 7., s. 170).
6. Etkin Vatandaşlık	Cumhuriyetimi Seviyorum	SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	Afetzede, Yardıma Muhtaç, Yaşlı halk için faaliyetlerden bulunan sosyal devlette vurgu yapılmıştır (SB. 6., s. 209). Engellilikle doğrudan ilişkisi olmayan bu bulgunun açıklaması aşağıda yapılmıştır.

Şekil 6’da Ortaokul 7. Sınıf SBDK’de doğrudan ve dolaylı olarak engellilik ile ilgili geçen bazı kavramlar ve görsellerin bulunduğu sayfaların fotoğrafları yer almaktadır.



Şekil 6. Ortaokul 7. sınıf SBDK’deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2018d). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 106, 33, 60, 170). Ankara: MEB Yayınları.

2018-2019 öğretim yılında MEB (2018d) tarafından ders kitabı olarak belirlenen, Ortaokul 7. Sınıf SBDK’de; “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı kapsamında ele alan “*İnsanı Yaşat Ki Devlet Yaşasın*” konu/teması ile Şeyh Edebalı’nın Osman Gaziye Nasihati adlı metninde, “Bilesin atın iyisine doru, yiğidin iyisine *deli* derler (SB. 7., s. 52). Burada *deli* sözcüğü doğrudan yiğitliği, cesurluğu ifade ederse de dolaylı olarak engelliliği çağrıştıran olumsuz bir anlam da içermektedir. Ayrıca beşinci ünite “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” öğrenme alanı ile “Vakıf Demek Medeniyet Demek” konu/teması anlatırken “*Bimarhane* (Osmanlı döneminde engelli bakım merkezleri) sözcüğünden de bahsedilmiştir (SB. 7., s. 170). Ayrıca altıncı ünite “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanına bağlı olarak “*Cumhuriyetimi Seviyorum*” konu/teması ele alınmıştır. Burada da “*afettede, yardıma muhtaç, yaşlı halk için faaliyetlerden bulunan sosyal devlette*” vurgu yapılmıştır (SB. 6., s. 209). SBDK’de afettede, yardıma muhtaç, yaşlı halk kavramlarının doğrudan engellilikle ilişkili bir bağlamda kullanılsa da dolaylı olarak engelliliği çağrıştırdığı için araştırma bulguları arasında gösterilmiştir. Ayrıca afet ve yaşlılık durumları sonucunda insanların engelliliğe yakalanma riskinin fazla olmaktadır. Dolayısıyla bu tür konu/temaların içeriğinde engelliliğe dikkat çekerek bu konuda bir farkındalık oluşturulabilir.

Yukarıdan sunulan bulgulara ek olarak doküman incelemeleri sonucunda engellilik ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan kavram ve görseller tek tek belirlenmiştir. Belirlenen kavram ve görseller hangi sınıfa ait SBDK’nin kaçınıcı sayfasında geçtiği Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

SBDK’de Engellilik ile İlgili Kavram ve Görsellerin Kullanım Sıklığı

Sıra no	Temel kavramlar	4. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	5. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	6. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	7. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı
Engellilik ile ilgili kavramlar					
1	Ampute	29 (1)			
2	Bakıma muhtaç		157 (1)		
3	Bedensel engelli	29, 30 (2)	27 (1)		
4	Bimarhane				170 (1)
5	Deli				52 (1)
6	Duyuma kayıpları	114 (1)			
7	Engel	30 (1)			
8	Engelli	27, 29, 30 (3)	142 (1)	27, 213, 214 (3)	
9	Engelli çocuk	153, 156 (2)			
10	Engelliler için plastik kapak toplama	27 (1)			
11	Engelli rampası		143 (1)		
12	Görme engelli	112, 116 (2)	23 (1)	25 (1)	
13	İşaret dili		142 (1)		
14	İşitme engelli		142 (1)		
15	İşitme kayıpları	114 (1)			
16	Konuşma güçlüğü		107 (1)		
17	Özel bakım	156 (1)			
18	Özel eğitim		154 (1)	27 (1)	
19	Özel gereksinimli			25 (1)	
20	Özürlü		27 (1)		
21	Protezlerin geliştirilmesi		96 (1)		
22	Rehabilitasyon		27 (1)		

Tablo 6 (devamı)

Sıra no	Temel kavramlar	4. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	5. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	6. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	7. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı
23	Sakat		86 (1)		
24	Tekerlekli sandalye	27 (1)			
25	Yürüme engelli	27 (1)			
26	Zihinsel		27, 28 (2)		33 (1)
Engellilikle ilgili resimler/görseller					
1	Bireysel özel eğitim alan öğrenci görseli			27 (1)	
2	Engelli rampası olan okul görseli		21 (1)		
3	Engelli rampası olan toplu taşıma aracı		11 (1)		
4	E-okul sisteminde görme engelli görseli		104 (1)		
5	Tekerlekli sandalyede engelli birey görseli			188 (1)	10, 106, 115, 117 (4)
6	TV'nin yol açtığı görme bozulduğu görs.	115 (1)			
7	TTA duraklarında kılavuz şerit görseli	93 (1)		174 (1)	
8	Türkiye ampute futbol millî takımı görseli	29 (1)			

Tablo 6'da SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili kavram ve görselleri kullanım sıklığı gösterilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi SBDK ve ÖP'de engellilik ile ilgili toplam 26 kavram ve 8 görsele ulaşılmıştır. Engellilik ile ilgili en sık kullanılan kavram ise engellilik kavramı olduğu görülmektedir.

SBDK'de Engellilikle İlişkili Görsellere Dair Bulgular

Doküman incelemeleri sonucunda engellilik ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan görseller tek tek belirlenmiştir. Belirlenen görsellerin hangi sınıfa ait SBDK'nin kaçınıcı sayfasında geçtiği belirlenmiştir. İlkokul 4. Sınıf SBDK'de engellilikle ilişkili sadece Şekil 7'deki iki görsel bulgulanmıştır. İlkokul 4. Sınıf SBDK'de doğrudan engellilik ile ilgili Türkiye Ampute Futbol Millî Takımı görseli (SB. 4., s. 29) ve toplu taşıma araçlarının bulunduğu metrolarda kılavuz şerit veya hissedilebilir zemin görseli (SB. 4., s. 93) yer almaktadır. Ayrıca dolaylı olarak engelliliğe yol açacak bir görsel de kitapta verilmiştir. Bu görsel, gereğinden fazla bilgisayar veya televizyon izlemenin yol açtığı görme bozuklukları görselidir (SB. 4., s. 115).



Şekil 7. İlkokul 4. sınıf SBDK'deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 29, 93, 115). Ankara: Tuna Maatbacılık.

Ortaokul 5. Sınıf SBDK'de engellilikle ilişkili sadece Şekil 8'deki üç görsel bulgulanmıştır. Ortaokul 5. Sınıf SBDK'de doğrudan engellilik ile ilgili akülü araba ve engelli rampalı otobüs görseli (s. 11), engelli rampası olan okul görseli (s. 21), e-okul veli bilgilendirme sistemi üzerindeki görme engelleri görseli (s. 104) yer almaktadır.



Şekil 8. Ortaokul 5. sınıf SBDK'deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 11, 21, 104). Ankara: Anadolu Yayıncılık.

Ortaokul 6. Sınıf SBDK'de engellilikle ilişkili sadece Şekil 9'daki üç görsel bulgulanmıştır. Ortaokul 6. Sınıf SBDK'de doğrudan engellilik ile ilgili bireysel özel eğitim alan öğrencilerin görseli (s. 27), toplu taşıma araçlarından biri olan yüksek hızlı trenin bulunduğu durağın önündeki kılavuz şerit veya hissedilebilir zemin görseli (SB. 6., s. 174) ve milli egemenlik kavramını açıklayan tekerlekli sandalyede oturan bir öğrencinin görseli (SB. 6., s. 188) yer almaktadır.



Şekil 9. Ortaokul 6. sınıf SBDK'deki engelliliğe ilişkin görseller.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018c). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 27, 174, 188). Ankara: MEB Yayınları.

Ortaokul 7. Sınıf SBDK’de engellilikle ilişkili sadece Şekil 10’daki dört görsel bulgulanmıştır. Ortaokul 7. Sınıf SBDK’de doğrudan engellilik ile ilgili akülü arabalı engelli birey görseli (s. 10), yaş grupları ile ilgili görsel (s. 106), Suriyeli bir göçmenin tekerlekli sandalyedeki görseli (s. 115) ve başka bir göçmenin yine tekerlekli sandalyedeki görseli (s. 117) yer almaktadır.



Şekil 10. Ortaokul 7. sınıf SBDK’deki engelliliğe ilişkin görseller.

Katnak: Milli Eğitim Bakanlığı (2018d). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (s. 10, 106, 115, 117). Ankara: MEB Yayınları.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, İlkokul ve Ortaokul SBDK ve ÖP engellilik açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma ile engelliliğe ilişkin kavramların, konu/temaların bu kaynaklarda ne şekilde, kaç kez ve hangi bağlamlarda ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde; MEB tarafından hazırlanan SBDÖP’de yer alan öğrenme alanlarının hepsinde ele alınan tüm kazanımlardan sadece iki kazanım ile engellilik olgusuna yer verilmiştir. Ders kitaplarında ise toplam 26 kavram, 8 görsel ile engellilik konusuna dikkat çekilmiştir. Burada öncelikle, bu araştırmadan önce SBDK’leriyle ilgili yapılmış olan bir araştırma ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Daha sonra bu araştırma kapsamında incelenen SBDK’leri ve ÖP ile ilgili sonuçlar sistematik olarak sunulmuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarında, Çayır ve Ergün’ün (2017), “*Ders Kitaplarında Engellilik Tavsiyeler Raporu*” adlı araştırmalarıyla karşılaştırıldığında bazı benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, her iki araştırmada da ders kitaplarının engellilere yönelik “eksik olma, yardıma muhtaç olma, yapamama, aciz olma” gibi önyargı ve kalıpyargıları destekleyen ve üreten kaynaklar olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında engellilik ile ilgili yazılan ya da alıntılanan metinlerin ve görsellerin genellikle “yaşlı, kadın, düşkün, yetim ve kimsesizler” ile birlikte sunulduğu, engellilerin “topluma kazandırılmaları gereken” bireyler olarak sunulduğu görülmektedir. SBDK’de bulunan metin ve görsellerdeki tema ve örüntülerin önemli bir kısmında engelliler kendi başarılarına sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen, çalışamayan, acınacak ve yardıma muhtaç insanlar olarak resmedilmektedir. Böylece gizli bir mesaj olarak engelliliğe ilişkin temel örüntülerde engelli bireylerin yetersiz, eksik, işe yaramaz, zavallı oluşlarına dikkat çekilerek söylemde ayrımcılığa yol açılmaktadır. Çünkü SBDK’de engelli bireylerin toplumsal yaşama eşit düzeyde katılmalarını sağlayacak düzenlemelerin eksikliğine pek değinilmemiştir. Ayrıca, kitaplarda sunulan temel konu/temalarda, engelli bireylerin sorunları, engelli aylığı ve yardım kampanyaları gibi maddi yardımlarla çözülebilecek bir sorun olarak görülmektedir. Engelli bireyleri haliyle dezavantajlı bir toplumsal grup olarak düşünölmeye sevk etmekte ve hatta engelli bireylerin ikinci sınıf yurttaşlar olduğu algısını pekiştirmektedir. Dolayısıyla SBDK’de engellileri toplumsal yaşamın içinde resmeden ve insan hakları perspektifini vurgulayan örneklerin sayısı yok denecek kadar az olmuştur.

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında ilkökul 4. sınıf SBDK ve ÖP’de engelliliğe ilişkin 12 kavram ve üç görsele yer verilmiştir. Bu kavramlar; “ampute millî takımı, engel, engelli, engelli çocuk, engelliler için plastik kapak kampanyası, bedensel engelli, duyma kayıpları, görme engelli, görme sorunları, işitme kayıpları, özel bakım, tekerlekli sandalye, yürüme engelli” kavramlarıdır. Ayrıca ilkökul 4. sınıf SBDK’de “Birey ve Toplum” adlı öğrenme alanında; “kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar ve diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar” kazanımı ile sağlam bireylerin engelli bireylere empati duymasına yönelik bir metin kurgusu yapılmıştır. Farklılık kavramıyla daha çok bireysel farklılıklara dikkat

çekilmiş, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak birbirlerinden farklı olduğuna dair vurgu yapılmıştır. Ancak kitap engellilik olgusuna az yer vermekle kalmamış aynı zamanda “farklılık” kavramından hareketle engelli bireyleri ötekileştirmiştir. Çünkü SBDK’de genelde engellilik farklılıktan ziyade ayrı bir kimlik olarak sunulmuştur. Böylece SBDK’yi bir ders olarak gören öğrenciler engelli birey ve normal birey ayrımı ile engellilik olgusunu öğrenmiş olmaktadır. Hâlbuki engellilik farklı bir kimlik değil her bireyin yaşayabileceği sosyal bir olgudur. Nasıl ki, insanlar yoksulluk, işsizlik, evsizlik gibi temel sorunlarla mücadele ediyorlarsa aynı zamanda sosyal bir olgu olarak engellilik durumuyla da karşılaşmaları normal bir sorun olarak düşünülmelidir. Zira SBDK daha küçük yaşlarda, bireylerde doğru bir algının olmasını inşada önemli bir ders kitabıdır. SBD multidisiplinli bir alana sahip olduğu için ders içerikleri hazırlanırken özellikle alan uzmanları olan sosyologlar, psikologlar, çocuk edebiyatını bilen dil bilimi uzmanlarından da destek alınması önem arz etmektedir. Çünkü SBD’nin en önemli amaçlarından biri de etkin vatandaşlık bağlamında sosyal bütünleşmeyi sağlamaktır. Sosyal bütünleşme de ayrımcılık üzerine değil eşit vatandaşlık kimliği üzerinden inşa edilmelidir. Dolayısıyla engelliliğin SBDK’de ayrı bir kimlik olarak sunulması sosyal bütünleşme açısından sakıncalıdır. Bunun için de ders kitaplarında kullanılan kavram ve dilin çocukların seviyesine uygun olarak seçilmesi son derece önemlidir. Çünkü SBDK içeriğinin büyük bir kısmı Tarih ve Coğrafya derslerinin içeriklerini kapsamaktadır. Keza SBDK’de Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, Antropoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi gibi diğer disiplinlere ilişkin içerikler ise kısa ve geçiştirmeli temalarla verilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla SBDK ve ÖP’nin içeriği engellilik gibi sosyal olgulardan uzak ve insanın en temel sorunlarına, meselelerine odaklanmaktan ziyade geçmiş tarihi olayları ile coğrafi meseleler arasında sıkışıp kalmıştır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, Ortaokul 5. Sınıf SBDK’de engelliliğe ilişkin 14 kavram ve üç görsele yer verilmiştir. Bu kavramlar; “bakıma muhtaç, bedensel engelli, engelli, engelli rampası, görme engelli, işaret dili, işitme engelli, konuşma güçlüğü, özel eğitim, özür, protezlerin geliştirilmesi, rehabilitasyon, sakat, zihinsel” kavramlarıdır. Görseller ise engelli rampası olan okul görseli, engelli rampası olan toplu taşıma aracı ve e-okul sisteminde görme engelli görselleridir. Ayrıca kitapta “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanı kapsamında sunulan “*Hak ve Sorumluluklarımız*” adlı konu/temalarda kazazedeler ve yaşlılarımıza yardım etmenin gerekliliğine değinilmiştir. “*Çocuk Hakları*” konu/temasıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine değinilmiştir. Ancak engelli bireylerin temel haklarına vurgu yapılmamıştır. Yine üçüncü ünite de 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi sonucunda 17.480 vatandaşımızın hayatını kaybettiğine, 23.781’inin yaralandığına, 505’inin ise sakat kaldığına vurgu yapılmıştır. Depremde yaralı olarak kurtulan kişilerin de sakat kalabildiğine bu nedenle depremin, depremi yaşayan insanların ruh ve beden sağlığı üzerinde uzun yıllar süren etkiler bırakabildiğine değinilmiştir. Fakat engelli depremzedelerin temel sorunlarına dikkat çekilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, Ortaokul 6. Sınıf SBDK’de engelliliğe ilişkin dört kavram ve üç görsele yer verilmiştir. Bu kavramlar; “engelli, görme engelli, özel eğitim, özel gereksinimli” kavramlarıdır. Görsellerden biri bireysel özel eğitim alan öğrenci görselidir. Diğer tekerlekli sandalyede oturan engelli birey görseli ve diğeri ise toplu taşıma araç duraklarının önünde bulunan kılavuz şerit görselidir. Kitapta “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanı kapsamında verilen “*Önyargıları Kırıyorum*” konu/temasıyla ve programda yer alan özel gereksinimli bireylere dikkat çekilmektedir. “*Birlikte Daha Güçlüyüz*” konu/teması ile “*Her İnsan Özeldir*” projesi kapsamında resmi özel eğitim okullarındaki özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ziyaret edilmesiyle farkındalık ve duyarlılığa dair örnek bir davranışa dikkat çekilmiştir. Ancak toplumun engelli bireylere karşı sahip olduğu önyargıların, kalıp yargısal söylemlerin, olumsuz tutum ve davranışların engelli bireylerin yaşamı üzerindeki etkisine değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında ise Ortaokul 7. Sınıf SBDK’de; engelliliğe ilişkin üç kavram ve dört görsele yer verilmiştir. Bu kavramlar; “bimarhane, deli ve zihinsel engelli” kavramlarıdır. Görsellerin dördü de tekerlekli sandalyede engelli birey görselidir. Kitapta Şeyh Edebalı’nın Osman Gaziye Nasihati adlı metninde, “Bilesin atın iyisine doru, yiğidin iyisine *deli* derler (SB. 7., s. 52). Burada *deli* sözcüğü doğrudan yiğitliği, cesurluğu ifade etmiş olsa da dolaylı olarak engelliliği çağrıştıran olumsuz bir anlam

da içermektedir. Beşinci ünite “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” öğrenme alanı ile “*Vakıf Demek Medeniyet Demek*” konu/teması anlatırken “*Bimarhane* (Osmanlı döneminde engelli bakım merkezleri)” sözcüğünden de bahsedilmiştir (SB. 7., s. 170). Altıncı ünite de “*afetzedede, yardıma muhtaç, yaşlı halk için faaliyetlerden bulunan sosyal devlete*” vurgu yapılmıştır. Ancak afetzedede, yardıma muhtaç, yaşlı halk kavramlarının doğrudan engellilikle ilişkili bir bağlamda kullanılması da dolaylı olarak engelliliği çağrıştırmakta ve bu durumların sonucunda insanların engelliliğe yakalanma riski artmaktadır. Dolayısıyla bu tür konu/temalar aracılığı ile engelliliğe yönelik bir farkındalık oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle SBDK ve ÖP'nin ele aldığı öğrenme alanları, konu/tema, kazanım ve beceriler dikkate alındığında, engellilik olgusunun oldukça az işlendiği tespit edilmiştir. Hatta ele alınan konu/temaların ise içerik açısından yeterli ve doğru bir şekilde sunulmadığı, yer yer yanlış bir algıya yol açabilecek ifadelerin yer aldığı, engellilik olgusuna yönelik farkındalık oluşturma noktasında yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu kaynaklarda eksik olarak tespit edilen hususların düzeltilmesine yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Öneriler

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının ders kitabı olarak hazırladığı SBDK'lerde engellilik ayrı bir kimlik olarak sunulmamalıdır. Sosyal Bilgiler gibi sosyal yaşamın ve etkileşimlerin ön plana çıktığı ders kitaplarında kullanılan dil ve görsel seçimine dikkat edilmelidir. Engellilik gibi durumlar olağandışı, uç bir durum olarak sunulmamalıdır. Engelliliğin insan yaşamında normal bir durum olduğu, engelli bireylere karşı olumsuz tutum, davranış ve algının normal olmadığına vurgu yapılmalıdır. Böylece toplumdaki olumsuz engellilik algısı ders kitapları yardımıyla normalleştirilmelidir.

Engellilerin sosyal yaşamında karşılaştığı olumsuz tutum, davranış ve maruz kaldığı olumsuz bakış açılarına dair örnek bilgiler SBDK'lerde sunulmalıdır. SBDK ve ÖP'ler hak temelli yaklaşıma uygun hazırlanmalı ve engellilik olgusunu sunarken olumlu bir bakış açısını güçlendirip yaygınlaştıracak metinlere yer verilmelidir. Normal ve engellilik karşılaştırmalarını sağlayan hiyerarşik sınıflamalara gidilmemeli ve zımmen ötekileştirmeye yol açan ifadelerden kaçınılmalıdır. Böylece daha küçük yaşlarda öğrencilerin olumlu bakış açısı kazanmaları sağlanmalı ve farkındalık artırılmalıdır. Dolayısıyla burada araştırma bulguları temel alınarak SBDK'lerde eksik olarak görülen bazı hususlara yönelik ünite bazında tek tek önerilerde bulunulmuştur.

SBDK'lerin birinci ünitesine yönelik öneriler: Ortaokul 5. Sınıf SBDK'nin birinci ünitesi olan “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanının içinde “*Çocuk Hakları*” teması/konusu işlenirken basından başlığı ile sağlık bakanlığının misafir (mülteci, göçmen vb.) çocuklara yönelik aşı kampanyasına vurgu yapılmış ve aşı yoluyla çocuk felci, menenjit, kızamık, sarılık gibi hastalıklardan korunmaya dikkat çekilmiştir (SB. 5., s. 29). Dolayısıyla zamanında doğru bir şekilde aşı yapmayan çocuklarda ileriki yaşamlarında çeşitli hastalıklara yakalanarak engelli olma riskine dikkat çekilerek farkındalık oluşturulabilir. Ortaokul 7. Sınıf SBDK'nin yine birinci ünitesi olan “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanının içinde “*İnsandan İnsana Giden Yol*” teması/konusu işlenirken engelli insanların durumuna dikkat çekilerek engellilere yönelik bir farkındalık fırsatı sunulabilir.

SBDK'lerin ikinci ünitesine yönelik öneriler: İlkokul 4. Sınıf SBDK'nin ikinci ünitesi olan “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı içinde “*Bir Kahramanlık Destanı: Millî Mücadele*” teması/konusu işlenmektedir. Burada “*Gazi Mustafa Kemal Atatürk* (SB. 4., s. 49) ve Antep'e *Gazi* unvanı verildi (SB. 4., s. 54) cümlelerinin içinde gazi sözcüğü geçmektedir. Ayrıca Ortaokul 7. Sınıf SBDK'nin yine ikinci ünitesi olan “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanının içinde “*Beylikten Cihan Devletine*” teması/konusu işlenirken “*Gaziler* (SB. 7., s. 44-45)” sözcüğüne birkaç kez yer verilmiştir. Keza buralarda savaş engelli gazilerden hiç bahsedilmemiştir. Dolayısıyla bu durum kitapta önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bu eksikliğin bundan sonraki yıl(lar)da okutulacak ders kitaplarında “*Savaş Engelli Gaziler*”den bahsedilerek telafisi yapılabilir. Yine Ortaokul 5. Sınıf SBDK'nin ikinci ünitesi olan “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanının içinde “*Kültürümüzü Tanıyalım*” teması/konusu işlenirken “*Yaşlıların kaldığı huzurevlerini ziyaret etmekten bahsedilmektedir* (SB. 7., s. 50). Ancak sosyal bilgiler kitaplarının hiçbir yerinde süregelen hastalığı olanlardan veya yaşlı engellilerden bahsedilmemiştir. Hâlbuki Türkiye

nüfusunun %9,70'i süregen hastalığa sahip bireylerden ve yaşlı engellilerden oluşmaktadır (TÜİK, 2002). Dolayısıyla kitapta aynı temanın içinde süregen hastalığa sahip bireylerin ve engelli yaşlı bireylerin temel sorunlarına da dikkat çekilebilir.

SBDK'lerin üçüncü ünitesine yönelik öneriler: İlkokul 4. Sınıf SBDK'nin üçüncü ünitesi olan "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanı içinde "*Doğal Afetlere Hazır Olalım*" teması/konusu işlenirken doğal afetlerin neden olduğu engelli insanların durumuna dikkat çekilebilir. Ayrıca Ortaokul 7. Sınıf SBDK'nin yine üçüncü ünitesi olan "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanının içinde "*Doğduğun Yer Mi, Doyduğun Yer Mi?*" teması/konusu işlenirken savaşların neden olduğu göçmen engelli insanların durumuna dikkat çekilebilir.

SBDK'lerin dördüncü ünitesine yönelik öneriler: Ortaokul 5. Sınıf SBDK'nin yine dördüncü ünitesi olan "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının içinde "Teknoloji ve Toplum" teması/konusu işlenirken diyaliz cihazı, gözlük ve protez gibi cihazların engelli bireyler için önemli olduğuna ve insanların yaşam kalitesinin artmasında önemli rol oynadığına vurgu yapılabilir. Böylece bilim ve teknolojik gelişmelerin engelli bireylerin yaşamını nasıl kolaylaştırdığına dair çeşitli örnek metinler verilebilir.

SBDK'lerin beşinci ünitesine yönelik öneriler: Ortaokul 5. Sınıf SBDK'nin yine beşinci ünitesi olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının içinde "İstek ve İhtiyaçlarımızı Ayırt Edeceğiz" teması/konusu işlenirken engelli insanların istek ve ihtiyaçlarından farkındalık amaçlı bahsedilebilir. Yine Ortaokul 6. Sınıf SBDK'nin yine beşinci ünitesi olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının içinde "Kaynaklarımız Kazanca Dönüşüyor" teması/konusu işlenirken Âşık Veysel gibi sanat, edebiyat yönü güçlü engelli insanların nitelikli insan kaynağı yönüne değinilmelidir.

SBDK'lerin altıncı ünitesine yönelik öneriler: Ortaokul 6. Sınıf SBDK'nin yine altıncı ünitesi olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının içinde "Nasıl Bir Yönetim" teması/konusu işlenirken engelli insanların da yönetim süreçlerine katılımının önemli olduğuna ve karar alma süreçlerine etkin katılımlarının önemine dair bilgiler verilebilir.

SBDK'lerin yedinci ünitesine yönelik öneriler: Ortaokul 5. Sınıf SBDK'nin yine yedinci ünitesi olan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının içinde "Farklı Kültürlere Saygılı Olmanın Gerekliliğini Kavrayacağız" teması/konusu işlenirken özellikle mülteci, göçmen ve savaş engelli insanlara yönelik bir farkındalık oluşturma metni sunulabilir.

Kaynaklar

- Anıl, H. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi [The evaluation of social studies programme in the elementary schools]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler [Research methods, techniques and principles in social sciences]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2015). *Sosyolojik düşünmek [Thinking sociologically]*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1990)
- Berkant, H. G., & Atmaca, Y. (2013). Altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının insan hakları ve demokrasi kavramlarının incelenmesi [Evaluation of usage of some historical concepts in the social studies textbooks]. *Turkish Studies*, 8(12), 179-198.
- Binbaşıoğlu, C. (1981). *Özel öğretim yöntemleri [Special teaching methods]*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım beğeni yargısının toplumsal eleştirisi [The distinction social criticism of the judgment]*. (D. F. Şannan & A. G. Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1979)
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi pascalca düşünme çabaları [Pascalian meditations]*. (P. B. Yalım, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1997)
- Çayır K., & Ergün, M. (2017). *Ders kitaplarında engellilik [Disability in textbooks]*. http://secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf adresinden edinilmiştir.
- Çopuroğlu, Y. C. & Mengi A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. [Social exclusion and autism]. *Turkish Studies*, 9(5), 607-626, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6708>
- Demir, A. (2018). Bourdieu'nun kavramları doğrultusunda ilişkisel olarak fiziksel engelliliğin kültürel inşası: Konak örneği [The cultural building of physical disability in relationship with the concepts of the bourdieu: Case of Konak]. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(29), 3777-3786.
- Depelteau, F. (2015). Relational sociology, pragmatism, transactions and social fields. *International Review of Sociology-Revue Internationale de Sociologie*, 25(1), 45-64.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. [Using the newspaper in social studies]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 159-166.
- Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi [Teaching social studies]*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Goffman, E. (2016). *Günlük yaşamda benliğin sunumu [Presentation of self in daily life]*. (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1956)
- Hunkins, F. P., Jeter, J., & Maxey P. F. (1982). *Social studies in the elementary school*. Columbus, Ohio: Merrill.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden incelenmesi [Assessment of citizen education primary 6th and 7th grade social studies course book and objectives of social studies teaching's curriculum in terms of appropriateness]* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kasper, D. (2015). Sosyolojiyi dinamik ilişkilere odaklanarak geliştirmek. (Ö. Akkaya, Çev.). F. Depelteau & C. Powell (Eds.), *İlişkisel sosyoloji: Ontolojik ve teorik yönelimler [Conceptualizing relational sociology: Ontological and theoretical issues]* içinde (ss. 111-140). Ankara: Phoenix Yayınevi.

- Mengi, A. (2014). *Sosyolojik boyutlarıyla otizm [Sociological dimensions of autism]* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2017). *MEB istatistikleri. Örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı [Elementary school grade 4 social studies book]*. Ankara: Tuna Maatbacılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı [Middle school grade 5 social studies book]*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018c). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı [Middle school grade 6 social studies book]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018d). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı [Middle school grade 7 social studies book]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018e). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı [Social studies curriculum]*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- National Council for the Social Studies (1994). *Curriculum standards for social studies: expectations of excellence*. Washington DC: National Council For The Social Studies.
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. R. (1991). Social studies: Elementary-school programs. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (pp. 725-731). Oxford: Pergamon.
- Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute] (2002). *Türkiye özürlüler araştırması*. (2002). <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf> adresinden edinilmiştir.
- World Health Organization [WHO] (2011). World report on disability. Retrieved from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 707-736

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.529379

RESEARCH

Received Date: 19.02.2019

Accepted Date: 16.10.2019

OnlineFirst: 28.10.2019

Examination of Social Studies Textbook and Curriculum from the Aspect of Disability

Abdurrahman Mengi *

Van Yüzüncü Yıl University

Abstract

This study aims to examine the Social Studies Textbook (SST) and Curriculum of Primary and Secondary Schools in terms of disability. The study tries to figure out how, how many times and in what contexts the concepts and themes related to disability are handled in the SST and Curriculum of Primary and Secondary Schools. Qualitative research approach has been adopted in this research. Data collection process started in September 2018 and finished in February 2019. The data of the study were obtained by document analysis and the data were analyzed with the content analysis technique in accordance with the stages of document review. The results show, in general, only two acquisitions out of the learning areas covered by the Social Studies Curriculum prepared by the Ministry of National Education. In this area of learning, 33 grades in the 4th and 5th grades of the primary school and 33 in the 6th grade and 31 in the 7th grade are given. With only two acquisitions, all of these gains were included in the disability phenomenon. A total of 26 different concepts and 8 visuals in the textbooks have focused attention on the issue of disability. Therefore, it has been concluded that the concept of disability in the SST and Curriculum is treated very little. At the end of the research, a number of suggestions have been made to eliminate the shortcomings in the existing sources of disability.

Keywords: Social studies course, curriculum, disability phenomenon, primary and secondary school, textbooks

Recommended Citation

Mengi, A. (2019). Examination of social studies textbook and curriculum from the aspect of disability. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 707-736. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456

***Corresponding Author:** Assist. Prof, E-mail: a.mengi76@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5903-254X>

If a general definition is made, “disabled” refers to the individuals; whose physical, mental, spiritual and sensory abilities are loss at various levels due to congenital or any other reasons, who are restricted to full and active participation with other individuals in social areas, indoor and outdoor environments, and affected by social perceptions, attitudes, point of views and environmental conditions, and whom that needs counseling and support services throughout their life processes.

According to World Health Organization [WHO] (2011) data, 15% of the world's population is disabled. And according to the 2002 Turkey Disability research data 12.29% of the population is disabled in Turkey. (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] [Turkish Statistical Institute], 2002) This means that one out of the nine people has disabilities in Turkey. In recent years, both in the world and in Turkey the interest in disability research has been increasing. This research focuses on the examination of Social Studies Textbook (SST) and curriculum in terms of disability with a sociological perspective. The Social Studies Course (SSC) was first taught in educational institutions in the United States as a subject area or course. Especially in the 20th century, along with the increasing complexity of social life, increasing social change and social conflicts, SSC gained importance (Erden, 1998; Tabachnick, 1991). When it comes to Turkey, the course that called ‘Civics and Citizenship Information’ has been deemed appropriate to be taught for the first time in 1952, and at elementary and secondary schools during the Fifth Council of Education meetings (Anıl, 1999; Binbaşıoğlu, 1981). Then in 1967, History, Geography and Citizenship courses were combined under the name of Social Studies. This course is taught in the 1st, 2nd, and 3rd grades of secondary schools. In 1997, the National History and National Geography courses were abolished with the injunction of 8-year-compulsory and uninterrupted primary education. Instead, SSC was put in place. Thus, in the 4th, 5th, 6th, and 7th years of primary education, SSC was taught. Today, the SSC is taught in the 4th, 5th, 6th, and 7th grades considering the principle of spirality.

The SSC allows the individual to know himself/herself and others and to interact with others and environment (Hunkins, Jeter, & Maxey, 1982). The SSC can be considered as a curriculum that gives individuals a civilized citizenship for a democratic society, ties different parts of the society together, incorporates different disciplines, and provides students with personal, social and cultural experiences (National Council on Social Studies [NCSS], 1994: Sunal & Haas, 2005). In addition, according to the United States NCSS; “The main purpose of the Social Studies curriculum is to help the young generation improve their decision-making ability for the benefit of the public as being citizens of different cultures in an independent world” (İpek, 2011, p.12).

SST are one of the most important sources that shape the knowledge, perceptions and imagination of people from an early age with their texts and visuals. One of the most important lessons to educate citizens in educational institutions is Social Studies. When we look at the statistics of 2016-2017, it is seen that approximately 4.972.430 students received education in private and public primary schools within the body of Ministry of National Education [MNE]. In addition, it is seen that a total of 5.519.688 students were educated of which approximately 5 million 89 thousand and 203 of them are official, 287 thousand and 928 of them are private, and 142 thousand and 557 of them are in open education secondary schools (MEB, 2017). All of these students take the SSC. The SSC is an interdisciplinary course that has many disciplines related to social sciences. In addition, social events and phenomena are the subject of this course. When we look at disability as a social phenomenon, the SSC is expected to consider such a theme. Therefore, it is important to see how disability issues are included in the Social Studies curriculum because of the people’s point of view are shaped at a younger age towards people with disabilities. This research focuses on addressing the issue of disability in the updated Social Studies Curriculum and SST. Likewise, in the research process, firstly, it has been tried to reach the related literature. The studies on the handling of the disability issue in the textbooks were scanned and encountered the fact that there was only one study. No studies were found related to the content of the SST. Therefore, it has been found worthwhile to investigate the content of the SST in terms of addressing the issue of disability. Thus, the importance of this research has increased. Therefore, the scope of the research is limited only to the content of the SST and Primary School and Secondary School Social Studies Curriculum which is taught in Primary and Secondary Schools in 2018-2019.

The aim of this course is to examine the content of primary school and secondary school SST and Curriculum in terms of disability. In other words, it is aimed to determine how disability issues and visuals are presented in the context of SST and Curriculum, how frequently and in what contexts. It is also to determine whether disability issues and visuals are adequately involved in these sources. Therefore, the research was carried out with the four basic research questions given below.

1. Are there any learning areas, patterns, themes, acquisitions, concepts, information, visuals related to disability in the 4th grade SST and Curriculum? If there is, how is it handled?
2. Are there any learning areas, patterns, themes, acquisitions, concepts, information, visuals related to disability in the 5th Grade SST and Curriculum and how are they addressed? If there is, how is it handled?
3. Are there any learning areas, patterns, themes, acquisitions, concepts, information, visuals related to disability in the 6th Grade SST and Curriculum? If there is, how is it handled?
4. Are there any learning areas, patterns, themes, acquisitions, concepts, information, visuals related to disability in the 7th Grade SST and Curriculum? If there is, how is it handled?

Method

Qualitative research approach has been adopted in this research. In this study, document analysis technique was used based on the case study which is one of the qualitative research designs. In other words, document review, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the learning areas, gains, skills and topics/themes related to disability in Social Studies 4th, 5th, 6th, and 7th Grade Course Books. In the course of this research, written and visual materials such as books, journals, biographies, diaries, letters, films, radio and television programs are examined. (Balci, 2001). Therefore, in this research, SSC Curriculum and Textbooks written and visual documents were examined by using the investigation technique depicted.

Data Collection Tools

Qualitative data collection tools were used in the study. Data collection process started in September 2018 and finished in February 2019. After the screening of the literature on the subject in the research process, the SST and Curriculum of the 4th, 5th, 6th, and 7th grades of the primary schools were examined during the 2018-2019 academic year. Research data were collected by document examination technique. Before the data were collected, a scanning list was formed consisting 37 words total, those directly related to the concept of disability. During the screening, 24 more concepts were determined. Thus, data were obtained with a total of 45 concepts given in Appendix A.

Data Analysis

The data of the research was analyzed by the content analysis technique appropriate to the document review stages. The data of the study were examined in terms of both content and visuals in detail. Data directly and indirectly related to disability are classified into specific topics/themes and codes. A part of the data obtained from the written and visual documents are photographed and presented in the findings section. To make the data more understandable, tables, figures and schemes are used in the presentation of the data sets. In addition, for the reliability of the research data, SST and Teaching Programs were independently screened for disability by two Social Studies teachers working in schools affiliated with Van Provincial Directorate of National Education. Thus, the expert opinions of the researcher were compared, and the analysis was supported by expert opinion that the data were consistent with each other.

Findings

2018-2019 Elementary and Secondary School Social Studies curriculum consists of seven learning areas in total. These are: "Individual and Society; Culture and Heritage; People, Places and Circles; Production, Distribution and Consumption; Science, Technology and Society; Active Citizenship; Global Links". The Ministry

of National Education teaches the same learning areas from 4th grade to 7th grade, in accordance with *the principle of spirality*. However, at each grade level, the gains related to the learning area vary. Yet, according to each learning area, achievements based on the class level are determined, and each grade level is taught with different achievements under the same learning area. Therefore, the findings of the research are given below in accordance with the grade level in order, starting from the 4th grades to 7th grades.

In the Primary School 4th Grade SST, it says; “Social Studies (SS).4.1.4. He puts himself in the position of other individuals with different characteristics birey as well as individuals with different abilities, tastes and personality traits, as well as disadvantaged individuals with disabilities (people with disabilities, poor, in need of state care or with chronic health problems) (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education: MNE], 2018), addressing within the scope of individual and community learning area. Furthermore, with the issue/theme of ‘If I Was Her/Him’ it was drawn attention to the accessibility of mostly physically handicapped individuals in physical space. For example, it is emphasized that the disabled people with wheelchairs have various difficulties due to the lack of suitable facilities for them on the streets and pavements, so there is a need for regulations to facilitate the life of disabled individuals. It was also pointed out that various plastic cap collection campaigns can support disabled people (SS. 4, p. 27). In addition, SS.4.1.5. Also, with a campaign named “I am aware, I respect differences” it was showed that disability is only a ‘difference’ and to evolve that perception of the community’s understanding of disability to a positive state, Turkey Amputee National Team’s success of gaining European Amputee Championship in 2017 was called to attentions (SS. 4, p. 29).

It is also emphasized that individuals are different from each other with different aspects and individuals are different from each other not only with physical characteristics but also with their emotional, mental characteristics, interests, needs, and abilities. It was mentioned that different professions have emerged due to such differences and different abilities. For example, it has been pointed out that those with interest and ability in areas such as sports, music, science and painting have different occupations. In addition, it was emphasized that it is necessary to recognize individual differences and respect them, to know that ‘each person is unique and special’, so we should approach others’ choices in their lives with tolerance. Thus, it was mentioned that everyone should be respectful and tolerant to the people with disabilities, and that they should be accepted as they are, never be criticized because of their disabilities and should not be ridiculed. It has been explained that if individuals with disabilities need support, they need to be helped with sincerity, and that the playing needs of children with disabilities should be met through games appropriate to their disabilities. In addition, it has been mentioned that people who mock, ignore, upsets people with disabilities should be warned and such behaviors should be prevented.

In the subject of fourth unit of the textbook, “Science, Technology and Society”, in the learning theme “Lets make invention”, “Talking Drug Box” that offers vocal reading of drug prescriptions for blind individuals was presented (SS. 4, p. 112). By this way, an important problem of visually impaired individuals was pointed. Again, with “Use without Damage” subject/theme is used to address hearing loss issues caused by electronic devices such as mobile phones (SS. 4., s. 114). It is explained that spending more time on computer adversely affects the mental health of individuals (SB. 4., p. 115) and that visual problems may occur in individuals when the TV is watched from a too close distance (SS. 4., p. 116).

In the sixth unit, it has been mentioned that facilitating the lives of children with disabilities is one of the basic duties of the State, based on the United Nations Convention on the Rights of the Child on the topic / theme with the “Active Citizenship” learning area and the “Child Rights Recognition” theme (SS. 4, p. 153), and it is emphasized that states have the duty to guarantee the dignity of children with disabilities and to participate actively in social life and to benefit from special care (SS. 4., s. 156).

In the 2018-2019 academic year, the textbook that was determined by the Ministry of National Education; in the 5th grades Social Information Textbook, with the “Children’s Rights” theme, it has been addressed to the United Nations Convention on the Rights of the Child in the 5th Grade SST as in the 4th Grade book, in accordance with the program’s principle of spirality. The 5th Grade SST also deals with Articles 23 and 24 of the Convention.

Article 23: Party States agree that children with mental or physical disabilities have a full life under conditions that guarantee their dignity, develop their self-confidence and facilitate their active participation in social life. Article 24: Party States shall recognize the right of the child to the benefit of the institutions providing the best possible health, medical care and rehabilitation services (SS. 5., s. 27).

In the third unit, with the theme of “The Effect of Natural Disasters on Our Life”, “People, Places and Environments” learning area was addressed, and these informations was given: 17.480 citizens lost their lives as a result of the August 17th 1999 Marmara Earthquake, 23.781 were injured, and 505 were disabled. It was also mentioned that some of the survivors were disabled after the earthquake and therefore the earthquake had long-lasting effects on the mental and physical health of the people living the earthquake (SS. 5, p. 86).

In the fifth unit, with the theme of “Developing New Ideas” with Production, Distribution and Consumption learning area, it was pointed out that a high school student talked about a software that translates speech into sign language, and communication difficulties and sign language importance of hearing impaired individuals (SS. 5, p. 142). In addition, it has been emphasized that disabled ramps on municipal buses provide ease of access for persons with disabilities (SS. 5, p. 143).

In the sixth unit, with the theme of “Active Citizenship” learning area, the theme “Public Serving Institutions” is emphasized that special education institutions serving to meet educational needs of individuals with disabilities should take the necessary measures to raise special and vulnerable children (SS. 5, p. 154). It was also pointed out that institutions providing sheltering services to meet housing needs, for example, meet the housing and nutritional needs of elderly people in nursing homes (SS. 5, p. 154).

In the 2018-2019 academic year, the Ministry of National Education identified as a textbook; the first unit, “Individual and Society”, focuses on the subject/theme of “I’m breaking the Prejudices” area and the individuals with special needs in the program.

In addition, in the Social Studies Curriculum, gaining the understanding of “*SS.6.1.3. In order to live in harmony in society, they question the prejudices against differences*”, and the following explanation of the achievement and “examines the stereotypes of the judiciary and prejudices seen from time to time against different people and groups. It is emphasized that social cohesion requires respect for individuals from different socioeconomic groups as well as for different ethnic, religious and sectarian identities as well as individuals with special needs” (SS. 6.1.3., S, 20). For example, “Fulya Akkaya, a visually impaired student from Konya, ranked first at the university entrance exam in Turkey, and got acception to Bogazici University, Faculty of Economics” (SS. 6, p. 25) says the news article in order to support individuals with disabilities even in the most difficult exam successful results have been emphasizing they can get. In addition, with the theme of “We are stronger together”, within the scope of “Every Person is Special” project, an exemplary behavior regarding awareness and sensitivity was paid attention by visiting children in need of special education in formal special education schools.

In the 2018-2019 academic year, in the textbook that was determined by the Ministry of National Education; the subject / theme of “in Man is the State of Life” with the learning area of “Culture and Heritage”, in the text of Shaykh Edebalı’s Osman Gaziye Nasihati, he says: You shall know, best of the horse is called as ‘doru’ (bay), best of the man is called as ‘deli’ (crazy) (SS. 7, p. 52). Here, the word crazy directly expresses bravery, but indirectly implies a negative meaning. In the fifth unit, with the “Production, Distribution and Consumption” learning area and the “Foundation Means Civilization” theme is mentioned and the word “Bimarhane (Disabled Care Centers in the Ottoman Period)” is also mentioned (SS. 7, p. 170). In the sixth unit, the subject/theme of “I Love My Republic” was discussed in relation to the “Active Citizenship” learning area. Here too, the emphasis is placed for the victims of disaster, the needy for help and the activities for the elderly people in a social state (SS. 6, p. 209).

Discussion and Conclusion

By this research, only one academic paper has been reached, and that is: "Textbook on Disability Recommendations" by Çayır and Ergün (2017). Therefore, the results of this study are limited in comparison with previous studies. Likewise, when the results of this study were compared with the results of a single study, the significance level of meaningfulness of the disability issue in textbooks was found to be similar. For example, in the "Report of Disability Recommendations in Textbooks", Çayır and Ergün (2017), we have reached the following results: As a result of the research, it has been determined that textbooks are one of the sources that support and produce prejudice and stereotypes such as "feeling deficient, being needy, inability to do things, being insolvent" for people with disabilities.

In textbooks, it is found that the number of examples depicting the disabled in social life and emphasizing the human rights perspective is almost negligible. In the books examined within the scope of the study, it is emphasized that the texts and visuals written or quoted about the disability are usually presented together with the "elderly, the female, the fond, and the orphans", and the people with disabilities are presented as individuals "to be brought into society".

In a significant part of the themes and patterns in the texts and visuals in SST, the people with disabilities are portrayed as people who cannot go out, are unable to work, cannot work, are pitiful and in need of help. Thus, as a confidential message, discrimination in the basic patterns of disability led to discrimination in the discourse by drawing attention to the inadequate, incomplete, useless and poorness of the individuals with disabilities. Because, the lack of arrangements to ensure that individuals with disabilities have an equal level of social life are not mentioned in the SST. In addition, it is seen as a problem that can be solved by financial assistance such as problems of disabled individuals, disability pension and aid campaigns. It encourages individuals with disabilities to be thought as a disadvantaged social group, and even reinforces the perception that people with disabilities are second-class citizens.

The concepts related to disability were included in the 4th Grade the SST and Curriculum. For example, in the area of learning called "Individual and Society"; "Puts himself in the place of other individuals with different characteristics and meets the different characteristics of other individuals with respect" and a text constitution has been made for people feeling the empathy, for example; the powerful to the weak, ugly to the beautiful people, healthy to the sick and healthy to the individuals with disabilities. False fiction also cannot create the correct perception, because, indirectly, the concept of "difference" is defined as "other". The notion of difference is more focused on individual differences and the emphasis on the fact that individuals are different from each other physically, mentally and emotionally has come to the fore in the pattern. Therefore, disability is generally presented as a separate identity in the SST's. This will take place in the memory of the students who see SST as a lesson at younger ages to reinforce the distinction between individuals with disabilities and individuals with typical development as a separate identity. However, disability is not a different identity, but a social phenomenon every individual may live. Just as people are struggling with basic problems such as poverty, unemployment and homelessness, it should also be considered as a normal problem when they face a disability as a social phenomenon. So, SST is an important textbook in building the right perception of individuals at younger ages. Since the SSC has a multidisciplinary field, it is important to obtain support from Sociologists, Psychologists and Language Scientists who are familiar with Children's Literature. Because one of the most important goals of SSC is to provide social integration in the context of active citizenship. Social integration should not be based on discrimination, but on the basis of equal citizenship. Therefore, the provision of disability as a separate identity in the SST's is inconvenient for social integration. For this purpose, it is extremely important to choose the concept and language used in textbooks according to the level of children. This is because the content of the History and Geography courses covers a large part of the SST content.

In addition, content related to other disciplines such as Sociology, Psychology, Philosophy, Anthropology, Archeology and Art History has been tried to be given with short and transient themes. Hence, the

content of the SST is stuck between past historical events and geographic issues, rather than focusing on the most basic problems and issues of human being, far from social phenomena such as disability. Based on the findings of the present study, it is possible to say that when it is taken into consideration the learning areas, subject/theme, acquisition and skills that are discussed by the the SST and Curriculum, they are insufficient to raise awareness of the phenomenon of disability. This is because it has been determined that the phenomenon of disability in the SST and Curriculum is underdeveloped. In fact, the subject/themes discussed in the available sources are not presented in a sufficient and correct way in terms of content; therefore, a number of important recommendations have been made for the correction of the deficiencies identified in these sources.

Suggestions

The Ministry of National Education should not present disability as a separate identity in the SST's prepared by the Board of Education as a textbook. Social and social studies, such as social studies and interactions in the textbooks used in the selection of language and visual selection should be taken into consideration. Conditions such as disability should not be presented as an unusual, extreme situation. It should be emphasized that disability is a normal situation in human life, negative attitudes towards individuals with disabilities are not normal. Thus, the negative perception about disability in the social universe should be turned into 'normal' with the help of textbooks at younger ages.

The examples of negative attitudes, behaviors and negative perspectives that people with disabilities face in their social life should be presented in the SST. The SST and Curriculum should be prepared in accordance with the rights-based approach and should include texts that will strengthen and disseminate a positive outlook while presenting the disability phenomenon. Hierarchical classifications that allow normal and disability comparisons should not be made and should avoid improperly expressing statements. Thus, students should gain a positive outlook and raise awareness.

Ek A

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Ders Kitabı Olarak Belirlenen Sosyal Bilgiler Kitaplarının Künyeleri

İlkokul 4. Sınıf SBDK; MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla (ekli listenin 25. sırasında) 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitabın tüm hakları Tuna Maatbacılık A.Ş.'ne aittir.

Ortaokul 5. Sınıf SBDK; MEB, TTKB'nın 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla (ekli listenin 84. sırasında) 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitabın tüm hakları Anadolu Yayıncılık'a aittir.

Ortaokul 6. Sınıf SBDK; MEB, TTKB'nın 25 Haziran 2018 tarih ve 12254648 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitabın tüm hakları MEB'e aittir.

Ortaokul 7. Sınıf SBDK; MEB, TTKB'nın 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitabın tüm hakları MEB'e aittir.

Ek B

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Engellilik İle İlişkili Kavramların Kullanım Sıklığı

Sıra No	Temel kavramlar	4. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	5. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	6. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı	7. sınıf kitap sayfa numarası ve kullanım sıklığı
1	Akli dengesi olmayan/ anormal				
2	Ampute				
3	Bakıma muhtaç				
4	Bedensel engelli				
5	Bimarhane				
6	Bireysel eğitim				
7	Bipolar				
8	Braille alfabesi				
9	Destek/grup eğitimi				
10	Dilsiz/Konuşamayan				
11	Duyma kayıpları				
12	Down sendromu				
13	Engel				
14	Engelli				
15	Engelli çocuk				
16	Engelli Rampası				
17	Fiziksel/ortopedik engelli				
18	Görme engelli				
19	Hiperaktif				
20	İşaret dili				
21	İşitme engelli				
22	İşitme cihazı				
23	İşitme kayıpları				
24	İşitsel				
25	Kaynaştırma				
26	Kılavuz şerit				
27	Koltuk değneği				
28	Konuşma güçlüğü				
29	Kör/göremeyen				
30	Mental				
31	Otizmlı				
32	Özel bakım				
33	Özel eğitim				
34	Özel gereksinimli				
35	Özel sporcular				
36	Özürlü				
37	Protez				
38	Rehabilitasyon				
39	Sağır				
40	Sakat				
41	Sesli sinyalizasyon				
42	Savaş engellisi				
43	Tekerlekli sandalye				
44	Yürüme engelli				
45	Zihinsel				



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 737-762

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.526557

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 13.02.19

Kabul Tarihi: 21.10.19

Erken Görünüm: 05.11.19

Farklı Yetersizliği Olan 48-72 Ay Çocuklarda Cinsel Gelişimin İncelenmesi*

Ayşe Alptekin^{ID}**
Selçuk Üniversitesi

Kezban Tepeli^{ID}***
Selçuk Üniversitesi

Öz

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Farklı yetersizlik türlerindeki çocukların (işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu) cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (36-72 ay) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 yazılımı ve kodlama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 yılları arasında Konya'da ikamet eden, sağlık kurulu tarafından tıbbi tanılması, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından ise eğitsel tanılması yapılmış; hafif düzeyde sadece bir yetersizliğe sahip, en az tek kelime düzeyinde ifade edici dil gelişimini kazanmış 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri beş, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların altı, işitme yetersizliği olan çocukların ise üç tema altında toplanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların cinsel kimlik kazanımının zihinsel yetersizliği olan çocuklara, zihinsel yetersizliği olanlarında otizmlili çocuklara göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Cinsel gelişim, yetersizlik türleri ve cinsel gelişim, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik.

Önerilen Atıf Şekli

Alptekin, A., & Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 737-762. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.526557

*Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (36-72 Ay)'nin Geliştirilmesi ve 48-72 Ay Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel Gelişimin İncelenmesi adlı doktora tezinden üretilmiştir.

****Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., E-posta: elmaliayse@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3524-5265>

***Prof. Dr., E-posta: ktepeli@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3403-3890>

Cinsel gelişim bireyin kendi cinsiyeti ile ilgili üreme organlarının büyüyüp gelişmesini ve bu gelişme ile ilgili problem ve davranış değişikliğini kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Cinsel gelişim sadece anatomik yapıların değişiklikleri ile ilgili olmayıp duygusal ve bilişsel gelişimle de ilgilidir (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Her çocuk dünyaya biyolojik olarak kadın/erkek olduğunu belirleyen anatomik yapı ve cinsel kimlik ile gelir. Ancak çocuğun cinsiyet farkının ayırt etmesi doğumla birlikte değil, yaşamın daha sonraki aşamalarında olmaktadır (Gürşimşek & Günay, 2005). Cinsiyetlerin gerektirdiği becerilerin, bireysel özelliklerin davranış ve kendilik kavramlarının edinilmesi, cinsiyetleri ayırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Başal & Kahraman, 2011).

Yaşamın ilk yıllarını oluşturan çocukluk çağı tüm bilgilerin sağlıklı kazanılması gereken bir dönem olmasından dolayı çok önem kazanmaktadır (Yurdakul, 2012). Üç-altı yaş dönemi de cinsel gelişim için önemli dönemlerden biridir ve çocukların cinsel meraklarının en üst düzeyde olduğu, kendi cinsel kimliklerini kazandıkları, kendi hem cinsleriyle özdeşim kurarak cinsel rollerini kazandıkları bir dönemdir (Yılmaz, 2011). Normal gelişim gösteren çocukların yanında yetersizliği olan çocuklarında cinsel gelişimi olduğu unutulmamalıdır.

Yetersizliği olan çocukların zihinsel olgunluk düzeyleri farklı olduğundan, anne ve babalarını model almaları, kendi akranlarından bilgi kazanmaları, gözlem yapmaları, uygun sosyal ve cinsel davranış geliştirmeleri ve deneyim kazanma şansları çok azdır. (Çetin, Yükselen & Doğan, 2005). Lin (1991) zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitimleri ve cinsel gelişimleri adlı çalışmasında; zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel eğitim alabileceklerini, cinsel eğitim sağlandığında zihinsel yetersizliği olan çocuklarında mutlu bir şekilde cinsiyet rollerini benimseyebileceklerini belirtmiştir. İhtiyaç yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimleri ise bu çocuklarda dil sınırlanması ve algı problemlerine dayanan anlama ve bilgi eksikliğinden dolayı olumsuz etkilendiği Kelliher (1973) tarafından belirlenmiştir.

Parchomiuk (2013) yaptığı çalışmada insanların, zihinsel yetersizliği olan kişileri cinsel gelişimi olmayan kişiler olarak tanımladıklarından, yetersizliği olan bireyleri cinselliğe düşkün olarak nitelendirdiklerinden bu konuda kendileri için tehdit unsuru olarak gördüklerinden bahsetmiştir. Bu durum yetersizliği olan bireylerin kuralları öğrenmede ve kurallara uymada problem yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Şahin, 2013). Yetersizliği olan bireyler toplum içinde uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edemedikleri için gizli olarak yapmaları gereken davranışları toplum içinde göstermektedirler. Bundan dolayıdır ki, Maksym (1990) ve Couwenhoven (2007) yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim kapsamında kamu ve özeline ne olduğunun öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Eğer bu bireylerin cinsel gelişimleri takip edilerek gerekli beceriler kazandırılırsa bu sorunların birçoğu ortadan kalkacağı öngörülmektedir.

Alanyazına bakıldığında zaman yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimi ile ilgili yapılan araştırmaların, çok az olduğu, yapılan çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimi üzerinde yoğunlaştığı ve yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimini inceleyen araştırmaların, büyük yaş grupları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda çocukların cinsel gelişimine yönelik bilgiler doğrudan çocuktan değil de çocuğun bakımını üstlenen kişilerden elde edilmiştir (Aderemi, 2014; Bilgiç, 2015; Gürol, Polat, & Oran, 2014; Kijak, 2013; Martenson, 2004; Sayın, 2007; Tekinarslan & Eratay, 2013; Williams & Allard, 1996). Yine alan yazında normal gelişim gösteren çocukların cinsel gelişimini inceleyen araştırmalara bakıldığında, çok sayıda araştırmanın olduğu görülmekle birlikte incelenen konu ve kullanılan ölçeklerin genellikle kalıpyargıları incelemeye yönelik olduğu görülmektedir (Aksoy, 1990; Aydılek-Çiftçi, 2011; Baran, 1998; Barutçu, 2002; Başal & Kahraman, 2011; Edelbrock & Sugara, 1978; Gündüz-Şentürk, 2015; Güney, 2012; Kösel, 2009; Lamb & Roopnarine, 1979; Langlois & Downs, 1980; LoBue & DeLoache, 2011; Özdemir, 2006; Özkan, 2009; Şıvgın, 2015; Şirvanlı-Özen, 1992; Yağan-Güder, 2014).

Normal gelişim gösteren 3-6 yaş aralığındaki çocukların cinsellikle ilgili merakların üst seviyede olduğu bilinmektedir. Yetersizlik yaşayan 3-6 yaş grubu çocukların cinsel meraklarına ve cinsiyet kimlik kazanım düzeylerine yönelik bilgilere ulaşılabilen alanyazın sınırlıdır (Çetin, 2002; Dewinter, 2013; Williams & Allard,

1996). Normal gelişim gösteren çocukların cinsel gelişim özellikleri tanımlanabilirken, yetersizliği olan çocukların cinsel gelişim özellikleri ulaşılabilen alanyazın göz önünde bulundurulduğunda henüz tam olarak bilinmediği görülmektedir. Dewinter (2013) de otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların cinsel gelişimi ile ilgili araştırmaların yüzeysel olduğunu, bu çocukların cinsel kimlik kazanımlarını etkileyen mekanizmaların ayrıntılı incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimleri ve özellikleri incelenerek, ebeveyn ve eğitimcilere yol haritası çizmeleri konusunda bilgi sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “48-72 aylık işitme ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile otizmliler çocukların cinsel kimlik kazanımı ve cinsiyete ilişkin davranışları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminde ve nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, farklı yetersizlik türlerinde yer alan çocukların cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışları Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği kullanılarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Hedef evren, araştırmacının ulaşmak istediği, ancak ulaşması güç olan ve ideal seçimini yansıtan soyut evrendir. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Çalışmanın hedef evrenini Konya ili merkez ilçelerinde ikamet eden 48-72 aylık yetersizlik türlerinde yer alan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların Cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışlarını incelemek için çalışma grubu oluşturulurken ulaşılabilen ve araştırmaya katılmayı kabul edenlerin örnekleme alınması her alt gruptan eşit sayıda katılımcı örnekleme seçilmesi ve bazı ön koşulların aranmasından dolayı olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya işitme yetersizliği olan, zihinsel yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardan dokuzar olmak üzere toplam 27 çocuk dâhil edilmiştir. Tıbbi tanınması sağlık kurulu tarafından yapılan ve raporlaştırılan, tek bir yetersizlik türüne sahip, sağlık kurulu raporuna göre başka bir yetersizlik türünün eşlik etmediği, Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılan eğitsel değerlendirmeye göre en az tek sözcük ile kendini ifade edebilen, bilişsel düzeyde basit yönergeleri takip edebilen çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Örnekleme işitme yetersizliği olan çocukların seçiminde cihaz kullandığında hafif düzeyde işitme yetersizliğine sahip olması ve bir yaş öncesinden düzenli olarak cihaz kullanmaya başlamış olması ön koşulu sağlanmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların seçiminde ise DSM-V' e göre destek gerektirir düzeyde otizm yoğunluğuna sahip çocuk olması ön koşulu sağlanmıştır (Raporlar DSM-IV' e göre hazırlanan iki çocuk için atipik otizm tanısı ön koşulu kullanılmıştır). Bu çocuklara Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği - 2 uygulanmış, otizm bozukluk indeksi 70-84 puan arası olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ise tanı raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olarak tanımlanan çocuklar ve bu çocukların anneleri örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme alınan çocuklar en az bir yıldır eğitim aldıkları özel eğitim öğretmenleri ve bu öğretmenlere eşlik eden bir gözlemci özel eğitim öğretmeni ile Küçük Adımlar Kontrol Envanteri ile incelenmiş Alıcı Dil Kontrol Listesinde en az D.65 kodlu “İki eylem bulunan talimatları yerine getirir” düzeyinde olması, sözel iletişim becerilerinde de “Nesne verir, Yeni bilgi verir” becerileri kazanmış olması ön koşulu sağlanmıştır. Çalışmaya katılan annelerin hepsi ev hanımıdır. Çocukların en az bir kardeşi vardır ve aileler orta düzey gelire sahiptir.

Tablo 1 incelendiğinde üç yetersizlik türünde eşit sayıda çocuğun araştırmada yer aldığı görülmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların yaş ortalaması 63 ay, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların 60 ay, zihinsel yetersizliği olan çocukların 59 ay olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Çocukların Cinsiyet, Yaş ve Yetersizlik Durumlarına İlişkin Dağılımları

Çocuğun yetersizlik durumu	Cinsiyet		Grubun yaş ortalaması	SS	Minimum yaş değeri	Maksimum yaş değeri	N
	Erkek	Kız					
	N	N					
İşitme yetersizliği olan çocuklar	5	4	63 Ay	7.53	50 Ay	72 Ay	9
Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar	7	2	60 Ay	8.39	49 Ay	72 Ay	9
Zihinsel yetersizliği olan çocuklar	6	3	59 Ay	8.44	48 Ay	72 Ay	9

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için Alptekin ve Tepeli (2019) tarafından bu araştırma için geliştirilen Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (36-72 Ay) kullanılmıştır. Ölçeğin yetersizliği olan çocuklar için ayırt ediciliği ölçeğin geçerlilik çalışmalarında araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçek üç farklı alt ölçekten oluşmaktadır. İki form çocuklara, bir form ailelere uygulanmaktadır. Bu formlar Cinsel Kimlik Alt Ölçeği çocuk formu, Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği çocuk formu, Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği çocuk formunu içermektedir. Çocuk formları 1-0, aile formları 1-5 olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik kat sayıları Cinsel Kimlik Alt Ölçeği çocuk formu için KR20 = 0.61, Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği çocuk formu için KR20 = 0.66, Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği aile formu için Cronbach Alpha = .85 olarak hesaplanmıştır. Alpar (2014) 10-15 maddeden oluşan ölçme araçlarında KR20 değerinin 0.50 gibi düşük bir değere sahip olmasının dahi testin güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma için 2017-2018 yılında Konya Selçuklu ilçesindeki, iki farklı özel anaokulunda kaynaştırma eğitimine devam eden ve üç farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören, farklı yetersizlikleri olan 48-72 aylık çocuklara SECGÖ, Cinsel Kimlik Alt Ölçeği Çocuk Formu, Cinsiyete İlişkin Davranış Ölçeği Çocuk Formu uygulanmıştır. Kurum yöneticilerinden izin alındıktan sonra, aileler ile bireysel olarak görüşülmüş, araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarına kurum ortamında araştırmacı tarafından ölçekler uygulanmıştır. Çocuk formlarında çocuklara her sorudan sonra 'Neden?' diye sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. İletişim kurmada zorluk çekebileceği düşünülen çocuklar için özel eğitim öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Çocuklar ile yapılan uygulamadan sonra ailelere Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği Aile Formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Yetersizliği olan 48-72 aylık çocukların cinsel gelişimlerini incelemek için SECGÖ Cinsel Kimlik Alt Ölçeği çocuk formu, SECGÖ Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği çocuk formunun uygulanmasından sonra, çocukların cevapları betimsel istatistik yöntemleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin 'Neden?' sorusuna çocukların verdikleri cevap ise nitel veri analizi tekniklerinden Strauss ve Corbin (1994) tarafından geliştirilen "kodlama" yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veri parçalarına isimler verilerek kodlar oluşturulur bu kodlar gruplandırılarak kategoriler (temalar) oluşturulur (Merriam, 2015). Kodlamalar yapılırken otizmliler çocukların eğitimi ile ilgilenen bir öğretim elemanından destek alınmıştır. Ayrıca çocukların cevaplarını gruplamak için uygulama yapılan çocukların öğretmenlerinden de görüş istenmiştir. SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği Aile formunun 48-72 ay yetersizliği olan çocukların ailelerine uygulanması ardından yetersizlik türlerinde yer alan çocukların ölçekten aldıkları puanları arasında farklılığı incelemek için, verilerin Kolmogorov Smirnov Test sonuçları ($p1, p2, p3 < .05$) ve gruplardaki

kişi sayısı ($N = 27$) göz önünde bulundurularak normal dağılım göstermemesi sebebiyle Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan üç alt ölçekten elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve bu bölümde açıklanmaya çalışılmıştır. Tablo 2’de SECGÖ Cinsel Kimlik Alt Ölçeği kullanılarak çocuklardan alınan verilerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Yetersizliği Olan 48-72 Aylık Çocukların SECGÖ Cinsel Kimlik Alt Ölçeği Sorularına Verdikleri Doğru Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Ölçek maddeleri	İşitme yetersizliği ($N = 9$)		Otizm spektrum bozukluğu ($N = 9$)		Zihinsel yetersizlik ($N = 9$)	
	N	%	N	%	N	%
Kız ya da erkek olduğunu bilme	9	100	8	88.8	9	100
Büyüdüğü zaman kız ve erkek olacağını bilme	7	77.7	7	77.7	8	88.8
Büyüdüğü zaman gelin ve damat olacağını bilme	9	100	8	88.8	9	100
Büyüdüğü zaman anne veya baba olacağını bilme	9	100	9	100	8	88.8
Bebeği kimlerin doğurduğunu bilme	9	100	4	44.4	6	66.6
Büyüdüğü zaman kendinin doğurup doğurmayacağını bilme	3	33.3	5	55.5	7	77.7
Bebeği kimlerin emzirdiğini bilme	9	100	6	66.6	5	55.5
Büyüdüğü zaman kendinin emzirip emzirmeyeceğini bilme	3	33.3	5	55.5	4	44.4

Yukardaki Tablo 2 incelendiğinde işitme yetersizliği olan çocukların büyüdüğü zaman çocuğu doğurma ve emzirme durumlarını bilmede sıkıntıları olduğu görülmektedir. Yani işitme yetersizliği olan çocukların yetişkinliklerindeki cinsiyet rolleri ile özdeşim kuramadıkları düşünülebilir. Ayrıca büyüdüğü zaman cinsiyetlerinin değişmeyeceği konusundaki soruya verdikleri doğru cevap oranları diğer sorulara göre düşük çıkmıştır. Otizmliler çocukların en çok bebeği kimin doğurduğunu bilmedikleri görülmektedir. Sonrasında büyüdüğü zaman bebeği doğurup doğuramamak ve emzirip, emzirememek konusunu bilemedikleri görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda otizmliler çocukların yetişkin cinsel rollerinin özdeşimini sağlayamadıkları düşünülebilir. Ayrıca bebeği kimin emzirdiğini, bebeği kimin doğurduğundan daha iyi bilmektedirler. Bu sorulardan sonra en düşük doğru cevap oranı büyüdüğü zaman kız ve erkek kalıp kalamayacakları sorusuna aittir. Bu cevap oranı cinsiyet değişmezliği konusundaki sıkıntıyı düşündürmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların en düşük doğru cevap verme oranları büyüdüğü zaman bebeği emzirip emziremeyecekleri sorusunun cevabına karşılık gelmektedir. Emzirme durumu konusundaki doğru cevap oranlarının bebeği doğurma konusundaki doğru cevap oranından daha düşük olduğu görülmektedir. Bebeği kendilerinin doğurup doğuramayacakları konusundaki özdeşimleri, kendilerinin emzirip emziremeyecekleri konusundaki özdeşimlerinden daha iyidir. Ama genel duruma bakıldığı zaman zihinsel yetersizliği olan çocukların yetişkin cinsel rolleri konusunda sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların erkek ya da kız olduğunu bilme, gelin ya da damat olacağını bilme, bebeği kimlerin doğuracağını bilme konusundaki doğru cevap oranları işitme ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara göre daha düşüktür. İşitme yetersizliği olan çocukların büyüdüğü zaman bebeği doğurma ve emzirme konularındaki doğru cevap oranları diğer yetersizlik türünde yer alan çocuklara göre daha düşüktür. Otizmliler çocukların büyüdüğü zaman anne baba olma ve emzirme konusundaki doğru cevap oranlarının, zihinsel yetersizliği olan çocukların doğru cevap oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların büyüdüğü zaman erkek veya kız olacakları, büyüdüğü

zaman çocuğu doğurma konusundaki doğru cevap oranları diğer gruplara göre daha yüksektir. Tablo 3'te yetersizliği olan 48-72 aylık çocukların SECGÖ Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği Çocuk Formu ile elde edilen verilerin sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3

Yetersizliği Olan 48- 72 Aylık Çocukların SECGÖ Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği Sorularına Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ölçek maddeleri	İşitme yetersizliği (N = 9)		Otizm spektrum bozukluğu (N = 9)		Zihinsel yetersizlik (N = 9)	
	İsteyen çocuk		İsteyen çocuk		İsteyen çocuk	
	N	%	N	%	N	%
Çıplak kişiye bakmak	6	66.6	1	11.1	1	11.1
Ayna karşısında vücudunu incelemek	2	22.2	1	11.1	4	44.4
Çıplak insan resmi çizmek	4	44.4	2	22.2	3	33.3
Cinsel davranışlar hakkında konuşmak	9	100	1	11.1	0	0
Bebeklerin altı değiştirilirken bakmak istemek	6	66.6	3	33.3	4	44.4
Aşkım sevgilim kelimelerini kullanmak	8	88.8	3	33.3	3	33.3
Tuvalete giren kişiye bakmak istemek	2	22.2	3	33.3	3	33.3

Tablo 3 incelendiğinde işitme yetersizliği olan çocukların genel olarak cinsiyete ilişkin davranışları diğer yetersizlik türlerine göre daha çok tercih ederken, ayna karşısında vücudunu incelemek ve tuvalete giren kişiye bakmaya çalışmak davranışlarını diğer yetersizlik türlerinde yer alan çocuklara göre daha az tercih etmişlerdir. OSB olan çocukların genel olarak cinsiyete ilişkin davranışları tercih etme durumları diğer yetersizlik türlerinde yer alan çocuklara göre düşük iken, çıplak kişiye bakmak, aşkım sevgilim kelimelerini kullanmak ve tuvalete giren kişiye bakmaya çalışmak davranışlarında zihinsel yetersizliği olan çocukların olduğu grup ile benzer tercihleri olduğu görülmektedir. Cinsel davranışlar hakkında konuşmayı işitme yetersizliği olan çocukların hepsi tercih ederken, zihinsel yetersizliği olan çocukların hiçbiri tercih etmemiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların diğer gruplarda yer alan çocuklara göre daha çok tercih ettikleri davranış ise ayna karşısında vücudunu incelemek olmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 4'de yetersizliği olan 48-72 aylık çocukların SECGÖ Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği ile elde edilen, cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenlerine ilişkin verilerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

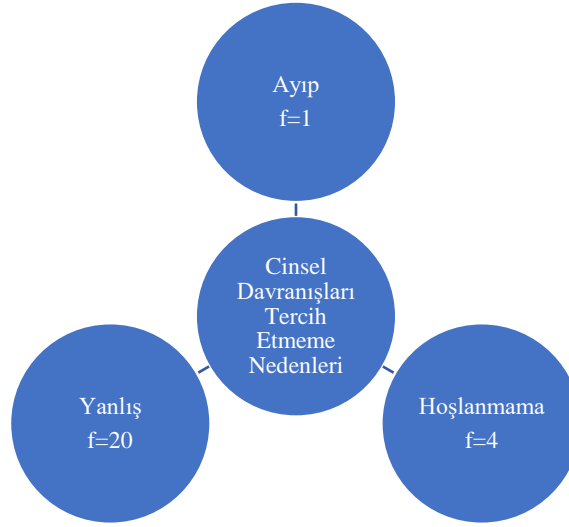
Yetersizliği Olan 48-72 Aylık Çocukların SECGÖ Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği, Cinsiyete İlişkin Davranışları Tercih Etmeme Nedenine Verdikleri Cevaplar

Ölçek maddeleri	İşitme yetersizliği olan çocuklar	Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar	Zihinsel yetersizliği olan çocuklar
		'Babanın yanına gitmen, düşüp kayar'	
	'Bakılmaz'	'Oyuncaklar var'	'Kapanacak (Kapıyı göstererek)'
	'Bakılmaz'	'Çünkü araba var'	'Babayı izlemeyeceğim'
	'Bakılmaz'	'Oyuncak için'	'Ayıp'
		'Oyuncaklar var'	'Ona bakılmaz, hayır'
		'Evcilik oynasın'	
		'İzlenilmez'	

“Babanın yanına gitmen düşüp kayar.” (OSBÇ3), “Oyuncaklar güzel.” (OSBÇ5), “Yoksa annem bana kızdı.” (OSBÇ9), “Çünkü kapıyı kapatacaktı.” (OSBÇ2), “Çünkü bilemiyorum.” (OSBÇ1), “Saçları sarı.” (OSBÇ6)

“Annem söyledi.” (ZYÇ1), “Bilmiyorum.” (ZYÇ3), “Ayıp olur.” (ZYÇ5), “Çünkü o onu görür.” (ZYÇ2), “Öğretmen sevinsin.” (ZYÇ1)

Çocukların verdikleri bu cevaplar kodlanarak belli temalarda toplanmıştır. Bu temalar aşağıdaki şekillerde ayrıntılı olarak verilmiştir.



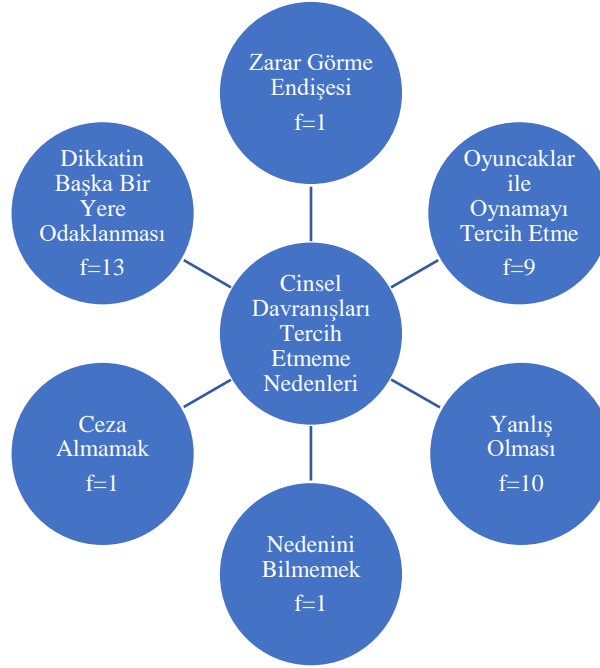
Şekil 1. İştme yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri.

Şekil 1'e göre İştme yetersizliği olan çocukların verdikleri cevaplar kodlandığında üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar hoşlanmama, yanlış ve ayıp temalarıdır. Bu temaların diğer yetersizlik türlerine göre farklı olanı hoşlanmama temasıdır ve bu temada 4 (%15.38) cevap yer almaktadır. Yanlış temasında 20 (%76.9) ayıp temasında ise bir (%3.8) cevabın yer aldığı görülmektedir. Bebeklerin altı değiştirilirken bakmak istemek ile ilgili soruya da bir (%3.8) çocuk cevap vermemiştir.

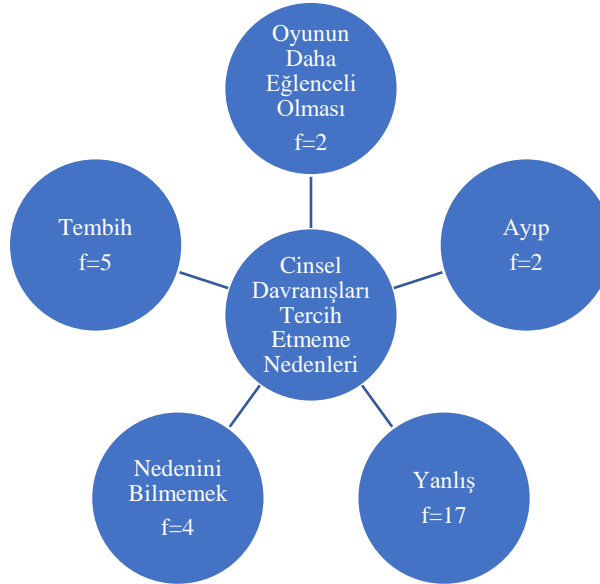
Aşağıda verilen Şekil 2'de otizm spektrum bozukluğu olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri incelenerek elde edilen sonuçlar ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenlerinin altı tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; ceza almamak, zarar görme endişesi, oyuncaklar ile oynamayı tercih etme, yanlış olması, nedenini bilmemek, dikkatin başka bir yere odaklanmasıdır. Çıplak kişiye bakmak ile ilgili soru bir çocuk, ayna karşısında vücudunu incelemek ile ilgili soru üç çocuk, cinsel davranışlar hakkında konuşmak ile ilgili soru iki çocuk, bebeklerin altı değiştirilirken bakmak istemek ile ilgili soru iki çocuk, aşkım sevgilim kelimelerini kullanma ile ilgili soru dört çocuk, tuvalete giren kişiye bakmak ile ilgili soru iki çocuk olmak üzere toplamda 14 (%28.5) çocuk tarafından cevaplanmamıştır.

Aşağıda verilen Şekil 3'de zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri incelenerek elde edilen sonuçlar ayrıntılı şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri.



Şekil 3. Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri.

Şekil 3' e göre zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar şu şekilde tespit edilmiştir; oyunun daha eğlenceli olması, ayıp, yanlış, nedenini bilmemek, tembih. Çıplak kişiye bakmak ile ilgili soru dört çocuk, ayna karşısında vücudunu incelemek ile ilgili soru bir çocuk, çıplak insan resmi çizmek ile ilgili soru bir çocuk, cinsel davranışlar hakkında konuşmak

ile ilgili soru üç çocuk, aşkımlı sevgilim kelimelerini kullanma ile ilgili soru dört çocuk, tuvalete giren kişiye bakmak ile ilgili soru iki çocuk toplamda 15 (%33.3) çocuk tarafından cevaplanmamıştır.

SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği aile formu 48-72 aylık üç farklı yetersizlik türlerinde yer alan çocukların ailelerine uygulanarak elde edilen veriler ile üç farklı yetersizlik türünde yer alan çocukların cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre p değerleri anlamsız bulunmuştur ($p1, p2, p3 < .05$). Ayrıca gruplardaki kişi sayısının 30'dan az olması ($N = 27$) verilerin normal dağılmadığını düşündürmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak tek yönlü varyans analizinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H Testi ile gruplar arasındaki fark incelenmiştir.

Yetersizliği Olan 48-72 aylık Çocukların SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği, aile formu toplam puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde işitme yetersizliği olan çocukların diğer gruplara göre toplam puan sıra ortalamalarının (Sıra ort = 18.67) yüksek olduğu, otizmlı çocukların (Sıra ort = 12.33) ise zihinsel yetersizliği olan çocuklara (Sıra ort = 11.00) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam puan sıra ortalamaları arasında oluşan farkın anlamlılığı p değerine bakılarak değerlendirildiğinde, farkın anlamlı olmadığı ($p = .09 > .05$) sonucuna ulaşılmaktadır.

Yetersizliği Olan 48-72 aylık Çocukların SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği, Aile Formu Cinsel Kimlik alt boyutu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde otizmlı çocukların (Sıra ort = 13.39) diğer gruplara göre puan sıra ortalamalarının yüksek olduğu, işitme yetersizliği olan çocukların (Sıra ort = 16.56) ise zihinsel yetersizliği olan çocuklara (Sıra ort = 12.06) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsel Kimlik alt boyutu puan sıra ortalamaları arasında oluşan farkın anlamlılığı p değerine bakılarak değerlendirildiğinde, farkın anlamlı olmadığı ($p = .46 > .05$) sonucuna ulaşılmaktadır.

48-72 Aylık Yetersizliği Olan Çocukların SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği, Aile Formu Cinsiyete İlişkin Davranış alt boyutu puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde işitme yetersizliği olan çocukların (Sıra ort. = 19.50) diğer gruplara göre puan sıra ortalamalarının yüksek olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların (Sıra ort. = 11.33) ise otizmlı çocuklara (Sıra ort. = 11.17) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete İlişkin Davranış alt boyutu puan ortalamaları arasında oluşan farkın anlamlılığı p değerine bakılarak değerlendirildiğinde, farkın anlamlı olduğu ($p = .03 < .05$) sonucuna ulaşılmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ikili kombinasyonlar şeklinde t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmış, işitme yetersizliği olan çocuklar ile Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ($p = .02 < .05$) ve İşitme yetersizliği olan çocuklar ile Otizmlı çocuklar arasında ($p = .01 < .05$). Cinsiyete İlişkin Davranış alt boyutu puanları arasında İşitme yetersizliği olan çocukların lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Otizmlı çocuklar ve zihinsel yetersizliği olan çocukların puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Üç farklı yetersizlik türünde yer alan çocuklara cinsel kimlik ile ilgili sekiz soru yöneltilmiştir ve bu sorulara verilen cevaplarda işitme yetersizliği olan çocukların büyüdükleri zaman çocuğu doğurma ve emzirme durumlarını bilmede sıkıntıları olduğu görülmektedir. Diğer sorulara göre bilen kişi sayısı düşüktür. Yani işitme yetersizliği olan çocukların yetişkinliklerindeki cinsiyet rolleri ile özdeşim kuramadıkları düşünülebilir. Ayrıca büyüdükleri zaman cinsiyetlerinin değişmeyeceği konusundaki bilgileri de diğer sorulara verdikleri cevaplara göre düşük çıkmıştır. Moss ve Blaha'ya (2001) göre işitme yetersizliği olan çocukların cinsel gelişim sorunları içinde algı sıkıntıları toplumsal kural ve modelleri kaçırılmalarına neden olabilir. Bu alanyazın bilgisi elde edilen bu bulguyu desteklemektedir.

OSB olan çocukların en çok bebeği kimlerin doğurduğunu bilmedikleri görülmektedir. Sonrasında büyüdükleri zaman bebeği doğurup doğuramamak ve emzirip, emziremememe konusunu bilemedikleri görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda otizm çocukların yetişkin cinsel rollerinin özdeşimini sağlayamadıkları

düşünülebilir. Ayrıca bebeği kimlerin emzirdiğini, bebeği kimlerin doğurduğundan daha iyi bilmektedirler. Bu sorulardan sonra en düşük doğru cevap verme oranı büyüdükleri zaman kız ve erkek kalıp kalamayacakları sorusuna aittir. Bu cevap oranı cinsiyet değişmezliği konusundaki sıkıntıyı düşündürmektedir.

Dewinter (2013), 2009 ile 2012 yılları arasında otizmlili kişilerin cinsel davranışları ile ilgili yapılan araştırmaları incelemiş ve ortak olarak otizmlili çocuklarda cinsiyet kimlik gelişimi sorunları yaşadıklarını, çocuklarda cinsel gelişimin anlaşılmadığı, cinsel gelişimin ancak anne-baba ya da bakıcıların gözlemlerine dayandığını belirtmiştir. Bu çocuklardaki dil becerilerindeki yetersizlik ve oyun kurmadaki eksiklikler çocukların rol model olarak cinsel rolleri öğrenmesini ya da özdeşim kurarak cinsel kimliğini kazanmasını engellemektedir (Mukaddes, 2002). Bu bilgiler yapılan bu araştırma sonucunda ulaşılan otizmlili çocukların kimlik gelişiminde sıkıntılar olması durumu ile örtüşmektedir. Ayrıca Dewinter'in belirttiği otizmlili çocukların cinsel gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda anne, baba veya bakıcıdan bilgi alma durumunun bu araştırmada aşılarak doğrudan çocuktan bilgi alınması, bu araştırmanın güçlü yönünü göstermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların en düşük oranda doğru cevapladıkları soru büyüdükleri zaman bebeği emzirip emziremeyecekleri sorusunun cevabına karşılık gelmektedir. Emzirme durumu konusundaki doğru cevap oranlarının bebeği doğurma konusundaki doğru cevap oranlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bebeği kendilerinin doğurup doğuramayacakları konusundaki özdeşimleri, kendilerinin emzirip emziremeyecekleri konusundaki özdeşimlerinden daha iyidir. Ama genel duruma bakıldığı zaman zihinsel yetersizliği olan çocukların yetişkin cinsel rolleri konusunda sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

Maksym'a (1990) göre 3-9 yaş arasında zihinsel yetersizliği olan çocuklara öğretilmesi gereken cinsellikle ilgili konulardan biri erkek ve kızlar arasındaki farklılıklardır. Erkek ya da kız olmanın ne anlama geldiğinin farkına varması da öğretilmesi gereken bir başka konudur. Bu çocukların emzirme ve doğum yapma konusunun bilme durumlarının diğer sorulara göre daha düşük oranda olması, bu çocuklara erkek ya da kız olmanın ne anlama geldiğinin öğretilmesi gerektiği sonucunu düşündürmektedir. Bu sonuç Maksym'ın görüşünü destekler. Crespi (2011) cinsel rol gelişimini etkileyen etmenler içerisinde bilişsel düzeyin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiye dayanılarak zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel rol kazanım ile ilgili soruları doğru cevaplama düzeylerinin daha düşük olması bilişsel düzeye bağlanabilir.

Kohlberg, çocuğun cinsel gelişiminin zihinsel gelişim ile ilgili olduğunu ve çocukların cinsel gelişimini anlamak için zihinsel gelişimde aşağıdaki üç aşamayı geçmesi gerektiğini savunmaktadır; ilk aşama olan *Temel cinsellik kişiliği*, çocuğun kız ya da erkek olduğuna dair anatomik farklılığı anlaması aşamasıdır. İkinci aşama olan *cinsel denge*; çocukların cinsiyetlerinin hiç değişmeyeceği, aynı kalacağı, erkek ve kadın olarak büyüyeceklerini anladıkları aşamadır. Üçüncü aşama olan *cinsel korunum-cinsel sabitlik*; insanların görünüşte bazı farklılıkları olsa bile cinsiyet değişiminin olmayacağını fark ettiği aşamadır (Akt., Eser, 2008). Bu alanyazın bilgisi de zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel denge aşamasını tam olarak kazanamadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte Lin (1991) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel eğitim alabileceklerini savunmuş ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarında mutlu bir şekilde cinsiyet rollerini benimseyebileceklerini belirtmiştir. Çetin (2002) zihinsel yetersizliği olan 5-17 yaş, zihinsel yetersizliği olmayan 5-6 yaş çocuklarının cinsiyet rolü kazanımlarını incelemiş ve zihinsel yetersizliği olmayan çocukların cinsiyet rolü kazanımlarının zihinsel yetersizliği olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların yetişkin cinsiyet rollerini kazanma konusunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

OSB olan çocuklar erkek ya da kız olduğunu bilme, gelin ya da damat olacağını bilme, bebeği kimlerin doğuracağını bilme konusundaki doğru cevap verme düzeyleri işitme ve zihinsel yetersizliği olan, çocuklara göre daha düşüktür. OSB olan çocukların çocuklar Kohlberg'in cinsel gelişimin zihinsel gelişimdeki aşamalarına göre temel cinsellik kişiliği ve cinsel denge boyutundaki kazanımları diğer yetersizlik türünde yer alanlara göre daha düşüktür. Fakat örnekleme katılan OSB olan çocukların zihinsel yetersizliklerinin bulunmadığı düşünülürse ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara göre kazanımlarının daha düşük olduğu göz önüne alınırsa cinsel kimlik kazanımının doğrudan bilişsel gelişim ile ilgili olmadığı düşünülebilir. Sosyal teoriler cinsiyetin biyolojik

verilerden ziyade sosyal yapılar olduğunu öne sürerler. Cinsiyet farklılaşması ile ilgili yapılan araştırmalar kişisel sabit özelliklerden çok toplumsal ve örgütsel uygulamalara uzanmaktadır (Bandura & Bussey, 1999). Bandura'ya göre çocuk yeni öğreneceği bir davranışı çevresindeki insanları taklit ederek öğrenir. Dolayısıyla erkek çocuk hem cins ebeveyni gözlemleyerek erkek gibi olmayı kız çocukda hem cins ebeveynini gözlemleyerek kadın gibi olmayı öğrenmektedir (Başal & Kahraman, 2011). Bu alanyazın bilgileri araştırma bulgularını desteklemektedir.

İşitme yetersizliği olan çocukların büyüdüğü zaman bebeği doğurma ve emzirme konularındaki sorulara doğru cevap verme düzeyleri diğer yetersizlik türlerindeki gibi daha düşüktür. Bunun nedeni olarak da düşünme, karar verme, yorumlama, sebep-sonuç ilişkilerini değerlendirmede yetersiz olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). OSB olan çocukların büyüdüğü zaman anne baba olma ve emzirme konusundaki sorularına verdikleri doğru cevap oranlarının, zihinsel yetersizliği olan çocuklarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların büyüdüğü zaman erkek veya kız olacakları, büyüdüğü zaman çocuğu doğurma konusundaki sorularına verdikleri doğru cevap oranları diğer gruplara göre daha yüksektir. Bu bilgiler, işitme yetersizliği olan çocukların zihinsel yetersizliği olmadığı göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet kimlik kazanımında sosyal öğrenme kuramının daha etkili olduğunu düşündürülebilir. İşitme yetersizliği olanlar normal gelişim gösteren arkadaşlarına göre çok daha fazla akademik, davranışsal ve duygusal problemlere sahiptir. "İşitme yetersizliği olanların davranışları üzerinde gözlemlenen problemlerini özünde sosyal gelişimlerini etkileyen becerilere sahip olmamaları veya bu becerilerin az gelişmesi, yer alabilir" bilgisi de bu bulguları destekler (Akfirat, 2004).

İşitme yetersizliği olan çocukların genel olarak cinsiyete ilişkin davranışları diğer yetersizlik türlerinde yer alanlara göre daha çok tercih ederken, ayna karşısında vücudunu incelemek ve tuvalete giren kişiye bakmaya çalışmak davranışlarını diğer yetersizlik türlerinde yer alanlara göre daha az tercih etmişlerdir. Bu bulgular normal gelişim gösteren çocukların gösterdikleri cinsiyete ilişkin davranışları işitme yetersizliği olan çocuklarında diğer yetersizlik türlerinde yer alanlara göre yüksek düzeyde gösterdiğini düşündürmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların, dil ve konuşma düzeylerinin yaşlarına göre geride olması dışında onları diğer çocuklardan ayıran çok fazla özellikleri yoktur. Davranışları, hissettikleri, ihtiyaçları diğer çocuklar ve akranları ile aynıdır. Duygusal yönden diğer akranlarının etkilendiklerinden bu çocuklar da etkilenir. En önemli sorun dilediklerini, gereksinimlerini sözlü olarak ifade edememeleridir. İşitme kaybına uyum sağlaması ve diğer kişiler ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, etrafındaki kişilerin ona gösterdiği tepkilere ve taşıdığı özellikleri kabullenmesine bağlıdır (Erben, 2005). Bu araştırmada elde edilen sonuç bu bilgi ile desteklenebilir. İşitme yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimleri ile ilgili problemleri dil sınırlanması ve algı eksikliklerinden dolayı, anlama ve bilgi eksikliğine dayanmaktadır (Kelliher, 1973). Çevresindeki kişilerin tuvalete giren kişiye bakma ve üzerini çıkarmaması gerektiği konularda çok fazla tembihte bulunması çocukta bu davranışların yanlış olduğu algısını uyandırmış olabileceği düşünülebilir.

OSB olan çocukların genel olarak cinsiyete ilişkin davranışları tercih etme durumları diğer yetersizlik türlerinde yer alanlara göre düşük iken, çıplak kişiye bakmak, aşkım sevgilim kelimelerini kullanmak ve tuvalete giren kişiye bakmaya çalışmak davranışlarında zihinsel yetersizliği olan çocukların olduğu grup ile benzer tercihleri olduğu görülmektedir. Ruble ve Dalrymple (1993) araştırmalarında OSB olan çocukların eteğin ya da tişörtün altından bakmaya çalıştığını ve ebeveynlerin uygun olmayan yerlerine dokunduğunu bulmuşlardır (Akt., Realmuto & Ruble, 1999). Bu çalışma çıplak kişiye bakmak ve tuvalete giren kişiye bakmaya çalışmak davranışlarını açıklamaktadır. Cinsel gelişim genellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerde 3 yıl ertelenmektedir (Sullivan & Bowden, 2013) görüşü bu bulgular ile çelişmektedir. Çünkü normal çocukların gösterdiği birçok cinsiyete ilişkin davranışı zihinsel yetersizliği olan çocuklarda göstermektedir. Otistik çocuklar ile zihinsel yetersizliği olan çocukların üç davranışta aynı seviyede olması da yine cinsiyete ilişkin davranışların zihinsel gelişim ile doğrudan ilişkili olmadığını düşündürmektedir.

Cinsel davranışlar hakkında konuşmayı işitme yetersizliği olan çocukların hepsi tercih ederken, zihinsel yetersizliği olan çocukların hiçbiri tercih etmemiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların diğer gruplara göre daha çok tercih ettikleri davranış ise ayna karşısında vücudunu incelemek olmuştur. Maksym (1990) zihinsel yetersizliği

olan çocukların bedenleri hakkındaki meraklarının giderilmesinin cinsel gelişimleri için öğretilmesi gereken bir durum olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ulaşılan zihinsel yetersizliği olan çocukların en çok tercih ettikleri davranışın ayna karşısında kendini incelemek olması bu durumun nedenini açıklamaktadır. Dalldorf'un "cinsel içerikli sözler OSB olan çocukların kolaylıkla dillerine dolanarak tekrarlanabilirler" (Akt., Realmuto & Ruble, 1999) görüşüne karşılık bu araştırmada cinsel davranışlar hakkında konuşmayı tercih etme durumu OSB olan çocuklarda oldukça düşük çıkmıştır. Cinsel davranışlar hakkında konuşmayı tercih etme durumunda işitme yetersizliği olanlar ile zihinsel yetersizliği olanlar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun Schlesinger ve Meadow'un yaptıkları araştırmada işitme yetersizliği olan çocukların sosyal gelişiminde saptadıkları içe kapanıklık durumu (Akt., Akfırat, 2004) ile işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin belirttiği çok tv izleme durumu ile açıklanabileceği düşünülmektedir. İçe kapanıklık durumlarının onları daha çok tv izlemeye ve cinsel davranışlar hakkındaki konuşmalara yol açtığı sonucu tahmin edilmektedir.

İşitme yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme durumlarına verdikleri cevaplar kodlandığında üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar hoşlanmama, yanlış ve ayıp temalarıdır. Bu temaların diğer yetersizlik türlerine göre farklı olanı hoşlanmama temasıdır ve bu temada 4 (%15.38) cevap yer almaktadır. Yanlış temasında 20 (%76.9) ayıp temasında ise bir (%3.8) cevabın yer aldığı görülmektedir. Yanlış temasının yüksek olması, işitme yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimleri ile ilgili problemleri dil ve algı eksikliklerinden dolayı, anlama ve bilgi eksikliğine dayanmaktadır (Kelliher, 1973). İşitme yetersizliği olan çocukların düşünme, karar verme, yorumlama, sebep-sonuç ilişkilerini değerlendirmede yetersiz oldukları düşünülebilir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). Ayrıca standart dilin kullanım örneklerinin dışında yeni kullanım örnekleri üretebilmektedirler, yetişkinlerin kullandığı dil kuralları onlara karışık geldiğinde kendi edindikleri kadarıyla dil kurallarını geneller ve uygularlar (Baykal, 2018). Bu alanyazın bilgileri araştırmadan elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar algı eksiklikleri, neden sonuç ve yorumlama yetersizliklerinden dolayı birçok davranışı aşırı kurallaştırılarak 'yanlış' olarak tek düze nitelendirdikleri tahmin edilmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri 6 tema altında toplanmıştır. Bunlar; ceza almamak, zarar görme endişesi, oyun oynamayı tercih etme, yanlış olması, nedenini bilmemek, dikkatin başka bir yere odaklanmasıdır. Zarar görme endişesi teması altında bir (%2.04) cevap, oyuncaklar ile oynamayı tercih etme teması altında dokuz (%18.36) cevap, yanlış olması teması altında 10 (%20.4) cevap, nedenini bilmemek teması altında bir (%2.04) cevap, ceza almamak teması altında bir (%2.04) cevap, dikkatin başka yere odaklanması teması altında 13 (%26.53) cevap, yer almaktadır. Yanlış olması teması işitme yetersizliği olan çocuklar ile ortak tema olarak tespit edilmiştir. Zarar görme endişesi ve ceza almamak temalarında birer cevap yer almış ve çocukların cevaplarında 'Babanın yanına gitmen, düşüp kayar' ve 'Yoksa annem bana kızdı' ifadesi yer almaktadır. Anne babaların otizmlili çocuklarının durumlarına yönelik endişe duymaları (Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu & Özkubat 2014), çocukları ile olan etkileşim özellikleri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir ki çocukların bu cevapları aile çocuk arasındaki iletişim stilini yansıtmaktadır.

Oyuncaklar ile oynamayı tercih etme teması da dokuz cevap ile oldukça dikkat çekmektedir. Gilbert ve arkadaşları (1990) yaptıkları araştırmada OSB olan çocukların en dikkat çeken özelliklerinin görsel materyalleri tercih etme olduğunu bulmuşlardır (Akt., Bodur, Soysal, İşeri & Şenol, 2006). Bu sonuç OSB olan çocukların oyuncaklar ile oynamayı tercih etme durumunu açıklamaktadır. Ayrıca bu çocuklarda hayali oyunların eksikliği ve diğer insanlar ile ilgilerini ya da başarılarını paylaşma arayışı içinde olmama (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013) onları oyuncaklar ile ilgilenmeye itmektedir.

Nedenini bilmemek teması altında bir cevap yer almasına rağmen bu durumun yine Amerikan Psikiyatri Birliği tanı kitabında otizmlili çocukların tanı ölçütleri bölümünde yer alan toplumsal ya da duygusal karşılıklar verememe durumlarının en az ikisinin varlığı ile açıklanabileceği düşünülmektedir (APA, 2013).

Dikkatin başka yere odaklanması teması içerisinde 13 cevap yer almaktadır ve tercih edilme oranı yüksektir. Bu durum iki şekilde açıklanabilir; birincisi ekolalidir, çocuklardaki ekolalinin nedeni şu şekilde açıklanabilir; İspanya'da bir restoranda pilav yemek istiyorsun. O sırada arkanızdaki masada oturan müşteri

İspanyolca bir tümce söylüyor ve kısa bir süre geçtikten sonra masaya pilav geliyor. Fakat bu tümce içindeki hangi sözcüğün pilav anlamına geldiğini bilemezsiniz. OSB olan insanların konuşmalarının özelliği de buna benzer onlarda ihtiyaçlarının karşılandığı anlarda söylenmiş sözcükleri ezberlerler ve bunları gerektiğinde kullanırlar (Turan, 2002). Bu bilgi bize cevap alakasız gözüğe bile konu ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. İkinci durum ise dili sosyal amaçlı değil de taleplerinin karşılanması için kullanırlar, öğrenilen, öğrenildiği bağlam/durum içinde kalmakta, bunların sonucunda bağlam dışı konuşmalar yer almaktadır (Ege, 2006) ve hiperaktif özelliklerinden dolayı dikkatleri dağılmaktadır.

Yanlış olması teması altında da 10 cevap yer almaktadır. Bu cevaplarda “bakılmaz, olmaz vb.” gibi keskin ve net cevaplar yer almaktadır. Bu durumun ceza almamak temasında olduğu gibi aile iletişim stillerinden ya da işlevsel olmayan işlere sıkı sıkı uyma (APA, 2013) özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar şu şekilde tespit edilmiştir; oyunun daha eğlenceli olması, ayıp, yanlış, nedenini bilmemek, tembih. Oyunun daha eğlenceli olması teması altında iki (%4.44) cevap, ayıp teması altında iki (%4.44) cevap, yanlış teması altında 17 (%37.7) cevap, nedenini bilmemek teması altında dört (%8.88) cevap, tembih teması altında da beş (%11.11) cevap yer almaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimleri ile ilgili olarak ortak özellikleri olan homojen bir grup yoktur. Bununla birlikte klinik zihinsel yetersizliğin değişik şekillerinin cinsel gelişimin ilerlemesinde kesinlikle etkili olduğu gözlenebilmektedir (Kijak, 2013). Bundan dolayı zihinsel yetersizlik türünde yer alan çocukların cevaplarında işitme yetersizliği olan çocuklara göre daha çok tema yer almıştır.

Ayıp teması altında iki cevap, yanlış teması altında 17 cevap yer almıştır ki en çok tercih edilen temadır, tembih teması altında da beş cevap yer almıştır. Martenson (2004) zihinsel yetersizliği olan bireylerin sevgi ve cinsellikle ilgili fırsatları ve engelleri tanımlamak için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada okul çalışanları ve ailelerin çocukların cinsel gelişimi hakkında kendilerini sorumlu hissettikleri ve bundan dolayı çocukları yüksek duvarların içine kapatarak disipline etmeye çalıştıklarını bulmuştur. Bu çalışma ile elde edilen bulgular açıklanmaya çalışıldığı zaman ailelerin çocuklarını koruma adına verdikleri cinsel eğitimlerde katı davranarak ‘ayıp ve yanlış’ şeklinde öğrettikleri, onları cinsel davranışlar hakkında tembih ettikleri düşünülebilir. Diğer bir açıklaması ise zekâ geriliği zihinsel işlevlerin, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde kendini gösteren uyumsuz davranışların her ikisinin de anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (Eripek, 2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa Maksym (1990) göre doğru davranışların öğretilmesinde uygun olmayan davranışların yerini uygun olan davranışları alması gerekirken, yetersizlikten dolayı bu eğitim uzun süreceği için ‘yanlış ve ayıp’ kavramı verilmiş olabilir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda dil gelişiminde de yetersizlik yaşandığı için sınırlı dil (Öncül, 2016) ile çocuğun neden yanlış ya da ayıp olduğunu açıklayamamış olabileceği düşünülmektedir.

Nedenini bilmemek teması altında dört cevap yer almıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar (Şahin, 2013). Ayrıca bu çocukların hem kısa süreli bellek hem de uzun süreli bellekte sınırlılıkları vardır. Öğrendikleri bir konuyu unutabilmektedirler (Öncül, 2016). Bundan dolayı nedenini bilememek temasının oluştuğu düşünülmektedir.

Sorulara cevap verilmeme oranı işitme yetersizliği olan çocuklarda %3.8, OSB olan çocuklarda %28.5, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda %33.3 olarak tespit edilmiştir. En yüksek cevap verilmeme oranı zihinsel yetersizliği olan çocuklara ait olmuştur. Bunun nedeninin zihinsel yetersizliği olan çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarından kaynaklı olduğu (Şahin, 2013) düşünülmektedir.

Üç farklı yetersizlik türünde yer alan 48-72 aylık çocukların ailelerine uygulanan SECGÖ Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği aile formunun analizi sonucunda elde edilen toplam puanları ve Cinsel Kimlik alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı fark görülmez iken, Cinsiyete İlişkin Davranış alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkında işitme yetersizliği olan çocuklar ile zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve otizmlili çocuklar arasında işitme yetersizliği olan çocukların lehine olduğu

tespit edilmiştir. Cinsiyet ile ilgili davranışlar kalıpyargıları öğrenme, transfer etme ve değiştirme ile ilişkili olabilmektedir ve bu da iyi bir sosyalleşmenin parçasıdır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların zihinsel olgunluk düzeyleri farklı olduğundan, anne ve babalarını model almaları, kendi akranlarından bilgi kazanmaları, gözlem yapmaları, uygun sosyal ve cinsel davranış geliştirmeleri ve deneyim kazanma şansları çok azdır. Ancak bu çocukların cinsel gelişim alanında da destek almaları gerekmektedir (Çetin vd., 2005). OSB olan çocuklardaki dil becerilerindeki yetersizlik ve oyun kurmadaki eksiklikler çocukların rol model almalarını yani cinsel gelişimin sosyal yönünü etkiler (Mukaddes, 2002). İşitme yetersizliği olan çocukların sosyal ve kişilik gelişimi, toplumun genelinde ağırlıklı iletişime bağlıdır. İşiten toplumda dil, insanlar arasında en sık kullanılan mesaj iletme yoludur. Sözel dile sahip olmayan sağır çocukların konuşan ve işaret dili bilmeyen çocuklarla arkadaşlık etmesi zordur. Buna rağmen sosyal gelişimleri akranları ile aynı düzeydedir (Akçamete, 2009). Bu alanyazın bilgileri araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda yetersizliği olan çocuklarda cinsiyet kimlik kazanımı ve cinsiyete ilişkin davranışların gelişiminde, bazı davranış ve becerilerde zihinsel süreçlerin bazılarında ise sosyal öğrenmenin etkisi olduğu düşünülmüştür. Bu kuramların karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Bu çalışma bu alan ile ilgili bir ön çalışma olarak düşünülmüştür. Dil gelişimi, otizm düzeyi, zihinsel düzey ve farklı demografik değişkenler ile çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Kaynaklar

- Aderemi, T. J. (2014). Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education of learners with intellectual disabilities in Nigeria. *Journal of Sex Disabilities*, 32(3), 247-258. doi: 10.1007/s11195-013-9307-7
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [Ministry of Family and Social Policies] (2014). *İşitme engelli çocuklar aile rehberi [Hearing impaired children family guide]*. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5633/isitme-engelli-cocuklar-aile-egitim-rehberi.pdf> adresinden erişildi.
- Akçamete, G. (2009). İşitme engelli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]* içinde (ss. 239-251). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akfirat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi [The effect of creative drama on the development of social skills of hearing impaired people]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 2-9. doi: 10.1501/Ozlegt 00000000 77
- Aksoy, C. (1990). *3-6 yaş arası çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyet faktörünün etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of gender factor on 3-6 year-old children's toy preferences]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik [Applied statistics and validity-reliability with examples from sports, health and educational sciences]* (3. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alptekin, A., & Tepeli, K. (2019). Development of Selcuk Sexual Development Scale (36-72 months). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(3), 249-265. doi: 10.21031/epod.505352
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Aydilek-Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi. [The investigation of the relationships of teachers and parents with different socio-economic level in gender role perception of children between 60-72 months with toy preferences and peer interactions]* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları [Development of pre-school transition skills assessment scale: Validity and reliability studies]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 273-291.
- Bandura, A., & Bussey, K. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Baran, G. (1998). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıpyargularının gelişimi [Development of gender roles and gender stereotypes in 7-11 year-old children in children's slots in Ankara]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barutçu, E. (2002). *Özel anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargıları ile annenin sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between the gender stereotypes of 6-year-old children and their mother's social cohesion]* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Başal, H. A., & Kahraman P. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları, ile oyun ve oyuncak tercihleri [According to the level of mother education, children's gender stereotypes, and play and toy preferences]. *Journal of New World Sciences Accademy*, 6(1), 1336-1357.
- Baykal, M. (2018). *2-6 yaş arası çocukların dil kullanımı üzerine bir inceleme: Denizli örneği [A case study on language use of children between 2-6 years old: Denizli case]* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bilgiç, E. (2015). *Zihinsel engelli ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri [Mothers with mentally retarded adolescents, their views on sexual education]* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bodur, Ş., Soysal, A. Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2006). Otistik bozukluğun erken belirtileri ve tanısı [Early symptoms and diagnosis of autistic disorder]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 130-136.
- Couwenhoven, T. (2007). *Teaching children with down syndrome about their bodies boundaries, and sexuality* (1st ed.). Bethesda: Woodbine House.
- Crespi, I. (2011). Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. Retrieved from <http://www.mariecurie.org/annals/volume3/crespi.pdf>
- Çetin, Z. (2002). *Beş-on yedi yaş grubu zihinsel engeli olan ve beş-altı yaş grubu zihinsel engeli olmayan çocukların cinsiyet rolü kazanımlarının karşılaştırılması [Comparison of gender role gain of five-seventeen-year-old children with mental retardation and five-six age group mental retardation]* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Z., Yükselen, A., & Doğan, Ö. (2005). Zihinsel engeli olan, normal gelişim gösteren ve korumaya muhtaç çocukların cinsiyet rollerini algılamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi [A comparative study of the perceptions of gender roles of children in need of normal development with mental disability]. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 16(1), 61-77.
- Çifçi-Tekinarslan, İ., & Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi [Investigation of parental behaviors in the adaptation process of the individuals with intellectual disability to adolescence]. *E-Journal of New Word Sciences Academy*, 8(3), 363-374. doi/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0592
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve Lisrel uygulamaları [SPSS and LISREL applications for multivariate Statistics for social sciences]* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dewinter, H. (2013). Autism and normative sexual development: A narrative review. *Journal of Clinical Nursing*, 22(23-24), 3467-3483. doi.org/10.1111/jocn.12397
- Edelbrock, C. S., & Sugar, A. I. (1978). Acquisition of sex- typed preferences in preschool-aged children. *Journal of Deveopmental Psychology*, 14(6), 614-623.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler [Communication characteristics of different disability groups and recommendations for teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli olan çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi [The effect of montessori materials on children's language development and visual perception level of children with mental disabilities and hearing impaired]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Eripek, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]* içinde (ss. 151-171). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eser, M. (2008). *Ana babaların cinsel kimlik gelişimiyle ilgili tutumların çocuğun cinsel kimlik kazanmasına etkisi [The effect of parents' attitudes towards sexual identity development on the child's sexual identity gain]* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündüz-Şentürk, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar yönünden incelenmesi [An examination of illustrated story books printed for preschool children in terms of gender-related stereotypes]* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki [Relationship between parental expectations and toy preferences for perceived gender stereotypes in 5-6 years old children]* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürol, A., Polat, S., & Oran, T. (2014). Views of mother having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Journal of Sexuality and Disabilities*, 32(2), 123-133.
- Gürşimşek, I., & Günay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi [Evaluation of linguistic and non-linguistic indicators used in the processing of gender roles in children's books]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63.
- Kelliher, M. H. (1973). *The social and sexual development of the deaf child* (Master's thesis). Loyola University, Chicago. Retrieved from <https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent>.
- Kijak, R. (2013). The sexuality of adults with intellectual disability in Poland. *Journal of Sexuality and Disability*, 31(2), 109-123. doi:10.1007/s11195-013-9294-8
- Köseler, F. (2009). *Okulöncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu [Gender case in preschool story and tale books]* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Lamb, M. E., & Roopnarine, J. E. (1979). Peer influences on sex-role development in preschoolers. *Journal of Child Development*, 50(4), 1219-1222.
- Langlois, H. J., & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. *Journal of Child Development*, 51(4), 1217-1247.
- Lin, M. (1991). The preliminary study on the issue of sexual behavior and sex education for mentally retarded persons. *Journal of Bulletin of Social Education*, 20, 23-36.
- Lobue, V., & DeLoache, S. J. (2011). Pretty in pink: The early development of gender-stereotyped colour preferences. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 656-667. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02027.x
- Maksym, D. (1990). *Shared feelings: A parent guide to sexuality education for children, adolescent and adults who have a mental handicap*. Ontario: The Gallan Roeher Institute Press.
- Martenson, L. L. (2004). 'May I?' about sexuality and love in the new generation with intellectual disability. *Journal of Sexual Disability*, 22(3), 197-207. doi: 0146-1044/04/0900-0197/0
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). *Gelişim alanları [Development areas]*. Ankara: MEB Yayınları.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma [Qualitative research]*. (S. Turan & M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)
- Moss, K., & Blaha, R. (2001). *Introduction to sexuality education for individuals who are deaf-blind and significantly developmentally delayed*. Monmouth, OR: DB-LINK.
- Mukaddes, N. M. (2002). Gender identity problems in autistic children. *Child: Care, Health and Development*, 28(6), 529-532. doi:10.1046/j.1365-2214.2002.00301.x
- Öncül, N. (2016). Zihin yetersizliği: Özellikler. H.İ. Diken, H. Bakkaloğlu (Eds). *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu [Mental impairment and autism spectrum disorder]* içinde (ss. 26- 52) (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargularının incelenmesi [Investigation of gender stereotypes of preschool children]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, B. (2009). *Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargularının bazı değişkenler açısından incelenmesi [An investigation of gender stereotypes of 5-6 year old children in terms of some variables]* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parchomiuk, M. (2013). Model of intellectual disability and the relationship of attitudes towards the sexuality of persons with an intellectual disability. *Journal of Sexuality and Disability*, 31(2), 125-139. doi: 10.1007/s11195-012-9285-1
- Realmuto, G. M., & Ruble, L. A. (1999). Sexual behaviours in autism: Problem of definition and management. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 121-124.
- Sayın, T. (2007). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin 7-15 yaş arası çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine yaklaşım ve görüşlerinin incelenmesi [Parents of children with mentally handicapped children and children with normal development, 7-15 years old children's approach to gender roles and examining their views]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*, 17, 273-85.
- Sullivan, F., & Bowden, K. (2013). 'Touching people in relationships': A qualitative study of close relationships for people with an intellectual disability. *Journal of Clinical Nursing*, 22(23-24), 3456-3466. doi: 10.1111/jocn.12375
- Şahin, S. (2013). Engellilik. S. Yıldırım-Doğru & A. Şükran-Öz (Eds.). *Tüm yönleriyle özel bebekler ve çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri [Development of special infants and children in all aspects and examples of activity]* içinde (ss. 3-29). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargularına etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of education activities on gender role of 60-72 month old children in social rape stereotypes in kindergarten]* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şirvanlı-Özen, D. (1992). *Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargularının gelişimi üzerindeki rolleri [The role of mother's working status and the gender role variables adopted by the parent on their role in the development of children's gender characteristics]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri [Parents who have children with autism, daily life characteristics of their children, daily play interactions, problem behaviors and communication styles, their opinions]. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 1-44. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000217
- Turan, A. (2002). *Sevgi dili konuşan çocuklar [Children speaking love]* (1. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Çocuğun cinsel eğitimi: Anne ben nasıl doğdum?* [Child's sexual education: Mother how I was born?] (2. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yağan-Güder, S. (2014). *Okulöncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi [Investigation of social gender perceptions of preschool children]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2011). Cinsel eğitimde kütüphanelerin rolü [The role of libraries in sexual education]. *Türk Kütüphanecilięi Dergisi*, 25(1), 8-34.
- Yurdakul, R. S. (2012). *Çocuk ve cinsellik [Child and sexuality]* (2. baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Williams, G. P., & Allard, M. A. (1996). Case study: Cross-gender preoccupations in two male children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 635-642. doi: 10.1007/BF02172352



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 737-762

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.526557

RESEARCH

Received Date: 13.02.19

Accepted Date: 21.10.19

OnlineFirst: 05.11.19

Examination of Sexual Development in Children with 48-72 Months of Age*

Ayşe Alptekin  **

Selçuk University

Kezban Tepeli  ***

Selçuk University

Abstract

This study is a case study which is one of the qualitative research methods and a general survey model which is one of the quantitative research methods. The sexual identity and gender behaviors of children with different disabilities (hearing impairment, intellectual disability, autism spectrum disorder) were examined. Selçuk Sexual Development Scale (36-72 Months) was used as the data collection tool. SPSS 20 software and coding method were used for data analysis. The sample of the study consists of 48-72 months of children who reside in Konya between 2017-2018, who have been diagnosed with medical diagnosis by the health board, and who have been diagnosed with educational diagnosis by guidance research centers, who have a mild level of inadequacy, and who have achieved at least one word-expressing language development at least. As a result of the research, the reasons of non-preferential behaviors of children with intellectual disabilities were grouped under 5 themes, children with autism spectrum disorder were grouped under 6 themes and children with hearing impairment under 3 themes. It has been determined that the acquisition of children with sexual identity of children with hearing-impaired is more sufficient than children with intellectual disabilities and children with intellectual disabilities' sexual identity acquisition is more sufficient than children with autism spectrum disorder.

Keywords: Sexual development, types of inadequacy and sexual development, hearing impairment, autism, spectrum disorder, intellectual disability.

Recommended Citation

Alptekin, A., Tepeli, K. (2019). Examination of sexual development in children with 48-72 months of age. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 737-762. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.526557

*This study was produced from the PhD thesis of the first author namely "Development of Selçuk Sexual Development Scale (36-72 Months) and Examination of Sexual Development in Children with Disabilities for 48-72 Month."

****Corresponding Author:** Lecturer, E-Mail: elmaliayse@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3524-5265>

***Prof., E-mail: ktepeli@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3403-3890>

Since the mental maturity levels of children with disabilities are different, the chances are low for them to model their parents, gain knowledge from their peers, make observations, develop appropriate social and sexual behavior and gain experience. However, these children need to get support in the field of sexual development (Çetin, Yükselen, & Doğan, 2005). Lin (1991) in the study of sexual education and sexual development of individuals with intellectual disabilities, argued that children with intellectual disabilities could receive sexual education. She stated that children with intellectual disabilities could happily adopt gender roles in their lives. The problems related to the sexual development of children with hearing impairment are seen in the literature (Kelliher, 1973) due to their lack of language and perception deficiencies.

Parchomiuk (2013) in his study, stated that individuals define people with intellectual disabilities as individuals who do not have sexual development, biologically defined as non-sexuality persons. Social models have been positive about the sexuality of people with intellectual disabilities and have thought that there are gender determinants and symptoms as individuals with typical development. Individuals with typical development generally refer to individuals with disabilities as being fond of sexuality and see it as a threat for themselves. That is not the truth. This situation is caused from the fact that individuals with disabilities have problems in learning and obeying the rules (Şahin, 2013). As a result, these individuals cannot discriminate appropriate and non-appropriate behaviors in society, so they demonstrate the behaviors they need to do in private. Hence, Maksym (1990) and Couwenhoven (2007) argued that individuals with disabilities should be taught what is public and private in the context of sexual education. If the necessary skills are gained by following the sexual development of these individuals, it is predicted that many of these problems will disappear.

Although it is known that children with typical development who are 3-6 years of age are at a high level of curiosity about sexuality, there is a limited number of studies regarding children with disabilities in the age group of 3-6 about their sexual awareness curiosity and gender (Çetin, 2002; Dewinter, 2013; Williams & Allard, 1996). While the sexual development characteristics of the children with typical development can be defined, it can be seen that the sexual development of children in the types of disability groups shows differentiation compared to the children who have typical development and it is not yet known with the accessible literature. Dewinter (2013) argues that research on the sexual development of children with autism is superficial and that the mechanisms affecting the sexual identity gains of these children should be examined in detail.

In this study, it is aimed to provide information to parents and educators about the roadmap by examining the sexual development and characteristics of children with disabilities. For this purpose, the answer to the following question was sought: "How are the behaviors of 48-72 months children with hearing impairments intellectual disabilities, and autism regarding sexual identity and gender?"

Method

The study was designed as a qualitative research method in the study of the case study in the interview technique and in the general survey model of quantitative research methods. In this study, sexual identity and gender behaviors of children with different disabilities were examined using Selçuk Sexual Development Scale.

In the study, one of the non-probability sampling methods, criterion-based sampling method was used. Because, those who accepted to participate in the research and those who were in compliance with the prerequisites were sampled.

In the selection of children with hearing impairment, the condition of having mild hearing loss with the hearing device and having started to use the device regularly before the age of one was sought. In the selection of children with autism, a prerequisite for having the autism intensity as needing support was sought according to Diagnostic and Statistical Manual-5th Ed (DSM-V; American Psychiatric Association, 2014) criteria. However, children who were diagnosed with "atypical autism" were included in the study as the children's reports were prepared according to DSM-IV criteria. For children with intellectual disabilities, the children who had the diagnostic report as having a mild mental disability and their families were included in the sample.

Selcuk Sexual Development Scale (SSDS) (36-72 Months) developed by Alptekin and Tepeli (2019) was used for collecting the research data. The validity of the scale for hearing impairment, intellectual disability and autism was conducted in previous validation studies. The scale consists of three different subscales. Two forms are applied to children, one form to families. These forms include, Gender Attitudes Scale Child Form, Sexual Identity Child Form and Gender Behavior Scale, Child Form. Child forms are scored as 1-0 and family forms are scored as 1-5. The reliability coefficients of the scale were calculated as 0.61 for the Child Sexual Identity Scale for the Gender Behavior Scale Child Form as 0.66 and 0.85 for the Sexual Identity and Gender Behavior Scale Family Form as 0.85.

The research was conducted between 2017-2018 in Selçuklu district of Konya. Scales were applied by the researcher to the children of the families who agreed to participate in the study. When applying the child forms, the children were asked "Why" after every question. Special education teachers assisted children who were thought to have difficulty in communicating. In addition, Family Identity and Gender Behavior Sub-Scale Family Form was applied to the families.

In order to examine the sexual development of children with 48-72 months of age deficiency, the children's form of SSDS Sexual Identity Sub-Scale, SSDS Gender Behavioral Sub-scale was tried to be explained by descriptive statistical methods. The response of the children to the "Why" question about the items of the scale was analyzed by the coding approach developed by Strauss and Corbin (1994) from qualitative data analysis techniques. According to this approach, the codes are generated by assigning names to the data pieces obtained, and these codes are grouped and categories (themes) are created (Merriam, 2015). Support was provided by an instructor interested in the education of children with autism when coding. In addition, children's teachers' opinions were asked to group to answer the answers of children. SSDS Sub-Scale of Sexual Identity and Gender Behavior To examine the difference between the scores of the children in the family form and their families after 48-72 months of inadequacy, the Kolmogorov Smirnov test results ($p1, p2, p3 < .05$) and Kruskal Wallis H test was performed due to the fact that the number of people in the groups ($n = 27$) did not show normal distribution.

Results

The findings of the three sub-scales of the study are evaluated and explained in this section. Children with hearing impairment have difficulties in knowing their child's birth and breastfeeding status when they grow up. In other words, children with hearing impairment may not be able to identify with gender roles in their adulthood. In addition, their correct answer to the question about whether their sex will not change when they grow up has been lower than other questions. It seems that children with autism do not know who gives birth to the most babies. Then, when they grow up, it is seen that they do not know whether to give birth to the baby and whether to breastfeed or not to breastfeed. According to this information, adult sexual roles of children with autism can be considered to be unable to provide identification. Meanwhile, they also know who breastfed the baby better than who gave birth to the baby. After these questions, the lowest correct answer rate is to the question of whether boys and girls can stay when they grow up. This response rate suggests a shortage of gender invariance. The lowest correct response rates for children with intellectual disabilities correspond to the question of whether they will be able to breastfeed the baby when they grow up. Correct response rates on breastfeeding status appear to be lower than the correct response rate for giving birth to the baby. Their identification on whether they can have the baby is better than their own identification on whether they can breastfeed or not. But given the general situation, children with intellectual disabilities may have difficulty with their adult sexual roles. Children with autism spectrum disorder are less likely to know that they are boys or girls, that they will be brides or grooms, and that they have a correct response to knowing who will give birth to the baby than children with hearing and intellectual disabilities. When children with hearing impairment grow up, the correct response rates for bearing and breastfeeding are lower than in children with other types of disabilities. It is observed that the correct response rates about parenting and breastfeeding are higher than those of children with intellectual disabilities when children with autism grow up. Children with intellectual disabilities will be boys or girls when they grow up, and when they grow up, the correct response rate for childbirth is higher than in other groups.

While children with hearing impairment generally prefer gender-related behaviors more than other types of disabilities, examining their body in front of the mirror and trying to look at the person entering the toilet they preferred less than children in their group. While children with ASD generally prefer gender-related behaviors, their status is lower than that of children in other types of disability, while looking at the naked person, using the words "love darling" and trying to look at the person who enters the toilet children with intellectual disabilities in their behavior seem to have similar preferences to their group. All children with hearing impairments prefer to talk about sexual behavior, while none of the children with intellectual disabilities have preferred it. Children with mental disabilities are more preferred than children in other groups and their preferred behavior is to examine their bodies in front of the mirror.

When the answers given by children with hearing impairments were encoded, three main themes emerged. Dislike, wrong and shameful. The different types of inadequacy of these themes are the dislike theme, and this theme contains 4 (15.38%) answers. In the wrong contact, 20 (76.9%) shame themes contain one (3.8%) response. One (3.8%) child did not answer the question about wanting to look at babies while underchanging them. It is observed that the reasons why children with autism spectrum disorders do not prefer gender-related behaviors are grouped under six themes. These include: not being punished, worrying about being harmed, choosing to play with toys, being wrong, not knowing why, focusing attention elsewhere. A child did not answer the question about looking at the naked person, three children did not answer the question about examining her body in the face of the mirror, two children did not answer the question about talking about sexual behavior, two children did not answer the question about wanting to look at the changing of babies, two children did not answer the question about looking at the person entering the toilet, four children did not answer the question about using the words of "my love, darling". In total, 14 (28.5%) children did not answer the questions. The reasons why children with intellectual disabilities do not prefer gender-related behaviors are grouped under five themes. These themes are identified as follows: the fact that the game is more fun, shame, wrong, not knowing why, it is instructed. Four children did not answer the question about looking at the naked person, one child did not answer the question about examining her body in the face of the mirror, three children did not answer the question about talking about sexual behavior, two children did not answer the question about looking at the person entering the toilet, a child did not answer the question about how to draw a picture of naked people, four children did not answer the question about using the words of "my love, darling". In total, 15 (33.3%) children did not answer the questions. Kruskal Wallis H Test Results for children with disabilities, SSDS Sexual Identity and Gender Behaviour Subscale, total scores of family form, total scores of children with hearing impairment compared to other groups mean sequencing (mean rank = 18.67) is higher, while children with autism (mean rank = 12.33) are higher than children with intellectual disabilities (mean rank = 11.00). When the significance of the difference between the total score mean rank is evaluated by looking at the p value, it is concluded that the difference is not significant ($p = .09 > .05$).

When the results of the Kruskal Wallis H Test regarding the Sexual Identity subscale scores of the Family Form of the SSDS Sexual Identity and Gender Behavior Subscale of 48-72 months old children with disability were examined; children with autism (mean rank = 13.39) have higher scores than the other groups, while children with hearing impairment (mean rank = 16.56) are higher than children with intellectual disabilities (mean rank = 12.06). When the significance of the difference between the sub-dimension of Sexual Identity score row averages is evaluated by looking at the p value, it is concluded that the difference is not significant ($p = .46 > .05$). 48-72 Month Disability Children's SSDS Gender-Related Behavioral Sub-Scale, Family Form Gender-Related Behavior sub-dimension scores Related to Kruskal Wallis H Test Results are examined and children with hearing impairment (mean rank = 19.50) compared to other groups, the average of points is higher, while children with intellectual disabilities (mean rank = 11.33) are higher than children with autism (mean rank = 11.17). When the significance of the difference between gender-related behavior sub-dimension score averages is evaluated by looking at the p value, it is concluded that the difference is significant ($p = .03 < .05$). Mann Whitney U test was used to determine the meaningful differentiation between the groups. When the gender-related behavior subscale scores were examined, it was found that there was a significant difference between children with hearing impairment and children with intellectual disability ($p = .02 < .05$) in favor of children with hearing impairment.

There was a significant difference between children with hearing impairment and children with autism ($p = .01 < .05$) in favor of children with hearing impairment. There was no significant difference between the scores of children with autism and children with intellectual disabilities.

Discussion and Conclusion

Children in three different types of disability were asked eight questions about sexual identity. It has been observed that children with hearing impairment have difficulty in knowing the status of giving birth and breastfeeding when they grow up. In other words, it can be thought that children with hearing impairment are unable to identify with gender roles in adulthood. Furthermore, their knowledge of the notion that their gender would not change when they grew up was also low compared to their answers to other questions. According to Moss and Blaha (2001), sexual development problem in children with hearing impairments may cause them to miss social rules and models. The knowledge of this field supports this finding.

It is observed that children with ASD do not know who gave birth to the most. Then, when they grow up, it is seen that they do not know whether to have the baby or not and to breastfeed or not. In line with this information, autism may be considered to cause the children to become unable to identify adult sexual roles. They also know who is breastfeeding the baby better than who gave birth to the baby. After these questions, the lowest correct answering rate is the question of whether boys and girls can change sexuality when they grow up. This response rate suggests a shortage of gender invariance. Between 2009 and 2012, Dewinter (2013) examined research on sexual behavior of people with autism and shared that children with autism had gender identity development problems, not understood, he stated that sexual development was based only on the observations of parents or caregivers. The inadequacy of language skills in these children and lack of play-setting prevents children from learning sexual roles by taking role models or gaining their sexual identity by identifying (Mukaddes, 2002). This information corresponds to the fact that children with autism have problems in identity development. Furthermore, in the research estimating the sexual development of children with autism mentioned by Dewinter, the status of receiving information from the mother, father or caregiver is exceeded in this research and the information obtained directly from the child shows the strength of this research.

The question that children with intellectual disabilities answer at the lowest rate corresponds to the question of whether they will be able to breastfeed the baby when they grow up. Correct response rates on breastfeeding status are seen to be lower than correct response rates for giving birth to the baby. Their identification on whether they can have the baby is better than their own identification on whether they can breastfeed or not. However, given the general situation, children with intellectual disabilities may have difficulty with their adult sexual roles. According to Maksym (1990), one of the sexual issues that should be taught to children with intellectual disabilities between the ages of 3 and 9 is the difference between boys and girls. Realizing what it means to be a boy or a girl is another thing that needs to be taught. The fact that these children know about breastfeeding and giving birth is lower than other questions suggests that these children should be taught what it means to be a boy or a girl. This result supports Maksym's view.

Children with ASD are less likely to know that they are boys or girls, to know that they will be brides or grooms, and that they have a correct response to knowing who will have the baby than, who has hearing and intellectual disabilities. Children with ASD have lower gains in Kohlberg's basic sexual personality and gender equilibrium than those in other types of inadequacy compared to the stages of mental development of sexual development. However, it is known that children with ASD do not have mental disabilities and that children with ASD have lower earnings than children with intellectual disabilities. According to this information, it can be assumed that sexual identity acquisition is not directly related to cognitive development. Social theories suggest that gender is social structures rather than biological data. Research on gender differentiation ranges from personal fixed features to social and organizational practices (Bandura & Bussey, 1999). According to Bandura, the child learns a new behavior by imitating the people around him. Therefore, boys learn to be like men by observing their

fellow parents and girls learn to be like women by observing their fellow parents (Başal & Kahraman, 2011). The information of this field supports research findings.

There was no significant difference between the total scores obtained from the analysis of the family form and the total scores of the Sexual Identity subscale of the SSDS Sexual Identity and Gender Behavior Sub-Scale applied to the families of 48-72 month-old children in three different disability types. However, a significant difference was found between the total scores of the SSDS Sexual Identity and Gender-Behavior Sub-Scale and the total scores of the Gender Behavior subscale. This significant difference is in favor of children with hearing impairment between children with hearing impairment and children with intellectual disability and between children with hearing impairment and children with autism. Gender-related behavior can be associated with learning, transferring and changing stereotypes, which is part of good socialization. Because children with intellectual disabilities have different levels of mental maturity, their parents have little chance to model, gain information from their peers, observe, develop appropriate social and sexual behavior, and gain experience. However, these children should also receive support in the field of sexual development (Çetin et al., 2005). Lack of language skills and lack of play-setting in children with ASD affect sit-ups of children, i.e. the social aspect of sexual development (Mukaddes, 2002). The social and personality development of children with hearing impairment depends on the community as a whole. Language in a hearing society is the most common way of transmitting messages among people. For deaf children who do not have verbal language it is difficult to keep friends with children who speak and do not speak sign language. Nevertheless, their social development is on the same level as their peers (Akçamete, 2009). The information of this field supports the results of the research.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 763-789

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.512951

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 15.01.19

Kabul Tarihi: 30.10.19

Erken Görünüm: 14.11.19

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Rehberlik Araştırma Merkezinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaya İlişkin Deneyimleri

Canan Sola-Özgüç ^{ID} *
Sakarya Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin zihin engelliler öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Olgubilimsel (fenomenolojik) desenle yürütülen araştırmanın katılımcıları Zihin Engelliler Öğretmenliği programında okuyan, son sınıf öğrencilerinden 13 öğretmen adaydır. Araştırmanın temel verisi yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve öğretmen adaylarının günlük raporları ile RAM'dan elde ettikleri süreç ürünleri ise destek veri olarak kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının RAM'a ilişkin görüşleri, RAM'da uygulama deneyimleri ve RAM'da öğretmen olmaya ilişkin görüşleri şeklinde üç ana başlık altında sunulmuştur. RAM'da gerçekleştirilen uygulamanın öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki olumsuz tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Öğretmen adayları, RAM'da yapılan uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini irdelemiştir. Bazı öğretmen adaylarının RAM'da çalışmak istedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın Kurumlarda Gözlem dersi kapsamında tekrarlanması ve farklı üniversitelerde uygulanması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Rehberlik araştırma merkezi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim öğretmeni.

Önerilen Atıf Şekli

Sola-Özgüç, C. (2019). Zihin engelliler öğretmeni adaylarının rehberlik araştırma merkezinde gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 763-789. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.512951

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: csola@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4716-9028>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Günümüzde nitelikli öğretmen yetiştirme ulusal ve uluslararası alanyazında önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Öğretmen niteliğinin öğrencilerin başarısında diğer etmenlerden çok daha önemli olduğu vurgulanmaktadır (deBettencourt & Howard, 2015). Brownell, Ross, Colon ve McCallum (2005), öğretmenlerin eğitimi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen niteliğinin yükselmesi özel eğitimin hedefi olan özel gereksinimli bireylerin bağımsızlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017). Bu doğrultuda öğretmen niteliğinin artırılması noktasında öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince iyi yetiştirilmiş olmaları önemli bir husustur. Brownell ve diğerleri (2005), özel eğitim öğretmeni yetiştirmede önemli faktörleri araştırmak için genel eğitim öğretmenleri ile karşılaştırmalı yaptıkları alanyazın taramasında belirli özelliklerin göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin nitelikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada bu nitelikler, uygulama deneyiminin bilgi ile birleştirilmesi, önemli derecede fakülte-öğrenci iş birliğine yer verilmesi, öğretim yöntemleri üzerine odaklanması ve öğrenci çeşitliliği üzerine bilgi sunulması olarak sıralanmıştır. Uygulama deneyiminin bilgi ile birleştirilmesi düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenliği lisans programında ilk akla gelen öğretmenlik uygulaması dersidir. Öğretmenlik uygulaması dersinde, öğretmen adayları ilk üç yılda edindikleri kuramsal derslerdeki bilgileri gerçek ortamlara uygulama olanağını elde ederler. Bu uygulamanın öğretmen adayları ve danışmanları tarafından etkili bir şekilde yürütülmesi önemlidir, çünkü öğretmen adaylarının hem kuramsal hem de uygulamadaki başarıları ilerleyen yıllardaki mesleki başarılarını olumlu yönde etkilemekte, dolayısı ile özel gereksinimli öğrencilerin ilerlemeler kaydetmelerini sağlamaktadır (Ergenekon, Özen & Batu, 2008).

Öğretmenlik uygulaması konusunda yapılan araştırmaların bulguları ile bu bulguların uygulamaya yansıtılması arasında farklılıklar olduğu, bu farklılıkların giderilmesi için çaba harcansa da kuram ve uygulama arasında boşluklar olduğu ifade edilmektedir (Vuran, Ergenekon & Ünlü, 2014). Öğretmenlik uygulamasının etkili ve başarılı olmasını sağlayan çeşitli etmenlerin olduğu belirtilmektedir. Bu etmenler; lisans eğitimi programının niteliği, uygulama yapılan sınıfta görev yapan öğretmenin bilgi ve deneyimleri, uygulama okulunun özellikleri ve öğretmen adayının sahip olduğu bilgi ve deneyimler şeklinde sıralanmaktadır (Conderman, Morin & Stephens, 2005; Ergenekon vd., 2008). Uygulama okulu özelliklerine bakıldığında özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eğitim uygulama okulu, mesleki eğitim okulu, özel eğitim anaokulu, özel eğitim ilkokulu ve ortaokulunda öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu kurumlarda öğretmen adayları farklı gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar. İlk üç yılda edindikleri kuramsal derslerdeki bilgileri (ör., 2018 yılında yayınlanan yeni program itibari ile Uygulamalı Davranış Analizi, Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi, Özel Eğitimde Matematik Öğretimi, vb.) Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulamaya geçirmektedirler. Öğretmenlik Uygulaması I ve II adıyla son sınıfın güz ve bahar döneminde gerçekleştirilen uygulama kapsamında, özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) inceleme, kavram/beceri öğretimi programı hazırlama, sosyal beceri programı hazırlama, davranış değiştirme programı hazırlama, bireyselleştirilmiş öğretim planı (BÖP) hazırlayarak özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunma gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu görevler hem uygulama öğretim elemanı hem de uygulama öğretmenin (uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulamaları/ rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik eden öğretmen) ortak değerlendirmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine girişi yapılmaktadır (MEB, 2018a).

Yukarıda sıralanan kurumların yanında özel eğitim öğretmenleri Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapmaktadırlar. Bu kurumda özel eğitim öğretmenin görevleri farklılık göstermekle birlikte özel eğitim değerlendirme kurulu içerisinde önemli görevleri bulunmaktadır. RAM, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin çalışmalar ile bölgesindeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması, yerleştirilmesi ve eğitsel planlamalarının yapılarak takip edilmesi sürecini yürüten ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Tebliğler Dergisi, 2008). RAM'larda yürütülen çalışmalar; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ve Özel Eğitim Hizmetleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) yer verilen

özel eğitim hizmetleri bölümünün görev ve sorumlulukları incelendiğinde bu görev ve sorumluluklar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- a) Bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanınmasını yaparak özel eğitim ihtiyacına karar vermek,
- b) Eğitsel değerlendirme ve tanınması yapılan bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenleyerek RAM müdürünün onayına sunmak,
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanınmasına ilişkin bilgi ve belgelerin yer aldığı dosyayı incelemek,
- d) İtirazların değerlendirilmesi amacıyla yönlendirilen bireylerin yeniden eğitsel değerlendirme ve tanınmasını yapmak,
- e) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetlerine ilişkin öneride bulunmak,
- f) Ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak,
- g) Ailenin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde aile eğitim programları düzenlemek, diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirmek,
- h) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucu Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlarda destek eğitim hizmeti alması uygun görülen öğrencilerin eğitim planlarını yapmak,
- i) Bakanlıkça tanılanan özel yetenekli öğrencileri BİLSEM'e yönlendirmek,
- j) BİLSEM'e öğrenci alımı ile ilgili Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda belirtilen takvim dışında genel zihinsel yetenek alanında özel eğitim değerlendirme kurulunca, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında il tanılama komisyonunca tanılanması yapılan öğrencileri destek eğitim odalarına yönlendirmek.

Özel eğitim değerlendirme kurulunun, eğitsel süreci değerlendirme, yerleştirme ve BEP geliştirme ile izleme aşamalarında bireyin yaşamını etkileyecek önemli kararlar aldığı belirtilmektedir (Küçük, Kargın & Akçamete, 2002). Bu önemli süreçte yer alan özel eğitim öğretmenlerinin sıralanan görevleri en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Dolayısı ile özel eğitim öğretmen adaylarının RAM'da görev yapan bir özel eğitim öğretmenin görevleri ve uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada yazar, Türkiye'deki Özel Eğitim bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının gönderildiği çeşitli okulların dışında özel eğitim öğretmenlerinin görev alanı olan RAM'da yapılan öğretmenlik uygulaması deneyimine yer vermeyi amaçlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde özel eğitimin önemli bir parçası olan RAM'ların işleyişi konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Karasu, 2014; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013). Küçük ve diğerlerinin (2002), RAM'da çalışan elemanların yönetmeliğe ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerini belirlediği çalışmalarında uygulanan hizmet içi eğitim programı ile katılımcıların yeterlik algılarında anlamlı artışın olduğu belirlenmiş ve RAM çalışanları için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, özel eğitim öğretmenlerinin önemli rollerinin bulunduğunu, araştırmanın yapıldığı yıl itibari ile özel eğitim öğretmeni sayısının az olduğunu belirtmişler ve özel eğitim öğretmenlerinin daha farklı okullarda hizmet vermeyi tercih etmelerinden dolayı az sayıda özel eğitim öğretmenin RAM'da görev yaptığını ifade etmişlerdir. Bu durumun değerlendirmeye daha az zaman ayrılmasına neden olduğunu ve uygulamada sorunlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Avcıoğlu (2012), RAM müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarını belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada

yaş, cinsiyet ve çalışma süreleri gibi değişkenlere göre RAM müdürlerinin sorunları algılamada farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Öz'ün (2012) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise, İzmir'deki dört rehberlik araştırma merkezinin 2005-2010 yılları arasındaki çalışmaları incelenmiştir. Bulgular, RAM'ın özel eğitim bölümünün her geçen yıl tanılama ve yerleştirme görevinin arttığını, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri bölümünün görevleri yerine getirmede sınırlılıklar yaşadığını göstermiştir. Tiryakioğlu ve Avcıoğlu'nun (2013) çalışmasında, RAM'ın Özel Eğitim Hizmetleri bölümünün sorunları ve sorunlarla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla ülke genelinde yer alan 190 RAM müdürüne anket uygulanmıştır. Çalışmada RAM müdürlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm, mesleki deneyimleri, kadro durumu, hizmet içi eğitim alma durumlarının sorunları algılamada farklılık yaratmadığını ortaya çıkmıştır. Karasu (2014) ise özel gereksinimli ailelerin RAM'daki deneyimlerini belirlemek için gerçekleştirdiği araştırmada ailelerin olumlu ve olumsuz deneyimlere sahip olduğunu ifade etmiş; ancak ailelerin daha çok olumsuz deneyimler yaşadıklarını belirterek RAM'lardaki bazı düzenlemelerin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Maraklı (2016) tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada da RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Destek Eğitim Modülü ile Yaygın Gelişimsel Bozukluk Destek Eğitim Programında yer alan modüle ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Yirmi öğretmen ile yapılan görüşmelerin sonucunda araştırmacı her iki modülün de yetersiz olduğunu saptamıştır. Öğretmenler Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Destek Eğitim Modülünde yetersizliğin düzeyinin hafif-orta ve ağır şeklinde sınıflandırılması, uygun olmayan davranışlar için ayrı bir modülün oluşturulması, sosyal beceriler için amaçların yer aldığı ayrı bir modülün olması önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeylerinin ve yaş gruplarının göz önünde bulundurulması ve modüllerde yer alan amaçların daha iyi ifade edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıda değinilen araştırmalar incelendiğinde RAM'a yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte RAM'a ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmalarda RAM'ların daha çok aileler ya da yöneticiler gözünden değerlendirildiği görülmektedir. RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ilişkin yalnızca bir çalışma olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının, mesleğe atıldıklarında, muhtemel çalışma ortamlarından biri olan RAM'daki çalışma ortamını deneyimlemelerinin ve özel eğitim öğretmenin görev ve sorumluluklarına ilişkin uygulamalar yapmalarının özel eğitim için önemli bir role sahip olan RAM'daki özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttıracakları düşünülmektedir. Bu gerekçelerle bu araştırmada bir devlet üniversitesinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında iki dönem boyunca verilen Öğretmenlik Uygulaması dersinin birinci döneminde RAM'da bir grup öğretmen adayının uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmacı elde edilen bulgulara göre öğretmenlik uygulamasının RAM'da sürdürülmesi ya da sonlandırılması konusunda karar verilmesini hedeflemiştir. Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının RAM'da gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının RAM'da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. RAM'da gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve önerileri nelerdir?
4. RAM'ın öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?
5. RAM'ın öğretmen adaylarına katkısı olması durumunda ilerleyen yıllar için nasıl bir uygulama ortamı sağlanabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2016-2017 Güz yarıyılında Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında RAM'da öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının deneyimlerinin aktarıldığı olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Olgu bilim deseni, bir konu hakkında derinlemesine ve detaylı bilgiyi sunmayı, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Yıldırım & Şimsek, 2005). Olgu bilim araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmelerdir. Bu çalışmada öğretmen adayları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının günlük raporları ve RAM'dan elde ettikleri süreç ürünleri ise destek veriler olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 Güz yarıyılında yazarın danışmanlığında Öğretmenlik Uygulaması I dersini RAM'da gerçekleştiren 13 öğrencidir. Araştırmacının danışmanlığında ilde bulunan iki RAM'da öğretmenlik uygulaması yapan 20 öğrenci vardır. Yirmi öğrenci, altı uygulama öğretmeni gözetiminde; dörder kişilik iki grup ve üçer kişilik dört grup şeklinde uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının RAM'daki deneyimlerini belirlemek üzere aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi ile her grubun Öğretmenlik Uygulaması I dersinin en başarılı ve en başarısız grup üyesini seçmiştir. Sadece bir grup farklı RAM'da uygulama yaptığı için o gruptaki üç öğrenci de araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece katılımcı sayısı 13 olmuştur. Araştırmacının bu örneklem yöntemini seçmesinin nedeni ise, seçkisiz, gönüllülük esasına dayalı bir örnekleme yöntemine göre daha detaylı ve daha zengin veri elde edilmesini hedeflemesidir. Araştırmacı, dönem boyunca öğrenci performanslarını, öğrencilerin günlük raporları ve uygulama öğretmenlerinden aldığı dönütler yolu ile tespit etmiş ve bu şekilde katılımcıları belirlemiştir.

Yaşları 21 ile 27 arasında değişen katılımcıların, yaş ortalaması 23'tür. Katılımcıların altısı kadın, yedisi erkektir. İki katılımcının eğitim aldıkları bu program, ikinci lisans programlarıdır. Bu iki katılımcının da birinci lisansı sınıf öğretmenliğidir, aynı zamanda rehabilitasyon merkezinde öğretmenlik yapmaktadırlar.

Öğretmenlik Uygulaması Süreci

Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması kapsamında haftada iki gün dört saat RAM'da uygulama yapmaktadırlar. Öğretmen adayları, sabah 08:30-12:30 arasında RAM'da yapılan uygulamalara uygulama öğretmenleri rehberliğinde dahil olmuşlardır. Bir RAM'da 17 uygulama öğrencisinin olmasının, uygulamanın verimliliğini azaltacağı düşüncesi ile uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından beş öğrencinin öğleden sonra 13:30-17:30 şeklinde devam etmesine karar verilmiştir. Öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanı her pazartesi öğretmenlik uygulamasının kuramsal kısmını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda uygulama öğretim elemanı öğretmen adaylarına görev ve sorumluluklarını belirtmiş, haftalık raporlarını kontrol etmiş, öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları dinlemiş, öğretmen adaylarının çalışmalarına dönütler vermiş, ilerleyen haftada neler yapmaları gerektiğini açıklamıştır. Öğretmen adayları 13 hafta boyunca toplam 26 gün uygulama gerçekleştirmişlerdir. Uygulama okullarından farklı olarak öğretmen adaylarından günlük rapor tutmaları, değerlendirmesine girdikleri öğrencilerin informal değerlendirme araçlarını uygulama dosyalarına koymaları istenmiştir. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adaylarının raporlarında günlük dilin çok kullanıldığını, gereksiz detaylara yer verildiğini tespit etmiştir. Bu tespitten sonra her öğretmen adayının günlük raporunun sonuna "bugün ne öğrendim?" başlığı ile yeni edindiği ya da pekiştirdiği bilgileri maddeleyerek yazmaları istenmiştir. Ayrıca, uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının değerlendirmeye girmelerine izin vermişlerdir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması programında öğrenci değerlendirmesi yapma ve kurula değerlendirdiği öğrenciyi savunma etkinliklerine de yer verilmiştir. Bunun yanında RAM'da bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel sınıfları ziyaret ederek öğretmenleri bilgilendirmeleri gibi bir görevleri olmasından dolayı öğretmen adaylarına "Bütünleştirme", "RAM'ın işleyişi", "Otizm", "Öğrenme Güçlüğü" ve

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama”, konularında sunum hazırlama ve sunumu gerçekleştirme görevleri verilmiştir. Öğretmen adayları zaman sınırlılıkları nedeni ile sunuları hazırlamışlar ancak sunumları gerçekleştirememişlerdir.

Öğretmen adaylarının değerlendirmesinde belirtilen görevler kontrol listesi haline getirilerek öğretmen adaylarının dosyaları değerlendirilmiştir. Her uygulama gününe ait günlüğün olmasına ve değerlendirmeye gelen bireylere ilişkin değerlendirme formlarının günlük ile paralel olmasına dikkat edilmiştir. Bir öğrenciye ait değerlendirmede bulunma, özel eğitim değerlendirme kurulunda bulunma ve öğrenciye ait fikirlerini beyan etme, yerleştirme kararının MEBBİS girişini sağlama görevlerine ilişkin belgelerin dosyaya eklenmesi istenmiş, bu konudaki performansları hakkında uygulama öğretmeni ile görüşülmüştür. MEB’in 2016-2017 güz yarıyılı itibari ile öğretmen adaylarının performanslarının MEBBİS’e giriş yapılarak arşivlenmesi uygulaması başlamıştır. Bu araştırma süreci güz yarıyılı sonunda sona ermiştir. Bu dönemde (Ocak 2017) MEBBİS ekranı uygulama öğretim elemanına açılmamış, yalnızca uygulama öğretmenlerine açılmıştır. Bu araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin değerlendirmeler uygulama öğretmenleri tarafından MEBBİS’e girilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel verisi yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş, süreç ürünleri (MEBBİS ekranına giriş, performans belirleme formları, öğretmen adaylarının günlük raporları) ise destek veri olarak kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler. Öğretmen adaylarının RAM’da gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulaması deneyimlerini belirlemek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Form, özel eğitim alanında ve nitel araştırma yöntemi konusunda çalışmaları olan, uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Görüşmeler, daha nesnel olması amacıyla, öğretmen adaylarının final notlarının verilmesinden sonra gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme yaklaşık olarak beş dakika, en uzun görüşme 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 16 dakikadır. Görüşmeler araştırmacının üniversitedeki bireysel odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

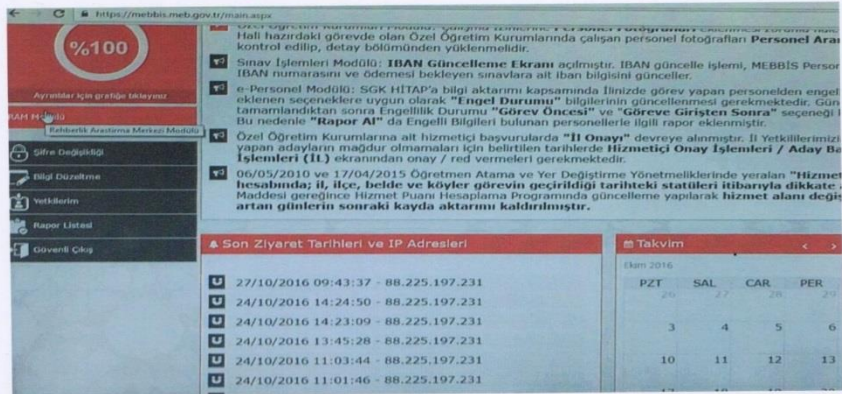
1. Birinci dönemki öğretmenlik uygulaması deneyimlerinizden bahseder misiniz?
 - a. Öğretmenlik uygulamasının size katkıları ne oldu?
 - b. Öğretmenlik uygulamasında edindiğiniz tecrübelerinizden söz eder misiniz?
2. Deneyimleriniz/gözlemleriniz vb. doğrultusunda RAM’ın işleyişi hakkında neler söylersiniz? Nasıl değerlendirirsiniz?
3. RAM’da öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. RAM’da öğretmenlik yapmak ister misiniz? Neden?
 - b. RAM’da öğretmenlik yapmayı arkadaşlarınıza önerir misiniz? Neden?
4. Sizce farklı kurumlarda (Özel Eğitim Anaokulu, Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Özel Eğitim Ortaokulu, vb.) öğretmenlik uygulaması yapmakla bu kurumda öğretmenlik uygulaması yapmak arasında ne tür farklılıklar var?
 - a. Avantajları
 - b. Dezavantajları
5. RAM’da öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları için planlanan etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. RAM’da yapılan öğretmenlik uygulamasının daha işlevsel ve nitelikli olması için önerileriniz nelerdir?

Süreç ürünleri. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilerin uygulamada yaptıkları işlemleri, edindikleri yeni bilgileri ve belgeleri raporlaştırmaları istenmiştir. Araştırmacı, günlükleri uygulama dersinin notlandırılması amacıyla okumuş daha sonra araştırmanın veri analizi sürecinde görüşmelerden elde ettiği

verileri desteklemek amacıyla tekrar okuyarak ilgili bölümlerde örneklere yer vermiştir. Tablo 2’de süreç ürünleri listelenerek örneklendirilmiştir.

Tablo 2

Süreç Ürünleri

Süreç ürünleri	Örneklere																																																																																																
Öğretmen adayları günlükleri/raporları	<p>13.10.2016</p> <p>GÜNLÜK</p> <p>Bugün bir tane ağır bedensel yetersizliği olan ve aynı zamanda orta derece zihinsel yetersizliği olan öğrenci eğitimsel değerlendirme için randevuya geldi. Öğrenci 2007 yılında sürekli tanı raporu almış son bir yıldır da sadece rehabilitasyondan fiziksel destek eğitim alıyor. Öğrenci ellerini kullanamadığı için okula gitmiyor. Zaten bedensel olarakla tamamıyla anneye bağımlı. Çok fazla kasılmaları var. Farklı bir ortama girdiği içinde stres yatı.</p> <p>RAM Değerlendirmelerinin Bilgisayara Giriş Aşamaları</p>  <p>Mebbis'e giriş yapıyoruz. Kullanıcı ve şifreyi girdikten sonra ekranda görüldüğü gibi RAM MODÜLÜ yazan yere tıklıyoruz.</p> <p>DESTEK EĞİTİM ÖNERİLMEME GEREKÇELERİ</p> <p>GEREKÇE 1 Bireyin gelişim alanlarındaki yeterlilikleri, önerilecek destek eğitimi programında kazanabileceği becerileri karşıladığından destek eğitimine ihtiyaç duymamaktadır. Devam edeceği program bireye katkı sağlamayacaksa ya da programda yer alan becerilerin büyük bir çoğunluğunu birey zaten yerine getirebiliyorsa bu madde seçilmelidir.</p> <p>GEREKÇE 2 Gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından ekranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık göstermediğinden destek eğitimine ihtiyaç duymamaktadır. Sınır düzeyde zihinsel yetersizlik ile zihinsel de dahil olmak üzere diğer yetersizlik türlerinde normal görülen bireylere bu madde seçilmelidir.</p> <p>ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN PERFORMANS BELİRLEME FORMU</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Adı SOYADI</th> <th>T.C. Kimlik No</th> <th>Doğum Tarihi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>19.08-2005</td> </tr> <tr> <th colspan="2">BİLİŞSEL BECERİLERE HAZIRLIK</th> <th colspan="8">DEĞERLENDİRMELER</th> </tr> <tr> <td colspan="2">Algı Çalışmaları</td> <td>1.</td> <td>2.</td> <td>3.</td> <td>4.</td> <td>5.</td> <td>6.</td> <td>7.</td> <td>8.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">1.Göz teması kurar.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">2.Görsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">3.İşitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Eşleme Çalışmaları</td> <td>1.</td> <td>2.</td> <td>3.</td> <td>4.</td> <td>5.</td> <td>6.</td> <td>7.</td> <td>8.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">1.Nesneleri renklerine göre eşleştirir.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">2.Adı söylenen nesnenin resmini gösterir.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">3.Dinletilen sesi, uygun resimle eşleştirir.</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Adı SOYADI	T.C. Kimlik No	Doğum Tarihi			19.08-2005	BİLİŞSEL BECERİLERE HAZIRLIK		DEĞERLENDİRMELER								Algı Çalışmaları		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	1.Göz teması kurar.		3								2.Görsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.		3								3.İşitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.		3								Eşleme Çalışmaları		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	1.Nesneleri renklerine göre eşleştirir.		3								2.Adı söylenen nesnenin resmini gösterir.		3								3.Dinletilen sesi, uygun resimle eşleştirir.		3							
Adı SOYADI	T.C. Kimlik No	Doğum Tarihi																																																																																															
		19.08-2005																																																																																															
BİLİŞSEL BECERİLERE HAZIRLIK		DEĞERLENDİRMELER																																																																																															
Algı Çalışmaları		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.																																																																																								
1.Göz teması kurar.		3																																																																																															
2.Görsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.		3																																																																																															
3.İşitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.		3																																																																																															
Eşleme Çalışmaları		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.																																																																																								
1.Nesneleri renklerine göre eşleştirir.		3																																																																																															
2.Adı söylenen nesnenin resmini gösterir.		3																																																																																															
3.Dinletilen sesi, uygun resimle eşleştirir.		3																																																																																															
Yönetmelikler/Alınan resmi kararlar																																																																																																	
Yetersizlik türlerine ilişkin doldurulmuş performans belirleme formu																																																																																																	

Verilerin Analizi

Verilerin analizi süreci, verilerin analize hazırlanması ve analizin gerçekleştirilmesi şeklinde iki bölümden oluşmuştur. Verilerin analize hazır hale getirilmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Dökümleri yapıldıktan sonra üç görüşmenin dökümleri ve ses kayıtları bir yüksek lisans öğrencisi tarafından kontrol edilmiştir.

Görüşme dökümleri kontrol edildikten sonra NVivo 10 programına aktarılmıştır. Veriler araştırma amaçları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yazar tüm dökümleri detaylı okuyarak kodlamıştır. İlk okuma sonrasında 26 kod oluşmuştur. Yazar ikinci kez verileri okuduğunda bazı bölümlerin başka kodlarla birleşebileceğini, bazı kodların aynı amaca hizmet ettiğini belirlemiştir. İkinci incelemeden sonra elde edilen kodlarla tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar ve alt tema uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Belirlenen kodların betimlenmesi sırasında araştırma sürecinde okunan öğretmen adayı günlüklerinden destek veri oluşturması amacıyla alıntılar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, nitel araştırmaların geçerliliği için dikkat edilmesi gereken bazı durumlar göz önünde bulundurulmuştur (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2014; Gay, Mills & Airasian, 2006; Miles, Huberman & Saldana, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bunun için; (a) yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, özel eğitim alanında ve nitel araştırma yöntemi konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır, (b) yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen birincil veriler süreç ürünleri ile desteklenmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği için araştırmacı, alanyazında (Ekiz, 2009; Gay vd, 2006) belirtilen önlemler ve öneriler doğrultusunda çalışmıştır. Bu doğrultuda; (a) dökümleri yapılan ses kayıtlarının üçü rastgele seçilerek ses dosyaları ile birlikte bir yüksek lisans öğrencisine dinletilmiş ve kontrolü sağlanmıştır, (b) veri çeşitlenmesi yapılmıştır, (c) özel eğitim alanında doktora yapmakta olan ve nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan bir araştırma görevlisi uzman ile güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Uzmanla Nvivo çıktısı ile oluşturulan tema ve alt temalar ile rastgele seçilen üç görüşme metni paylaşılmıştır. Uzmanın bu metinleri okuyarak belirtilen tema ve alt temaları metin içerisinde bulması istenmiştir. Ayrıca uzmanların, tema ve alt temalar dosyasına gönderilen görüşme kesitlerinin tema ve içerik uyumunu incelemesi istenmiştir. Bu incelemelerden sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek karşılaştırmaları yapmışlardır. Aralarında fikir ayrılığı olmamıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken etik kurallar göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda; katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmemesi için görüşmeler dönem sonu notu verildikten sonra gerçekleştirilmiştir buna ek olarak katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır ve araştırmada katılımcı isimlerine kod isimle yer verilmiştir.

Bulgular

Analizler sonucunda (a) öğretmen adayların RAM'a ilişkin görüşleri, (b) öğretmen adaylarının uygulama deneyimleri ve (c) RAM'da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya ilişkin görüşleri olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Öğretmen adayların RAM'a ilişkin görüşleri temasında; (a) Öğretmen adaylarının RAM'a ilişkin tutumları (b) Öğretmen adaylarının RAM'da çalışma ortamına ilişkin görüşleri şeklinde iki alt tema yer almaktadır. Öğretmen adaylarının RAM'daki uygulama deneyimleri temasında ise; (a) uygulama kapsamında yapılan etkinlikler, (b) RAM'da uygulama yapmanın olumlu ve olumsuz yönleri, (c) uygulama etkinliklerinin değerlendirilmesi ve öneriler, (d) uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına katkıları şeklinde dört alt tema bulunmaktadır. RAM'da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya ilişkin görüşler temasında ise alt tema bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda öncelikle belirtilen görüşler frekans şeklinde verilmiş, ardından alıntılar ile zenginleştirilmiştir. Bazı temalarda öğretmen

adayları birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Bulgular incelenirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen Adaylarının RAM'a İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi RAM'a ilişkin tutumları. Öğretmen adaylarının RAM'a karşı olumsuz bir tutumla uygulamaya başladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bazılarının çok farklı bir çalışma ortamı ile karşılaşacakları kaygısı ile tedirgin oldukları görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının ise RAM'da özel eğitim öğretmeninin çok fazla rolünün olmadığına dair ön yargı ile uygulamaya yaklaştığı belirlenmiştir. RAM'a ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi RAM'a İlişkin Tutumlarını Gösteren İfadeler

İfadeler	f
Ön yargılıydım	4
Tedirgindim	3
Hiçbir bilgim yoktu	2
Sıkıcı olacağını düşündüm	1

Öğretmen adaylarından biri (ÖA-2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “*Hocam ilk olarak hani giderken zaten hepimiz tedirgindik. RAM, genelde işte eğitsel tanılama, değerlendirme falan... Biraz hastane gibi böyle, ciddi ortammış gibi falan... Tedirgindik açıkçası işte; toplantı olur böyle sert, imzalar atılır diye. Hiç öyle umduğumuz gibi değildi. Hocaların bize karşı etkileşimi ya da birbirlerine karşı etkileşimi açıkçası bizi de rahatlattı.*” Diğer öğretmen adayı (ÖA-5) ise bu konudaki görüşünü “*Öncelikle hocam, RAM'a gideceğim için İı şey, ne yapacağımı bilmiyodum. İlk önce RAM'a gitcez ve ilk gittiğimizde çok memur gibi insanlar, masalar falan olunca. Ben de dedim ki “heralde burda sıkıcı bir dönem geçirecez. İı, gittik. İlk gün değerlendirmeye girdik. Değerlendirmeyi ben zaten çok daha bilimsel bi şey hayal ediyodum. Böyle hatta beyaz odalar falan böyle... Çok profesyonel, bilimsel bir şey olacak zannediyordum...”*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının ilk gün deneyimlerinden sonra tedirginliklerinin ortadan kalktığı görülmüştür. Bununla birlikte, RAM'ın özel eğitim konusunda ne kadar önemli bir kurum olduğu konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, bu uygulama ile RAM'ın özel eğitim alanındaki rolünü ve önemini anladıkları saptanmıştır. Bir öğretmen adayı (ÖA-10) bu konudaki görüşlerini “*Evet, en başta çok tedirgindim RAM'a çıktığım için. RAM'da özel eğitimci ne yapar? İşimiz ne orda gibi diye bile düşündük yani. Öğrenci göremicez, öğrenciyle çalışamıcaz.. Ama, yani kesinlikle RAM, özel eğitimci yeriymiş. Zaten altı tane özel eğitimci, üç tane rehberlikçi var ve biz, rehberlikçilerin sadece zeka testleri ve İı, kuruldaki görevlerini gördük. Diğer tüm işleyiş özel eğitimcilerin üzerinde. Ben, onu gördüm. Yani o koridor, vızır vızır özel eğitimci ve değerlendirmeye giden hocalarla dolu.*” şeklinde ifade etmiştir.

ÖA-12, ÖA-10'un görüşlerine paralel olarak “*Ya stajdan önce bu özel eğitim dalına biraz uzak görüyodum. Stajı orda yapınca çok içinde olduğunu gördüm. Yani çok önemli bir yer olduğunu gördüm hocam. Yani herkes ordan yönlendiriliyor. Okullar oraya gönderiyor. Çocuk, yerleştirileceği yere RAM'da karar veriliyor. Onları gördüm hocam.*” ifadesi ile düşüncesini belirtmiştir.

Bu bulguların yanında rehabilitasyon merkezinde çalışmış/çalışmakta olan iki öğretmen adayının farklı konularda RAM hakkında ön yargıları olduğu belirlenmiştir. RAM tarafından belirlenen modüllere daha önce olumsuz eleştirilerde bulunan iki öğretmen adayının RAM'da staj yaptıktan sonra bu durumun neden kaynaklandığını anladıkları ve başka bir bakış açısını görme fırsatı elde ettikleri saptanmıştır. ÖA-1 bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Ben, yaklaşık üç yılı geçti, yaklaşık demeyim üç yılı geçti çalışıyorum. Gönderdiğim öğrenciler, dönem sonunda gönderdiğim öğrenciler bir yıl boyunca çalıştığım öğrenciyi gönderdiğim zaman bu öğrenciyi nasıl değerlendiriyor bana tekrar geri geliyor ve verilen modüller neye göre tekrar belirleniyo? RAM*

şöyle bir bakış açısı kazandırdı bana, “Ahmet, senin çalışıp gönderdiğin öğrenciler, tam dört dörtlük olarak değerlendirilmese bile verilen modüller onun düzeyine uygun.”

Rehabilitasyon merkezinde görev yapmış bir diğer ÖA-13, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Bu çocuklar rehabilitasyon merkezine geldikleri zaman çok eleştiri oluyo. Ya kimse kimseyi beğenmiyor sonuçta. Gelen modüllere bakıldığında işte, ya bu çocuğa bu uygun mu, işte seviyenin çok üstünde, şöyle böyle gibi yorumlar birçok hoca tarafından yapılıyor. Ama burdan üst taraftan gördüğüm zaman başka açılardan değerlendirildiğini fark ettiğimi söyleyebilirim. Gerçekten..”

Öğretmen adaylarının RAM’in çalışma ortamına ilişkin görüşleri. Öğretmen adayları, genel olarak RAM’ı sakın, belirli bir düzen içerisinde işleyen, dosya yükünün fazla olduğu bir kurum olarak betimlemişlerdir. Tablo 4’te RAM’in çalışma ortamına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının RAM’in Çalışma Ortamına İlişkin Görüşleri

İfadeler	f
Dosya yükü çok fazla	4
Standart işlemler	3
Sakin ortam	2
Düzenli	1
Stressiz	1
Rahat	1
Samimi	1
Deneyim gerektiriyor	1

Dosya yükünün çok olduğunu ifade eden öğretmen adaylarından ÖA-5, “*Dosya yükü çok. Hani sürekli kağıt, evrak; bilgisayara kağıt gir, evrak giriyorlar. Dosyalar çıkıyor, her hocanın masasında kesin bi on-on beş tane dosya oluyor yani bizim gittiğimizde. Bir sonraki haftaya yetiştirmek için.*” sözleri ile RAM’in çalışma ortamına ilişkin izlenimlerini belirtmiştir. ÖA-10, “*Öğrenci sesi yok, sakın, herkes odasında. Randevusu gelen dosyasını alıp randevuya gidiyor. Durduğu saat kadar. Öğleden önce bir randevu, öğleden sonra bir randevu. Öğleden önce hiç randevu gelmeyebiliyor. Bekleyebiliyoruz öğleden sonraya kadar. Sakın, herkes testini yapıyor, dosyasını hazırlıyor.*” ifadeleri ile RAM’daki çalışma koşullarına ilişkin gözlemlerini belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının RAM’da Uygulama Deneyimleri

RAM’da gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ana teması altında; (a) uygulama kapsamında yapılan etkinlikler, (b) RAM’da öğretmenlik uygulaması yapmanın olumlu ve olumsuz yönleri, (c) uygulama etkinliklerinin değerlendirilmesi ve öneriler, (d) uygulama öğretmenlerin öğretmen adaylarına katkıları şeklinde dört alt tema belirlenmiştir.

Uygulama kapsamında yapılan etkinlikler. Yöntem bölümünde yer alan öğretmenlik uygulaması sürecinde belirtildiği üzere RAM’da öğretmenlik uygulaması yapılması durumunda (a) günlük rapor yazımı, (b) bir uygulama gününde edinilen yeni bilgilerin “bugün ne öğrendim?” başlığı ile listelenmesi (c) uygulama gününde yapılan değerlendirme etkinliğinde kullanılan değerlendirme araçları, (d) değerlendirme sonuçlarının MEBBİS’e girilmesi, (e) değerlendirme etkinliklerine aktif katılımları, (f) değerlendirmesi alınan bir öğrencinin kurul toplantısına girmesi ve uygun şartlar var ise kurulda söz sahibi olması şeklinde görevler belirtilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrenci raporlarından elde edilen verilerde öğretmen adaylarının sıralanan bu görevleri yerine getirdikleri görülmüştür (süreç ürünleri-öğretmen aday günlükleri ve belgeler). Örneğin ÖA-10 öğretmenlik uygulamasında gerçekleştirdikleri görevlere ilişkin görüşlerini “*Görmem gereken her şeyi RAM’da gördüm. Görmediğimiz bir şey olmadı yani. Sisteme girmek önemli, sisteme girdik, sistemi gördük. Kurulları gördük. Değerlendirmeleri gördük. Çeşitli engel türlerini gördük. Üniversitede yani, üstünde*

durup geçtiğimiz” cümleleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte “bugün ne öğrendim?” bölümünün işlevsel olduğunu belirten ÖA-6 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Bugün ne öğrendim kısmı dediğim gibi çok iyi oldu. Onun için hani günlerim, hani değerlendirme gelmedi tamam o gün boştu. O gün de oturduk hocalarla. O günde farklı şeyler konuştuk. Onlarla da yaptık hani RAM’den ne öğrendin konuşmasını. Onlar da sordu bize tek tek. Böyle geçiyordu ama zaten benim için çok etkiliydi yani daha etkili”

Belirtilen bu etkinliklere ek olarak öğretmen adaylarının, farklı bir uygulama öğretmeninden değerlendirme etkinliğini izlemek için uygulama öğretmenlerinin dışında diğer öğretmenler ile değerlendirmeye girdikleri belirlenmiştir. Bu etkinliğe ilişkin bir öğretmen adayı (ÖA-7) günlüğünde şu cümlelere yer vermiştir: *“Hocaların hepsinin değerlendirmesi farklı, yöntem, farklı, harcanan süre farklı.”* Bu durumun, öğretmen adaylarının farklı öğretmenleri deneyimleyerek değerlendirmede deneyim kazanmalarını sağladığı söylenebilir.

RAM’da öğretmenlik uygulamasını yapmanın olumlu ve olumsuz yönleri. RAM’da öğretmenlik uygulamasının yapılmasının öğretmen adaylarına birçok açıdan katkıda bulunduğu saptanmıştır. Olumlu yönlerle ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının RAM’da Öğretmenlik Uygulamasının Gerçekleştirilmesine İlişkin Olumlu Yanlarına İlişkin Görüşleri

İfadeler	f
Farklı engel türlerini deneyimleme	9
Özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler konusunda bilgileri aktif kullanma	6
Birçok aile ile karşılaşarak aile ile iletişim konusunda deneyimler kazanma	4
Değerlendirme yapma konusunda deneyim kazanma	2
İş birliği içinde çalışmayı öğrenme	1

RAM’da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumlu yönlerinden ilki, öğretmen adaylarının farklı engel türlerini deneyimlemesi (f = 9) olarak belirlenmiştir. Bu olumlu katkıya ilişkin ÖA-5, *“Bir sürü engel çeşidi gördüm. Nasıl değerlendirildiğini gördüm”* sözleriyle ifade etmiştir. ÖA-6 da *“...Bütün engel gruplarını bir arada görmemiz oldu. Çünkü dil ve konuşma bozukluğu olan, özgül öğrenme güçlüğü, İu otizm hepsini bir arada görebildik. Çünkü, okulda sadece hafif ya da orta ağır, o tarz zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışmalarımız oluyordu. Hepsinin incelenmesi, değerlendirilmesi, performansların nasıl alınacağı... O konularda baya verimli geçti bizim için”* ifadeleri ile RAM’da uygulama gerçekleştirmenin farklı engel türlerini gözlemleme olanağı verdiğini belirtmiştir. ÖA-9 günlüğünde, *“Hastane intörnlerinin değişik ameliyata girmek için birbirleriyle yarıştukları gibi biz de farklı bir engel türü geldiğinde onun değerlendirmesine girmek için hocaların peşinden koştuk”* ifadelerine yer vererek, farklı yetersizlik türlerinin değerlendirmelerini görme fırsatı elde ettiklerini ifade etmiştir (ÖA-9 günlüğü).

RAM’da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumlu yönlerinden ikincisi, özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler konusunda bilgileri aktif kullanma olarak belirlenmiştir. ÖA-7 *“RAM’da staj yapılmalı, çünkü çok şey gerçekten öğreniliyor. Hani yönetmelik kısmını baya iyi öğreniyoruz orda. Yani, özel eğitimle alakalı kabaca güzel öğreniliyor. Yani sadece değerlendirme değil. Ben yönetmelikten çok haberdar değilim. Ama şu anda birçok şey biliyorum yani. İşte, destek oda hangi şartlarda açılır, nasıl olur, ne olur...”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA-9, *“Bu işlerin yasal olarak nasıl döndüğü kafamda çok oturdu öncelikle. İu, o konuda iyi oldu.”* İfadesi ile uygulamanın yasa ve yönetmelikleri öğrenme ve uygulama konusunda sağladığı faydayı belirtmiştir. ÖA-10 bu konuya ilişkin günlüğünde *“RAM’da staj yapmasaydım öğrencimin RAM raporu önüme geldiğinde ne dendiğini tam olarak anlamayacaktım belki de. Tedbir kararının yanlış verildiğini düşündüğüm bir öğrencimin itirazını nasıl yapacağımı bilmeyecektim”* ifadelerine yer vererek kanun ve yönetmeliklerin uygulanması hususunda daha detaylı bilgi edindiğini ifade etmiştir.

RAM'da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumlu yönlerinden üçüncüsü, farklı aileler tanıma ve aileler ile nasıl iletişime geçileceği konusunda deneyimler kazanma (f = 4) şeklinde belirtilmiştir. ÖA-8 “Ben aile eğitiminin ya da ailelerinin tutumlarının bu kadar önemli olduğunu idrak edemedim. Yani üç sene boyunca. RAM'da gerçekten ailenin çocuğun eğitiminde en önemli taş olduğunu öğrendim” sözleri ile çeşitli aileler tanıma fırsatı elde ettiğini belirtmiştir. ÖA-2 “Hani sadece o konuda değil, bir de aile konusunda da öyle. Birçok aile gördük, işte tanılandığında aile ne durumda, ya da çocuk, ailenin eğitimi hakkında neler düşünüyor falan... ailelerle görüşüyoruz. Ailelerin fikirlerini alırken aileden çok şey öğrendim. Mesela, aileyle etkileşimim nasıl olacak? Okula gittiğimde mesela aile böyle böyle düşünüyor mu; demek ki benim de aileyle şu şekilde konuşmam gerekiyor. Atandığımda yine o, yine benim okul performansına yansıdığını düşünüyorum açıkçası” şeklinde aileler konusunda elde ettikleri kazanımları ifade etmiştir. ÖA-5, RAM'da bir aile ile olan bir yaşantısını günlüğüne şu şekilde aktarmıştır: “Babayı içeri çağırdık ve benim RAM'da geçirdiğim en zor anlardan biriydi. Baba buraya neden geldiklerini bilmiyordu. Derya Hoca RAM nedir diye anlattı, ardından çocuğun yaşlılarının gerisinde olduğunu oldukça nazik bir dille söyledi ancak baba çocuğunun yetersiz olduğuna ihtimal vermedi. Derya Hoca “rapor verirsek kaynaştırma olur ve destek eğitim alır” dedi. Baba nasıl yani engelli gibi mi yapacağız! Diye sordu. Babanın gözleri doldu ve sesi titremeye başladı...” Öğretmen adaylarının hem günlüklerinde hem de görüşmede ifade ettikleri gibi RAM'da uygulama yaparak çok farklı yapıda aileleri tanımak ve iletişimi geçme konusunda fırsat elde ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adayları, RAM'da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin bir diğer olumlu yönü olarak değerlendirme yapma konusunda deneyim kazanmak şeklinde belirtmişlerdir. ÖA-12 “İyi bir deneyim oldu yani. Değişik yetersizlikleri gördük. Performans almayı daha etkili bir şekilde öğrendik.” ifadeleri ile, ÖA-5 “Hangi farklı engel türlerine hangi soruları sorarsan daha kısa veri alırsın? Daha kesin veriler alırsın?.. Ya da işte çocuk konuşamıyorsa bunu nasıl değerlendirirsin?... Bunları öğrendik” sözleri ile RAM'da uygulamanın katkılarını belirtmişlerdir.

ÖA-8 “Bedensel de gördük, çoklu yetersizliği olanı da gördük, çok küçük yaş da gördük, çok büyük yaş da. Yani yirmi sekiz yaş gördük en büyük; en küçükte, mesela iki yaş gördük ve bunun arasındaki tüm yaş gruplarından öğrenci gördük.” ifadesi ve ÖA-6 “çok farklı yaş grupları da gelebiliyor oraya. Üç yaşındaki bir öğrenci de geliyor, yani sınırlaması yok. On yedi yaşında da geliyor. Yani bizim yaşlarımız da gelebiliyor” sözleri ile uygulamanın olumlu katkılarını farklı yaş aralığındaki bireyleri değerlendirme deneyimi kazandırma durumunu da eklemişlerdir. ÖA-11 ise “Arkadaşım kaba değerlendirmeyi doldururken ben hani aileyi bilgilendirme formlarını falan dolduruyorum. Beraber o şekilde yapıyoruz. Hani böyle işbirliği içinde oluyor... “Öğrenci gelecek kayıtlarda varsa hep beraber yapıyoruz. Gülten Hoca bir şey yapıyor, biz bir şeyler yapıyoruz. Öyle bir işbirliği içinde devam ediyor. O yönden çok iyi oldu.” sözleriyle RAM'da uygulama yapmanın iş birliği ile çalışma katkısını da sunduğunu ifade etmiştir.

RAM'da öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirilmesinin olumlu yanlarının yanında bazı olumsuz yönlerinin de olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının RAM'da Öğretmenlik Uygulamasının Gerçekleştirilmesine İlişkin Olumsuz Yanlarına İlişkin Görüşleri

İfadeler	f
Öğretici konumunda olamama-öğrenciye katkıda bulunamama	8
Rutin bir çalışma ortamı olması-Sıkıcı olması	4
Özel gereksinimli öğrenci ile kısa süre iletişime geçme (Gelişimini izleyememe)	3
Olumsuz yanı yok	2

Öğretmen adayları RAM'da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumsuz yanı olarak en fazla öğretmenlik mesleğini icra edememek olduğunu belirtmişlerdir. ÖA-1, “Bir öğretmen olarak görmüyorsunuz kendinizi. Tam olarak tadamıyorsunuz.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. ÖA-6 ise, “Mesela UDA

yapamıyoruz biz öğrencilerle. Çünkü, sabit bireysel bir öğrencimiz yok bizim. Devamlılığını göremiyoruz. Sadece anlık bir değerlendirme söz konusu.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Dört öğretmen adayı uygulama sırasında karşılaştıkları öğrencileri kısa süreli gördüklerini bireylerin gelişimlerini izleyemediklerini belirtmiştir. Örneğin bu durumu, ÖA-5 “Çocuğa bir şeyler kattım duygusu ya da bir çocuğun bir şeyi başardığını görme duygusunu tadamıyosun.” sözleri ile ifade etmiştir. Bir başka olumsuz yanı olarak RAM’in rutin ve sıkıcı bir çalışma ortamı olması belirtilmiştir. ÖA-8 “Kendini tekrarlayan bir düzen var. Özel eğitim, bende biraz şey böyle, her gün farklı bir sürprizle karşılaşabileceği öğrencinin her gün seni farklı şekilde şaşırtabileceği bir şey... Orada rutin, sıkıcı. Öğrenci geliyor, değerlendiriliyor, dosyası hazırlanıyor ve gidiyor. Bu şekil olduğu için hani aşırı derece sessiz o yüzden bazen çok sıkıldık diyebilirim.” Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. İki öğretmen adayı ise RAM’da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumsuz yanının olmadığını ifade etmiştir.

Uygulama etkinliklerinin değerlendirilmesi ve öneriler. Öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin ve önerilerin alınmasının daha sonraki öğretmenlik uygulamalarının niteliği için önemli ve gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına uygulamadaki etkinliklere ilişkin düşünceleri sorulmuş ve önerileri alınmıştır. Tablo 7’de öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerine ilişkin değerlendirme ve öneri ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 7

Uygulama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi ve Öneriler

İfadeler	f
RAM’da yapılabilecek birçok etkinliği yaptık.	4
Gözlem ve raporlaştırma öğrenmeye katkı sağladı.	9
Hazırlanan sunumlar sunulabilir.	3
Her hafta için değerlendirme yapılabilir.	2
Farklı öğretmenleri gözlemek için dönüşüm yapılabilir.	2
RAM’a gönderilen öğretmen adayı sayısı azaltılabilir.	1
Özel eğitim değerlendirme kurulunda bulunma görevi çıkartılabilir	1

Öğretmen adayları, gözlemlerin raporlandırılması etkinliğinin, bilgilerin kalıcı olması açısından önemli olduğunu ve bu etkinliğin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen adayı (ÖA-2), “Hocam gözlemlerin olması bence çok güzel bir şey. Ben gözlemlerimi yazdım. Açıkçası gözlemlerimi yazarken sadece olduğu gibi değil, hani saf, şunu dedi bunu dedi... Kendi içimden hani “yok ben böyle düşünmüştüm, meğer böyle oluyormuş” hani kendim sonuç olarak benim staj dosyam. Hani kişisel bir şeyler katmam gerekiyor. Ben o yüzden hani gözlemi çok olumlu buldum.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adayları uygulama sürecinde geliştirilen “Bugün ne öğrendim?” bölümünün etkili olduğunu belirtmiştir. ÖA-5’in bu konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: “Hani tabii, bizim BÖP falan yapma şansımız yoktu. O yüzden her günümüzü anlatmamız gerekiyordu, ne öğrendik? Hatta daha sonradan eklediğimiz, öğrendiklerimiz kısmı daha da somut bir hale getirdi hani. Belki günlük arasında kayboluyordu ya da olayın akışını bozuyor diye yazmadığımız şeyler oluyordu. Ama sayfanın sonuna yazdığımız o öğrendiklerimiz, hatta belgeleri toplamamız, size göstermemiz, bence kalıcı ve etkili oldu. Bence güzeldi, gereksiz veya fazla yaptık dediğim hiçbir şey yoktu”

Dönem sonunda sunumların öğretmenlik uygulaması ders saati süresini aşması nedeniyle öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı kursu vb. gibi gerekçeleri göstererek sunum yapmak istememişlerdir. Hazırladıkları sunumların belgelerini uygulama dosyasında yer vermişlerdir. Öğretmen adayları görüşmelerde sunumların yapılmasının çok yararlı olacağını ifade ederek ilerleyen yıllarda bu etkinliğin uygulamaya geçirilmesini önermişlerdir. Bu konuya ilişkin ÖA-6 “Sunumlar hazırladık hepimiz. Hatta, sunumlar aslında sunulsa çok daha faydalı olabilir.” şeklinde, ÖA-4 “Hocam ben aslında, şöyle olsaydı bence daha iyi olurdu. Mesela her bir arkadaşımız bir sınıfta veya şu an alt sınıflarda, 1., 2. Sınıflarda bir sunum yapsaydı.” Sözleriyle sunumun yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

İki öğretmen adayı her hafta bir konu başlığı belirlenerek ödevlendirme yapılmasının ve RAM’da bu durumun araştırılmasının katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Örneğin ÖA-1 bu konuya ilişkin şöyle bir öneride bulunmuştur: “RAM’da soracağımız bir soru ve bunun cevabı.. Her hafta bir soru belirleyeceksiniz ve bunun cevabı. Merak ettiğiniz, duyduğunuz, öğrenmek istediğiniz, bilmediğiniz bir soru belirleyeceksiniz bunun cevabı, yazın dosyanıza ekleyeceksiniz. Her gün bir tane.. Düşünsenize haftada iki sefer gidiliyor, haftada iki soru, iki soruya cevap bulursak on dört tane soru eder.”

İki öğretmen adayı (ÖA-8 ve ÖA-11) uygulama sırasında farklı öğretmenler ile çalışmanın katkı sağladığını, bu dönüşümü informal gerçekleştirdiklerini ama bu durumun uygulama öğretim üyesi tarafından formal olarak yapılmasının daha sağlıklı olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı (ÖA-11) ise uygulamaya giden öğretmen adayı sayısının fazla olduğunu, bu sayısının azaltılmasının daha verimli bir uygulama olmasında katkı sağlayacağını belirtmiştir. ÖA-3 ise Özel eğitim değerlendirme kurulunda bulunma görevinin kendisini fazla strese soktuğunu belirterek bu görevin sonraki uygulamalarda çıkarılmasını önermiştir.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına katkıları. RAM’da öğretmenlik uygulamasının öğrencilere farklı engel guruplarını, çeşitli yaş guruplarını değerlendirme becerisini edinme, yasa ve yönetmelikleri daha detaylı öğrenme, yetersizliği olan bireylerin ailelerini tanıma ve onlarla iletişime geçme becerisi kazanma, işbirliği ile çalışma becerisi edinme gibi birçok kazanım sağladığı belirlenmiştir. Bu kazanımlarda uygulama öğretmenlerinin de katkılarının olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde ve raporlarında, uygulama öğretmenlerinin değerlendirme etkinlikleri dışında boş zamanları farklı konularda öğretmen adaylarını bilgilendirmek amacıyla toplantılar yaptıklarını, öğretmen adaylarının uygulama saatlerini verimli geçirmelerini sağladıkları belirlenmiştir.

ÖA-6 uygulama öğretmenlerin olumlu katkıları konusunda düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Yer yer whatsapp gurupları kuruyoruz zaten. Hocamız mesela, bir akşam kekemelle ilgili bize videolar atıyor. Ertesi gün bu konuyla ilgili konuşacağını söylüyor. Bu şekilde sohbetlerimiz oluyor.” ÖA-10 ise “Gülten Hoca test bitse bile biz oturup üzerine sürekli dönütler, sürekli böyle yapmalıyız, şöyle yapmalıyız, bu böyle, bu şöyle diye sürekli anlatıyordu.” ifadeleri ile uygulama öğretmenlerinin katkılarının önemli olduğunu belirtmiştir.

RAM’da Özel Eğitim Öğretmeni Olarak Çalışmaya İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarına RAM’da öğretmen olarak atanma tercihlerine ilişkin soru yöneltildiğinde dört öğretmen adayı RAM’da çalışmak istediklerini, iki öğretmen adayı çalışmak istemediklerini, diğer öğretmen adayları ise öncelikle birebir öğrenciler ile çalışmak istediklerini, ilerleyen yıllarda RAM’da çalışmayı düşünebileceklerini ifade etmişlerdir. Tablo 8’de öğretmen adaylarının tercihleri özetlenmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının RAM’da Öğretmenlik Yapmaya İlişkin Görüşleri

İfadeler	f
Mesleğimin ilk yıllarında öğretmenlik yapıp, sonra RAM’da çalışmak isterim.	7
RAM’da çalışmak isterim.	4
RAM’da çalışmak istemem.	2

RAM’da ilerleyen yıllarda çalışmayı düşünen ÖA-10 düşüncesini şöyle belirtmiştir: “Hocam RAM’da ilk senelerde değil de, ilerleyen zamanlarda olabilir. Çünkü...ilk senelerde biraz hani burdan öğrenip de bi motivasyonla çıkıyoruz ya... Hani burda öğrendiğimizi direk orda öğrencilere uygulamanın zevki ayrı, orda gelen çocuğa bu tanılamak olayı sanki biraz daha memurluk gibi. O yüzden, ilk senelerde bir şeyle çalışmak daha güzel olur diye düşünüyorum, sınıfla.”

RAM’da çalışmak istediğini belirten ÖA-10 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “RAM’da öğretmenlik yapmayı başta istemiyordum. Çünkü, öğrenci görmek isterim, öğrenci daha sıcak geliyordu. Ama şu an istiyorum RAM’da çalışmak. Çünkü onları değerlendirmek gerçekten önemli. Uygun yere yönlendirmek,

uygun kararları çıkarmak, özel eğitimci olarak bu kararları ben de vermek isterim. Ve yani ortam çok sıcak, çok düzenli olması. Ben düzeni seviyorum. Çok düzenli, her şeyin saati belli. Ne yapacağın belli, görevin belli. Yani çalışmak isterim.” RAM’da çalışmak isteyen bir diğer ÖA-3, “Ben RAM’a atanacağım hani, kesinlikle RAM’a tercih vereceğim. Çünkü, o işi sevdim. Hani, bir uzman şeyi oluyo orda. Bir doktor gibi şey oluyosun orda, imajı oluyo. Ne biliyim orda değerlendirme, yardımcı olma... Yani öğrenciyle bir de çalışamama gibi bi korkum var benim. Orda daha iyi çalışabilirim düşüncesi olduğu için orda çalışacam.” ifadeleri ile düşüncesini belirtmiştir.

RAM’da çalışmak istemeyen ÖA-5, RAM’da çalışmak istememesinin nedenini şöyle açıklamıştır: “Ya stajyer olarak evet, çok isterdim. İşte çok eğleniyoruz, çok samimi bir ortamları var. Her şey, çok şey öğreniyoruz. Ama meslek hayatımda sanırım yapmak istemezdim...Çünkü, öğretmenlik mesleğinin tatminini vermiyor bence. Kesinlikle İu, bir memur gibi hissediyosunuz. Öğrenci geliyor beş dakika görüyorsunuz. Bir şey katmamış oluyosunuz ona, sadece değerlendiriyosunuz. Mesleki tatmin yok sanırım orda. Biz hep yan okuldaki çocukları sevmeye, onlara bakmaya falan gidiyoduk. “RAM’da çalışmayı tercih etmeyen bir diğer öğretmen adayı ÖA-8 “ben RAM’da çalışmak istemem. Ben, öğrencilerle bire bir çalışmak hani öğrencilerle doyusuya bıkana kadar çalışmak istediğim için ben RAM tercih etmezdim.” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada bir devlet üniversitesinin Zihin Engelliler Öğretmenliği programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adaylarının RAM’daki öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının RAM’daki uygulama deneyimlerinin yanında RAM’a olan bakış açıları ve bu kurumda öğretmen olarak görev yapmaya ilişkin düşünceleri de belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan en dikkat çeken durum; öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta olmalarına ve kısa bir süre sonra özel eğitim öğretmeni olarak görev yapacak olmalarına rağmen RAM’a ilişkin sınırlı bilgilerinin olması ve bir özel eğitim öğretmenin RAM’da görev yapmasına ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarıdır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenin görevleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin RAM’ın bir çalışma ortamı olduğunu bilmemeleri, RAM’da öğretmenlik uygulaması yapmalarına ilişkin ön yargılı davranmalarına neden olmuş olabilir. Uygulamaya başladıktan sonra öğretmen adaylarının olumsuz düşünceleri uygulamanın kendilerini çok geliştirdiği yönünde değişmiştir. Bu durumda Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından Özel Eğitim Öğretmenliği Programına geçiş ile birlikte yeni programın ikinci sınıfında yer alan Kurumlarda Gözlem dersi kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamları konusunda detaylı bir tanıtıma yer verilmesi önerilebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamları öğrencilere tanıtılarak öğrencilerin kendi istek ve becerilerine uygun çalışma ortamlarında hizmet sunmaları mesleklerinde daha verimli olmalarına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte; öğretmenlik uygulamasını RAM’da gerçekleştirilmeden önce rehabilitasyon merkezinde öğretmenlik yapmış olan iki öğretmen adayı RAM’a olan olumsuz bakış açılarının bu uygulamadan sonra değiştiğini, RAM açısından bakıldığında da alınan kararların nasıl verildiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada özel eğitim hizmeti sağlayan kurumlar arasında daha fazla iş birliği ve iletişimin sağlanması gerektiği sonucu da ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bu uygulamanın, öğretmen adaylarının özel eğitime hizmet veren çeşitli kurumları irdeleyerek nesnel bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sadece rehabilitasyon merkezi değil, diğer eğitim ortamlarında öğretmenlik yapan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrencilerin hangi aşamalardan (nasıl değerlendirildikleri ve yerleştirmenin nasıl yapıldığı) geçerek geldikleri konusunda bilgilerinin olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının RAM’daki uygulama deneyimleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) belirtilen görevleri yerine getirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanınmasını yaparak özel eğitim ihtiyacına karar verme, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunma görevlerini uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde yerine getirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, hem görüşmelerden hem de uygulama öğretim elemanına teslim ettikleri ödevlerden

elde edilmiştir. Ayrıca, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü tarafından yayınlanan Rehberlik Araştırma Merkezi Kılavuzunda (2018) verilen staj için gelen öğrenciler başlığı altında yer alan görevler ile örtüşmektedir. Bir öğretmen adayı tanılmanın özel gereksinimli öğrencinin hayatında çok önemli bir aşama olduğunu ifade etmiş, bu nedenle RAM’da çalışmayı hedeflediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda RAM’da uygulama gerçekleştirilmesinin öğretmen adaylarının RAM’a olan bakış açılarını olumlu yönde geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlik uygulaması programı değerlendirildiğinde, öğretmen adayları “Bugün ne öğrendim?” başlığının etkili olduğunu, öğrendikleri farklı bilgileri özetlemek açısından faydalı ve kişiye farkındalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarına yeni bilgiler edinmeleri açısından motive edici olduğu da belirlenmiştir. Öğretmen adayları, günlük raporlama, değerlendirme yapma ve değerlendirme kuruluna katılma görevlerinin uygulama için uygun görevler olduğunu ve öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı, değerlendirme kurulunda bulunarak öğrenciyi tanıma ve yerleştirme kararı gerekçelerini sıralama görevinin kendisini zorladığını bu görevin verilmemesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir. Bu öneriyi getiren öğrencinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile yerleştirilen bir öğrenci olması ve Türkçeyi kullanmada sınırlılık yaşamamasından dolayı bu öneriyi getirdiği düşünülmektedir. Katılımcıların hepsi, belirlenen konularda sunuların oluşturulmasının faydalı bir etkinlik olduğunu ve sunuların gerçekleştirilmesi durumunda daha etkili olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu noktada, öğretim elemanı ile yapılan toplantılarda sunuların planlanarak dönemin başından itibaren danışmanlık saatlerinde sunum yapılması sonucunda bu sorunun aşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını RAM’da gerçekleştirmenin olumlu ve olumsuz yanlarını irdelemişlerdir. RAM’da öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmenin olumlu yanları; çeşitli yetersizlik türlerini deneyimleme, birçok aile ile karşılaşarak aile ile iletişim konusunda deneyimler kazanma, farklı yaş gruplarından engelli bireyleri değerlendirme deneyimi elde etme, özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler konusunda bilgileri aktif kullanma ve iş birliği içinde çalışmayı öğrenme şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen adayları, özel eğitim okulu ve özel sınıfta öğretmenlik uygulaması yapan öğrencilerin bir dönem boyunca bir sınıfta bulunan belirli öğrencilerle ilişkin bilgi sahibi olurken, RAM’da yapılan uygulamada çeşitli yaş düzeyi ve yetersizlik türünü görme şansı elde etmektedirler. Brownell ve diğerleri (2005), özel eğitim öğretmeni yetiştirmede önemli faktörleri inceledikleri araştırmada, öğrenci çeşitliliği üzerine bilgi sunumunun öğretmen niteliği üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Bu açıdan araştırmanın bu bulgusunu, Brownell ve diğerlerinin (2005) bulguları desteklemektedir. RAM’da farklı yetersizlik ve yaş grubundan öğrenci ile değerlendirme deneyimi elde edilmesi, öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıklarında geniş bir profile ilişkin bilgileri ve iletişim becerilerini edinmiş olmalarını sağlayacaktır. Bu açıdan RAM’da öğretmenlik uygulamasının önemli bir avantajı olduğu söylenebilir. Ayrıca, çok sayıda aile ile etkileşime girerek ailelerin yaşadıkları süreçleri ve farklı aile yapılarını gözlemlemeleri özel gereksinimli bireylerin aileleri konusunda daha donanımlı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitsel değerlendirme ve yerleştirme kararlarının verilmesi sürecinde yasa ve yönetmeliklerin daha sık incelenmesi özel eğitim alanındaki yasa ve yönetmeliklere hakim olmalarını sağlayarak ilerleyen meslek yaşantılarında bu deneyimin önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Uygulamanın olumsuz yönleri olarak; bir öğrenci ile değerlendirme süresince kısa süreli etkileşimde bulunulması, öğrenciye öğretim yapamama ve çalışma ortamının sıkıcı olması şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlik uygulamasının önemli bir bileşeni olan öğretim sunma bu uygulama süresince öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilememiştir. RAM’da öğretmenlik uygulaması yapmanın en önemli olumsuz yönünün bu olduğu söylenebilir. RAM’da uygulama yapmanın öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında tercih edecekleri çalışma ortamını da belirlemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Katılımcıların bir kısmı öğretim sunarak öğrenci ile uzun süre etkileşime girmenin kendileri için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle bir özel eğitim okulunda ya da özel sınıfta öğretmenlik yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra özel eğitim öğretmeni olarak etkili bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için karşılaştıkları durumlara ilişkin uygulamalar yapmaları ve belirtilen görevleri

deneyimlemeleri önemlidir. İki dönem boyunca verilen öğretmenlik uygulamasının iki farklı kurumda uygulanması öğretmen adaylarının farklı yetersizlik türü, yetersizlik türlerinin farklı düzeylerini, farklı bir kurumu deneyimlemeleri açısından önemlidir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada, birinci dönem öğretmenlik uygulamasını RAM’da gerçekleştiren öğretmen adayları, ikinci dönem yetersizliği olan öğrenciler ile uygulama yapmaları hedeflenerek, özel eğitim uygulama okulu ya da özel eğitim meslek okuluna yerleştirilmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına bilgi ve tecrübe anlamında katkıda bulunmalarıdır. Uygulama öğretmenlerinin, eğitsel değerlendirme ve kurul toplantıları dışında kalan sürelerde öğrencilere kendi uzmanlık alanlarında (örneğin işitme engelliler öğretmenliği mezunu uygulama öğretmenin işitme engelliler konusunda bilgi sunması), daha önce belirledikleri ve araştırdıkları bir konu ya da yasa ve yönetmelikler alanında bilgiler sundukları, bu bilgileri “Bugün ne öğrendim?” başlığı altında öğretmen adaylarının raporlaştırmalarını sağladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu uygulamanın kendilerine yeni bilgiler sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Conderman ve diğerleri (2005) ile Ergenekon ve diğerlerinin (2008) belirttiği öğretmenlik uygulamasının etkili ve başarılı olmasını sağlayan etmenlerden uygulama yapılan sınıfta görev yapan öğretmenin bilgi ve deneyimleri konusundaki ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Uygulama öğretmenlerinin bilgi ve deneyimleri uygulama yapan öğretmen adaylarına katkı sağlamıştır. Uygulama öğretmenin yanında uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmada önemli bir etmen olduğu alanyazında belirtilmektedir (Ergenekon vd., 2008; Vuran vd., 2014). Bu çalışmada uygulama öğretim elemanı RAM’da gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersini yürütmüştür. Uygulama öğretim elemanının sekiz yıldır Eğitsel Değerlendirme (yeni program itibarı ile Özel Eğitimde Değerlendirme) dersini yürütmesi, ders kapsamında RAM ile işbirliği içerisinde bulunması ve 10 yıldır öğretmenlik uygulaması dersini yürütmesi, öğretmenlik uygulaması içeriğinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bu durum, Ergenekon ve diğerleri (2008) ile Vuran ve diğerlerinin (2014) uygulama öğretim elemanlarında bulunması gereken etmenlere ilişkin özellikleri doğrular niteliktedir.

Öğretmen adaylarının RAM’da öğretmenlik yapma ve yapmama tercihleri incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (yedi öğretmen adayı) öncelikle öğretim yapmak istediği, bu nedenle bir özel eğitim okulu da ya da özel sınıfı tercih etmeyi planladıkları görülmektedir. Bu bulgu Özak ve diğerlerinin (2008) öğretmenlerin daha çeşitli okullarda öğretmenlik yapmayı tercih etmelerinden dolayı, az sayıda özel eğitim öğretmenin RAM’da görev yaptığı ifadesi ile örtüşmektedir. Dört öğretmen adayı ise, bu uygulamadan sonra RAM’da çalışmanın kendi becerilerine daha uygun olduğunu, bununla birlikte eğitsel değerlendirmenin bireyin yaşamında çok önemli bir yere sahip olduğunu, bu nedenle bu görevi en iyi şekilde yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretim sunma konusunda kendisini yeterli görmeyen bir öğretmen adayı RAM’da görevin kendisi için daha uygun olduğunu belirtmiştir. Bu uygulama ile öğretmen adaylarının olası görev yerlerinden biri olan RAM’lar konusunda detaylı bilgi sahibi olmalarını sağlanmıştır. Böylece bu uygulamanın yaşadıkları deneyimleri göz önünde bulundurarak görev yerlerini sağlıklı bir şekilde tercih etmelerine ve meslek yaşamlarında daha verimli olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik uygulamasının RAM’da gerçekleştirilmesinin öğretmen adaylarının yalnızca bilgi düzeylerinde değil, tutumları üzerinde de önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür. RAM, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında yer alan “Eğitsel Değerlendirme” dersi kapsamında detaylı bir şekilde aktarılıp, RAM’dan bir özel eğitim öğretmenin konuk olarak davet edilmesine rağmen ancak uygulama boyutuna geçildiğinde RAM’ın işlevi, özel eğitim öğretmenin görevleri konusundaki bilgilerin netleştiği görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yürütülen bu çalışmanın bulguları, RAM’da yapılan uygulama deneyiminin öğretmen adaylarına büyük katkılar sunduğunu göstermektedir. Ancak MEB’in 1998 ve 2018 yılında yayınladığı “Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergede, “Öğretmenlik uygulamaları: uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde

öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi/dersler” olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında gözlem dersi niteliğinde bir dersin bulunmaması nedeni ile öğretmen adaylarının RAM’a ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amacıyla Öğretmenlik Uygulaması Dersi I kapsamında sağlanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması II kapsamında çalışmadaki tüm öğretmen adaylarının sınıf içinde öğretim yapabilecekleri okullarda uygulama yapmaları sağlanmıştır.

2016-2017 güz yarıyılı itibari ile öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirme MEBBİS’te yapılarak bilgilerin arşivlenmesi, öğretmenlik atamasında gözönünde bulundurulması hedeflenmiştir. Çalışmanın planlama sürecinde ve uygulanma sürecinin bir kısmında bu sistem değişikliğinin henüz olmamasından dolayı çalışmaya devam edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamlarından biri olan RAM’da öğretmenlik uygulaması dersinin deneyimlenmesi ve bu deneyimler sonucunda uygulama dersi çalışmalarının düzenlenerek devam ettirilmesi idi. Ancak öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının bizzat öğretim yapmalarının hedeflenmesi ve bu doğrultuda MEBBİS’te değerlendirme ölçütlerinin olması nedeni ile öğretmenlik uygulaması dersinin RAM’da yürütülmesi olanaklı değildir. Araştırmadan çıkan sonuç, öğretmen adaylarının RAM’daki uygulama süreçlerinde birçok kazanım elde ettikleri ve bu deneyimlerin meslek yaşantıları için faydalı olduğudur. Buradan çıkan sonuç ile Özel Eğitim Öğretmenliği programında yer alan “Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem” dersi kapsamında öğretmen adaylarının RAM’da deneyim kazanmaları sağlanabilir. Ancak kurumlarda gözlem dersinin ikinci sınıf dersi olması nedeniyle henüz bazı bilgi ve becerilerin kazanılmamış olması (örneğin beşinci dönemde BEP dersinin yer alması), özel eğitim öğretmen adaylarına bu çalışmadaki kadar katkı sağlayamayabilir düşüncesini akla getirmektedir. İleri araştırmalara yönelik olarak bu çalışmanın Kurumlarda Gözlem dersi kapsamında tekrarlanması ve katkılarının incelenmesi önerilebilir. Özel Eğitim Bölümü olan diğer üniversitelerde bu süreç tekrarlanarak sonuçlar irdelenebilir.

Kaynaklar

- Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği
- 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.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. doi: 10.1177/001440290507100205
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252. doi: 10.1177/00224669050380040601
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10. doi: 10.3200/PSFL.49.3.5-10
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- deBettencourt, L. U., & Howard, L. A. (2015). *The effective special education teacher: A practical guide for success*. Long Grove, Illinois: Waveland Press. Inc.
- Ekiz, D. (2009). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri [Introduction to research methods in education: Qualitative, quantitative and critical theory methodologies]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi [An evaluation of the views of mental retardation practicum students on teaching practicum]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasan, P. (2006). *Educational research. competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Pearson Education Ltd.
- Güleç-Aslan, Y., & Sola-Özgüç, C. (2017). Öğretmenliğin ilk yıllarında otizm spektrum bozukluk tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan mentorluk programının ikinci yılına bakış [An overview of the second year of a mentoring program designed for special education teachers of children with autism in the early years of profession]. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3548-3570. doi:10.14687/jhs.v14i4.4930
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: From the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369. doi: 10.1080/08856257.2014.909176
- Küçükler, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi [Improving the guidance and research centers personnels' opinions and perceptions of self efficacy about the act of special education]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113.

- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of special education teachers in guidance and research centers about program modules used for educational assessment and placement]* (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 450106)
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (1998). *Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge [Instruction for teaching practices in institutions under Ministry of National Education]*. Retrieved from <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2008). *Rehberlik ve araştırma merkezi açma yönergesi [Instruction for opening guidance and research centers]*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_rehberlikvearatrmamerkeziamaynergesi.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). *Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge [Instruction for teaching practices in institutions under Ministry of National Education]*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [General Directorate of Special Education and Guidance Services] (2018c). *Rehberlik ve araştırma merkezi kılavuzu [Research and guidance center guide]*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Öz, S. (2012). İzmir il merkezine bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin 2005-2010 yılları çalışmalarının Değerlendirilmesi [The evaluation of the works of guidance and research centers between the years 2005 and 2010 in İzmir]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 172-186.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of guidance research center managers regarding referral, diagnosis, placement, monitoring and assessment]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve Araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün Sorunlarını algılamaları [A study on the perceptions of guidance and research centers' principals about special education departments' problems]. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 1300-7432.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., & Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci [Training process cycles for special education teachers and university supervisors: A turkish context]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295. doi:10.12738/estp.2014.1.1563
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Research methods in social science]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 763-789

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.512951

RESEARCH

Received Date: 15.01.19

Accepted Date: 30.10.19

OnlineFirst: 14.11.19

Pre-Service Special Education Teachers' Experiences in the Practice They Perform in a Guidance and Research Center

Canan Sola-Özgüç *
Sakarya University

Abstract

The aim of this research is to investigate the experiences of pre-service teachers who are students at Teaching Individuals with Intellectual Disabilities Program of a state university in Turkey about the teaching practice they perform in a guidance and research center (GRC). The study employs the phenomenological design, and its study group consists of 13 pre-service teachers who are final-year students in Education of Mentally Disabled Program. The primary data of the study were obtained through semi-structured interviews, whereas the pre-service teachers' daily reports and the artifacts they obtained from the GRCs were used as supporting data. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through content analysis. The presentation of the findings in this paper is as follows: the pre-service teachers' views about the GRC, their practical experiences, and their views about working in a GRC. It was observed that negative views turned into positive ones after they started the practice. Pre-service teachers have examined the positive and negative aspects of the practice in GRC. It is determined that some pre-service teachers want to work in GRC. It is recommended that this study could be replicated within the scope of observation courses in institutions and applied in different universities.

Keywords: Guidance and research center, teaching practice, special education teacher.

Recommended Citation

Sola-Özgüç, C. (2019). Pre-service special education teachers' experiences in the practice they perform in a guidance and research center. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 763-789. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.512951

**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: csola@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4716-9028>

Today, raising quality teachers has become an important research subject in the national (Turkish) and international literature. It is emphasized that teacher's quality is much more influential on student success compared to other factors (deBettencourt & Howard, 2015). Brownell, Ross, Colón, and McCallum (2005) report that there is a positive relationship between teacher training and student success. The rise in teacher quality contributes to the independence of individuals with special needs, which is the goal of special education (Güleç-Aslan & Sola-Özgüç, 2017). Accordingly, it is important that pre-service teachers are trained well during their undergraduate education for teacher quality to be raised. According to Brownell et al. (2005), who conducted a literature review involving a comparison of special education teachers and general education teachers in order to explore the factors influential on raising special education teachers, certain characteristics are influential on teacher quality among incoming special education teachers. These include combining practical experience with knowledge, paying significant attention to faculty-student cooperation, focusing on teaching methods, and presentation of information on student diversity. When combining practical experience with knowledge is concerned, what comes to mind first in an undergraduate special education teaching curriculum is the Teaching Practice course. In this course, pre-service teachers have an opportunity to apply the knowledge they have acquired in the theoretical courses in the first three years to real environments. The effective implementation of this practice by pre-service teachers and their supervisors is important because pre-service teachers' both theoretical and practical successes positively influence their professional lives in the forthcoming years, which, in turn, allows students with special needs to progress (Ergenekon, Özen, & Batu, 2008).

It is stated that there are differences between the findings of research on teaching practice and their reflections on practice, and there are still gaps between theory and practice even if efforts are put in to fill in them (Vuran, Ergenekon, & Ünlü, 2014). It is reported that there are various factors influential on the effectiveness and success of teaching practice. These factors are listed as undergraduate curriculum, the knowledge and experience of the teacher teaching in the classroom where teaching practice is performed, features of the practice school, and the pre-service teacher's knowledge and experience (Conderman, Morin, & Stephens, 2005; Ergenekon et al., 2008). Practice schools, where pre-service teachers studying in special education departments engage in teaching practices, include education and practice schools, vocational training schools, special education kindergartens, special education elementary schools, and special education middle schools. Pre-service teachers perform teaching practices in these schools with students having different needs. In addition to these schools, special education teachers also work in guidance and research centers (GRCs). Though the responsibilities of special education teachers working in these organizations differ, they have important duties in special education evaluation boards.

It is reported that special education assessment boards make important decisions that will influence an individual's life at the stages of assessing the educational process, placement, and developing and following-up individualized education programs (IEP) (Küçüker, Kargin, & Akçamete, 2002). Considering that special education teachers are a part of this important process, it is clear that they should fulfill their responsibilities as a special education assessment board member in the best way. Hence, special education teachers should be knowledgeable about the duties and practices of a special education teacher working in a GRC. In this regard, the purpose of this study is to explore teaching practice experiences in GRCs, where pre-service teachers studying in Education of Mentally Disabled Program of Special Education departments in Turkey perform teaching practices, besides various schools where they do so.

The literature contains a limited number of studies on GRCs, which are an important part of special education (Karasu, 2014; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013). Such limited research evaluates GRC from families' and managers' perspectives (Avcıoğlu, 2012; Karasu, 2014; Öz, 2012; Özak, Vural, & Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013). There is only one study focusing on special education teachers working in GRCs (Maraklı, 2016). It is considered that pre-service special education teachers' experiencing working environments in GRCs, which are one of the possible working environments for them when they graduate, and engaging in practices concerning special education teachers' duties and responsibilities will enhance the service

quality of GRCs, which have an important role in special education. For these reasons, the purpose of this study is to determine the experiences of a group of pre-service teachers in GRCs in the first semester of the two-semester Teaching Practices course in the department of Education of Mentally Disabled Program of a state university in Turkey. Based on the obtained findings, the study also aimed to decide upon whether teaching practice should be sustained in GRCs or not.

Method

Research Model

This is a qualitative study addressing the experiences of pre-service teachers engaging in teaching practice in GRCs within the scope of the Teaching Practice I course in the fall semester of the 2016-2017 academic year. To this end, semi-structured interviews were carried out with the pre-service teachers. These interviews were subjected to content analysis. The pre-service teachers' daily reports and the artifacts they obtained from GRCs were used as supporting data.

Research Participants

The research participants are 13 students fulfilling the requirements of the Teaching Practice I course in a GRC under the supervision of the author in the fall semester of the 2016-2017 academic year. There were 20 students engaging in teaching practice in two GRCs in their province under the supervision of the author. To determine the pre-service teachers' experiences in GRCs, the author chose the most successful and the least successful group members of each group through extreme or deviant case sampling. The study employed the said sampling method because it aimed to obtain more detailed and richer data compared to what would be provided by a random sampling method based on voluntariness. During the semester, the author determined student performance based on the students' reports and the feedbacks they received from the supervising classroom teachers. The participants were chosen in this way. The participants' ages varied from 21 to 27. Their age average was 23.

Teaching Practice Process

The pre-service teachers engaged in teaching practice in GRCs within the scope of the Teaching Practice course for four hours two days a week. They were included in practices in GRCs between 08:30 a.m. and 12:30 p.m. under the guidance of the supervising classroom teachers. The pre-service teachers and the university supervisor handled the theoretical part of teaching practice every Monday. In these meetings, the supervisor informed the pre-service teachers about their duties and responsibilities, checked their weekly reports, listened to the problems they encountered, gave feedbacks for their works, and explained them what they should do in the forthcoming week. The pre-service teachers engaged in teaching practice for a total of 26 days in 13 weeks. Differently from the practice schools, the pre-service teachers were asked to keep daily reports and put the informal assessment tools for the students in whose assessment they participated in their files. In the following weeks of the practice, the university supervisor requested each pre-service teacher to list what knowledge they acquired or strengthened under the title of "what did I learn today?" at the end of the daily report. As the supervising classroom teachers allowed the pre-service teachers to participate in assessment and ensured their presence in board meetings, activities such as assessing students and defending the assessed students in the board were included in the practice program. Also, as GRC special education teachers were responsible for visiting special classrooms and informing teachers, tasks such as preparing and delivering presentations on the subjects of "Integration", "Functioning of GRC", "Autism", "Preparing an Individualized Education Program (IEP)", and "Learning Disability" were assigned to the pre-service teachers.

The tasks mentioned in the evaluation of the pre-service teachers were converted into a checklist and the files of the pre-service teachers were evaluated. In addition, information about pre-service teachers' performances were received from the teacher in GRC.

Data Collection

The primary basic data of the study were obtained from semi-structured interviews. The pre-service teachers' daily reports and the artifacts they obtained from GRCs were used as supporting data.

Semi-structured interviews. A semi-structured interview form was developed for determining the pre-service teachers' teaching practice experiences in GRCs. For higher objectivity, the interviews were conducted after the pre-service teachers' final grades were given. The shortest interview took approximately five minutes, whereas the longest interview lasted 30 minutes. The average interview duration was 16 minutes 32 seconds. The interviews were audio-recorded.

Data Analysis

Data analysis process consisted of two stages: preparing the data for analysis and conducting the data analysis. In the first stage, the audio-records of the semi-structured interviews were transcribed. Then the transcriptions and audio-records of three interviews were checked by a master's student.

After the interview transcriptions were checked, they were transferred to NVivo 10. In accordance with the research purposes, the data were analyzed through content analysis. Themes and sub-themes were formed with the codes obtained after the second examination. Expert opinion was received to see the convenience of the obtained themes and sub-themes.

Validity and Reliability

The points to consider for a valid qualitative study were taken into consideration in the study (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005; Creswell, 2014; Gay, Mills, & Airasian, 2006; Miles, Huberman, & Saldana, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2005). In this regard, (a) expert opinion was received from two faculty members having research on special education and qualitative research method when preparing the semi-structured interview questions, and (b) the primary data obtained from the semi-structured interviews were supported by artifacts.

The author considered the measures and recommendations in the literature (Ekiz, 2009; Gay et al., 2006) for the reliability of the study. In this regard, (a) three of the transcribed audio-records were randomly selected for them to be listened and checked by a master's student. (b) The author worked with an expert research assistant doing doctorate in the field of special education and having studies on qualitative research for the consistency of the themes with the sub-themes. The themes and sub-themes formed based on NVivo outputs were shared with the expert. The categories were finalized in accordance with the expert's feedbacks about them.

Findings and Interpretation

At the end of the analyses, three main themes were determined: (a) pre-service teachers' views about GRCs, (b) pre-service teachers' practice experiences, and (c) pre-service teachers views about being a teacher in a GRC.

The theme pre-service teachers' views about GRCs involved two sub-themes: attitudes towards GRCs and experiences about the functioning of GRCs. The most remarkable findings of the study were that the pre-service teachers had limited knowledge of GRCs, and that a special education teacher had a negative attitude towards working in a GRC. It was found out that the pre-service teachers were not knowledgeable about the duties of special education teachers working in GRCs. Their lack of knowledge about GRCs as one of the possible working environments for special education teachers caused them to have a prejudiced attitude towards engaging in teaching practice in a GRC. Their negative views turned into positive ones after they started the teaching practice. They began to realize that the practice improved them a lot. This being the case, with the transition from the education of mentally disabled Program curriculum to the special education teaching curriculum, it may be recommended to give coverage to a detailed introduction of special education teachers'

working environments within the scope of the Observation in Institutions course included in the second year of the new curriculum. Introducing the possible working environments of special education teachers to students and allowing them to provide service in working environments that are appropriate to their wishes and skills may contribute to their productiveness in their jobs.

In addition, two pre-service teachers who worked/work in a rehabilitation center were found to have some prejudices about GRCs in various matters. The pre-service teachers who delivered some negative criticisms regarding the modules determined by GRCs before realized what led to it following their internship in GRCs and had an opportunity to see another point of view. As to their views about the working environments in GRCs, they described GRC as a peaceful environment functioning in a specific order. Four pre-service teachers stated that special education teachers worked as a civil servant, rather than a teacher, in GRCs and they had a heavy file load.

The theme pre-service teachers' views about their teaching experiences in GRCs involved four sub-themes: (a) activities within the scope of the practice, (b) positive and negative sides of performing teaching practice in GRC, (c) evaluation of practice activities and recommendations, (d) supervising classroom teachers' contributions to pre-service teachers. The data obtained from the semi-structured interviews and student reports indicated that within the scope of the practice, the pre-service teachers fulfilled the following tasks: (a) writing daily reports, (b) listing new knowledge acquired on a practice day under the title of "What did I learn today?", (c) assessment tools used in the assessment activity performed on the practice day, (d) entering the assessment results in MEBBİS (Ministry of National Education Information Systems-[MNEIS]), (e) active participation in assessment activities, (f) attending the board meeting of an assessed student, and having a say in the board if conditions are appropriate. As to the pre-service teachers' practice experiences in GRCs, they were seen to work in parallel with the duties specified in the Special Education Services Regulation (Ministry of National Education, 2018b). Both the interviews and the assignments they submitted to their university supervisor showed that the pre-service teachers fulfilled, under the guidance of their supervising classroom teachers, the tasks of deciding on individuals' special education needs by conducting their educational assessment and diagnosis and suggesting proposals concerning the least limited educational environment and special education service for individuals by taking the educational assessment and diagnosis results into consideration. Moreover, the tasks assigned within the scope of the practice were seen to be consistent with the tasks of the students coming for internship listed in the Research and Guidance Center Guide (published by the Directorate of Special Education and Guidance Services (2018c).

It was found out that engaging in teaching practice in GRCs contributed to the pre-service teachers in many terms. These positive contributions may be listed as experiencing different kinds of deficiency, gaining experience in communication with families by meeting a lot of families, actively using information about laws and regulations concerning special education, gaining experience in making an assessment, gaining experience in evaluating disabled individuals from different age groups, and learning to study in cooperation. Brownell et al. (2005), exploring important factors influential on raising special education teachers, detected that presentation of information on student diversity is influential on teacher quality. Thus, the present study's finding about gaining experience in assessing individuals from different age groups is consistent with the findings of Brownell et al. (2005). Pre-service teachers' gaining experience in assessing students having different deficiencies and from different age groups in GRCs will enable them to have knowledge about a wide profile and a developed skill to communicate with them when they start teaching. From this perspective, it can be said that teaching practice in GRCs provides an important advantage. In addition, pre-service teachers' interacting with a lot of families and observing the processes experienced by families and different family structures contribute to their being better-equipped about the families of individuals with special needs. Also, more frequent review of laws and regulations in the process of making educational assessments and placement decisions will enable them to have a good command of the laws and regulations in the field of special education. It can be said that this experience will make significant contributions to them in their future professional lives.

The practice was also seen to have some negative sides. They were listed as short interaction with a student in the assessment process, not teaching the student, and a monotonous working environment. Teaching, which is an important component of teaching practice, could not be performed by the pre-service teachers during that practice process. It is important for pre-service special education teachers to engage in practices concerning the situations they may encounter and to experience the duties that may be assigned to them so that they can perform their jobs as special education teachers effectively in their professional lives following their graduation. Implementing teaching practice, which covers two semesters, in two different institutions is important for pre-service teachers to experience different kinds of deficiencies, different levels of relevant types of deficiency, and different institutions. The students performing the first-semester teaching practice in a GRC within the scope of the present study were placed in a special education practice school or special education vocational school in the second semester so that they could engage in practice with students with disabilities.

As to the teaching practice program, the pre-service teachers stated that the section “what did I learn today?” was effective and useful in terms of summarizing the knowledge they acquired and provided them with an awareness. The teaching practice program was also seen to motivate the pre-service teachers to acquire new knowledge. All of the pre-service teachers pointed out that the tasks of daily reporting, making assessments, and attending the assessment board were convenient and contributed to their learning. A pre-service teacher said that the task of attending the assessment board, introducing the students, and listing the reasons for the decision to place the student was difficult for him and that it would be better if that task was not given. This student may have suggested this proposal because he was a student placed in the department through the foreign student examination and had certain difficulties in using Turkish. All the participants mentioned that preparing presentations on the specified subjects was useful and delivering such presentations would be more effective. This may be realized by making a presentations plan in the meetings with the university supervisor and implementing this plan at supervising hours as of the beginning of the term.

The study also found that the supervising classroom teachers contributed to the pre-service teachers with their knowledge and experience. At the time remaining from educational assessments and board meetings, the supervising classroom teachers gave the students information about their own areas of expertise (e.g. the supervising classroom teacher graduating from a department of hearing-impaired teaching gave information about the hearing-impaired), information about a subject that they determined and searched before, and information about laws and regulations and ensured that the pre-service teachers reported such information under the title of “what did I learn today?”. The pre-service teachers noted that the practice provided them with new information. This finding of the study shows parallelism with the statements of Conderman et al. (2005) and Ergenekon et al. (2008) suggesting that one of the factors making the teaching practice effective and successful is knowledge and experience of the teacher working in the classroom where teaching practice is performed. The supervising classroom teachers’ knowledge and experiences contributed to the pre-service teachers engaged in teaching practice. It is reported in the literature that university supervisor, besides the supervising classroom teacher, is an important factor influential on raising the quality of teaching practice (Ergenekon et al., 2008; Vuran et al., 2014). In the present study, the university instructor conducted the teaching practice performed in GRCs. The fact that the university supervisor conducted the Educational Assessment course for eight years, cooperated with GRCs within the scope of the course, and conducted the Teaching Practice course for 10 years contributed to improving the content of the teaching practice. This seems to be confirming the characteristics required to be held by university supervisors that are indicated by Ergenekon et al. (2008) and Vuran et al. (2014).

As to the pre-service teachers’ preferences about working or not working in a GRC, more than half of the pre-service teachers (seven pre-service teachers) stated that they wanted to teach in the first place, and thus they planned to work in or preferred a special education school or a special classroom. This finding is consistent with Özak et al.’s (2008) statement that few special education teachers work in GRCs since teachers mostly prefer to work in various schools. After the practice, four pre-service teachers noted that working in a GRC is

appropriate for their skills; educational assessment is very important in an individual's life; and thus, they want to fulfill this duty in the best way. Also, a pre-service teacher who did not consider himself/herself competent for teaching pointed out that working in a GRC would be a better option for him. The practice in the present study enabled the pre-service teachers to have detailed information about GRCs, which are among their possible working environments. Pre-service teachers' deciding on their working environments in a sound way by considering their experiences during their teaching practices will contribute to their productiveness in their professional lives.

All in all, it can be said that performing teaching practice in GRCs made significant contributions to the pre-service teachers' knowledge and attitudes. However, the evaluation of the pre-service teachers who have teaching practice course has been done by using MNEIS and archiving of the information has been aimed to be taken into consideration since 2016-2017 fall semester. As part of the process of planning and implementation of the study, this system had not been modified yet and therefore the study has continued. The aim of this study was to experience teaching practice in GRC which is one of the working environments of special education teachers and to organize and continue as a result of these experiences. However, it is not possible to carry out the teaching practice course in GRC due to the evaluation criteria in MNEIS (Ministry of National Education, 2018a).

The result of the research is that pre-service teachers had gains in the application process of GRC and are useful for their professional lives. With the result, pre-service teachers may be provided with an opportunity to gain experience in GRCs within the scope of the Observation in Institutions course included in the Special Education Teaching curriculum. However, since it is a second-year course, students' not having certain knowledge on core aspects in special education yet (e.g. the IEP course is in the fifth semester) may hinder as much contribution as in the present study. Departing from the present study, it may be suggested to repeat this study within the scope of Observation in Institutions and to examine its contributions. This process may be repeated in other universities with department of special education and relevant results may be examined.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 791-814

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.513419

RESEARCH

Received Date: 10.02.19

Accepted Date: 05.11.19

OnlineFirst: 14.11.19

Employment Challenges among Youth with Autism Spectrum Disorder from Their Parents' Perspective in Saudi Arabia

Ola M. Abusukkar 

Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract

The study aimed at identifying employment challenges among youth with Autism Spectrum Disorder (ASD) from their parents' perspective in Saudi Arabia. ASD Youth Employment Challenges Scale was applied to 85 parents of youth with ASD. Results concluded that employment challenges in Saudi Arabia are ASD-based challenges, ASD youth's family challenges, work environment challenges, and social challenges. There were no statistically significant differences between the mean score of the responses of parents of youth with ASD to employment challenges scale due to parent's gender, children's gender, and children's age. There were statistically significant differences between the mean score of the responses of parents of youth with ASD to employment challenges scale due to the variable of receiving financial support, in favor of those who do not receive support.

Keywords: Employment, employment challenges, autism spectrum disorder (ASD), youth with ASD, parents of youth with ASD.

Recommended Citation

Abusukkar, O. M. (2019). Employment challenges among youth with autism spectrum disorder from their parents' perspective in Saudi Arabia. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 791-814. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.513419

*Corresponding Author: Assist. Prof., E-mail: dr.ola.sukkar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7923-1378>

Recently, individuals with special abilities receive great international, regional and local attention to provide them with the proper care and education and to improve their living conditions. Mohammad (2001) reports that taking care of these individuals represents an urgent social and humane necessity. This does not only suggest their right to have the appropriate care and attention but to integrate into society, as well.

Such interest given to the people enables this category not to be an obstacle to the development of the country. Rather, some youth with autism spectrum disorder (ASD) play a productive and integral role in development based on their abilities and the qualification programs offered to them along with the community needs. Autism affects the community socially, psychologically, and economically. Recently, there has been an increasing interest in this category not only from a human perspective, but from educational, cultural, and economic perspectives, as well (Ahmed, 2018).

ASD is a common neurodevelopmental disorder among children. People with ASD exhibit challenging behaviors not only during childhood, but also during adolescence and adulthood. According to Almoqabala (2016) and Seltzer and Krauss (2002), a child suffers from this disorder before the age of three and continues to adolescence in the form of severe self-interest, deep thinking, poor concentration and attention, motor hyperactivity, slow language development, and poor response to external sensory stimuli, making him/ her more dependent on others. Moreover, youth with autism tend to withdraw and lack interest in others and their existence, that s/ he avoids any communication with them, especially visual communication. It is a complex order that takes place within a spectrum. In other words, its symptoms and characteristics take the form of many overlapping patterns from light to severe, and those with this disorder show many behaviors according to severity (Emara, 2005; Saudi Autistic Society, 2009).

Autism is a common disorder that has been reported in a high percent. Baio et al. (2018) reports that the Center for Disease Control and Prevention (CDC) found that ASD prevalence among the children aged 8 years is 1 out of 59 children. This is an increase in the rates of children with ASD because 1 out of 68 children were reported to have ASD in the USA in 2012; i.e., about 1.5% (CDC, 2014). Later, it has been incredibly increasing that 1 out of 36 children is diagnosed with ASD in the USA and 1 out of 160 children across the world (Thombson, Bólte, Falkmer, & Girdler, 2018). According to the Saudi Autistic Society (2009), there are more than 120,000 youth with ASD as shown in a survey applied to the different regions of Saudi Arabia (Qutb, 2012). Additionally, the governmental statistics on autism conclude that its ratios have increased from 10% to 17% annually (Human Resources Development Fund, 2017).

The individuals with ASD differ mentally because 75% of them suffer from an intellectual disability. The others, i.e. 25% of individuals with ASD, who are known to be high functioning suffer from social and emotional disability but not the cognitive one. They can also speak to others. Therefore, they may join some jobs that require attention to details or a limited social interaction, e.g., a library, running a key machine (Howlin, Alcock, & Burkin, 2005).

Because employment holds a central position in the life of the adult, it is a source of interest, self-expression, satisfaction, belonging, and success. Integrating those with disability in the employment field suggests that they are an integral part of the community that helps promote their independence and improve the quality of life. Moreover, many individuals with ASD desire to work and they are a major source of unexploited talents. There is a misconception that individuals with ASD are unable to adapt to labor needs or cannot perform routine works. However, they can develop their work abilities like any others if they receive adequate training, facilitating services, and support (Human Resources Development Fund, 2017; Ministry of Social Affairs and Social Services, 2017).

Although individuals with ASD may be intellectually qualified for a certain job, their career opportunities are poor because of social disability. Most of them are unable to join public jobs and they need jobs that commensurate with their abilities. While it is difficult to build special units for the individuals with

ASD, training centers and special care units administered by community service centers or public health organizations do not recruit them (Barnhill, Pollock, & Sumutka, 2011; Majid, 2010).

In terms of employing individuals with ASD to achieve equal opportunities, the USA was the first country to pass a law regulating the affairs of individuals with disability, as in 1990 it passed the Americans with Disabilities Act (ADA) that guarantees equal opportunity for individuals with disabilities in public accommodations, employment, transportation, as well as state and local government services (Wieren, Armstrong, & McMahon, 2012). It prohibits any discrimination against those with disabilities by a private or a public employer if proved qualified regarding the procedures of employment, promotion, dismissal, wages and training, and other relevant terms and conditions. For example, ADA enforces the employers to provide reasonable accommodations, including adjusting working hours, restricting the job, recruiting in a reasonable job, or providing the appropriate means. Moreover, it prohibits discrimination against employees with disabilities in activities, health insurance, transportation, or other job privileges (Herdo Center to Support the Digital Expression, 2014).

In 2010, Britain passed the Equality Act (Hepple, 2010) that states on providing equal opportunities to the citizens and prohibits the private or public employers to perform any discrimination act because of disability. It obliges them to make adequate arrangements of equality among the healthy and those with disabilities in job applications, interviews, aptitude tests, proposals, job requirements, wages, promotion, training, dismissal, and complaints (Herdo Center to Support the Digital Expression, 2014). Additionally, Lebanon passed law no. 220/2000 on the rights of individuals with disabilities, including work rights, i.e. employment and social applications (article 68 and subsequent). The state has to help individuals with disability to join the labor market in the light of equal opportunities. Furthermore, Egypt passed the Child Law 126 of 2008, stating (in article 80) that the workforce offices shall help the registered individuals with disability to join appropriate jobs for their age, competence, and residence (Herdo Center to Support the Digital Expression, 2014).

Saudi Arabia has sought to afford sufficient training centers and programs for individuals with ASD and has enacted laws and regulations to serve them. However, these laws and regulations do not achieve the aspirations of families of individuals with disability because they encounter many employment challenges. Despite such Arab and international laws and regulations stating the right of the individuals with special needs to employment and the international interest in recruiting individuals with ASD, the unemployment rates are high 50%-70% in the industrialized countries and 80%-90% in the developing countries. In other words, employment individuals with ASD have not yet received sufficient attention like others with special needs (Garcia-Villamizar & Hughes, 2007; Vogeley, Kirchner, Gawronski, Tebartz, & Dziobek, 2013).

Because the family is closer and pay further attention to individuals with ASD, investigating its perspective is necessary to identify such obstacles. However, to the author's knowledge, no study has investigated employment challenges among the youth with ASD from parents' perspective in Saudi Arabia. Therefore, the present study investigates the challenges to the employment of youth with ASD by surveying their parents' perspective to provide information and data that help decision-makers find solutions and overcome these challenges.

Theoretical Framework

Saudi Arabia is concerned with employing individuals with ASD because it helps them integrate into society and get a regular income to meet their different needs. The individuals with ASD can benefit from their jobs to gain self-esteem, improve the emotional state, gain more money, mitigate stress and anxiety, and feel autonomous. However, they encounter some obstacles to their employment and most of them do not work or are assigned jobs that do not show their abilities (Kurtz & Jordan, 2008).

The author argues that to succeed, the individual with ASD should be employed in a work that matches the abilities, tendencies, characteristics, interests, learning style, communication needs, and physical and social

needs. They can work if they are qualified and they can succeed as they master the necessary skills. They may be offered training programs to promote their skills, learn the main work tasks, and illustrate working hours and holidays. Additionally, these programs introduce safety procedures and facilities, emergency procedures, as well as attending and leaving work. These individuals should also join appropriate jobs that consider their strengths and weaknesses and they should be supervised and monitored continuously (Burt, Fuller, & Lewis, 1991; Hendricks, 2010).

However, there are many challenges to employment. They are classified under four headings. These headings are ASD adult-based challenges, ASD youth's family challenges, work environment challenges and social challenges. These challenges describe in turn in the following sections.

ASD adult-based challenges. Behavioral deficits among adults with ASD that hinder their employment include tantrums, aggressive behavior, self-harm, obsessive behavior, high level of anxiety, tension from loud voice and from workplace noise due to their sensory disturbances. In addition, they encounter crowded places' tension which leads to their annoyance and unwilling to do work or perform properly, which in turn make employers unwilling to employ them (Billstedt & Gillberg, 2005; Hillier et al., 2007; Hurlbutt & Chalmers, 2004).

Hurlbutt and Chalmers (2004) investigated employment challenges among six workers with ASD. The authors conducted interviews with them at work. Then, they followed them up through interviews, on the phone, or via e-mail. Results revealed that the participants expressed high levels of anxiety regarding finding work that match their ability levels. They also had difficulty maintaining jobs and start over finding job.

Communication deficit is one of the challenges that hinder individuals with ASD from getting or pertaining work. In interviews, they exhibit weak communication and marketing skills, making employers not willing to employ them (Vogeley et al., 2013). Due to communication deficits, individuals with ASD are unable to communicate with supervisors and coworkers properly, understand job instructions, interpret facial expressions and read voice tones. In addition, they ask too many questions answered at the same time and communicate with co-workers improperly, such as holding their co-workers' hand to show them something. Employers believe that these behaviors have a negative impact on workflow and refuse to employ them (Krieger, Kinebanian, Prodingler, & Heigl, 2012).

Many issues and general strategies fit the characteristics of individuals with ASD and help employers achieve better employment including giving hints, written instructions, or verbal and visual instructions. An individual with ASD may stimulate the tasks performed by a co-worker. S/he may be given a model of the product and notified in advance with the topic to be discussed to facilitate communication and help her/him give a written answer (Human Resources Development Fund, 2017; Kurtz and Jordan, 2008). The individuals with ASD can work and succeed if they are given an appropriate job, trained on it, and received psychological, vocational, or social support (Scott, Falkmer, Girdler, & Falkmer, 2015).

Camarena and Sarigiani (2009) investigated the challenges that hinder high-functioning adults with ASD from being employed. To achieve this objective, interviews were conducted with two adolescents with ASD and their parents. Results indicated that communication challenges, anxiety, and stress are among the most important challenges that affect their employment.

ASD youth's family challenges. Family excessive protection represents one of the employment challenges that face individuals with ASD. The family does not allow them to go out alone because it assumes that those individuals cannot assume responsibility or work. While some families are afraid of mistreating their children in the workplace, others have negative attitudes towards their efficiency and ability to work, and others are afraid of cutting-off social security benefits received by the individuals with ASD in case of being employed (Al-Ajami & Al-Batal, 2016).

Some families are cautious about certain works offered by rehabilitation and employment institutions. They are afraid that their children are mistreated or exploited. Others refuse simple handmade works as unsuitable for their social position, and others refuse to employ females for fear that they may be sexually abused. Furthermore, they do not cooperate sufficiently with specialists in training and vocational rehabilitation stage. Accordingly, their children are deprived of acquiring the required job skills (Albeblawi & Ahmed, 2008; Obeidat, 2009).

Work environment challenges. Workers with ASD encounter workplace difficulties because the employers and coworkers lack information about ASD (Nesbitt, 2000). In addition, they may be employed in a work incommensurate with their abilities and have difficulty maintaining work. Thus, they feel anxious and dissatisfied and cannot maintain work (Hurlbutt & Chalmers, 2004).

Other workplace challenges include intensive noise and powerful light which lead to their anxiety and functional inability (Hagner & Cooney, 2005; Hurlbutt & Chalmers, 2004). Hagner and Cooney (2005) investigated the nature of supervision practices among the supervisors of those with ASD. This study was applied to 14 supervisors. Results revealed that supervising the individuals with ASD, making modifications in the workplace; e.g., reducing light and noise in a way that does not hinder work, employing them in an uncrowded place, educating them on the task, developing work-related skills, and continuous guidance help achieve success.

Some researchers indicate that employers do not employ individuals with ASD for several reasons (Kaye, Jans, & Jones, 2011; Nesbitt, 2000; Peek & Kirkbride, 2001). For example, employers believe that adults with ASD need a longer period of training, mentoring, coaching than normal workers. They are worried about the cost of providing reasonable accommodations. The employers are also afraid that individuals with ASD won't be able to discipline for poor performance. These employers ignore their abilities and potentials, they only focus on the negative aspects, and they suspect the importance of support when employing those with ASD. Furthermore, they are unaware of how to deal with individuals with ASD and they cannot discipline wrongdoers. The individuals with ASD may file cases if they had accidents or being fired for poor performance. Additionally, the employers find it difficult to evaluate the skills of the individuals with ASD before employment and they are afraid that those persons may not work adequately, affecting the quality and causing financial loss.

Morgan and Alexander (2005) examined the employers' perceptions regarding employing individuals with ASD. In this study, employers with and without experience in hiring individuals with ASD were surveyed. Results showed that employers identified many advantages of hiring those persons such as consistent attendance, workforce diversity, long-term employment, and co-worker partnerships. Howlin et al. (2005) monitored 192 workers with ASD over eight years. The authors offered them professional support and training in-service. Results illustrated that 68% of the participants maintained jobs and received permanent contracts and salary increase. Additionally, the participants' performance and quality of production improved. Thus, the perception of the employers improved and some of them expressed desire to recruit new workers with ASD. Moreover, Lattimore, Parsons and Reid (2006) investigated the effectiveness of a program of work skills' development for those with ASD in the real work environment. The study was applied to four participants aged from 29 to 40 years working in a small publishing company. Two participants were trained on job duties in the work environment, while the other two were trained outside the workplace in a simulation environment similar to the work environment. Later, they received job-site training. Results revealed that those who received a simulation training performed better because they acquired the work skills better and in a more skillful way than the others who received job-site training only. Hillier et al. (2007) aimed to investigate the effectiveness of vocational support to those with ASD in developing their professional skills. The study was applied to nine participants through two years of vocational training and support. Their training included workplace rules, beginning and end times, access options, emergency procedures, and accessing the different areas of the workplace. Results illustrated that seven participants retained their initial job placements through the two year period. That is, the training improved their vocational skills and helped them retain job and address the workplace challenges.

Lawer, Brusilovskiy, Salzer, and Mandell (2009) examined the experiences of individuals with ASD in the US Vocational Rehabilitation System (VRS). The study sample comprised 1,707 individuals with ASD aged from 18 to 65 years. Results revealed that the on-job support they received helped them understand work nature, adapt to the work environment, overcome the challenges they encounter, and maintain job.

Barnhill et al. (2011) e-mailed survey forms to participants at 184 institutions of higher education (IHEs) interacting with individuals with ASD in 43 states. Later, responses were received from faculty members at 87 IHEs in 34 states. The authors argued that the successful employees with ASD report the modifications made by the employers to help them work, including explaining the social hints, reducing social claims, identifying routine in the workplace, and being more defined in giving instructions. Moreover, Scott et al. (2015) explored the key factors for successful employment from the viewpoints of adults with ASD and employers. Two groups of individuals participated in this study; 40 adults with ASD and 35 employers. Results showed that the factors for successful employment include commitment to employment requirements, understanding the due role, and providing the required support. In addition, the employers' expectations of the performance shall match the capabilities of the individual with ASD. In turn, this helped them achieve success and maintain work.

Social challenges. Social challenges that hinder the employment of adults with ASD include the absence of efficient legislation and policies that guarantee their right of active participation in social life as well as lack of sufficient workshops for training and preparing them for the labor market (Abu Ghoneimah, 2011). Some society members form negative views on the capabilities and potentials of individuals with ASD. Therefore, they do not expect much from them. They adopt negative attitudes towards them and deprive them of practicing self-reliance activities because of the lack of information on ASD that are limited to disability (Ahmed, 2006).

Siperstein, Romano, Mohler, and Parker (2006) explored consumers' attitudes towards companies and workplaces that employ individuals with ASD. This study covered 803 consumers. Most of the participants (75%) had direct experience with people with ASD in a work environment. Results indicated that consumers' attitudes towards the employment of individuals with ASD were positive. Moreover, 92% of the consumers felt more favorable toward those that hire individuals with disabilities, including those with ASD. The participants also had strong positive beliefs about the value and benefits of hiring people with disabilities, with 87% specifically agreeing that they would prefer to give their business to companies that hire individuals with disabilities. In other words, the negative attitudes of the employers towards hiring people with disabilities because of the lack of the consumers' accepting them in the businesses is unjustified. Moreover, Albeblawi and Ahmed (2006) argues that in spite of the positive role of the social solidarity system in most Arab countries, especially in the Gulf region, in helping individuals with ASD, it is considered one of the challenges to employ them. The financial support provided by this system meet their basic needs, so they are not eager to work even if they can.

It can be concluded that getting individuals with ASD employed is not an easy matter because it requires an adequate and efficient education, rehabilitation, and modification of workplace conditions. Each one of them has the right to get the work that suits the vocational capabilities and individual characteristics. Institutions play an important role in employing individuals with ASD because of their initiative spirit. A family should support individuals with ASD. When they are adapted to the work environment, individuals with ASD exhibit capabilities, productivity, and potentials similar to their normal peers who perform the same tasks. They have no problem integrating into society, but society has a problem accepting them as efficient and productive individuals.

Statement of the Problem

Most of the youth with ASD suffer from unemployment for several reasons. In the Saudi labor market, youth with ASD are underemployed. Depending on weak pretexts, employers refuse to employ them. Therefore, it is necessary to raise community awareness of individuals with ASD and to focus on abilities. It is also

important to overcome negative attitudes towards them to adjust the work environment to suit them. Ensuring work safety procedures and developing vocational training programs for individuals with ASD are critical issues. Hence, the study problem can be formulated through the following main question:

What are the employment challenges among youth with ASD from their parents' perspective in Saudi Arabia?

The following sub-questions are derived:

1. What are the most common employment challenges among youth with ASD from their parents' perspective in Saudi Arabia?
2. Are there statistically significant differences in the employment challenges among youth with ASD due to parent's gender?
3. Are there statistically significant differences in the employment challenges among youth with ASD due to children's gender?
4. Are there statistically significant differences in the employment challenges among youth with ASD due to children's age?
5. Are there statistically significant differences in the employment challenges among youth with ASD due to financial support?

Significance

The present study is significant because it is an objective response to the educators' call for caring for and employing individuals with ASD that positively affect them. It is also significant because of the widespread of ASD worldwide as it causes family and social problems. The study provides a scale for measuring employment challenges among youth with ASD in Saudi Arabia, using survey-monkey software. It also introduces a visualization of employment challenges among youth with ASD. Thus, it helps the parents, employers, and decision-makers overcome such challenges and take necessary actions towards the problem. The study paves the way for further relevant studies. In practice, the study's results and recommendations positively help the competent bodies and stakeholders take appropriate decisions that benefit the individuals with ASD and make the society more interactive with this disorder.

Method

The descriptive analytic approach is utilized that describes and discusses the phenomenon in reality. It also expresses the phenomenon qualitatively to show its features and quantitatively to show its size and the relationships among its variables using statistical methods and the results are concluded (Ellian, 2001). This approach is adopted because it is more appropriate to the nature of the study. It investigates the reality of employing the individuals with ASD to define their employment challenges from their parents' perspectives and if these challenges differ according to parent's gender, children's gender, children's age, and support variables.

Population

Because of the lack of accurate lists or statistics that define the number of families of children with ASD in Riyadh, it has been difficult to define the population. Therefore, the author limits the study to the families of individuals with ASD enrolled in Charitable Society of Autism Families in Riyadh to achieve a kind of focus and organization while distributing the scale.

Sample

The pilot study covered 50 parents of the individuals with ASD enrolled in Charitable Society of Autism Families in Riyadh (19 fathers and 31 mothers) aged from 35 to 55 years with a means of (46.02) and a

standard deviation of (4.86). The youth with ASD were 37 males and 31 females with chronological ages from 14 to 26 years with a means of (17.66), and a standard deviation of (3.47). This Society was selected because it has more than 3500 families of individuals with ASD from different regions in Saudi Arabia. Additionally, it prepared a program to develop the skills of adults and youth with ASD and entertainment, sports, and educational program for them in collaboration with the Saudi General Sports Authority.

The author prepared the ASD youth employment challenges scale via survey-monkey. The link was sent to the Society that distributed it online to 200 registered families to whom the response criteria apply. The author asked that a parent of an individual with ASD should respond. In addition, the individual with ASD should not have been younger than 15 years and should not have had a intellectual disability.

After 3 weeks, the responses were collected. They were 122 responses of which 37 were excluded for incompleteness. Consequently, the sample covered 85 parents enrolled in Charitable Society of Autism Families in Riyadh (31 fathers and 54 mothers), aged from 36 to 55 years with a mean age of (44.20) and a standard deviation of (4.85). The individuals with ASD were 66 males and 19 females, aged from 15 to 28 years with a mean age of 18.29 and a standard deviation of (3.76). Table 1 shows the sample distribution according to the parent's gender, children's gender, children's age, and support variables.

Table 1

Sample Distribution

Variable	Parent's gender		Children's gender		Children age		Financial support	
	Fathers	Mothers	Male	Female	15-25	22-28	Receiving financial support	Not receiving any support
Total	31	54	66	19	58	27	28	57

Instrument

ASD Youth Employment Challenges Scale was prepared to identify employment challenges among youth with ASD from their parents' perspective. After reviewing literature that covered employment of youth with ASD, its challenges and solutions, the objectives of the scale were defined. The domains of the scale were set, including ASD-based challenges, ASD youth's family challenges, work environment challenges, and social challenges. The final scale consisted of 40 items distributed to 4 domains; i.e., 10 items to each domain. Four-point Likert scale was utilized to estimate responses frequencies: disagree (0), undecided (1), agree (2), and totally agree (3). The scale score ranged from 0 to 120, where the high score refers to the high level of employment challenges among the youth with ASD and the low score refers to the low level of challenges.

Scale validity

To verify the scale validity, the author conducted reviewer validity, construct validity, and domain validity, as follows.

Reviewer validity. The scale was submitted to three reviewers of the faculty members of Special Education at the College of Education, King Saud University. They were asked to evaluate the validity of the scale to measure employment challenges among youth with ASD, the appropriateness of its items to its domains, and its scientific and linguistic accuracy. They verified the scale items, but two reviewers recommended rewriting three items. They were "I raise my child with ASD based on excessive care; the legislation on the rights of those with ASD are unclear; the community members do not interact with the workers with ASD". The required modifications were made.

Construct validity. The correlation coefficient between the score of each item and the total score of the domain were calculated, according to the pilot sample responses. It consisted of 50 parents registered in the Charitable Society of Autism Families in Riyadh, (19 fathers and 31 mothers) of individuals with ASD, aged

from 14 to 26 years (37 males and 13 females). This form of validity is the most appropriate to calculate validity coefficients in such cases. Results are shown in Table 2.

Table 2

The Correlation Coefficient of the Items of ASD Youth Employment Challenges Scale

Domains	No of Item	Item	Correlation coefficient
ASD-based challenges	1	My child with ASD has an intellectual disability.	.69**
	2	My child with ASD has behavioral problems.	.68**
	3	My child with ASD has weak social skills	.69**
	4	My child with ASD has week communication skills.	.69**
	5	My child with ASD has epilepsy.	.87**
	6	My child with ASD has weak job skills.	.54**
	7	My child with ASD feels nervous by noise and loud voices.	.90**
	8	My child with ASD feels annoyed by intensive light.	.84**
	9	My child with ASD feels annoyed in crowded places.	.89**
	10	My child with ASD exposes himself/ herself to risks.	.89**
ASD youth's family challenges	11	Our family customs and traditions do not allow our children with special needs to leave their homes.	.70**
	12	In raising my son with autism I followed the over-protective method	.72**
	13	My child with ASD cannot take responsibility outside the home	.72**
	14	I am afraid of other people's abuse of my child with ASD.	.72**
	15	I have little faith in the ability of my child with ASD	.89**
	16	In case of my child being employed, I am afraid of cutting off the financial support.	.58**
	17	My child with ASD does not need support from me	.92**
	18	I am afraid that my child with ASD will be exploited in the workplace.	.87**
	19	The handicrafts available to my child with ASD do not fit the social status of our family	.92**
	20	I am afraid that my daughter with ASD will be sexually harassed in the workplace.	.90**
Work environment challenges	21	Legislations of the rights of people with ASD are insufficient.	.68**
	22	Vocational training programs for people with ASD do not consider individual differences.	.70**
	23	Vocational training places for people with ASD are inadequate	.90**
	24	Professional staff that will provide vocational training to people with ASD are inadequate	.69**
	25	Professional staff that will supervise people with ASD in the workplace are inadequate	.80**
	26	Community members have a negative attitude towards the abilities and potential of people with ASD	.86**
	27	Community members do not trust the quality of the product produced by people with ASD	.70**
	28	Community members are afraid to deal with people with ASD	.87**
	29	The law of suing employers who refuse to employ people with ASD is weak.	.65**
	30	The financial support received by people with ASD makes them not eager to work	.88**

Table 2 (continuing)

Domains	No of Item	Item	Correlation coefficient
Social challenges	31	Ordinary people in the workplace do not have sufficient information about the abilities and potential of people with ASD.	.69**
	32	Employers see that people with ASD need a long period of supervision	.70**
	33	Employers do not have sufficient information about the abilities and potential of people with ASD.	.91**
	34	The work available to people with ASD does not fit their abilities and potentials.	.69**
	35	Machines and workers in the workplace make noise.	.78**
	36	The workplace requires intense lighting that people with ASD cannot withstand.	.92**
	37	The level of professional support provided to people with ASD in the workplace is poor.	.70**
	38	The workplace is unprepared for people with ASD	.91**
	39	Support for people with ASD does not fit their individual needs.	.68**
	40	Safety measures in the workplace for people with ASD are poor	.89**

**Correlation coefficients are statistically significant at the 0.01.

Table 2 indicates that correlation coefficients between the item and its domain are statistically significant at 0.01 which confirms that the scale items have an acceptable degree of validity (Abu Hashim, 2004). Furthermore, Cronbach alpha coefficients were estimated. Each coefficient shows the reliability value of the scale after deleting its items. At the same time, it is the criterion validity, as shown in Table 3.

Table 3

Corrected Correlation Coefficient and Cronbach Alpha of the Items of ASD Youth Employment Challenges Scale After Deleting The Item's Score (N = 50)

Domain	Item	Correlation Coefficient	Cronbach alpha	Domain	Item	Correlation Coefficient	Cronbach alpha
ASD-based challenges	1	.69	.94	Work environment challenges	21	.68	.76
	2	.68	.94		22	.70	.76
	3	.69	.94		23	.90	.75
	4	.69	.94		24	.69	.76
	5	.87	.93		25	.80	.75
	6	.54	.94		26	.86	.76
	7	.90	.93		27	.70	.75
	8	.84	.93		28	.87	.75
	9	.89	.93		29	.65	.76
	10	.89	.93		30	.88	.76
ASD youth's family challenges	11	.70	.76	31	.69	.76	
	12	.72	.76	32	.70	.76	
	13	.72	.76	33	.91	.75	
	14	.72	.76	34	.69	.76	
	15	.89	.75	35	.78	.76	
	16	.58	.77	36	.92	.75	
	17	.92	.75	37	.70	.76	
	18	.87	.76	38	.91	.75	
	19	.92	.75	39	.68	.76	
	20	.90	.76	40	.89	.75	
Overall alpha correlation					.83		

Table 3 shows that all the values of correlation coefficients are statistically significant at the level of (.01, $p < .01$). That is, the scale's items have an acceptable degree of validity on the basis that the other items are criterion (Abu Hashim, 2004).

Domains validity. The correlation coefficient of the scale domains calculated between the scores of each domain and the total score of the scale. Results are shown in Table 4.

Table 4

The Correlation Coefficient of the Domains of ASD Youth Employment Challenges Scale

Domain	Correlation coefficient
ASD-based challenges	.59**
ASD youth's family challenges	.52**
Work environment challenges	.72**
Social challenges	.73**

**Correlation coefficients are statistically significant at the .01.

Table 4 shows that correlation coefficients between the domain score and the total score of the scale are statistically significant at the level of .01. This confirms that all scale domains have an acceptable degree of validity.

Reliability

To check the scale reliability, it was applied to the pilot sample and Cronbach's Alpha calculated. Cronbach's Alpha is a statistically reliable test, where the specialists of measurement and statistics agree that its reliability levels are accepted if they reach (.60) and more Sabah (2013). The scale achieved (.91). It indicates that the scale has a high degree of reliability in the range (.93 - .94).

Item reliability. The reliability of the items was calculated by estimating the correlation coefficients between the items and their domains. Results are shown in Table 5.

Table 5

The Correlation Coefficient of the Items and Their Domains (N = 50)

ASD-based challenges		ASD youth's family challenges		Work environment challenges		Social challenges	
Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient	Item	Correlation coefficient
1	.73**	11	.73**	21	.71**	31	.72**
2	.63**	12	.75**	22	.73**	32	.73**
3	.73**	13	.75**	23	.91**	33	.92**
4	.64**	14	.75**	24	.73**	34	.72**
5	.77**	15	.91**	25	.82**	35	.81**
6	.57**	16	.62**	26	.88**	36	.93**
7	.76**	17	.92**	27	.73**	37	.73**
8	.68**	18	.88**	28	.88**	38	.92**
9	.75**	19	.93**	29	.69**	39	.71**
10	.74**	20	.91**	30	.89**	40	.91**

**Statistically significant at the level of .01

The results of Table 5 show that the correlation coefficients of ASD-based challenges were (.57 - .76), while they were (.62 - .93) for ASD youth's family challenges. The work environment challenges were (.69 - .91) and the social challenges were (.71 - .93). All the correlations were statistically significant at the level of .01, suggesting that all the items are highly reliable. After applying the scale and verifying its validity and reliability, the responses were corrected and the data were analyzed using IBM SPSS Statistics 25.

Statistical Processing

After collecting and coding data, they were analyzed and results were concluded using SPSS based on the following statistical treatments:

1. Measures of central tendency (mean and median).
2. Measure of dispersion (standard deviation).
3. Pearson-Brown correlation coefficient.
4. Cronbach's alpha.
5. The independent groups t-test.

Results

To answer the first research question "what are the most common employment challenges among youth with ASD from their parents' perspective in Saudi Arabia?", ASD adult employment challenges scale scores means and standard deviations were calculated. Results are shown in Table 6.

Table 6

Means of Parents' Responses to the Scale of Employment Challenges Among Youth with ASD

Domain	\bar{X}	<i>sd</i>	Ranking
ASD-Based Challenges	22.54	3.74	1
ASD Youth's Family Challenges	20.95	3.70	2
Work Environment Challenges	19.71	3.85	3
Social Challenges	17.72	3.79	4

Table 6 indicates that ASD-based challenges were ranked first as the most common challenge of employing adults with ASD in Saudi Arabia. This result matches the results of Barnhill et al. (2011), Hendricks (2010), Majid (2010), Nambiar (2013), Seltzer and Krauss (2002) and Vogeley et al. (2013). Additionally, ASD youth's family was ranked second. Table 6 also illustrates that the other ASD employment challenges are related to the work environment were ranked third. There are also social challenges hindering ASD adult employment and were ranked fourth.

To answer the second, third, and fourth questions that aimed at identifying differences in employment challenges among youth with ASD due to parent's gender, children's gender, children's age, and financial support, T-test for independent groups is applied. Results are shown in Table 7.

Table 7

Significant Differences Between the Mean Scores of the Responses of the Parents of ASD Youth to Employment Challenges Due to Parent's Gender, Children's Gender, Children's Age, and Financial Support

Variables	Group	<i>N</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>t</i>
Parent's Gender	Fathers	31	80.22	13.90	.50
	Mothers	54	81.50	8.70	20.00
Gender of Child with ASD	Parents of Male ASD Adult	66	82.06	10.29	1.60
	Parents of Female ASD Adult	19	74.47	12.12	43.00
Age of Child with ASD	Parents of Younger Children With ASD	58	81.77	9.51	1.20
	Parents of Older Children With ASD	27	79.44	13.28	10.00
Financial Support	Parents with ASD Youth who Receive Financial Support	28	70.07	7.90	9.28*
	Parents with ASD Youth who do not Receive Any Support	57	86.421	7.495	

* $p < .01$

Table 7 shows that there are no statistically significant differences between the mean scores of the responses of the parents of ASD youth to employment challenges due to parent's gender, children's gender, and

children's age. Table 7 also shows that there are statistically significant differences at the level of .01 between the mean scores of the parents of youth with ASD due to financial support, favoring those who do not receive any support. The parents of youth with ASD who do not receive any support show greater employment challenges than the parents of the youth with ASD who receive financial support. Financial support provided for youth with ASD, within their families and in the workplace, reduces the level of employment challenges. They feel less stress and try to adapt to the work environment and attain the job they have.

Discussion

The author argues that ASD-based challenges were ranked the first because the employment of adults with ASD is the ultimate goal of the rehabilitation process by achieving proper psychological and social development. It provides a financial income which ensures a certain living condition for him/ her, and contribute to the process of social development. The employment process begins with evaluating adults with ASD's capabilities to identify the strengths and weaknesses and invest the available potentials, and choosing the appropriate profession for his/ her abilities, qualifications and attitudes. The training stage of the employment process is based on individualized training through which training objectives defined according to the youth with ASD's capabilities and personal characteristics. After receiving the required training programs, the process of searching a job opportunity for the youth with ASD begins, since employment is the ultimate goal of any vocational rehabilitation program, in addition to the inclusion of the adults with ASD in economic life in accordance with his/ her abilities and skills.

The family of youth with ASD was ranked the second because of the parent's refusal of the work provided by the rehabilitation and employment institutions for the fear of exploitation and abuse. This result is consistent with the findings of Al-Ajami and Al-Batal (2016), Albeblawi and Ahmed (2008), and Obeidat (2009) in terms of some family matters that impede the process of employing the youth with ASD.

On one hand, the minor work that is not suitable for a social position is also refused. Consequently, the parents' attitudes towards employing the youth with ASD should be readjusted through getting rid of overprotection and contacting employers and work environment to ensure occupational and environmental safety for them. On the other hand and according to Hastings and Johnson (2001), Johnston et al. (2003), Orsmond, Lin and Seltzer (2007), Smith, Seltzer, Tager-Flusberg, and Carter (2008), Smith et al. (2010), and Smith, Seltzer and Greenberg (2012), parents of unemployed ASD adults have high levels of anxiety, stress and depression symptoms compared to parents of peer normal adults. The social support they receive is much lower than what they need, which makes them in a state of permanent tension and they are nervous with their families, friends, or coworkers.

Moreover, work environment challenges were ranked the third because it is necessary to communicate with employers and encourage them to employ adults with ASD and to give them a chance. Negative attitudes towards employing individuals with ASD should be addressed. The work environment should be prepared and equipped for adults with ASD. Occupational safety should be ensured and vocational training programs for adults with ASD should be developed in accordance with the requirements of the labor market. Furthermore, the employment programs that provide support for adults with ASD in the work environment should be afforded. These results are consistent with the findings of Morgan and Alexander (2005), Nesbitt (2000), and Peek and Kirkbride (2001) because employers refuse to employ individuals with ASD.

The social challenges were ranked the fourth. This result is consistent with the results of Abu Ghoneimah (2011), Albeblawi and Ahmed (2008) and Ahmed (2006) in terms of a set of social employment challenges facing the individuals with ASD. According to Al-Fayez (2016), Saudi Arabia is concerned with people with special needs, in general, and with individuals with ASD, in particular. Since its inception, the Ministry of Education has established a department for special Education in 1962. Saudi Arabia has great achievements in all areas concerning people with special needs, including those with ASD. The Ministry of

Education, Ministry of Health, Ministry of Labor and Social Development Ministry are concerned with providing services to them.

It can be explained that there are a few Arabic studies on the employment of the youth with ASD indicating limited awareness about them. In addition, most employers still have negative attitudes towards the employment of individuals with ASD. Accordingly, attention should be paid to the pre-service training programs, summer training, and volunteer training for adults with ASD in the institutions because of their significant role in helping them join the professional training environment and the actual work environment, and giving them the opportunity to prove oneself. In addition, the individuals with ASD should be followed up during work to ascertain the extent of their adaptation to the work environment and to help solve the problems that hinder their professional growth and work attainment. It is also important to work on changing community members' negative attitude towards individuals with ASD, concerning their abilities and potential. It can be achieved by raising social awareness about them through audio and visual media.

Although Saudi Arabia has enacted many laws and legislation that oblige employers to employ the individuals with special needs, in general, including ASD adults, to give them equal rights to those of the normal and to protect them from exploitation, these laws are not activated. The state should intervene to activate them and to punish employers who refuse to employ the individuals with ASD, who provide them inappropriate jobs, or who give them a wage less than that of the normal ones with the same skill and experience.

There are no statistically significant differences between the mean scores of the responses of the parents of ASD youth to employment challenges due to parent's gender, children's gender, and children's age. This result can be explained that the family pattern and living conditions are almost typical in Saudi society. In addition, the participant families are members of the Charitable Society of Autism Families in Riyadh. Accordingly, they are influenced by the same factors.

Furthermore, after high school graduation, the youth with ASD live completely and permanently with their families and the caring and training role played by institutions is over. Parents, in general, and those of youth with ASD in particular whether males or females, want to reassure the future of those individuals. The parents seek ways to get them employed with fixed income. They hope that those individuals become independent in the future and capable of affording themselves with the basic needs. However, their aspirations faced by various challenges. The fathers and mothers are dissatisfied with the challenges that deprive their child of his/her right to have a job opportunity. There are no statistically significant differences between fathers and mothers in the understanding and estimation of these challenges.

There are statistically significant differences at the level of .01 between the mean scores of the parents of youth with ASD due to financial support, favoring those who do not receive any support. These results are consistent with the literature, including Al-Ajami and Al-Batal (2016), Burt et al. (1991), Camarena and Sarigiani (2009), Hagner and Cooney (2005), Howlin et al. (2005), Lattimore et al. (2006), and Nesbitt (2000). Families of youth with ASD bear huge financial burdens due to the increasing needs of their child in this stage; i.e., adolescence and youth. He/she needs to be married and achieve independence by establishing his/her own family. Accordingly, the family strives to help him/ her find a job, to be capable of ensuring his/her basic needs. However, it faces the previously mentioned challenges of employing adults with ASD. Due to unemployment, the family faces financial issues caused by this disorder's burden and inability to meet his/her needs. Financial support received by some of these families mitigates stress caused by the unemployment of their son/daughter. While families whose ASD adult do not receive any support have an increased level of stress due to challenges of employing the adults with ASD (Ahmed, 2006).

The current study aims to investigate the employment challenges of youth with ASD from their parents' perspective in Saudi Arabia. It concluded that individuals with ASD have some behavioral characteristics associated with ASD, repetitive behavioral patterns and deficits in social communication and social interaction which hinder their employment. Though Saudi Arabia has sought to afford sufficient training centers and

programs for individuals with ASD and has enacted laws and regulations to serve them, a lot more has to be done to meet the aspirations of families of individuals with disability because they encounter many employment challenges.

To the author's knowledge, there are no Arab studies, in general, or Saudi ones, in particular on the topic. Moreover, the present study can be utilized in the field of special education because of the significance of the tool. It can motivate authors to conduct further studies on ASD. It also adds to literature and can be used as a database for special education specialists.

Limitations

The study is limited to spatial and human, temporal, and subject limitations. In terms of the spatial and human limitations, the study was limited to the parents of youth with ASD enrolled in Charitable Society of Autism Families in Riyadh. Regarding the temporal limitations, the study was applied in the second semester of the academic year 2017/2018. Additionally, the subject limitations included the employment challenges among youth with ASD from their parents' perspective in Saudi Arabia.

Recommendations

In the light of the results of the current study, it is recommended:

1. Paying attention to the employment of youth with ASD through creating jobs that fit their abilities and potentials.
2. Preparing training programs for the development of professional skills among adults with ASD.
3. Educating employers about the abilities and potentials of individuals with ASD and urging them to employ those individuals in jobs that commensurate with their abilities.
4. Raising social awareness about the abilities and potentials of individuals with ASD and encourage society members to assign work to them.
5. Enacting strict regulations to deal with employers who refuse to employ individuals with ASD who are able to work.

References

- Abu Ghoneimah, A. (2011). *Vocational rehabilitation for people with special needs*. Amman: Dar Al-Fajr.
- Abu Hashim, S. (2004). *Statistical manual in data analysis using SPSS*. Riyadh: Al Rashed Library.
- Ahmed, H. (2018). Improving social interaction among children with autism using a training program for nonverbal communication. *Journal of Scientific Research in Education*, 19(2), 399-432.
- Ahmed, S. A. (2006). Social attitudes towards the disabled and the role of the media in their modification. *Arab Journal of Special Education in Riyadh*, 9(4), 153-199.
- Al-Ajami, N. S., & Al-Batal, J. A. (2016). Difficulties of employing individuals with intellectual disabilities from employees' perspectives in intellectual education institutes and programs in Riyadh. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies*, 4(14), 237-270.
- Albeblawi, I. A., & Ahmed, S. A. (2008). *Contemporary issues in special education*. Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Al-Fayez, H. S. (2016). Difficulties in providing services to people with autism from the perspective of their families in Saudi Arabia. *Arabic Journal for Specialized Education*, 5(9), 1-14.
- Almoqabala, G. (2016). *Autism spectrum disorders: Diagnosis and therapeutic interventions* (1st ed.). Amman, Jordan: Dar Yafa Al-Elmia for Publishing & Distribution.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D., Maenner, M., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Barnhill, G., Polloway, E., & Sumutka, B. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 26(2), 75-86. doi: 10.1177/1088357610378292
- Billstedt, E., & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: Population-based 13-22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 351-360. doi: 10.1007/s10803-005-3302-5
- Burt, D. B., Fuller, S. P., & Lewis, K. R. (1991). Competitive employment of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 237-242.
- Camarena, P., & Sarigiani, P. (2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with ASDs and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 115-128. doi: 10.1177/1088357609332675
- Center for Disease Control and Prevention (2014). *Health, United States, 2014 with special features on adults aged 55-64*. USA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Ellian, R. (2001). *Scientific research: Basics, methods and procedures*. Jordan: Bayt Alafkar Aldawlia.
- Emara, M. (2005). *Autism disability from diagnosis to differential diagnosis*. Cairo: Zahraa ElSharq Bookshop.
- Garcia-Villamizar, D., & Hughes, C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 142-150. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00854.x
- Hagner, D., & Cooney, B. (2005). 'I do that for everyone': Supervising employees with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20(2), 91-97. doi: 10.1177/10883576050200020501
- Hastings, R., & Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 327-336. doi: 10.1023/A:1010799320795

- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with ASDs: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation, 32*(2), 125-134. doi: 10.3233/JVR-2010-0502
- Hepple, B. (2010). The new single equality act in Britain. *The Equal Rights Review, 5*, 11-24.
- Herdo Center to Support the Digital Expression (2014). *Rights of special needs*. Cairo: Herdo Center to Support the Digital Expression.
- Hillier, A. Campbell, H., Mastriana, K., Izzo, M., Kool-Tucker, A., Cherry, L., & Beversdorf, D. (2007). Two-year evaluation of a voluntary support program for adults on the autism spectrum. *Career Development for Exceptional Individuals, 30*(1), 35-47. doi: 10.1177/08857288070300010501
- Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). An 8-year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research & Practice, 9*(5), 533-549. doi: 10.1177/1362361305057871
- Human Resources Development Fund (2017). *Facilitating services to individuals with ASD* (1st ed.). KSA: Human Resources Development Fund.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2004). Employment and adults with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(4), 215-222. doi: 10.1177/10883576040190040301
- Johnston, C., Hessl, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., ... Reiss, A. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 24*(4), 267-275.
- Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation, 21*(4), 526-36. doi: 10.1007/s10926-011-9302-8
- Krieger, B., Kinebanian, A., Proding, B., & Heigl, F. (2012). Becoming a member of the work force: Perceptions of adults with Asperger Syndrome. *Work, 43*(2), 141-57. doi: 10.3233/WOR-2012-1392
- Kurtz, A., & Jordan, M. (2008). Supporting individuals with autism spectrum disorders: Quality employment practices. *Institute for Community Inclusion, 25*, 1-12.
- Lattimore, L., Parsons, M., & Reid, D. (2006). Enhancing job site training on supported workers with autism: A reappraisal on simulation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(1), 91-102. doi: 10.1901/jaba.2006.154-04
- Lawer, L., Brusilovskiy, E., Salzer, M., & Mandell, D. (2009). Use of vocational rehabilitative services among adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(3), 487-494. doi: 10.1007/s10803-008-0649-4
- Majid, S. S. (2010). *Autism: Causes, characteristics, diagnosis and treatment*. Amman: Dar Debono for Publishing and Distribution.
- Ministry of Social Affairs and Social Services (2017). *Notebook of the services and responsibilities of adults with autism*. Ministry of Social Affairs and Social Services: Treatment Services of Individuals with Autism.
- Mohammed, A. A. (2001). Effectiveness of a behavioral, cognitive and guiding program for mothers of autistic children in reducing disengagement behavior among their children. *Journal of Psychological Counseling Center, Faculty of Education, Ain Shams University, 14*, 47-79.
- Morgan, R., & Alexander, M. (2005). The employer's perception: Employment of individuals with developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 23*(1), 39-49.

- Nambiar, S. (2013). *Impact of the current educational services on learners with ASD in Dubai, UAE*. Dubai, UAE: The British University in Dubai, Faculty of Education.
- Nesbitt, S. (2000). Why and why not? Factors impacting employment for individuals with Asperger syndrome. *Autism, 4*(4), 357-369. doi: 10.1177/1362361300004004002
- Obeidat, R. (2009, May). Difficulties facing the employment of individuals with intellectual disabilities in the United Arab Emirates: A field study. Paper presented at the 14th Forum of the Gulf Disability Society Services Provided to the Youth with Disability: Reality and Hope, Ministry of Social Affairs, UAE.
- Orsmond, G., Lin, L., & Seltzer, M. (2007). Mothers of adolescents and adults with autism: Parenting multiple children with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(4), 257-270.
- Peek, B., & Kirkbride, L. (2001). Why businesses do not employ people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 16*(2), 71-75.
- Qutb, N. A. (2012). Preparing a scale to detect autism symptoms during different age stages and measuring their effectiveness. *Arab Studies in Education and Psychology, 25*, 245-265.
- Sabah, A. (2013). *Psychometric properties of measurement tools in the psychological and educational researches using SPSS*. Paper presented at the National Forum on Psychometrics and Input Analysis, The University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Algeria.
- Saudi Autistic Society (2009). *Autism: Causes, symptoms, and positive intervention*. Retrieved from http://www.saudiautism.com/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=6
- Scott, M., Falkmer, M., Girdler, S., & Falkmer, T. (2015). Correction: Viewpoints on factors for successful employment for adults with ASD. *PLoSOne, 10*(11), 1-15. doi: 10.1371/journal.pone.0143674
- Seltzer, M., & Krauss, M. (2002). *Adolescents and adults with autism: A profile of adolescents and adults with ASDs*. USA: National Institute on Aging.
- Siperstein, G., Romano, N., Mohler, A., & Parker, R. (2006). A national survey of consumer attitudes towards companies that hire people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 24*(1), 3-9.
- Smith, L., Hong, S., Seltzer, M., Greenberg, J., Almeida, D., & Bishop, S. (2010). Daily experiences among mothers of adolescents and adults with ASD. *Journal of Autism of Developmental Disorders, 40*(2), 167-178. doi: 10.1007/s10803-009-0844-y
- Smith, L., Seltzer, M., & Greenberg, J. (2012). Daily health symptoms of mothers of adolescents and adults with fragile X syndrome and mothers of adolescents and adults with ASD. *Journal on Autism and Developmental Disorders, 42*(9), 1836-1846. doi: 10.1007/s10803-011-1422-7
- Smith, L., Seltzer, M., Tager-Flusberg, H., Greenberg, J., & Carter, A. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among others of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 876-889. doi: 10.1007/s10803-007-0461-6
- Thombson, C., Bölte, S., Falkmer, T., & Girdler, S. (2018). To be understood: Transitioning to adult life for people with autism spectrum disorder. *PLoSOne, 13*(3), 1-16. doi: 10.1371/journal.pone.0194758
- Vogeley, K., Kirchner, J., Gawronski, A., Tebartz van Eist, L., & Dziobek I. (2013). Toward the developmental of a supported employment program for individuals with high-functioning autism in Germany. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 263*(2), 197-203. doi: 10.1007/s00406-013-0455-7
- Wieren, T., Armstrong, A., & McMahon, B. (2012). Autism spectrum disorders and intellectual disabilities: A comparison of ADA Title I workplace discrimination allegations. *Journal of Vocational Rehabilitation, 36*(3), 159-169. doi: 10.3233/JVR-2012-0591



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 791-814

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.513419

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 10.02.19

Kabul Tarihi: 05.11.19

Erken Görünüm: 14.11.19

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Gençlerin İstihdam Güçlükleri: Suudi Arabistan Örneği

Ola M. Abusukkar^{ID*}

Princess Nourah bint Abdulrahman Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, ebeveyn görüşlerine göre Suudi Arabistan'daki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan gençlerin istihdam güçlüklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 85 OSB olan gencin ebeveynlerine OSB'li gençler için hazırlanan İstihdam Güçlükleri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Suudi Arabistan'daki istihdam ilişkisi güçlüklerinin; OSB temelli güçlükler, OSB'li gençlerin ailelerine ilişkin güçlükler, çalışma ortamına ilişkin güçlükler ve sosyal güçlükler olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen puan ortalamaları, ebeveyn cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak mali destek alma değişkenine göre ebeveynlerin ölçeğe verdikleri yanıtların puan ortalamaları, mali destek almayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anahtar sözcükler: İstihdam, istihdam güçlükleri, otizm spektrum bozukluğu (OSB), OSB olan genç, OSB olan gencin ebeveyni.

Önerilen Atıf Şekli

Abusukkar, O. M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin istihdam güçlükleri: Suudi Arabistan örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 791-814. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.513419

**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: dr.ola.sukkar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7923-1378>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sadece çocuklukta değil aynı zamanda ergenlik ve yetişkinlikte de görülen nörogelişimsel bir bozukluktur. Almoqabala'ya (2016) ile Seltzer ve Krauss'a (2002) göre bir çocuk üç yaşından önce bu bozukluktan muzdariptir ve bu bozuklukta birey başkalarına bağımlı hale gelecek derecede dalgındır, konsantrasyonu ve dikkati sınırlıdır, bireyde hiperaktivite görülür, dil gelişimi yavaştır ve dış duyuşsal uyarılara yanıt verme sınırlılıkları ergenliğe kadar devam etmektedir. Dahası, OSB olan gençler, özellikle görsel iletişim olmak üzere, başkalarıyla iletişimden kaçındıkları için diğerlerine ve onların varlığına ilgisiz olma eğilimindedirler. Bu durum, spektrumda karmaşık şekillerle ortaya çıkar. Diğer bir deyişle belirtileri ve özellikleri hafiften ağıra birçok örtüşen yapı halinde ortaya çıkmakta ve bu bozukluğu olanlar bozukluğun ciddiyetine göre farklı birçok davranış sergilerler.

OSB yüksek oranda görülen yaygın bir bozukluktur. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi'ne (Center for Disease Control and Prevention-CDC) göre 8 yaşındaki çocuklar arasında OSB'nin yaygınlığı her 59 çocukta 1'dir (Baio vd., 2018). Bu OSB olan çocukların oranında artış olduğunu göstermektedir. Çünkü 2012'de OSB'nin, ABD'de 1/68 olduğu rapor edilmiştir (CDC, 2012). Daha sonra, ABD'de 36 çocuktan 1'ine ve dünyada ise 160 çocuktan 1'ine OSB tanısı konulması inanılmaz derecedeki artışı göstermektedir (Thombson, Bölte, Falkmer & Girdler, 2018). Suudi Otizm Topluluğunun (Saudi Autistic Society, 2009) farklı bölgelerde uyguladığı bir anket çalışmasına göre Suudi Arabistan'da 120.000'den fazla OSB olan genç bulunmaktadır (Qutb, 2012).

OSB olan bireyler zihinsel açıdan bazı meslekler için yetkin olmalarına rağmen sosyal yetersizliklerinden ötürü kariyer olanakları sınırlıdır. OSB olanların çoğu kamuda çalışmamakta becerileri ile uyumlu mesleklere gereksinim duymaktadırlar. OSB olan bireyler için özel birimler oluşturmak zor olsa da kamu sağlık kuruluşları ve topluma hizmet merkezleri tarafından yönetilen özel bakım birimleri ve eğitim merkezleri OSB olan bireyleri çalıştırmamaktadır (Barnhill, Polloway & Sumutka, 2011; Majid, 2010).

ABD, OSB olan bireylerin istihdamı konusunda, olanaklara eşit erişim için 1975'te engelli bireylerin işlerini düzenlemeye yönelik kanun koyan ilk ülke olmuştur (Wieren, Armstrong & McMahon, 2012). 1990 yılında ise devlet ve yerel yönetim hizmetlerinin yanı sıra konaklama, istihdam ve ulaşımda engelli bireylerin olanaklara eşit erişimi için Engelli Amerikalılar Yasasını (Americans with Disabilities Act-ADA) geçirmişlerdir (Wieren vd., 2012). Bu yasa, engelli bireylerin istihdam, yükseltme, işten çıkarma, maaş ve eğitim süreçlerinin uygun olması durumunda bu bireylere yönelik özel ya da kamu işverenlerinin ayrımcılık yapmasını yasaklamıştır. Örneğin ADA, uygun konaklama ve çalışma saatlerini, makul bir iş ve araç-gereç sağlamayı işverenlere zorunlu kılmaktadır. Dahası, etkinliklerde, sağlık sigortasında, ulaşımda veya diğer iş haklarında engelli çalışanlara karşı ayrımcılık yapılmasını yasaklamıştır (Herdo Center to Support the Digital Expression, 2014).

Suudi Arabistan, OSB'li bireyler için yeterli eğitim merkezi ve program sağlamayı amaçlamaktadır ve bu bireylere uygun hizmetleri sağlamak için yasa ve yönetmelikler çıkarmıştır. Fakat bu yasa ve yönetmelikler birçok istihdam güclüğü ile karşılaştıkları için engelli birey ailelerinin beklentilerini karşılamamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin istihdam haklarına yönelik Arap ve Uluslararası yasa ve yönetmelikler ile OSB olan bireylerin istihdamına yönelik uluslararası ilgi olmasına karşın işsizlik oranı gelişmiş ülkelerde %50-70, gelişmekte olan ülkelerde %80-90 gibi oldukça yüksek oranlardadır. Başka bir deyişle özel gereksinimi olan diğer bireyler gibi OSB olan bireylerin de istihdamı henüz yeterli düzeyde değildir.

Aileler, OSB olan bireylere daha yakın oldukları ve onlarla daha fazla ilgili oldukları için ailelerin görüşlerine göre OSB olan bireylerin iş ve istihdama ilişkin güçlüklerin belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte yazarın bilgisi doğrultusunda Suudi Arabistan'da OSB olan gençlerin istihdam güçlüklerini ebeveyn perspektifinden belirlemeye yönelik hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı karar vericilerin güçlükler için çözüm üretmeleri veya bu güçlüklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olacak bilgi ve verileri sağlamak amacıyla ebeveynlerin görüşlerine göre OSB olan gençlerin istihdamına yönelik güçlükleri incelemektir.

Problem Durumu

OSB olan gençlerin çoğu çeşitli nedenlerden dolayı işsiz kalmaktadır. Suudi iş piyasasında OSB olan gençler yeterince iş bulamamaktadır. İşverenler mazeretler göstererek onlara iş vermeyi reddetmektedir. Bu nedenle OSB olan bireylere yönelik farkındalığı artırmak ve onların yeteneklerine odaklanmak gerekmektedir. Ayrıca çalışma ortamını bu bireylere göre düzenleyebilmek için olumsuz tutumların üstesinden gelmek de önemlidir. Son olarak iş güvenliği prosedürlerinin sağlanması ve OSB olan bireyler için mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi de önemlidir. Bu yüzden bu çalışmanın problemi aşağıdaki gibidir:

Ebeveynlerinin görüşlerine göre Suudi Arabistan'daki OSB olan gençlerin istihdam güçlükleri nelerdir?

Bu araştırmada yanıt aranan diğer sorular şunlardır:

1. Ebeveynlerinin görüşlerine göre Suudi Arabistan'daki OSB olan gençlerin en yaygın istihdam güçlükleri nelerdir?
2. Ebeveynlerinin cinsiyetine göre OSB olan gençlerin istihdam güçlükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. OSB olan gençlerin cinsiyetlerine göre istihdam güçlükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. OSB olan gençlerin yaşlarına göre istihdam güçlükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Mali destek alma durumlarına göre istihdam güçlükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Önem

Bu çalışma, eğitimcilerin OSB olan bireylerin bakımı ve istihdam sorunlarına yönelik objektif bir yanıt aradığı için önemlidir. Ayrıca dünya genelinde yaygın olan OSB, aile problemlerine ve sosyal sorunlara neden olduğu için de önemlidir. Bu çalışma, Survey-Monkey (<https://surveymonkey.com/>) yazılımı kullanılarak Suudi Arabistan'daki OSB olan gençlerin istihdam güçlüklerini belirlemeye yönelik bir ölçek de sağlamaktadır. Ayrıca çalışma OSB olan gençlerin istihdam güçlüklerini belirleme açısından da önemlidir. Böylece bu çalışma ebeveynlerin, işverenlerin ve karar vericilerin bu tür güçlüklerle başa çıkabilmeleri ve sorunlara yönelik önlemleri almalarına yardımcı olabilir. Bu çalışma, ileride yapılacak olan ilişkili çalışmaların yapılmasına olanak sağlayacaktır. Çalışmanın bulguları ve önerileri, uygulamada yer alan ilgili kurumlara ve paydaşlara bu bireylere yönelik daha uygun kararlar almaları yönünde bilgiler verecek toplumun bu bireylerle daha fazla etkileşime girmesini sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, gerçekte var olan fenomenleri açıklayan ve tartışan bir yaklaşımdır. Ayrıca bu yaklaşımla belirli bir fenomenin özelliklerini göstermek için nitel olarak, büyüklüğünü göstermek içinde nicel olarak, değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel yöntemler kullanarak belirlenmekte ve bulgular elde edilmiştir (Ellian, 2001). Bu yaklaşım, OSB olan bireylerin ebeveynlerinin görüşlerine göre istihdam güçlüklerini belirlemeyi amaçlamakta ve bu güçlüklerin ebeveynin cinsiyetine, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına ve mali destek değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmaktadır.

Evren

Riyad'da OSB olan çocukların aile sayısını belirten güvenilir listelerin veya istatistiklerin bulunmaması nedeniyle evreni tanımlamak zordur. Bu nedenle, araştırmacı, çalışmayı Riyad'daki Hayırsever Otizimli Aileler

Derneği'ne (Charitable Society of Autism Families in Riyadh) kayıtlı OSB olan bireylerin aileleriyle sınırlandırmıştır.

Örneklem

Pilot çalışma Riyad'daki Hayırsever Otizmliler Aileler Derneğinden yaşları 35-55 ($\bar{X} = 46.03$, $SS = 4.87$) arasında olan 50 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. OSB olan gençler ise yaşları 14-24 ($\bar{X} = 17.66$, $SS = 3.47$) arasında olan 37 erkek ve 31 kadından oluşmaktadır. Suudi Arabistan'ın farklı bölgelerinden 3500'den fazla aile olduğu için böyle bir örneklem seçilmiştir. Ayrıca Suudi Genel Spor Otoritesi (Saudi General Sports Authority) ile iş birliği içerisinde eğlence, spor ve eğitim programları ile OSB olan yetişkinlerin ve gençlerin becerilerini geliştirmek için bir program hazırlanmıştır.

Yazar Survey-Monkey (<https://surveymonkey.com/>) aracılığı ile OSB olan gençler için istihdam güçlükleri ölçeğini hazırlamıştır. Belirtilen ölçütleri karşılayan 200 aileye ölçeğin linki çevrimiçi olarak dağıtılmıştır. Yazar link aracılığı ile OSB olan gençlerin ebeveynlerinin soruları yanıtlamasını istemiştir. Ek olarak çalışmaya katılacak OSB olan gençlerin zihinsel yetersizliğinin olmaması ve yaşının 15'ten küçük olmaması ölçütü aranmıştır.

Ebeveynlerin ölçeklere verdiği yanıtlar üç hafta sonra toplanmıştır. Gönderilen 122 ölçeğin 37'si tamamlanmadığı için çalışma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak katılımcılar Riyad'daki Hayırsever Otizmliler Aileler Derneği'nde kayıtlı olan yaşları 36-55 ($\bar{X} = 44.2$, $SS = 4.86$) arasında olan 85 (31 baba ve 54 anne) ebeveyn oluşmuştur. OSB olan bireyler ise yaşları 15-28 ($\bar{X} = 18.29$, $SS = 3.76$) arasında olan 66 erkek ve 19 kadından oluşmaktadır. Ebeveyn cinsiyeti, çocuk cinsiyeti, çocuk yaşı ve mali destek değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Dağılımı

Değişken	Ebeveynin Cinsiyeti		Çocuğun Cinsiyeti		Çocuğun Yaşı		Mali Destek	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Genç	Yetişkin	Alıyor	Almıyor
Toplam	31	54	66	19	58	27	28	57

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın birinci sorusunu yanıtlamak üzere OSB olan gençler için istihdam güçlükleri ölçeği ortalama puanları ile standart sapmaları hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

OSB olan Gençler için İstihdam Güçlükleri Ölçeğine Ebeveyn Yanıtlarının Ortalamaları

Güçlük Alanı	\bar{X}	SS	Sıra
OSB Temelli Güçlükler	22.54	3.74	1
OSB Olan Gençlerin Ailelerinin Yaşadığı Güçlükler	20.95	3.7	2
Çalışma Ortamına İlişkin Güçlükler	19.71	3.85	3
Sosyal Güçlükler	17.72	3.79	4

Suudi Arabistan'daki OSB olan yetişkinlerin en yaygın istihdam güçlüğü birinci sırada yer alan OSB temelli güçlükler olduğu Tablo 2'de görülmektedir. Ayrıca diğer OSB istihdam güçlüklerinden çalışma ortamına ilişkin güçlüklerin üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Arap OSB olan gençlerin istihdamına yönelik yapılan az sayıdaki çalışma da OSB olanlara yönelik farkındalığın sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca OSB olan gençlerin istihdamına yönelik birçok işveren hala olumsuz tutuma sahiptir. Bu nedenle kurumların, OSB olan yetişkinlere yönelik hizmet öncesi eğitim programlarına, yaz eğitimlerine ve gönüllü eğitimlere önem vermesi gerekmektedir. Bu eğitimler, OSB olan yetişkinlerin profesyonel eğitim çevrelerine, gerçek çalışma ortamlarına katılımlarında önemlidir ve kendilerini

kanıtlama olanağı sağlar. Ayrıca çalışma ortamlarına uyumlarını belirlemek, mesleki gelişimlerini ve iş kazanımlarını engelleyen durumları saptayıp çözüm üretebilmek için OSB olan bireyler çalışma sırasında izlenmelidirler. OSB olan bireylerin yetenekleri ve potansiyellerine yönelik toplumdaki olumsuz tutumların belirlenmesi de ayrıca önemlidir. Bu, görsel ve işitsel medya aracılığı ile OSB olanlara yönelik sosyal farkındalığın artırılması ile başarılabilir.

Her ne kadar Suudi Arabistan, iş verenlerin özel gereksinimli bireyleri istihdam etmeleri, normal gelişim gösterenler ile eşit haklar vermeleri ve onları istismardan korumaları için işverenlere zorunluluk getiren birçok yasa ve yönetmelik çıkarmış olsa da bu yasalar aktif değildir. Bu çerçevede devlet, yasaları aktif hale getirmek amacıyla OSB olan bireyleri istihdam etmeyi reddeden, uygun olmayan işlerde çalıştıran, aynı becerideki ve aynı konumda çalışan normal gelişen kişilere kıyasla daha az maaş veren işverenleri cezalandırmak için harekete geçmelidir.

OSB olan çocuklar için istihdam güçlükleri ölçeğine ebeveynlerin verdikleri yanıtların puan ortalamalarında ebeveynin cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı açısından ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu bulgu Suudi topluluğunda aile yapılarının ve yaşam koşullarının benzer olması ile açıklanabilir. Ek olarak bu durum katılımcı ailelerin Riyad'daki Hayırsever Otizmlili Aileler Derneği'nin üyeleri olması ile de açıklanabilir. Bu nedenle tüm grubun benzer faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

OSB olan gençler arasındaki istihdam güçlüklerinde yaşanan farklılıkların ebeveynin cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve mali destek alma açısından belirlemek üzere ikinci, üçüncü ve dördüncü soruları yanıtlamak için, Tablo 3'te gösterildiği gibi, bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır.

Tablo 3

Ebeveynin Cinsiyetine, Çocuğun Cinsiyetine, Çocuğun Yaşına ve Mali Desteğe Göre OSB Olan Gençlerin İstihdam Güçlüklerine İlişkin Ortalama Puanlar Arasındaki Farklar

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	t
Ebeveynin Cinsiyeti	Baba	31	80.23	13.90	.5
	Anne	54	81.50	8.70	20
OSB Olan Çocuğun Cinsiyeti	OSB olan Yetişkin Erkeklerin Ebeveynleri	66	82.06	10.30	1.6
	OSB olan Yetişkin Kadınların Ebeveynleri	19	74.47	12.13	43
OSB Olan Çocuğun Yaşı	Genç OSB Olan Bireylerin Ebeveynleri	58	81.78	9.52	1.2
	Yetişkin OSB Olan Bireylerin Ebeveynleri	27	79.44	13.28	10
Mali Destek Alma Durumu	Mali Destek Alanlar	28	70.07	7.90	9.28*
	Mali Destek Almayanlar	57	86.42	7.50	

* $p < .01$

Tablo 3'te, ebeveynin cinsiyeti, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı açısından OSB olan gençler için istihdam güçlükleri ölçeğine ebeveynlerin verdikleri yanıtların puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Normal gelişim gösterenlerin ebeveynleri ile karşılaştırıldığında işsiz OSB olan yetişkin ebeveynlerinin stres, kaygı ve depresyon düzeyleri daha yüksektir. Aldıkları sosyal destek ihtiyaç duyduklarından daha düşüktür. Bu yüzden ebeveynler ailelerine, arkadaşlarına ve iş arkadaşlarına karşı sürekli gerginlerdir. Tablo 3'te, mali destek alma değişkenine göre ebeveynlerin ölçeğe verdikleri yanıtların puan ortalamalarının, mali destek almayanlar lehine .01 düzeyinde anlamlı şekilde fark olduğu da görülmektedir. OSB olan gençlerin ebeveynlerinden mali destek almayanların mali destek alanlara kıyasla daha fazla istihdam güçlükleri yaşadığı görülmektedir.

Bu bulgu, OSB olan gençlerin ebeveynlerinin ergenlik ve gençlik dönemlerinde çocuklarının gereksinimlerinin artması ile birlikte daha fazla mali zorluk yaşamaları ile açıklanabilir. OSB olan gençlerin evlenip kendi ailesini kurarak bağımsızlık kazanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynleri, temel gereksinimlerini karşılayabilmeleri için çocuklarına iş bulmak için uğraşırlar. Fakat daha önce de değinildiği gibi bu süreçte OSB olan gençlerin istihdamında güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. İşsizlikten ötürü ebeveynler

OSB'den kaynaklanan mali sorunlarla karşılaşmakta ve çocuklarının gereksinimlerini karşılamakta zorlanmaktadır. Ebeveynlerden bazılarının aldığı mali destek çocuklarının işsizliğinden kaynaklanan stresi azaltmaktadır. Diğer taraftan mali destek almayanların, OSB olan gençlerin istihdam güçlüklerinden dolayı stres düzeyleri artmaktadır.

Çalışmanın amacı Suudi Arabistan'daki OSB olan gençlerin ebeveynlerinin görüşlerine göre istihdam güçlüklerini araştırmaktır. Yazarın bilgisi doğrultusunda bu konuya yönelik genel çerçevede Arap özelde ise Suudi Arabistan'da herhangi bir çalışma yoktur. Ayrıca bu çalışma, kullanılan aracın özel eğitim alanında kullanılabilmesi bakımından da önemlidir. Bu, yazarları OSB alanında ileri çalışmalar yapmaları konusunda motive edebilir. Ayrıca alanyazında yer almasıyla birlikte özel eğitim uzmanları tarafından veri tabanı olarak da kullanılabilir. OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranış yapıları ve sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik gibi OSB ile ilişkili olan davranış yapıları istihdam edilmelerini engellemektedir.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 815-840

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.467638

DERLEME

Gönderim Tarihi: 05.10.18

Kabul Tarihi: 06.05.19

Erken Görünüm: 13.05.19

Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Rutin Temelli Öğretim Yaklaşımlarının Uygulandığı Çalışmaların İncelenmesi*

Gizem Ergin^{ID**}
Anadolu Üniversitesi

İbrahim H. Diken^{ID***}
Anadolu Üniversitesi

Öz

Rutin temelli öğretim Bronfenbrenner'in geliştirdiği ekolojik kuram çerçevesinde şekillenen, çocuk-aile- öğretmen ve yakın çevre ilişkisinin kurulup işbirlikçi bir yaklaşımın benimsendiği, çocuğun öğrenme fırsatlarının en iyi şekilde değerlendirildiği bir yaklaşımdır. Bu çalışmada rutin temelli öğretim uygulamalarına yer veren çalışmalara bütüncül bakılması ve bu çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bir betimsel analiz çalışması olarak planlanan çalışmada elektronik ortamda çeşitli veri tabanları taranmış, inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkiler tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında 39 çalışmaya ulaşılmış, dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre çalışmaya 19 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmalar katılımcı özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, yöntem, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık başlıkları altında analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler rutin temelli öğretim programlarının uygulandığı araştırmalar ve rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar olmak üzere iki temel başlık altında yorumlanmıştır. Bulgular, rutin temelli öğretimin erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara pek çok becerinin öğretiminde işlevsel olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Rutin temelli öğretim programları, rutin temelli yaklaşımlar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, kanıt temelli uygulamalar, erken çocukluk dönemi.

Önerilen Atıf Şekli

Ergin, G., & Diken, İ. H. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla rutin temelli öğretim yaklaşımlarının uygulandığı çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 815-840. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.467638

*Özel eğitim doktora programı ders kapsamında hazırlanan bu çalışma 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: gizem_ergin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7025-5816>

***Prof. Dr., E-posta: ibrahimhalildiken@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5761-2900>

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar erken çocukluk döneminde ihtiyaç duydukları destek hizmetlere, erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri aracılığıyla erişmektedirler (Kemp & Hayes, 2005). 2000'li yılların başında erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri, aile merkezli uygulamalar ve rutin temelli öğretim programlarını temel alarak bu uygulamaların işlevselliğine odaklanmaktadır (Dunst, Trivette & Hamby, 2007). Bu uygulamalar aileyle işbirliği içerisinde olmanın önemi ve çocuklar için oluşan öğrenme fırsatlarının aile ve yakın çevrelerinde belirli rutinlerin içerisinde doğal bağlamda değerlendirilebilmesi nedeniyle önem taşımaktadır (Bruder, 2010).

Rutinler; çocukların günlük yaşamının önemli bir parçası olan ve doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (McWilliam, 2010a). Tekrarlayan ve öngörülebilir olan bu rutinler, öğretimin yerleştirileceği bir çerçeve oluşturmaktadır. Böylece gelişimsel öğretimler düzenli olarak ortaya çıkan etkinliklerin ve rutinlerin içerisine kolayca yerleştirilebilirken, bu öğretimlerin sağlamış olduğu doğal öğrenme fırsatları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların günlük yaşamına uygun, kalıcı, genellenebilir, işlevsel ve anlamlı hale gelmektedir (Woods, Kashinath & Goldstein, 2006).

Rutin temelli öğretim (RTÖ), alanyazında ilk kez aile merkezli öğretim planları ile birlikte ele alınmıştır. Bu öğretim doğal ortamlarda McWilliam modeli ve bireyselleştirilmiş kaynaştırma modelinin bütünleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır (McWilliam, 2010a). RTÖ uzmanlar tarafından yürütülen, en az bir ebeveynin dâhil olduğu, çocuğun ve ailenin evdeki veya okuldaki günlük rutinlerinin öğrenme için işlevsel hale getirilmesini amaçlamaktadır (Dunlap, Ester, Langhans & Fox, 2006). McWilliam'ın (2010a) tanımladığı RTÖ ailenin ve çocuğun hayatıyla ilişkili kurum çalışanlarını hazırlama, aile ve öğretmen görüşmeleri, çocuk için uygun amaçları belirleme, belirlenen amaçları yazma ve uygun yöntemleri belirleyip süreci takip etme olmak üzere beş temel basamaktan oluşmaktadır. Belirtilen basamaklar incelendiğinde RTÖ'nün yalnızca çocuğu değil çocuğun günlük yaşam içerisinde yer aldığı ortamları da kapsadığı görülmektedir. Çocuğun günlük yaşamında sıklıkla etkileşim içerisinde olduğu ortamlar ev ve okul ortamıdır. Bu nedenle ailenin ve çocuğun devam ettiği kurumlardaki paydaşların sürece hazırlanması gerekmektedir. Hazırlık sürecinde ailenin ve okul çalışanlarının öğretimden beklentileri, çocuğun hazır bulunuşluğu, çocuk için ev, okul veya kurumlardaki rutinlerinin işlevsel bir şekilde nasıl değerlendirileceği ve öğretimi kimin ne zaman, nerede yapacağı düşünülmektedir (Campbell, 2004). Hazırlık süreci tamamlandıktan sonra aile, öğretmen ve uzman görüşmeleri başlamaktadır. Bu görüşmeler, rutinler öğretimi amaçlı kullanılırken çocuğun yakın çevresindeki kişilerin (anne-baba, kardeş, öğretmen, uzman, sınıf arkadaşları) görev ve sorumlulukları, çocuğun sürece uyum sağlaması, bağımsızlaşması, sosyal iletişimi ve ailenin, öğretmenin, uzmanın oluşturulan rutinlerden memnuniyeti üzerine yapılmaktadır (McWilliam, 2010b). Bu noktada çocuk için seçilen hedef becerilerin gömüleceği rutinlerin seçimi önem taşımaktadır. Hedef becerinin ev veya okul rutinlerinin bir parçası olması, çocuğun bu rutinlerden keyif alması, ve hedef beceri için rutinlerin işlevsel olması gerekmektedir (Hollingshead, Harris & Stremel, 1998).

Rutinlerin işlevselliğinin yanı sıra çocuğun performansına ve öğretimsel sürece uygun beceriler belirlemek ve bu becerilere yönelik amaç yazımı süreçte dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Çocuğun planı oluşturulurken amaçların bağlama uygun, ev, okul veya kurum rutinlerini destekleyen ve çocuğun günlük yaşamını yansıtan, ailenin önceliklerine göre şekillenen, anlaşılabilir bir dilde ve gözlenebilir, ölçülebilir, doğal bağlamda genellenebilir olması gerekmektedir (Boavida, Aguiar & McWilliam, 2014). Çocuğun RTÖ planı oluşturulduktan sonra uygun bir yöntem belirlenip süreç takip edilmektedir. RTÖ her ne kadar gömülü öğretim stratejilerine dayalı olarak geliştirilmiş bir öğretim uygulaması olsa da doğal bağlama dayalı dil öğretimi (milieu teaching), temel tepki öğretimi (pivotal responsive training), talep etme-model olma (mand model), bekleme süreli öğretim (time delay) gibi çeşitli doğal öğretim yaklaşımlarıyla birlikte işlevsel bir şekilde kullanılabilir (Woods, Kashinath & Goldstein, 2004). Bu sürecin başarıya ulaşması için çocuğa içeriğe uygun olarak artan şekilde deneme fırsatı sunulması gerekmektedir. Ek olarak alanyazında oluşturulan programın düzenli olarak kontrol edilmesi ve gereken uyarlamaların yapılması, çocuğun performansının sistematik olarak değerlendirilmesi, öğretim ve kalıcılık sürecine çocuğun aşına olmadığı materyaller eklenmesi, akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunacağı ortamların oluşturulması önerilmektedir. Bu sürecin aile, öğretmen ve uzman işbirliği içerisinde yürütülmesi ise önem arz etmektedir (Scott, McWilliam & Mayhew, 1999). Bu bilgilerden hareketle RTÖ'nün Bronfenbrenner'in (1992)

geliştirdiği ekolojik kuram (ecological systems theory) çerçevesinde şekillendiği, çocuk, aile, öğretmen ve yakın çevre ilişkisinin kurulup işbirlikçi bir yaklaşımın benimsendiği, çocuğun öğrenme fırsatlarının en iyi şekilde değerlendirildiği, sosyal hayata uyum ve bütünleştirme felsefesinin temel alındığı, çocuğun yaşam kalitesinin yanı sıra ailesinin de yaşam kalitesinin düşünüldüğü görülmektedir (McWilliam, 2010b). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef becerilerin kazandırılmasında çocukların ev, okul ve geçiş rutinlerinin işlevsel olarak kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde çocuğun hedef becerileri edinmesi, sürdürülebilmesi ve genelleyebilmesi amacıyla kapsamlı bir RTÖ programının hazırlanıp çocuğa ve çevresine fayda sağlayacak şekilde uygulandığı çalışmaların yanı sıra (Boavida, Aguiar, McWilliam & Correia, 2016; Boavida vd., 2014; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hemmeter & Ridgley, 2002; Hughes-Scholes, Gatt, Davis, Mahar & Gavidia-Payne, 2016; Hwang, Chao & Liu, 2013), incelenen çalışmaların genellikle aile temelli ve ev temelli öğretim, etkinlik temelli öğretim, gömülü öğretim gibi uygulamaların içerisinde rutinlerin öğretim amaçlı kullanımı şeklinde ele alındığı görülmektedir (Bakkaloglu, 2008; Botts, Losardo, Tillery & Werts, 2014; Churchill & Stoneman, 2004; Daugherty, Grisham-Brown & Hemmeter, 2001; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter & Collins, 2000; Horn, Lieber, Sandall & Schwartz, 2000; Kashinath vd., 2006; Kishida & Kemp, 2006; Macy & Bricker, 2007; Noh, Allen & Squires, 2009; Woods & Goldstein, 2003).

Doğal öğretim yaklaşımları, hedef becerilerin öğretimi amacıyla davranış öncesi ve davranış sonrası uyarıların çocuğun girişimde bulunduğu veya dâhil olduğu etkinliklere yerleştirilmesiyle planlanmaktadır. Öğretim sürecinde ise günlük rutinler, sınıf rutinleri ve ev rutinleri sıklıkla kullanılmaktadır (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas, 1998). Bu durum doğal öğretim yaklaşımlarının öğretim için çocuğun doğal ortamları, yer aldığı etkinlikler ve rutinler içerisinde işlevsel olarak kullanılmasıyla ilişkilidir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların en önemli sınırlılıklarından biri edindikleri becerileri günlük yaşamlarına genellememeleri ve sürdürülememeleridir. Bu nedenle çocuklar öğretimi hedeflenen becerilerle günlük yaşamda karşılaştıklarında bu becerileri gerçekleştirmelerini garanti eden uygulamalara gereksinim duyulmaktadır (Wolfberg & Schuler, 1999). Bu gereksinimden hareketle doğal öğretim yaklaşımlarıyla hedef becerilerin günlük rutinlerin içerisinde yerleştirildiği ve çoğunlukla alanyazında rutinlerin öğretim amaçlı kullanımına yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Oysa RTÖ 2000’li yılların başlarından itibaren alanyazında yer almakta, doğal öğretim yaklaşımları içerisinde “kanıt temelli uygulamalar” arasında gösterilmektedir (National Autism Center [NAC], 2015; National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014; Wong ve diğ., 2015). Fakat gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları becerilerin öğretimi amacıyla aileler, öğretmenler, erken müdahale uzmanları gibi farklı uygulamacılar tarafından, ev, okul, sınıf gibi farklı ortamlarda RTÖ’nün etkili bir şekilde kullanıldığı araştırma bulguları halen sınırlıdır (Jennings, Hanline & Woods, 2012; McWilliam, 2010a). Ayrıca alanyazında RTÖ’ye gerek doğrudan gerekse diğer öğretim uygulamaları içinde yer veren çalışmaları birlikte inceleyen, bütüncül bakan, sistematik analiz eden gözden geçirme çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Bu sınırlılıklar RTÖ ile ilgili araştırmaların derlenerek gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara bilgi sunma gereksinimini ortaya koymaktadır. İlgili gereksinimler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen araştırmada RTÖ’nün uygulandığı çalışmaların incelenmesi ve derlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın RTÖ’nün hangi amaçlarla kullanıldığı, RTÖ kullanılarak yapılan çalışmaların nasıl desenlendiği ve uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgi sağlanması, önceki çalışmalarda RTÖ’yle ilgili ele alınmamış yönlerin ortaya konması, çalışmaların güçlü yanlarının ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi açısından araştırmacılara ve uygulamacılara sistematik bir kaynak derlemesi olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak bu araştırmanın RTÖ’yle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların geçmişten günümüze gösterdiği eğilimin ortaya konması ve mevcut durumda konuya ilişkin ne tür araştırmaların desenlenmesine gereksinim duyulduğunun belirlenmesi noktasında da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, RTÖ ile ilgili çalışmaların incelenmesi amacıyla bir sistematik derleme çalışması olarak planlanmıştır. Sistematik derleme çalışmaları; belirli bir araştırma sorusu veya konu alanına ilişkin mevcut tüm araştırmaları tanımlama, değerlendirme ve yorumlama aracı olarak tanımlanmaktadır (Petticrew & Roberts, 2005). Alanyazında sistematik derleme çalışmalarına pek çok nedenle gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir. Bu nedenler; a) çalışılan konuya ilişkin mevcut bulguları özetleme, b) ileri araştırmalara yönelik çalışma alanları belirlemek amacıyla geçmiş çalışmalarla ilgili boşlukları görme, c) ileri araştırmaların uygun şekilde temellendirilmesi amacıyla bir çerçeve oluşturma, d) geçmiş araştırma bulgularını destekleme veya çelişkili durumları ortaya koyma olarak sıralanabilir. Bu nedenlerle gerçekleştirilmiş bir sistematik derleme çalışması, araştırılan konunun veya fenomenin çeşitli ortamlar, araçlar veya yöntemler arasındaki etkilerine ilişkin bilgi sağlamakta, bireysel çalışmaların tek başına ortaya koymakta yetersiz kaldığı sonuçları bütüncül olarak görmeye olanak tanımaktadır (Kitchenham, 2004).

Tarama Süreci

Sistematik derleme şeklinde planlanan bu çalışmada, alanyazında RTÖ ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalara bütüncül bir bakış sunmak amacıyla çeşitli aşamalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle RTÖ ile ilgili çalışmalara ulaşmak için çeşitli veri tabanları (örn., EbscoHost, Eric, ResearchGate, Pubmed, SAGEPub) ve ulaşılan çalışmaların kaynakçaları taranmıştır. Tarama sürecinde RTÖ'nün alanyazında 2000'li yılların başından itibaren yer alması nedeniyle 2000-2017 yıl aralığı temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen yıl aralığında yer alan çalışmalara ulaşmak için "rutin temelli öğretim programları, rutin temelli yaklaşımlar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, kanıt temelli uygulamalar, erken çocukluk dönemi" gibi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda künye bilgileri elde edilen çalışmaların tam metinlerine ulaşmak amacıyla çalışmaların yayımlandığı dergilere gidilmiştir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmaların gerçekleştirilen bu araştırmaya dâhil edilmesinde belirli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler; a) çalışmaların 0-8 yaş aralığında olan katılımcılarla gerçekleştirilmesi, b) katılımcıların gelişimsel yetersizlik tanısı almış olması, c) katılımcılara RTÖ'ye dayalı bir program uygulanması, d) rutinlerin gömülü öğretim düzenlemelerinin içerisinde öğretim amaçlı kullanılmasıdır. Gerçekleştirilen taramada konu ile ilgili yapılmış 39 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların sekizi dâhil etme ölçütü olarak belirlenen yıl aralığında olmaması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra ulaşılan çalışmalardan üçünün kapsamı rutinlerin öğretim amaçlı kullanımını içermediğinden araştırma kapsamına alınmamıştır. Ek olarak bu çalışmaların dokuzu rutinlerin öğretimsel amaçlı kullanımı hakkında bilgilendirici nitelikte olduğundan teorik çalışmalar araştırmadan hariç tutulmuştur. Araştırma kapsamına 19 çalışma dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar araştırma sürecinde yöntem, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan ve çalışmaya dâhil edilen çalışmaların yansız atama yoluyla %30'unu, başka bir uygulamacı dâhil etme/hariç tutma ölçütlerine göre yeniden değerlendirmiştir. Kodlayıcı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisi olup, birinci araştırmacı tarafından araştırmanın kaynak taraması ve analiz süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri ise ulaşılan çalışmaların yansız atama yoluyla %30'unda yöntem, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık başlıkları altında başka bir uygulamacının değerlendirmesiyle toplanmıştır. Kodlamalar için birinci araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama tablosu kullanılmış ve araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak dâhil edilen çalışmaları kodlama tablosuna uygun şekilde kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarını belirlemek üzere "Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100" (Collins, Tekin-İftar &

Olcay-Gül, 2017) formülü kullanılmıştır. Kodlama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri %100 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramasında dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre 19 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalar iki kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler a) RTÖ'nün uygulandığı araştırmalar ve b) rutinlerin öğretim amaçlı kullandığı araştırmalar olarak belirlenmiştir. İlk kategoride RTÖ'nün uygulandığı beş araştırma olduğu görülmüştür (Boavida vd., 2014; Boavida vd., 2016; Hughes-Scholes vd., 2016; Hwang vd., 2013; Raab & Dunst, 2004). İkinci kategoride rutinlerin öğretim amaçlı kullandığı 14 araştırma (Bakkaloglu, 2008; Botts vd., 2014; Churchill & Stonema, 2004; Daugherty vd., 2001; Dunlap vd., 2006; Dunst vd., 2000; Dunst vd., 2001; Grisham-Brown vd., 2000; Horn vd., 2000; Kishida & Kemp, 2006; Kashinath vd., 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury, Cambrey-Engstrom & Woods, 2012; Woods & Goldstein, 2003) incelenmiştir.

RTÖ'nün Uygulandığı Araştırmalar

RTÖ'nün uygulandığı araştırmalar katılımcı özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, yöntem, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir. İncelenen araştırmalarla ilgili özet bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Katılımcı özellikleri. Araştırmalar katılımcı özellikleri başlığı altında incelendiğinde araştırmaların üçünde erken çocukluk müdahale ekibi ve müdahale uzmanı (Boavida vd., 2014; Boavida vd., 2016; Hughes-Scholes vd., 2016), ikisinde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler (Hughes-Scholes vd., 2016, Hwang vd., 2013), araştırmaların birinde sınıf öğretmeni (Boavida vd., 2014), araştırmaların birinde erken çocukluk özel eğitim hizmetleri uygulamacılarının (profesyoneller ve paraprofesyoneller) RTÖ'yü uyguladığı (Raab & Dunst, 2014) görülmüştür. Boavida ve diğerlerinin (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada ise öğretmenler ve erken çocukluk müdahale uzmanları birlikte yer almışlardır.

Bağımsız değişkenler. Araştırmalar bağımsız değişken bağlamında değerlendirildiğinde araştırmaların üçünde RTÖ ile ilgili eğitim programları (Boavida vd, 2014; Boavida vd., 2016; Raab & Dunst, 2014), birinde rutin temelli erken çocukluk müdahale modeli (Hughes-Scholes vd., 2016), birinde RTÖ uygulaması (Hwang vd., 2013) kullanılmıştır.

Bağımlı değişkenler. Araştırmaların bağımlı değişkenlerine bakıldığında iki araştırmada RTÖ'nün program çıktılarının (Boavida vd., 2016; Hwang vd., 2013), iki araştırmada RTÖ programlarında hedeflenen amaçların yapılandırılmasının (Boavida vd., 2014; Boavida vd., 2016), bir araştırmada uzmanların RTÖ'yü uygulama yeterliliklerinin (Hughes-Scholes vd., 2016), bir araştırmada doğal öğrenme fırsatlarının özellikleri ile RTÖ'nün özelliklerinin (Raab & Dunst, 2014) belirlenmesine yönelik çalışılmıştır. Boavida ve diğerlerinin (2016) yürütmüş olduğu araştırmada ise hem RTÖ'nün program çıktıları değerlendirilmesi, hem de RTÖ programlarında hedeflenen amaçların yapılandırılması hedeflenmiştir.

Araştırma yöntemleri. Araştırmaların desenlendiği yöntemler incelendiğinde iki araştırma karma araştırma yöntemleriyle (Boavida vd., 2016, Hughes-Scholes vd., 2016), üç araştırma nicel araştırma yöntemleriyle (Boavida vd., 2014; Hwang vd., 2013; Raab & Dunst, 2014) desenlenmiştir.

Veri toplama araçları. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları değerlendirildiğinde araştırmaların üçünde amaç işlevselliği ölçeğinin (Boavida vd., 2014; Boavida vd., 2016; Hughes-Scholes vd., 2016), ikisinde RTÖ uygulaması ölçeğinin (Boavida vd., 2016; Hughes-Scholes vd., 2016), üçünde görüşme formu/protokolünün (Boavida vd., 2016; Hwang vd., 2013; Raab & Dunst, 2004), birinde gözlem notlarının (Raab & Dunst, 2004) ve ikisinde bağımlı değişkenle ilgili özel ölçme araçlarının (Hughes-Scholes vd., 2016; Hwang & diğ., 2013) kullanıldığı görülmüştür. Ek olarak araştırmalarda birden fazla değerlendirme

Tablo 1

Rutin Temelli Öğretimin Uygulandığı Araştırmalar

Kaynak	Denekler ve özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Veri toplama araçları	Genelleme	Kalıcılık
Boavida vd., 2016	35 yerel müdahale ekibi (nitel analizler $N=224$, nicel analizler $N=71$ için veri toplayan uygulamacılar)	Katılımcıların rutin temelli öğretim programı ile ilgili uygulanan programın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili algısı, programın çıktıları, programdaki amaçların uygunluğu ile ilgili değişkenler	Rutin temelli öğretim ile ilgili eğitim programı	Karma araştırma yöntemleri	Amaç İşlevselliği Ölçeği III, Rutin Temelli Öğretim Uygulaması Ölçeği, Görüşme Formu	Yok	Yok
Hughes-Scholes vd., 2016	5 erken çocukluk müdahale uzmanı, 9 aile	Uzmanların rutin temelli öğretim bileşenlerini uygulama yeterlilikleri	Rutin temelli erken çocukluk müdahale modeli	Karma araştırma yöntemleri	Bilgi Edinme ve Anlama Ölçeği, Güven Ölçeği, Ev Ziyareti Ölçeği, Koçluk Uygulaması Derecelendirme Ölçeği, Rutin Temelli Öğretim Uygulaması Ölçeği, Amaç İşlevselliği Ölçeği III	Yok	Yok
Boavida vd., 2014	18 öğretmen ve erken çocukluk müdahale ekibi	Rutin temelli öğretim ile ilgili eğitim planlarının amaçlarının yapılandırılması	Rutin temelli öğretim ile ilgili eğitim planları	Nicel araştırma yöntemleri	Amaç İşlevselliği Ölçeği III	Yok	Yok
Hwang vd., 2013	31 çocuk (5-30 aylık) ve aileleri	Rutin temelli öğretim ve geleneksel ev ziyareti çıktıları	Rutin temelli öğretim	Nicel araştırma yöntemleri	Bebekler için Karolina Müfredatı, Bebekler için Kapsamlı Gelişim Değerlendirmesi Ölçeği, Kanada İş Performans Ölçeği, Pediatri Değerlendirme Ölçeği, Görüşme Formu	Yok	Yok
Raab & Dunst, 2004	16 uygulamacı (ev ziyaretleri ve çocuk merkezli programları uygulamada deneyimli ve deneyimsiz uygulamacılar)	Uygulamacıların doğal öğrenme fırsatlarının karakteristik özelliklerini tanımlamalarıyla program özellikleri arasındaki ilişki	Uygulamacıların dâhil olduğu ev ziyareti ve çocuk merkezli iki programda verilen eğitim	Nicel araştırma yöntemleri	Doğal Ortamlar Görüşme Protokolü, Gözlem Notları	Yok	Yok

aracının kullanılması dikkati çekmektedir. Boavida ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdiği araştırmada bağımsız değişkenin etkililiği amaç işlevselliği ölçeği, RTÖ uygulaması ölçeği ve görüşme formlarının birlikte kullanılmasıyla belirlenmiştir. Benzer şekilde Hughes-Scholes ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdiği araştırmada RTÖ uygulaması ölçeğiyle birlikte bağımlı değişkenle ilgili özel ölçme araçlarının kullanıldığı, Hwang ve diğerlerinin (2013) yürüttüğü araştırmada ise görüşme formlarıyla birlikte bağımlı değişkene ilişkin özel ölçme araçlarıyla bağımsız değişkenlerin etkiliklerinin ortaya konduğu görülmektedir.

Genelleme ve kalıcılık. Araştırmalar genelleme ve kalıcılık başlığı altında incelendiğinde ise araştırmaların beşinde de genelleme ve kalıcılık oturumlarına ilişkin herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiş olduğu belirlenmiştir.

Rutinlerin Öğretim Amaçlı Kullanıldığı Araştırmalar

Rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar incelenirken, RTÖ'nün uygulandığı araştırmalarla aynı değerlendirme ölçütleri temel alınmış, araştırmalar benzer olarak katılımcı özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, yöntem, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir.

Katılımcı özellikleri. Araştırmalar katılımcı özellikleri başlığı altında incelendiğinde dört araştırmada (Botts vd., 2014; Bakkaloğlu, 2008; Daugherty vd., 2001; Grisham-Brown vd., 2000) yalnızca erken dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, iki araştırmada yalnızca erken dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri (Churchill & Stoneman, 2004; Dunst vd., 2000), dört araştırmada aileler ve çocuklar (Dunlap vd., 2006; Dunst vd., 2001; Kashinath vd., 2006; Woods vd., 2004) dört araştırmaya ise çocuklar ve okul personeli (öğretmen, erken çocukluk uzmanı, yardımcı personel vb.) (Horn vd., 2000; Kishida & Kemp, 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury vd., 2012) birlikte katılmıştır

Bağımsız değişkenler. Araştırmalar bağımsız değişken başlığı altında incelendiğinde, beş araştırmada etkinlik temelli öğretim/gömülü öğretim müdahale programları (Bakkaloğlu, 2008; Botts vd., 2014; Dunst vd., 2001; Horn vd., 2000; Woods & Goldstein, 2003), yedi araştırmada ev/okul rutinlerine gömülen tepki ipucu yöntemleri ve çeşitli öğretim stratejileri (Daugherty vd., 2001; Dunlap vd., 2006; Dunst vd., 2001; Grisham-Brown & Hemmeter, 2001; Kashinath vd., 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury vd., 2012), bir araştırmada anket geliştirme (Dunst vd., 2000), bir araştırmada ise çocukların rutinelere ve etkinliklere katılımlarını gözlenmek ve kayıt altına almak amacıyla tasarlanmış olan "Bireysel Çocuk Katılım Kaydı" (The Individual Child Engagement Record) ile (Kishida & Kemp, 2006) ele alınmıştır.

Bağımlı değişkenler. Araştırmalarda hedeflenen bağımlı değişkenlere bakıldığında iki araştırmada çocukların davranış problemleri (Churchill & Stoneman, 2004; Dunlap vd., 2006), dört araştırmada çocukların dil ve iletişimleri (Botts vd., 2014; Macy & Bricker, 2007; Salisbury vd., 2012; Woods & Goldstein, 2003), dört araştırmada çocuklar için çevrelerinde oluşan doğal öğrenme fırsatlarının belirlenmesi, bu öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesi, ailelerin doğal öğrenme fırsatlarını kullanma düzeyi (Dunst vd., 2000; Dunst vd., 2001; Salisbury vd., 2012, Woods & Goldstein, 2003), bir araştırma genelleme (Kashinath vd., 2006), bir araştırmada envanter geliştirme (Kishida & Kemp, 2006), iki araştırmada ise geçiş becerileri ve varlık sayma becerileri gibi rutinlerin kullanılmasının oldukça elverişli olduğu beceriler (Bakkaloğlu, 2008; Daugherty vd., 2001) ele alınmıştır.

Araştırma yöntemleri. Araştırmaların desenlendiği yöntemler incelendiğinde; dört araştırma nicel araştırma yöntemleriyle (Bakkaloğlu, 2008; Churchill & Stoneman, 2004; Dunst vd., 2000; Kishida & Kemp, 2006), iki araştırma karma araştırma yöntemleriyle (Dunst vd., 2001; Salisbury vd., 2012), dört araştırma tek denekli araştırma yöntemleriyle (Botts vd., 2014; Horn vd., 2000; Kashinath vd., 2006; Woods & Goldstein, 2003) desenlenmiştir.

Tablo 2

Rutinlerin Öğretim Amaçlı Kullanıldığı Araştırmalar

Kaynak	Denekler ve özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Veri toplama araçları	Genelleme	Kalıcılık
Botts vd., 2014	4 çocuk (4-6 yaş)	Fonolojik farkındalık	Etkinlik temelli öğretim ve gömülü öğretim programları	Tek denekli araştırma yöntemleri	Ses ve video kayıtları	Var	Var
Salisbury vd., 2012	6 erken çocukluk uzmanı (iş uğraşı terapisti, fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, gelişim terapisti) erken müdahale hizmeti alan 19 aile	Uygulamacıların ev ziyaretleri ve ev rutinlerinin içerisinde gömülü öğretimi kullanma, koçluk stratejilerinin basamaklarını yerine getirme düzeyleri	Ev rutinlerinin içerisinde gerçekleştirilen koçluk stratejileri	Karma araştırma yöntemleri	Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi, Rutinler ve Öğretim Stratejileri Kodlama Protokolü II, Ev ziyaretleri iletişim notları	Yok	Yok
Bakkaloglu, 2008	7 çocuk (3-6 yaş)	Geçiş becerileri	Etkinliğe dayalı müdahale programı	Nicel araştırma yöntemleri	Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Var	Var
Macy & Bricker, 2007	3 çocuk (4-6 yaş) ve öğretmenleri	İşbirlikçi etkinliği başlatma, sohbet sırasında konuşan kişiyle göz kontağı kurma, konuşmanın bitmesini bekleme becerileri	Sınıf rutinlerinin içine öğrenme fırsatlarının gömülmesi	Tek denekli araştırma yöntemleri	Değerlendirme ve Programlama Sistemi, Gözlem kayıtları	Yok	Yok
Dunlap vd., 2006	2 çocuk (2-3 yaş) ve anneleri	Tükürme, bağıрма, itme, saç çekme vb. davranış problemleri	Ev rutinlerine gömülen işlevsel iletişim eğitimi	Tek denekli araştırma yöntemleri	Önem Derecelendirme Ölçeği, Video kaydı, ABC kaydı, aile çizelgeleri	Yok	Yok
Kashinath vd., 2006	5 çocuk (33-65 ay) ve aileleri	Ailelerin sunduğu öğretim stratejilerinin günlük rutinler içinde genellenmesi	Çevre düzenlemesi, doğal pekiştirici sunma, bekleme süresi, taklit, model olma, mimik/işaret ipucu sunma stratejileri	Tek denekli araştırma yöntemleri	Video kaydı, Aile Memnuniyeti Katılım Ölçeği	Var	Var

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Denekler ve özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Veri toplama araçları	Genelleme	Kalıcılık
Kishida & Kemp, 2006	5 çocuk (43-72 ay) 3 erken çocukluk öğretmeni, 3 özel eğitim öğretmeni, 4 yardımcı personel	Bireysel Çocuk Katılım Envanteri geliştirme	Rutinlerin, bireysel eğitimlerin, planlamanın ve çocuk girişimlerinin gözlenmesi	Nicel araştırma yöntemleri	Bireysel Çocuk Katılım Envanteri	Yok	Yok
Churchill & Stoneman, 2004	147 Head Start Programına katılmış olan aileler	Annenin depresyon düzeyi, çocuğun problem davranışları, çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel çıktıları	Aile rutinleri	Nicel araştırma yöntemleri	Aile Rutinleri Envanteri, Çocuk Davranışı Ölçeği, MAP's Gelişimsel Gözlem Ölçeği, Woodcock-Johnson Testi, Harter Ölçeği, Karakter Özellikleri Değerlendirme Ölçeği	Yok	Yok
Woods vd., 2004	4 çocuk (13-31 ay) ve aileleri	Ailelerin hedeflenen rutinlerde hedef stratejileri hangi sıklıkla kullandıkları ve çocukların iletişim becerilerindeki performans değişikliği	Gömülü öğretim stratejilerinin rutinlerin içerisinde kullanımını içeren öğretim programı	Tek denekli araştırma yöntemleri	İletişim ve Sembol Davranışları Tanılama Ölçeği Değerlendirme ve Programlama Sistemi, Video kayıtları	Var	Var
Daugherty vd., 2001	3 çocuk (4-6 yaş)	Varlık sayma becerisi	Rutinlere gömülen sabit bekleme süreli öğretim	Tek denekli araştırma yöntemleri	Video kaydı	Yok	Var
Dunst vd., 2001	63 erken çocukluk eğitimi programına katılan çocuk ve aileleri	Çocukların öğrenme fırsatlarındaki değişikliklerin değerlendirilmesi ve çocukların davranış/performanslarındaki değişiklik	Doğal öğrenme fırsatları ile ilgili gerçekleştirilen ön müdahale (Temel tepki öğretiminin rutinlere gömülmesi)	Karma araştırma yöntemleri	Etkinlik Ortamları Derecelendirme Ölçeği, Çocuk Aile Derecelendirme Ölçeği, Çocuk Davranışları Derecelendirme Ölçeği, Çocuk/Aile Oyun Ölçeği, Çocuk/Aile Deneyim Ölçeği	Yok	Yok
Dunst vd., 2000	Erken dönem gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip yaklaşık 3300 aile	Aile ve toplumda doğal bağlamda oluşan öğrenme fırsatlarının kaynağının belirlenmesi	Araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ulusal anket	Nicel araştırma yöntemleri	Bentler-Bonett Ölçeği, Aile Temelli Ölçek, Toplum Temelli Ölçek	Yok	Yok

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Denekler ve özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Yöntem	Veri toplama araçları	Genelleme	Kalıcılık
Grisham-Brown vd., 2000	4 çocuk (3-4 yaş)	Her çocuğun BEP' inde yer alan iki hedef beceri, yardımcı personelin uygulama güvenilirliği	En az üç etkinliğe ve rutinlere gömülen tepki ipucu yöntemleri	Tek denekli araştırma yöntemleri	Uygulamacı kaydı	Yok	Var
Horn vd., 2000	Sınıftaki 12 çocuktan 1 çocuk (3-4 yaş), 1 çocuk (5 yaş), 3 erken çocukluk öğretmeni, 1 yardımcı öğretmen	Makas tutma becerisi, bir kaptan diğer kaba sıvı boşaltma, sınıflama ve işlev belirtme becerisi, öğretmen rehberliği, öğretmen tepkileri	Hedef becerilerin rutinlere gömülmesiyle planlanmış gömülü öğretim programı	Tek denekli araştırma yöntemleri	Video kaydı Gözlemci notları	Var	Yok

Veri toplama araçları. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları değerlendirildiğinde sekiz araştırmada video kayıtları ve gözlem notları (Botts vd., 2014; Daugherty vd., 2001; Dunlap vd., 2006; Grisham-Brown vd., 2000; Kashinath vd., 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury vd., 2012; Woods & Goldstein, 2003), iki araştırmada değerlendirme ve puanlama ölçekleri (Macy & Bricker, 2007; Woods & Goldstein, 2003), beş araştırmada ele alınan bağımlı değişkene göre çocuk davranışlarını değerlendirme ölçekleri (Bakkaloglu, 2008; Churchill & Stoneman, 2004; Dunst vd., 2001; Kishida & Kemp, 2006; Woods & Goldstein, 2003), yedi araştırmada ise ele alınan bağımlı değişkene göre aile davranışlarını değerlendirme ölçekleri (Churchill & Stoneman, 2004; Dunlap vd., 2006; Dunst vd., 2000; Dunst vd., 2001; Kashinath vd., 2006; Salisbury vd., 2012; Woods & Goldstein, 2003) kullanılmıştır. Ayrıca incelenen araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin sınındığı çalışmalar yer almaktadır. Dunlap ve diğerleri (2006), Kashinath ve diğerleri (2006), Salisbury ve diğerleri (2012) çalışmalarında video kayıtları, gözlem notları ve aile davranışlarını değerlendirme ölçeklerini, Macy ve Bricker, (2007) video kayıtları, gözlem notları ile değerlendirme ve puanlama ölçeğini, Woods ve Goldstein (2003) ise video kayıtları, gözlem notları, değerlendirme ve puanlama ölçeği ile birlikte aile davranışlarını ve çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeklerini bir arada kullanmışlardır.

Genelleme ve kalıcılık. Araştırmalar genelleme çalışmaları boyutunda değerlendirildiğinde beş araştırmada genelleme oturumları düzenlenmiş (Bakkaloglu, 2008; Botts vd., 2014; Horn vd., 2000; Kashinath vd., 2006; Woods vd., 2004), dokuz araştırmada genelleme ile ilgili herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Kalıcılık başlığı altında incelendiğinde ise altı araştırmada hedeflenen becerilerin öğretiminden sonra kalıcılık oturumlarının düzenlendiği (Bakkaloglu, 2008; Botts vd., 2014; Daugherty vd., 2001, Grisham-Brown vd., 2000; Kashinath vd., 2006; Woods & Goldstein, 2003), sekiz araştırmada kalıcılık ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. İncelenen araştırmalarla ilgili özet bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tartışma

RTÖ’nün uygulandığı çalışmaların incelenmesi ve derlenmesini amaçlayan bu araştırmada RTÖ ile ilgili 19 araştırma incelenmiştir. Ulaşılan araştırmaların bulguları RTÖ’nün uygulandığı çalışmalar ve rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı çalışmalar olarak iki temada incelenmiştir. Her iki temada bulgular katılımcı özellikleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken, yöntem, veri toplama araçları, genelleme ve kalıcılık başlıkları altında tartışılmış, elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek izleyen şekilde yorumlanmıştır.

RTÖ’nün uygulandığı araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların tümünde katılımcı olarak erken çocukluk müdahale uzmanlarının, aileler ya da öğretmenler ile birlikte yer aldığı görülmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları destek hizmetlere erken çocukluk hizmetleriyle ulaştıkları bilinmektedir (Kemp & Hayes, 2005). Bu hizmetlerin içerisinde yer alan RTÖ, uzmanlar veya eğitimciler tarafından yürütülmekte ve aile mutlaka öğretim sürecine dâhil edilmektedir. Aileler öğretim sürecine katıldıklarında, uzmanlar ve eğitimciler çocukların günlük yaşamları, ev ve okul rutinleri hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmektedir (McWilliam, 2010b). Çocukların günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde aileleriyle etkileşimleri, ailelerin birincil kaynak olarak görülmesini sağlamaktadır. RTÖ’nün temel amacının, çocuğun ve ailenin ev, okul veya kurumdaki günlük rutinlerinin yeni öğrenmeler için işlevsel olması olduğu düşünüldüğünde, programın ancak disiplinler arası bir çalışma ile amacına ulaşması mümkündür (Dunlap vd., 2006). Öte yandan alanyazında aile temelli yaklaşımlar içerisinde değerlendirilen RTÖ, aile katılımının önemini vurgulamakla birlikte, Bronfenbrenner’in (1992) geliştirdiği ekolojik kuram çerçevesinde ailenin yaşam döngüsündeki değişimlerin aile bireylerinin tümünü etkilediği bilinmektedir. Trivette, Dunst ve Hamby (2004) çalışmalarında çocukların günlük etkinlik ortamlarına katılımlarındaki artışın hem çocukları hem de aileleri olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bruder ve Dunst (2005) ise günlük etkinlikler içerisinde uzmanlar tarafından gerçekleştirilen öğretimin çocuklarla birlikte ailelere de katkı sağladığını ifade etmiştir. Fakat RTÖ’nün uygulandığı araştırmalara bakıldığında, programın aileler üzerindeki etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum RTÖ’nün uygulandığı çalışmalarda bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

RTÖ'nün uygulandığı araştırmaların tümünde ortak olarak görülen bir başka özellik ise araştırmaların bağımsız değişkenleridir. Araştırmaların bağımsız değişkenleri RTÖ programlarının uygulanmasıdır. Buna bağlı olarak araştırmaların bağımlı değişkenlerinde de uygulanan programların çıktıları, uzmanların, öğretmenlerin veya ailelerin programları uygulama yeterlilikleri, program amaçlarının değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. Değerlendirilen ve yeniden düzenlenen program amaçlarında ailenin ve öğretmenlerin beklentileri, rutinlerin nasıl kullanılacağı, öğretimi kimin gerçekleştireceği ve öğretim zamanı göz önünde bulundurulmuştur (Campbell, 2004). Uygulanacak olan RTÖ programı oluşturulurken bağlama uygun; ev, okul veya kurum rutinlerini destekleyen, çocuğun günlük yaşama katılımına katkı sağlayacak amaçların seçilmesi ve seçilen amaçların gözlenebilir, ölçülebilir, doğal bağlamda genellenebilir olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir (Boavida vd., 2014). Bu nedenle oluşturulan programın düzenli olarak kontrol edilmesi ve gereken uyarlamaların yapılması, çocuğun performansının sistematik şekilde değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Scott vd., 1999). Ayrıca alanyazında RTÖ kapsamında önerilen amaçların işlevselliği, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla ilişkilendirilmektedir. Boavida ve diğerleri (2014) çalışmalarında bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki amaçların niteliğinin RTÖ programlarının niteliğini etkilediğini, RTÖ'nün sistematik bir şekilde uygulanmasının da bireyselleştirilmiş eğitim programlarının niteliğini arttırabileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki amaçların işlevselliğinin artırılması amacıyla RTÖ'yle gerçekleştirilen uygulamalara gereksinim duyulduğu ifade edilmekle birlikte, alanyazın bu bulguyu destekleme noktasında sınırlı kalmaktadır.

RTÖ'nün uygulandığı araştırmalarda ölçülmesi hedeflenen bağımlı değişkenlerin; program amaçlarının uygunluğu ile ilgili değişkenler, amaçların yapılandırılması, RTÖ uygulamalarına göre programın yeniden düzenlenmesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve katılımcı özellikleri dikkate alındığında RTÖ'nün uygulandığı araştırmaların nicel ve karma araştırma yöntemleri ile desenlendiği görülmektedir. Ölçülmesi hedeflenen bağımlı değişken özelliklerine göre kullanılan veri toplama araçlarının ise amaçların yapılandırılması amacıyla Amaç İşlevselliği Ölçeği (Boavida vd., 2014; Boavida ve diğ., 2016; Hughes-Scholes ve diğ., 2016), program çıktılarının değerlendirilmesi amacıyla Rutin Temelli Öğretim Uygulaması Ölçeği (Boavida vd., 2014; Boavida ve diğ., 2016; Hughes-Scholes ve diğ., 2016) ve RTÖ uygulamalarında ev ziyaretleri ve aile gözlemlerine sıklıkla başvurulduğundan görüşme-gözlem notları olarak öne çıktığı görülmektedir (Raab & Dunst, 2004). Bunun yanı sıra araştırmalarda birden fazla değerlendirme aracının yer aldığı dikkati çekmektedir. Araştırmalar incelendiğinde hedef becerinin edinimini ölçmek amacıyla en az bir en fazla beş değerlendirme aracının kullanıldığı görülmektedir. Gelişimin sürekli olduğu ve hızla değiştiği erken çocukluk döneminde, çocukların ilgilerinin, gereksinimlerinin, içinde buldukları çevrenin özelliklerinin belirlenip, nitelikli eğitim programlarının ve ortamların oluşturulması, tanılama ve değerlendirme çalışmalarıyla mümkün olabilir (Berk ve Meyers, 2015) RTÖ'nün uygulandığı araştırmalarda öne çıkan ayrıntılı değerlendirme süreci, program kapsamında rutinlerin doğru bir şekilde belirlenip uygun yöntem, teknik ve araçların seçilmesi, nitelikli öğrenme ortamlarının düzenlenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu anlamda gelişimsel yetersizliği olan çocukların ayrıntılı değerlendirildiği RTÖ'nün, incelenen araştırmalarda sistematik ve başarılı bir şekilde uygulanması beklendiği bir durumdur.

RTÖ uygulanan araştırmaların öne çıkan ortak özelliklerinden bir diğeri ise, araştırmalarda genelleme ve kalıcılık oturumlarının düzenlenmemesidir. Alanyazında nicel ve karma araştırma yöntemleriyle desenlenen araştırmaların sürdürülebilirliği ve genellenebilirliği ile ilgili çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar tarafından bu yöntemlerle desenlenen araştırma sonuçlarının, zaman ve bağlamdan bağımsız olarak yorumlamanın neredeyse imkânsız olduğu ifade edilmekte (Tashakkori & Teddlie, 1998) araştırma sonuçlarının anlamlılığını koruması amacıyla bu yöntemlerle desenlenen araştırmalarda genelleme ve kalıcılık çalışmalarına yer verilmeyebileceği belirtilmektedir (Yvonne-Feilzer, 2010). Diğer yandan nicel yaklaşımlara göre, psikolojik ve sosyal olayların nesnel bir gerçeği vardır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, sırayla tahmin yapmayı sağlayan genelleştirilebilir nedensel etkiler açısından incelenmektedir (Gelo, Braakmann & Benetka, 2008). Nicel araştırmaların temellerine gidildiğinde dış geçerlik; bir çalışmanın sonuçlarının insanlar, ortamlar ve farklı zamanlar arasında genellenebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Johnson & Christensen 2000). Bu bağlamda nicel

araştırmalarda örneklem seçimi gerçekleştirilirken dış geçerlik göz önünde bulundurulup sonuçların genellenebilir olmasına dikkat edilmektedir. Ayrıca nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken, bir ya da birden fazla grup arasında bulunan anlamlı farklar, evrene genellenebilir olmalıdır. Gruplardaki değişkenler veya evrendeki normal dağılımlar belirlenirken, araştırmaların sonucunda elde edilen bulguların farklı bireylere genellenebilir ve uygulanabilir olması nicel araştırmaların temelini oluşturmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 1998). Benzer şekilde karma yöntem araştırmaları da genelleme konusunda umut vaad edici bulunmaktadır. Bu yöntemde içerisindeki nicel bölümde seçilen geniş örneklemelerin genellemeye hizmet ettiği, zengin veri kaynaklarına dayanan çıkarımların bulguların genellenebilirlik oranını arttırdığı alanyazında ifade edilmektedir (Flemming, 2010). Bu durum alanyazında nicel ve karma yöntemlerle desenlenen araştırmalarla ilgili bir çelişki olarak değerlendirilebilir. RTÖ uygulanan araştırmalar ise her ne kadar hedef becerilerin doğal bağlamda genellenebilir ve sürdürülebilir olması gerektiğini vurgulasa da araştırmalarda genelleme ve kalıcılık oturumlarının düzenlenmediği son derece çarpıcıdır. Bu noktada RTÖ'nün felsefesi ve RTÖ'nün uygulandığı araştırmalarda kullanılan nicel ve karma araştırmaların felsefesi arasında da bir çelişki olduğu söylenebilir.

Rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde katılımcı grubu çoğunlukla erken dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan oluşmaktadır. Bazı araştırmalarda ise çocuklarla birlikte çocukların aileleri ve öğretmenleri de katılımcı grubu içerisine dahil edilmektedir (Dunst vd., 2001; Horn vd., 2000; Macy & Bricker, 2007; Woods & Goldstein, 2003). Bu noktada katılımcı grubunun belirlenmesinde çocuğun ev, okul veya kurumdaki günlük rutinlerinin belirlenerek çocuk için seçilen hedef becerilerin gömüleceği rutinlerin seçimi önem taşımaktadır (Hollingshead vd., 1998). Hedef becerilerin gömüleceği rutinelere karar verilmesi, öğretimin gerçekleştirileceği ortamın ve öğretim sürecine katılacak paydaşların belirlenmesine etki etmektedir.

İncelenen araştırmalarda ele alınan bağımsız değişkenler ev ve sınıf rutinlerinin içerisine öğrenme fırsatlarının gömülmesi, rutinlerin ve etkinliklerin içerisinde çevre düzenlemesi, pekiştirme ve tepki ipucu stratejilerine yer verilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Rutinlerin öğretim amaçlı kullanımında öğretim planı oluşturulurken çocuğun performansına ve hedef beceriye uygun bir yöntem belirlenip rutinlerin içerisine yerleştirilmektedir (McWilliam, 2010a). Burada RTÖ'nün öğretim amaçlı kullanımı, alanyazında gömülü öğretimle gerçekleştirilmiş uygulamalarla benzer şekilde ilerlemektedir. Gömülü öğretim süreci, çocuk için işlevsel olan amaçların önceden planlanmış etkinliklere ve rutinelere yerleştirilmesiyle etkili öğrenme fırsatları oluşturulmasıdır. Rutinlerin, oyunların veya etkinliklerin içerisinde oluşturulan bu öğrenme fırsatları çocukların hedef becerileri doğal ve esnek bir ortamda, anlamlı bağlamlarda kazanmalarını sağlamaktadır. Gömülü öğretimle oluşan anlamlı bağlamlar öğretmenlerin veya ailelerin rutinler olmaksızın gerçekleştirilen ve genellikle çocuklar için işlevsel olmayan öğretim süreçlerinden uzak kalmalarına, çocuklarınsa hedef becerileri yeterli zaman aralıklarında çok kez deneyimleyerek kazanmalarına olanak tanımaktadır (Grisham-Brown vd., 2005; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Macy ve Bricker, 2007; Woods ve diğ., 2004). RTÖ'nün temel olarak gömülü öğretim stratejilerine dayalı geliştirilmiş doğal bir öğretim uygulaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmaların gömülü öğretimle gerçekleştirilmiş uygulamalarla benzer şekilde ilerlemesi kaçınılmazdır. Belirtilen ortak noktaların yanı sıra, RTÖ'nün gömülü öğretimden ayrıldığı yönler de bulunmaktadır. Bu yönler; a) RTÖ'nün aile merkezli bir yaklaşım olması, b) en az bir ebeveynin program içerisinde yer alması, c) programın hazırlık aşamasında çocuğun devam ettiği tüm kurumlarda yer alan paydaşların sürece hazırlanması, d) aile ve öğretmen görüşmeleri olarak sıralanabilir (Dunlap vd., 2006; McWilliam, 2010a). Alanyazında çoğunlukla rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı çalışmaların gerçekleştirilmesi, RTÖ ve gömülü öğretim arasındaki farkın henüz yeterince ortaya konulmadığını düşündürmekle birlikte RTÖ'nün uygulandığı araştırmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalarda sınıf içi ve ev içi uygun davranışların artırılması, problem davranışların azaltılması, geçiş becerileri, iletişim becerileri, ince ve kaba motor beceriler ve ön akademik beceriler gibi çeşitlilik gösteren bağımlı değişkenlere yer verilmektedir. Alanyazında tüm gelişim alanlarına ve uyumsal davranışlara yönelik öğrenme ve uygulama fırsatlarının rutinlerin içerisine dâhil edilebileceği belirtilmektedir (Macy & Bricker, 2007). Rutinler öğretime ilişkin esnek bir yapı oluştururken dikkat edilmesi

gereken nokta, çocuğun performansına ve öğretimsel sürecine uygun becerilerin belirlenmesi, belirlenen becerilere yönelik amaçların oluşturulmasıdır (Boavida vd., 2014). Bu amaçların oluşturulması değerlendirme sürecinin ayrıntılı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. İncelenen araştırmalarda video kayıtları, gözlemci notları, katılım envanterleri, memnuniyet ölçekleri gibi genel veri toplama araçlarına yer verilmesinin yanı sıra, çoğunluğu “Rutinler ve Öğretim Stratejileri Kodlama Protokolü”, “İletişim ve Sembol Davranışları Tanılama Ölçeği”, “Etkinlik Ortamları Derecelendirme Ölçeği”, “Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” gibi ölçülmesi hedeflenen bağımlı değişken özelliklerine göre seçilen çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalarda ayrıntılı bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirildiği, bağımlı değişkenlerin çocuğun performansına ve sunulacak öğretime uygun şekilde belirlendiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle rutinlerin öğretimde bireyselleştirme felsefesiyle kullanıldığı, gerçekleştirilen çalışmalarda çocuk ve yakın çevresi için anlamlı bağlamlar oluşturularak öğretim sürecinin planladığı söylenebilir.

Rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmaların çoğunlukla tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda temel nokta gelişimsel yetersizliği olan çocuklara bireyselleştirilmiş bir planlama ile onların günlük yaşam rutinlerini kullanarak onlara özgü bir öğretim süreci sunmaktır. Tek denekli araştırmalar birkaç katılımcı ile standart koşullar altında ölçümler alınmasıyla uygulamanın her katılımcı için etkililiğini değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sistematik ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi, edinilen becerilerin sürdürülebilirliği ve genellenebilirliğinin ölçülmesinde elverişlidir (Gresham, Gansel & Kurtz, 1993; Schwartz & Baer, 1991; Wolery & Dunlap, 2001). Özellikle tek denekli araştırmalar erken çocukluk dönemindeki uygulamaların altında yatan bilimsel kanıtları özetleme noktasında güvenilir veriler sunmaktadır. Bu araştırmalar erken çocukluk dönemindeki uygulamalarda var olan boşlukları ortaya çıkarmakla birlikte kullanılan yöntemlerin etkililik ve verimlilikleri hakkında kesin bilgi sunmakta ve gelecekteki araştırma gündemini belirlemektedir (Odom & Strain, 2002; Schwartz & Baer, 1991). Dolayısıyla rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalarda katılımcılara sunulan öğretim sürecinin etkililiğinin tek denekli araştırma yöntemleriyle değerlendirilmesi mümkündür. Ancak alanyazında tek denekli araştırmalarla yürütülen çalışmaların belirli koşullar altında nedensel kanıtlar sağlayabileceği, fakat çalışmaların en büyük sınırlılığının küçük katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilmesi olduğu ifade edilmektedir (Kratochwill vd., 2013). Tek denekli araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı sekiz araştırmanın tamamında katılımcı grubundaki çocukların sayısı iki ila beş arasında değişmektedir. Bu anlamda araştırmaların güçlü deneysel etkilerini görmek amacıyla, iyi bir deneysel planlamanın yapılması, deneysel açıdan güçlü modellerin kullanılması, uygulamaların karşılaştırılması ve katılımcı özelliklerinin net bir şekilde tanımlanıp katılımcı grubunun sayıca geniş tutulması önerilmektedir. Bu özellikleri karşılamayan tek denekli araştırmalar “etkili olabilir” şeklinde değerlendirilmekte, etkililiğinin ortaya konması açısından yineleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Horner vd., Kratochwill vd., 2013; Odom & Strain, 2002; Schwartz & Baer, 1991). Bu nedenle alanyazında halen rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

RTÖ çocukların günlük yaşamının önemli bir parçası olan rutinlerin öğretim için anlamlı bağlamlar oluşturulmasını temel almaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef becerilerin öğretimi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar düzenli olarak oluşan rutinlerin içerisine kolayca yerleştirilmekte, böylece oluşan öğretim fırsatları doğal bağlamlar içerisinde değerlendirilebilmektedir. Bu anlamda RTÖ ile gerçekleştirilen uygulamalar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların günlük yaşamına uygun, kalıcı, genellenebilir, işlevsel ve anlamlı hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef becerilerin kazandırılmasında çocukların ev, okul ve geçiş rutinlerinin işlevsel olarak kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar RTÖ'nün uygulandığı araştırmalar ve rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar olarak iki grupta sınıflandırılabilir. Alanyazında her iki gruptaki çalışmaların etkililiği ortaya konulmuş olsa da, halen RTÖ ile gerçekleştirilmiş uygulamaların etkililik ve verimliliklerinin ortaya konduğu araştırmalara olan gereksinim devam

etmektedir. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında uygulamaya dönük olarak işlevsel aile değerlendirmelerinin yapılabilmesi ve anlamlı amaçların yazılabilmesi amacıyla profesyonellerin RTÖ uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiği konusunda yardımcı personele rehberlik edilebilir. İşbirlikçi bir yaklaşımla çoklu oturumlarda oluşan RTÖ programları geliştirilebilir. RTÖ ile ilgili ileri araştırmalara yönelik küçük ve heterojen katılımcı grupları yerine daha homojen ve geniş çaplı katılımcı gruplarıyla RTÖ ile gerçekleştirilen uygulamaların etkililik ve verimlilikleri ortaya konabilir. Deneysel araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretim programlarından sistematik bir şekilde faydalanması gerekliliğiyle etik konular göz önünde bulundurularak kontrol grupları oluşturulamamaktadır. Ancak kontrol gruplarının oluşturulması RTÖ gibi erken müdahale yaklaşımlarının yararlarını daha net ortaya koyacağından araştırmalarda çeşitli uyarlamalar veya farklı öğretim planları yapılarak kontrol grupları oluşturulabilir. Çoklu örneklerin sunulduğu genelleme ve uzun süreli izleme oturumlarının planlandığı çalışmalar gerçekleştirilebilir. RTÖ’de ailelere ve erken çocukluk uzmanlarına koçluk stratejileri uygulanırken uygulama ile ilgili boşlukların neler olduğu ve hangi tekniklerin daha etkili olduğu ile ilgili araştırmalar yürütülebilir. Rutinlerin içerisinde hedef becerilerin öğretimi yapılırken hedeflenmeyen bilginin edinimi, genellenmesi ve kalıcılığına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Rutinler öğretim amaçlı kullanırken çocuk, aile ve öğretmen etkileşiminin incelendiği araştırmalar desenlenebilir. Hedef becerilerin gömüldüğü rutinlerin içerisindeki öğretim fırsatları, rutinlerin bağlamı ve çocuktaki davranış değişikliği arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar planlanabilir. Çocukların edinmiş oldukları becerilerin akıcılık çalışmalarının yapılması için rutinlerin öğretim amaçlı kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Bakkaloglu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.
- Berk, L. E. & Meyers, A. B. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th ed.). London: Pearson.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211. doi: 10.1177/0271121413494416
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Correia, N. (2016). Effects of an in-service training program using the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 67-77. doi: 10.1177/0271121415604327
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134. doi: 10.1177/0022466912449652
- Bricker, D. D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD, US: PH Brookes Publishing Company.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. doi:10.1177/001440291007600306
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices: Degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 25-33. doi:10.1177/02711214050250010301
- Campbell, P. H. (2004). Participation-based services: Promoting children's participation in natural settings. *Young Exceptional Children*, 8(1), 20-29.
- Churchill, S. L., & Stoneman, Z. (2004). Correlates of family routines in head start families. *Early Childhood Research & Practice*, 6(1), 1-12.
- Collins, B. C., Tekin-İftar, E., & Olçay-Gül, S. (2017). International collaboration and its contributions: Disseminating knowledge and supporting evidence-based practices accros countries. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 227-239.
- 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.
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., & Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 81-96. doi:10.1177/105381510602800201
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92. doi:10.1177/027112140102100202
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-165. doi:10.1177/10538151000230030501

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. doi:10.1002/mrdd.20176
- Flemming, K., 2010. Synthesis of quantitative and qualitative research: an example using critical interpretive synthesis. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 201-217. doi:10.1111/j.1365-2648.2009.05173.x
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological And Behavioral Science*, 42(3), 266-290. doi:10.1007/s12124-008-9078-3
- Gresham, E. M., Gansel, K. A., & Kurtz, P. F. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 257-263. doi:10.1901/jaba.1993.26-257
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hemmeter, M. L., & Ridgley, R. (2002). Teaching IEP goals an objectives: In the context of classroom routines and activities. *Young Exceptional Children*, 6(1), 18-27.
- 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. doi:10.53-0819/00/0900-0139\$18.00/0
- Hollingshead, L., Harris, K., & Stremel, K. (1998). *Embedding intervention targets into caregiving routines and other activities of the families choice*. Special Education Programs, University of Southern Mississippi: Hattiesburg.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 208-223. doi:10.1177/027112140002000402
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. doi:10.1177/001440290507100203
- Hughes-Scholes, C. H., Gatt, S. L., Davis, K., Mahar, N., & Gavidia-Payne, S. (2016). Preliminary evaluation of the implementation of a routines-based early childhood intervention model in Australia: Practitioners' perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(1), 30-42. doi:10.1177/0271121415589546
- Hwang, A. W., Chao, M. Y., & Liu, S. W. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3112-3123. doi:10.1016/j.ridd.2013.06.037
- Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 15-44.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 466-485. doi: 10.1044/1092-4388(2006/036)
- Kemp, C., & Hayes, A. (2005). Early intervention in Australia: the challenge of systems implementation. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental systems approach to early intervention* (pp. 401-423). (International issues in early intervention). Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing. doi:10.1599.14/74676

- Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31*(2), 101-114. doi:10.1080/13668250600710823
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, *Keele University, 33*(2004), 1-26.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38. doi:10.1177/0741932512452794
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120. doi:10.1080/03004430500337265
- McWilliam, R. A. (2010a). *Routines-based early intervention: Strategies for supporting young children with disabilities*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R. A. (Ed.). (2010b). *Working with families of young children with special needs*. New York, NY, US: Guilford Press.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Autism Center's national standards report*. Randolph, Massachusetts.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) (2014). *Naturalistic Intervention. Evidence-Based Practices*. Retrieved from: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/naturalistic-intervention>.
- Noh, J., Allen, D., & Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers. *International Journal of Special Education, 24*(2), 1-10.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (2002). Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention, 25*(2), 151-160. doi:10.1177/105381510202500212
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. London: Blackwell. doi:10.1080/14733140600986250
- Raab, M., & Dunst, C. J. (2004). Early intervention practitioner approaches to natural environment interventions. *Journal of Early Intervention, 27*(1), 15-26. doi:10.1177/105381510402700102
- Salisbury, C., Cambray-Engstrom, E., & Woods, J. (2012). Providers' reported and actual use of coaching strategies in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(2), 88-98. doi:10.1177/0271121410392802
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 189-204. doi: 10.1901/jaba.1991.24-189
- Scott, S. M., McWilliam, R., & Mayhew, M. S. (1999). Integrated therapy: Putting services in their place. *Young Exceptional Children, 2*(3), 15-24.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). London: New Delhi.

- Trivette, C., Dunst, C., & Hamby, D. (2004). Sources of variation in consequences of everyday activity settings on child and parent functioning. *Perspectives in Education, 22*(2), 17-35.
- Yvonne Feilzer, M. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research, 4*(1), 6-16. doi:10.1177/1558689809349691
- Wolery, M., & Dunlap, G. (2001). Author and reviewer guideline series: Reporting on studies using single-subject experimental methods. *Journal of Early Intervention, 24*(2), 85-89.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy, 15*(1), 41-52. doi:10.1177/026565909901500105
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 175-193. doi:10.1177/105381510402600302
- Woods, J., & Goldstein, H. (2003). When the toddler takes over: Changing challenging routines into conduits for communication. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 176-181. doi: 10.1177/10883576030180030501



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 815-840

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.467638

REVIEW

Received: 05.10.18

Accepted: 06.05.19

OnlineFirst: 13.05.19

The Review of Studies on Routine-Based Teaching Practices Carried Out with Children with Developmental Disabilities*

Gizem Ergin **
Anadolu University

İbrahim H. Diken ***
Anadolu University

Abstract

This research aimed to holistically and systematically examine studies on routine-based teaching practices. In this descriptive study, various electronic databases were scanned. 39 studies were reached in the literature review, and according to the inclusion-exclusion criteria, 19 studies were included in the analysis. The studies were analyzed under the headings of participant characteristics, dependent variable, independent variable, method, data collection tools, generalization, and maintenance. The analyzed data were interpreted under two main headings, as studies in which routine-based teaching practices were applied, and as studies in which routines were used for teaching purposes. The results show that routine-based teaching practices can be used functionally in teaching many skills to young children with developmental disabilities.

Keywords: Routine-based teaching practices, use of routines for teaching purposes, children with developmental disabilities, evidence-based practices, early childhood.

Recommended Citation

Ergin, G. & Diken, İ. H. (2019). The review of studies on routine-based teaching practices carried out with children with developmental disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 815-840. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.467638

*This study was prepared as a partial requirement of a graduate course taught in special education doctoral program and presented at the 2nd International Congress on Early Childhood Intervention.

****Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: gizem_ergin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7025-5816>

***Prof., E-mail: ibrahimhalildiken@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5761-2900>

Children with developmental disabilities access support services that they need in early childhood through early childhood special education services (Kemp & Hayes, 2005). At the beginning of the 2000s, early childhood special education services started to focus on the functionality of these practices by taking family-centered practices and routine-based teaching programs as a basis (Dunst, Trivette, & Hamby, 2007). Due to the importance of being in collaboration with the family in early childhood special education and since learning opportunities created for children with disabilities can be used in the family and its emergent environment within specific routines and in the natural context, these practices are significant (Bruder, 2010).

Routines are defined as naturally occurring activities, which constitute an essential part of children's daily life (McWilliam, 2010a). These routines, which are repetitive and predictable, form a framework in which teaching would be placed. Therefore, while developmental teaching can be easily integrated into regularly emerging activities and routines, the natural learning opportunities provided by this teaching become permanent, generalizable, functional, meaningful, and suitable for the daily life of children with disabilities (Kashinath, Woods, & Goldstein, 2006).

Routine-based teaching (RBT) has been discussed in the literature for the first time together with family-centered teaching plans. This teaching has emerged as a result of integrating the McWilliam model and the individualized integration model into each other in natural environments (McWilliam, 2010a). RBT is the practices that are performed by specialists with the participation of at least one parent and that aim to make the daily home, school or institution routines of a child and family functional for learning (Dunlap, Ester, Langhans, & Fox, 2006). The RBT described by McWilliam (2010a) consists of five main steps, which are the preparation of institutional employees related to the family and the child's life, interviews with the family and the teacher, determination of goals appropriate for the child, writing the determined goals, and determination of appropriate methods, and follow-up of the process. Upon examining these steps, it is observed that RBT covers not only the child but also the environments in which the child takes part in daily life. The environments with which the child frequently interacts in his/her daily life are home, school, and institution environments. Therefore, the employees of the institutions, attended by the family and the child, should be prepared for the process. The expectations of the family and school staff from teaching, the readiness of the child, how home, school or institution routines will be utilized in a functional way for the child, and by whom, when and where teaching will be performed are considered during the preparation (Campbell, 2004). After the preparation process is completed, interviews with the family, teacher, and specialists start. While routines are used for teaching purposes, these interviews are about the duties and responsibilities of the people (parents, siblings, teachers, specialists, classmates) in the near environment of the child, the process, integration, independence and social communication of the child, and the satisfaction of the family, teacher, and specialist with the created routines (McWilliam, 2010b). At this point, the selection of routines in which the target skills selected for the child will be embedded is important. It is necessary that the target skill is a part of home or school/institution routines, the child enjoys these routines and is a part of these routines, and routines intended for the target skill are functional (Hollingshead, Harris, & Stremel, 1998).

Although RBT is included in evidence-based practices within natural approaches (Wong et al., 2015) and has positive components and outputs, it draws attention that it has taken place in the literature since the beginning of the 2000s and it is not a commonly used practice (Jennings, Hanline, & Woods, 2012; McWilliam, 2010a). Although there are studies that include RBT directly or in other teaching practices, no review studies that examine these studies together, analyze them holistically and systematically have been encountered in the literature. Therefore, a review study on RBT has not been encountered in the review of the national literature. In this study which is carried out based on this requirement, it is aimed to investigate and review studies on RBT in the literature. It is thought that this study conducted for this purpose will contribute to the literature and practitioners and researchers working in the field as a systematic resource review.

Method

In the study, various databases (EbscoHost, Eric, ResearchGate, Pubmed, SAGEPub, NCBI) and references of the reached studies were scanned in order to determine studies on RBT in the literature. In the search procedure, the interval of 2000-2017 was determined as a criterion. The reason for determining the interval as 2000-2017 is that RBT has started to take place in the literature from the beginning of the 2000s. Keywords such as "developmental disability, developmental disorder, early childhood, early childhood education, routine-based teaching, routine-based approaches" were used in order to reach studies in the specified year range. In order to reach the full text of the studies reached as a result of the search procedure, the journals that published these studies were determined. To include studies carried out on the subject in the present research, specific criteria were taken into account. The considered criteria are as follows: the fact that studies were carried out with participants aged 0-8 years, that children in the participant group were diagnosed with a developmental disability, routines were frequently used in home-based teaching and embedded teaching arrangements, and since it is associated with the literature, routines were used for teaching purposes within these arrangements.

In the search procedure, 39 studies on the subject were reached. Eight of these studies were not included in the research because of not being in the year range determined as an inclusion criterion. Furthermore, since the scope of the three studies reached did not include the use of routines for teaching purposes, these studies were not included in the research. Besides, since nine of these studies were informative studies about the use of routines for educational purposes, they were excluded from the research as theoretical studies. As a result, 19 studies were included in the research. These studies were analyzed under the headings of purpose, method, dependent variable, independent variable, model, participant group, data collection tools, generalization, and maintenance during the research process. In order to ensure coding reliability within the scope of the research, 30% of the articles reached and included in the research were determined by the random method and reassessed according to the inclusion criteria by another practitioner. The practitioner, who is a doctorate student at Anadolu University Special Education Department, was informed about the literature review of the study and the analysis process. The interobserver reliability of the study was obtained as a result of assessing 30% of the reached studies, which were determined by the random method, by another practitioner under the headings of purpose, method, dependent variable, independent variable, model, participant group, data collection tools, generalization, and maintenance. Coding reliability and interobserver reliability were found to be 100%.

Results

Nineteen studies were examined in the literature review performed within the scope of the research according to the inclusion-exclusion criteria. The examined studies were assessed in two categories. These categories were determined as (a) studies in which routine-based teaching was applied, and (b) studies in which routines were used for teaching purposes. In the first category, there were five studies in which RBT was applied (Boavida, Aguiar, & McWilliam, 2014; Boavida, Aguiar, McWilliam, & Correia, 2016; Hughes-Scholes, Gatt, Davis, Mahar, & Gavidia-Payne, 2016; Hwang, Cho, & Liu, 2013; Raab & Dunst, 2004). In the second category, 14 studies in which routines were used for teaching purposes (Bakkaloglu, 2008; Botts, Losarda, Tilleri, & Werts, 2014; Churchill & Stoneman, 2004; Daugherty, Grisham-Brown, & Hemmeter, 2001; Dunlap et al., 2006; Dunst et al., 2001; Dunst, Hamby, Trivette, Raab, & Bruder, 2000; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter, & Collins, 2000; Horn, Lieber, Sandall, & Schwartz, 2000; Kishida & Kemp, 2006; Kashinath, Woods, Kashinath, & Goldstein 2004; Macy & Bricker, 2007; Salisbury, Cambrey-Engstrom, & Woods, 2012; Woods & Goldstein, 2003) were examined.

Studies in Which RBT was Applied

Studies on RBT were examined under seven headings, including participant characteristics, dependent variable, independent variable, method, data collection tools, generalization, and maintenance. Upon examining the studies under the heading of participant characteristics, it was observed that in three of the studies, the early childhood intervention team and interventionist (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al.,

2016), in two of the studies, families of children with developmental disabilities (Hughes-Scholes et al., 2016, Hwang et al., 2013), in one of the studies, the primary school teacher (Boavida et al., 2014), and in one of the studies, early childhood special education service practitioners (professionals and paraprofessionals) (Raab & Dunst, 2014) applied RBT.

When the methods using which the studies were designed were examined, it was observed that two studies were designed using mixed research methods (Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al., 2016), and three studies were designed using quantitative research methods (Boavida et al., 2014; Hwang et al., 2013; Raab & Dunst, 2014). Upon examining the studies under the heading of generalization and maintenance, it was observed that generalization and maintenance sessions were not conducted in any of the five studies.

When the studies were evaluated in the context of the independent variable, in three of the studies, education programs related to RBT (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016; Raab & Dunst, 2014), in one of the studies, the routine-based early childhood intervention model (Hughes-Scholes et al., 2016), and in one of the studies, the RBT practice (Hwang et al., 2013) were used.

When the dependent variables of the studies were examined, it was observed that an attempt was made to determine the characteristics of the RBT program outputs in two studies (Boavida et al., 2016; Hwang et al., 2013), the structuring of the objectives in RBT programs in two studies (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016), the competence of specialists in practicing RBT in one study (Hughes-Scholes et al., 2016), and the characteristics of the routine-based teaching program with natural learning opportunities in one study (Raab & Dunst, 2014).

Upon evaluating the data collection tools used in the studies, it was observed that in three of the studies the goal functionality scale (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al., 2016), in two of them the RBT application scale (Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al., 2016), in two of them the interview form/protocol (Boavida et al., 2016; Hwang et al., 2013), in one of them observation notes (Raab & Dunst, 2004), and in two of them special measurement tools related to the dependent variable (Hughes-Scholes et al., 2016; Hwang et al., 2013) were used.

Studies in Which Routines were Used for Teaching Purposes

Studies in which routines were used for teaching purposes were examined under seven headings: participant characteristics, dependent variable, independent variable, method, data collection tools, generalization, and maintenance. Upon examining the studies under the heading of participant characteristics, it was observed that in four of the studies only children with a developmental disability in the early period, in three of the studies, only families of children with an early developmental disability (Churchill & Stoneman, 2004; Dunst et al., 2000; Dunst et al., 2001; Salisbury et al., 2012), in four of the studies, families and children together (Dunlap et al., 2006, Dunst et al., 2000; Kashinath et al., 2006; Woods & Goldstein, 2003), and in three of the studies, children and school staff together (teachers, early childhood specialist, assistant staff, etc.) (Horn et al., 2000; Kishida & Kemp, 2006; Salisbury et al., 2012) participated in the research.

When the methods using which the studies were designed were examined, it was observed that four studies were designed using quantitative research methods (Bakkaloglu, 2008; Churchill & Stoneman, 2004; Dunst et al., 2000; Kishida & Kemp, 2006), two studies were designed using mixed research methods (Dunst et al., 2001; Salisbury et al., 2012), and eight studies were designed using single case research methods (Botts et al., 2014; Dougherty et al., 2001; Dunlap et al., 2006; Grisham-Brown et al., 2000; Horn et al., 2000; Kashinath et al., 2006; Macy ve Bricker, 2007; Woods et al., 2004).

Upon evaluating the studies in terms of the generalization dimension, it was observed that in five of the studies generalization sessions were organized (Bakkaloglu, 2008; Botts et al., 2014; Horn et al., 2000; Kashinath et al., 2006; Woods et al., 2004) and in nine of the studies no study in relation to generalization was carried out. When the studies were examined under the heading of maintenance, it was observed that in six of the studies maintenance sessions were held after teaching the target skills (Bakkaloglu, 2008; Botts et al., 2014; Daugherty et

al., 2001, Grisham-Brown et al., 2000; Kashinath et al., 2006; Woods & Goldstein, 2003), and no study in relation to maintenance was conducted in eight studies.

When the dependent variables targeted in the studies were examined, it was observed that in two studies the behavioral problems of children (Churchill & Stoneman, 2004; Dunlap et al., 2006), in four studies the language and communication of children (Botts et al., 2014; Macy and Bricker, 2007; Salisbury et al., 2012; Woods & Goldstein, 2003), in four studies the determination of children's natural learning opportunities, the assessment of these learning opportunities, and the determination of the usage level of the natural learning opportunities by families (Dunst et al., 2000; Dunst et al., 2001; Salisbury et al., 2012, Woods & Goldstein, 2003), in one study generalization (Kashinath et al., 2006), in one study inventory development (Kishida & Kemp, 2006), and in two studies the skills, for teaching of which the use of routines is suitable (Bakkaloglu, 2008; Daugherty et al., 2001) were discussed.

Upon examining the studies under the heading of the independent variable, it was observed that in five studies activity-based teaching/embedded teaching intervention programs (Bakkaloglu, 2008; Botts et al., 2014; Dunst et al., 2001; Horn et al., 2000; Woods & Goldstein, 2003), in seven studies response clue methods embedded in home/school routines and various teaching strategies (Daugherty et al., 2001; Dunlap et al., 2006; Dunst et al., 2001; Grisham-Brown & Hemmeter, 2001; Kashinath et al., 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury et al., 2012), in one study the development of a questionnaire (Dunst et al., 2000), and in one study the observation of routines and child initiatives (Kishida & Kemp, 2006) were discussed.

Upon assessing the data collection tools used in the studies, it was observed that in eight studies video recordings and observation notes (Botts et al., 2014; Daugherty et al., 2001; Dunlap et al., 2006; Grisham-Brown et al., 2000; Kashinath et al., 2006; Macy & Bricker, 2007; Salisbury et al., 2012; Woods & Goldstein, 2003), in two studies assessment and scoring scales (Macy & Bricker, 2007; Woods & Goldstein, 2003), in five studies scales assessing child behaviors according to dependent variables (Bakkaloglu, 2008; Churchill and Stoneman, 2004; Dunst et al., 2001; Kishida & Kemp, 2006; Woods & Goldstein, 2003), and in seven studies scales assessing family behaviors according to the dependent variable addressed (Churchill & Stoneman, 2004; Dunlap et al., 2006; Dunst et al., 2000; Dunst et al., 2001; Kashinath et al., 2006; Salisbury et al., 2012; Woods & Goldstein, 2003) were used.

Discussion and Conclusion

In the research, 19 studies on RBT were reached in the literature. The results of the reached studies were examined in two themes as studies in which RBT was applied and studies in which routines were used for teaching purposes. In both themes, the results were discussed under the headings of participant characteristics, dependent variable, independent variable, method, data collection tools, generalization and maintenance, and the obtained results were interpreted in the following way by being supported with the literature.

Upon examining the studies, in which RBT was applied, it was observed that in all of the studies early childhood intervention specialists or the teams consisting of these specialists took place together with families or teachers. It is known that children with developmental disabilities access the support services they need through early childhood intervention teams (Kemp & Hayes, 2005). RBT, which is included in these services, is performed by specialists or educators, and the family is definitely included in the teaching process. The main aim of RBT is to make the daily home and school/institution routines of a child and family functional for new learning (Dunlap et al., 2006). The application of RBT can achieve its aim through an interdisciplinary study conducted among home-school and institution and service providers. Therefore, it is thought that in all the studies in which RBT was applied, teachers and families were involved together with early childhood intervention teams.

Another feature common to all studies, in which RBT was applied, is the independent variables of the studies. The independent variables of the studies are the application of RBT plans/programs. Correspondingly, in the dependent variables of the studies, it was aimed to assess and reorganize the outputs of the applied programs,

the competences of specialists, teachers and families in applying the programs, and the program objectives. In the studies, in which RBT is applied, the readiness of the child, the expectations of the family and teachers, how routines will be used, and by whom and when teaching will be performed are considered (Campbell, 2004). It is suggested that the objectives of the RBT program to be applied should be selected in a way that they are in accordance with the context, support home, school and institution routines and contribute to the child's participation in daily life, and it is recommended to pay attention to the fact that the selected objectives are observable, measurable, and generalizable in the natural context (Boavida et al., 2014). Therefore, it is very important to check the created program regularly and to make necessary adjustments, and to evaluate the child's performance systematically (Scott, McWilliam, & Mayhew, 1999). In this context, the dependent and independent variables of the studies, in which RBT was applied, are consistent with the literature.

If it is considered that the dependent variables aimed to be measured in the studies in which RBT was applied are the variables related to the suitability of the program objectives, the structuring of the objectives, and the reorganization of the program according to RBT practices and if the participant characteristics are taken into account, it is observed that the studies in which RBT was applied were designed using quantitative and mixed research methods. The data collection tools used according to the properties of the dependent variable, aimed to be measured, are as follows: the Goal Functionality Scale in order to structure the objectives (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al., 2016), the RBT Application Scale for the assessment of the program outputs (Boavida et al., 2014; Boavida et al., 2016; Hughes-Scholes et al., 2016), and interview and observation notes since home visits and family observations are frequently used in RBT practices (Raab & Dunst, 2004).

Another common feature of the studies, in which RBT was applied, is that generalization and maintenance sessions were not held in the studies. There are various limitations regarding the sustainability and generalizability of the studies designed using quantitative and mixed research methods in the literature. Some researchers express that it is almost impossible to interpret the results of studies designed using these methods, independent of time and context (Tashakkori & Teddlie, 1998). Thus, although studies, in which RBT is applied, serve the generalization and maintenance of target skills in the natural context, generalization and maintenance studies may not be included in studies designed using quantitative and mixed methods to preserve the significance of research results (Yvonne-Feilzer, 2010).

Upon examining the studies, in which routines were used for teaching purposes, it is observed that the participant group mostly consisted of children with an early developmental disability. In some studies, the families and teachers of children are also included in the participant group together with children (Dunst et al., 2001; Horn et al., 2000; Macy & Bricker, 2007; Woods & Goldstein, 2003). At this point, when determining the participant group, the selection of routines, in which the target skills selected for the child will be embedded, by determining the daily home-school/institution routines of the child becomes important (Hollingshead et al., 1998). Deciding on routines in which the target skills will be embedded also affects the determination of the environment in which teaching is to be carried out and stakeholders who will participate in the teaching process.

The independent variables addressed in these studies are embedding learning opportunities into the home and classroom routines and giving place to the environmental arrangement, reinforcement and response clue strategies in routines and activities. In the use of routines for teaching purposes, while creating the teaching plan, a method suitable for the child's performance and the target skill is determined, and this method is placed into routines. Since RBT is a natural teaching practice that is fundamentally developed based on embedded teaching strategies, at this point, the fact that the independent variables of the studies are having teaching strategies embedded in routines, and natural learning opportunities is consistent with the literature (Woods, Kashinath, & Goldstein, 2004).

In the studies in which routines are used for teaching purposes, there are various dependent variables such as increasing appropriate in-class/in-home behaviors, reducing problem behaviors, transition skills, communication skills, fine and rough motor skills, and pre-academic skills. In the literature, it is expressed that

determining skills appropriate to the child's performance and teaching process and creating aims appropriate to these skills are among the important points to be taken into consideration (Boavida et al., 2014). At the same time, while routines are used for teaching purposes, the teaching process is planned by considering the duties and responsibilities of people in the child's near environment, the child's past learning, readiness, participation in social life, and social communication, and satisfaction of the family, teacher and specialist (McWilliam, 2010a). When these components are taken into consideration, it is thought that routines are used with exactly the individualization philosophy in the teaching process, and therefore the dependent variables aimed in the studies vary according to the participant group. Another difference observed in the studies is related to data collection tools. In addition to the inclusion of commonly used data collection tools such as video recordings, observer notes, participation inventories, and satisfaction scales, other data collection tools which are selected according to the aimed dependent variable characteristics such as the "Coding Protocol for Routines and Instructional Strategies", "Communication and Symbol Behavior Diagnosis Scale", "Activity Environment Rating Scale," and "Pre-School Transition Skills Assessment Scale" are also used.

It is observed that studies in which routines are used for teaching purposes are mostly designed using single case research methods. The main point in these studies is to provide a unique teaching process with individualized planning to children with a developmental disability, by using their daily life routines. Single case studies provide the opportunity to assess the effectiveness of the practice for each participant, by taking measurements under standard conditions with a few participants (Tekin-İftar, 2000). Therefore, it is thought that the assessment of the effectiveness of the teaching process presented to participants may be possible with single case research methods, and thus studies are designed using single case research methods.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 4, Sayfa No: 841-874

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.486406

DERLEME

Gönderim Tarihi: 21.11.18

Kabul Tarihi: 29.04.19

Erken Görünüm: 20.05.19

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Müdahalelerde Kardeş Katılımı: Sistemik Bir Derleme

Selin Gökçe^{ID*}
Anadolu Üniversitesi

Burcu Ülke-Kürkçüoğlu^{ID**}
Anadolu Üniversitesi

Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa kardeş aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkililiğini sınanan pek çok araştırmanın yanı sıra 2012 yılına kadar olan araştırmaları inceleyen farklı derleme çalışmaları bulunmaktadır. Ancak alanyazında konuya ilişkin daha güncel sistemik bir derleme çalışmasına rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, OSB olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisini sınanan çalışmaları demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenleri açısından inceleyerek kapsamlı bir betimsel analiz yapmaktır. Belirlenen veri tabanlarında anahtar kelimeler kullanılarak yapılan ilk taramada 166, kaynakların gözden geçirilmesi yoluyla sekiz çalışmaya ulaşılarak toplam 174 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmalar, dâhil etme ölçütleri olarak 1977-2018 yılları arasında hakemli dergilerde İngilizce ve Türkçe dillerinden biri ile yayımlanması, tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmesi, katılımcılardan en az birinin OSB tanısının olması ve kardeşlerin aktif katılımcı olarak yer alması açısından incelenmiştir ve 16 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren (NGG) kardeşlerin eğitici olduğu çalışmalarda OSB olan kardeşlerine hedeflenen becerileri başarıyla öğrettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak müdahalelerde kullanılan eğitim paketlerinin benzer ve farklı öğelerden oluştuğu ve öğretim sürelerinin değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Otizm, otizm spektrum bozukluğu, kardeş katılımı, kardeş aracı müdahale.

Önerilen Atıf Şekli

Gökçe, S., & Ülke-Kürkçüoğlu, B., (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahalelerde kardeş katılımı: Sistemik bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 841-874. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.486406

*Sorumlu Yazar: Arş. Gör., E-posta: selingokce@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9484-9619>

**Doç. Dr., E-posta: bulkekurcuoglu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0187-9742>

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri ile sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinliklere neden olan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Günümüzde OSB tanılı çocuk sayısı her geçen gün artmakta ve yaygınlık oranı son verilerde 1/59 olarak belirtilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2018). Tanılanan çocuk sayısındaki bu artış, OSB olan çocukların ve ailelerinin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için etkili müdahale arayışını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle sosyal etkileşim/iletişim alanında yaşanan sorunlar, OSB olan çocuklar için geliştirilen müdahalelerde, etkileşim olasılığının yüksek olduğu ebeveynlere, akranlara ve kardeşlere odaklanılmasını gerekli kılmaktadır (Walton & Ingersoll, 2012). Dolayısıyla OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde akran aracılı öğretim (Laushey & Heflin, 2000; Özaydın, Tekin-İftar & Kaner, 2008; Pierce & Schreibman, 1997) ve ebeveynler tarafından sunulan müdahaleler (Cardon, 2012; Gillett & LeBlanc, 2007; Killmeyer & Kaczmarek, 2017; Meadan vd., 2016; Steiner, Gengoux, Klin & Chawarska, 2013) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Kardeşlerin, akran ve ebeveyne göre birbirleriyle daha çok sosyal etkileşim kurma ve oyun oynama fırsatı bulması, normal gelişim gösteren (NGG) kardeşlerin de eğitime aktif katılımını sağlamaktadır (Walton & Ingersoll, 2012). OSB olan çocukların eğitiminde NGG kardeşlerin yer alması ile bu çocuklar, uygun sosyal davranışlarda bulunmayı ve kardeşleriyle etkileşim kurmayı öğrenmekte, bu becerileri farklı ortamlara ve kişilere genelledebilmektedirler (Tsao & McCabe, 2010). NGG çocuğun da OSB olan kardeşiyle etkileşim kurmayı öğrenmesi, etkileşim sırasında yaşanan hayal kırıklığını ve stresi azaltabilmektedir (Masse, McNeill, Wagner & Quetsch, 2016). Böylece NGG çocuk, OSB olan kardeşinin olumlu özelliklerini keşfedebilmekte ve geçmişe göre kardeşini kendine daha yakın hissedebilmektedir (Kryzak, 2015).

NGG çocuğa, OSB olan kardeşi ile oyun etkinlikleri boyunca etkileşim kurması ve doğal ortamlarda uygun sosyal davranışlara model olması öğretilerek, kardeş aracılı müdahaleler geliştirilmektedir (Tsao & McCabe, 2010). Alanyazında OSB olan çocuklara, NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerin sözel davranışlar (Spector & Charlop, 2018), taklit ve ortak katılım (Walton & Ingersoll, 2012), ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma (Ferraioli & Harris, 2011), sosyal oyun etkileşimi (Baker, 2000) ve yorum yapma (Taylor, Levin & Jasper, 1999) gibi becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanıldığını gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bununla birlikte OSB olan çocuklara ve yetersizliği olan çocuklara NGG kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin kullanıldığı çalışmaları çeşitli değişkenler açısından inceleyen sistematik derleme çalışmaları da bulunmaktadır (Banda, 2015; Ferraioli, Hansford & Harris, 2012; Kim & Horn, 2010; Meadan, Stoner & Angell, 2010; Shivers & Plavnick, 2015). Bu çalışmaların dördü OSB olan çocuklara NGG kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahaleleri kapsamaktadır (Banda, 2015; Ferraioli vd., 2012; Meadan vd., 2010; Shivers & Plavnick, 2015).

Meadan ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada, 1997-2008 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanan, katılımcıların NGG ve OSB olan çocuklar olduğu 12 veri temelli araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmalarda kardeşler arası sosyal, duygusal ve davranışsal uyum; amaç, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları ve bulgular açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulguları; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, aile büyüklüğü ve mevcut destekler gibi çeşitli değişkenlerin kardeşler arası uyum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak çalışmalar, NGG bazı kardeşlerin, OSB olan kardeşinden olumlu etkilendiğini; bazı kardeşlerin ise olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Olumsuz etkilere ilişkin bulgular, bu alanda araştırma gereksiniminin devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Ferraioli ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen bir başka derleme çalışmasında, OSB olan çocuğa ilişkin müdahalelere NGG kardeşleri dâhil etmenin yararlarına değinilmiş ve çalışma kapsamında beş araştırma ele alınmıştır. Bu araştırmaların tümü tek denekli araştırma modelleriyle desenlenmiştir. Çalışmanın bulguları; fırsat verildiğinde NGG kardeşlerin hedef becerileri öğrendiklerini, OSB olan kardeşleriyle anlamlı ilişkiler kurabildiklerini ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulduklarını göstermektedir.

Kim ve Horn (2010) tarafından da 1975-2008 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanan, NGG kardeşler tarafından sunulan müdahalelerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı tek denekli araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda sekiz araştırma katılımcı özellikleri, deneysel desen, müdahale özellikleri, ölçme süreci ve bulgular açısından analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara NGG kardeş tarafından sunulan müdahalelerin etkililiğini desteklemektedir.

Banda (2015) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise 1977-2012 yılları arasında NGG ve katılımcılardan en az birinin OSB olan olduğu, hakemli dergilerde yayımlanan tek denekli araştırmalar değerlendirilmiştir. OSB olan çocuklara, NGG kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisinin araştırıldığı 15 çalışma demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, NGG kardeşlere sunulan eğitim ve geri bildirimlerin OSB olan çocukların sosyal ve iletişim davranışlarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Ancak araştırmalarda hedeflenen davranışlar, kullanılan yöntemler ve uygulanan müdahalelerdeki değişiklik NGG kardeşlerin, OSB olan kardeşlerinin çeşitli becerilerini kolaylaştırdıklarına ilişkin kesin karar vermek için erken olduğunu göstermektedir.

En güncel derleme çalışması ise Shivers ve Plavnick (2015) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada 2012 yılına kadar nicel sonuçları olan, hakemli dergilerde yayımlanan, katılımcılarının NGG ve OSB olan çocuklardan oluştuğu (OSB ile birlikte farklı bir yetersizliği olan katılımcılar için ayrı analiz yapılmıştır) ve NGG kardeşlerin aktif olarak katıldığı araştırmalar incelenmiştir. Çalışmanın amacı, OSB olan çocuklara ilişkin müdahalelerde kardeş katılımının etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaları gözden geçirmektir. Çalışma kapsamında 17 araştırma NGG kardeşlerin eğitici, model ve ortak katılımcı olarak yer aldığı üç grupta analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları; NGG kardeşlerin hedef becerileri öğrendiklerini, OSB olan kardeşlerin ise hedeflenen becerilerinin arttığını, problem davranışlarının azaldığını göstermektedir. Bu çalışmadan sonra hem ulusal hem de uluslararası alanyazında konuya ilişkin çalışmaların incelendiği daha güncel sistematik bir derleme çalışmasına rastlanmamaktadır. Bu nedenle uluslararası alanyazında yer alan diğer sistematik derleme çalışmalarına göre konuya ilişkin ilk çalışmadan bu yana 41 yıllık süreci içermesi açısından farklılaşan, OSB olan çocuklara kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerin içeriğinde yer alan uygulamalara odaklanarak ileri araştırmalara yol gösteren bir derleme çalışmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 1977-2018 yılları arasında OSB olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisini tek denekli araştırma modelleriyle sınanan çalışmaları demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenleri açısından inceleyerek kapsamlı bir betimsel analiz yapmaktır.. Bu bağlamda izleyen sorulara yanıt aranmıştır: (a) Tanılı kardeşlerin özellikleri (yaş, cinsiyet, zekâ puanı, yetersizlik türü, problem davranışlar) nelerdir? (b) Tanılı kardeşlere sunulan müdahalelerde hangi becerilerin öğretimi hedeflenmiştir? (c) NGG kardeşlere sunulan kardeş eğitim programlarında hangi becerilerin öğretimi hedeflenmiştir? (d) Çalışmalar hangi araştırma modelleri ile desenlenmiştir? (e) Araştırmalar genel olarak nerede gerçekleştirilmiştir? (f) Tanılı kardeşlerin tanı yoğunluğu, hedef becerilerin öğretiminin gerçekleştiği oturma sayısını nasıl farklılaştırmıştır? (g) NGG kardeşlerin araştırmadaki rolü nedir? Kardeşlere sunulan eğitimlerde hangi öğretim uygulamalarına yer verilmiştir? (h) Çalışmalarda izleme, genelleme, uygulama güvenilirliği/gözlemciler arası güvenilirlik ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular nelerdir? (ı) Araştırmalardan elde edilen etkililik bulguları ne yönde sonuçlanmıştır?

Yöntem

Alanyazın Tarama Süreci

Bu araştırma kapsamında 1977-2018 yılları arasında yayımlanan ve “OSB olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisi” konusunda yürütülmüş olan çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla “siblings”, “brothers”, “sisters”, “training”, “autis*”, “sibling training”, “sibling mediating”, “sibling involvement”, “as teacher”, “as intervention”, “otizm, kardeş eğitimi” anahtar sözcükleri kullanılarak sistematik bir şekilde Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarında gelişmiş arama alanı kullanılmış, veri tabanı olarak “tüm sağlayıcılar” seçilerek elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca konuya ilişkin Dergi Park veri tabanı ve Google Akademik arama motorunda da tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırma OSB olan bireylerle ve kardeşleriyle

yürütülen, ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde Türkçe ve İngilizce dilleri ile yayımlanan çalışmaları kapsamaktadır. Tarama sonucunda; “siblings as teacher AND siblings as intervention AND autism*” anahtar sözcükleriyle dört, “sibling involvement AND autism*” ile 29, “siblings mediating AND autism*” ile beş, “sibling training AND autism*” ile 62, “(siblings or brothers or sisters) AND autism* AND training” ile 65, “otizm AND kardeş eğitimi” anahtar sözcükleriyle de bir çalışmaya ulaşılmıştır. Böylece veri tabanlarında yapılan ilk taramada 166, mevcut çalışmaların kaynaklarının gözden geçirilmesi yoluyla diğer çalışmalardan farklı sekiz çalışmaya daha ulaşılmış ve toplamda 174 çalışma ele alınmıştır.

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Makalelerin çalışma kapsamına alınabilmesi için alanyazında konuya ilişkin derleme çalışmalarında (örn, Shivers & Plavnick, 2015) kullanılan ölçütlerden yararlanılarak dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Makalelerin dâhil edilmesinde dikkate alınan ölçütler izleyen biçimde sıralanmaktadır: a) araştırmaların 1977-2018 yılları arasında yayımlanmış olması b) tek denekli araştırma modelleri ile desenlenmiş olması, c) hakemli dergilerde yayımlanmış olması, d) İngilizce ve Türkçe dillerinden biriyle yayımlanmış olması, e) katılımcılardan en az birinin OSB tanısının olması ve f) kardeşlerin eğitici, model ya da ortak katılımcı rolüyle yer alması.

Makalelerin hariç tutulmasında dikkate alınan ölçütler ise izleyen biçimde sıralanmaktadır: a) tek denekli araştırma modeli dışında bir modelle desenlenmiş olması, b) katılımcıların tümünün OSB tanısı dışında bir tanıya sahip olması c) kardeşlerin aktif katılımcı olarak yer almaması. Dâhil etme/hariç tutma ölçütleri kapsamında belirlenen 16 çalışma, betimsel analiz için araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmalar demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği araştırmanın birinci yazarı ve Özel Eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzmanın Tablo 1 ve Tablo 2’deki maddelere göre birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdiği kodlamalar dikkate alınarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanırken “kodlayıcılar arası görüş birliği/ kodlayıcılar arası görüş birliği+kodlayıcılar arası görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlamalar, bir araya gelerek tartışılmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

OSB olan çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisinin araştırıldığı 16 çalışmanın demografik, yöntemsel ve bulgu değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular izleyen başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı özellikleri ve kardeşlerle olan ilişkiler açısından değerlendirilmiş ve izleyen bölümde tablodaki bilgiler özetlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin değişkenler tanıli kardeş ve NGG kardeş için ayrı olarak incelenmiştir.

Tanıli kardeş özellikleri. Katılımcı özellikleri tanıli kardeş açısından analiz edilirken değişkenler a) sayı, tanı ve yoğunluk, b) yaş ve cinsiyet c) zekâ puanı ve d) problem davranışlar olmak üzere dört ayrı kategoride ele alınmıştır.

Sayı, tanı ve yoğunluk. Çalışmaların 12’sinde tanıli kardeş sayısı 1-3 arasında iken, dördünde 4-6 arasında olduğu belirtilmektedir. Tanıli kardeşlerin yetersizlik türü incelendiğinde 16 çalışmada OSB olan 45, Asperger Sendromu olan bir ve zihinsel yetersizliği olan bir katılımcı olmak üzere toplamda 47 tanıli kardeş ile uygulama yürütüldüğü görülmüştür. Çalışmalar katılımcıların tanı yoğunluğu açısından ele alındığında, yalnızca dört çalışmada bu değişkene ilişkin bilgiye rastlanmaktadır (Baker, 2000; Coe, Matson, Craigie & Gossen, 1991; Colletti & Harris, 1977; Reagon, Higbee & Endicott, 2006). Coe ve diğerleri (1991) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların OSB tanısına zihinsel yetersizliğin de eşlik ettiği ve zihinsel yetersizliğin bir katılımcıda orta düzey, diğer katılımcıda ise hafif düzeyde olduğu rapor edilmektedir. Colletti ve Harris (1977) tarafından yürütülen çalışmada katılımcılardan birinin tanı yoğunluğuna ilişkin bilgi verilmezken, zihinsel yetersizliğe sahip olan diğer katılımcının tanı

yoğunluğunun ağır düzeyde olduğu belirtilmektedir. Reagon ve diğerleri (2006) çalışmasında da OSB olan katılımcının tanı yoğunluğunun hafif ile orta düzey arasında olduğu ifade edilmektedir. Son olarak Baker (2000) tarafından yürütülen çalışmada OSB olan katılımcıların tanı yoğunluğunun orta düzeyde olduğu rapor edilmektedir. Tanı ve yoğunluğun, hedef becerilerin öğretiminin gerçekleştiği oturum sayısına olan etkisi incelendiğinde, tanı yoğunluğunun hafif düzeyde olduğu katılımcıların hedef becerileri daha uzun süren oturumlarda öğrendikleri; tanı yoğunluğunun orta düzeyde olduğu katılımcıların ise hedef becerileri daha kısa süren oturumlarda öğrenebildikleri görülmüştür. Tanı yoğunluğu ile oturum sayıları arasında olası bir ilişkiye ilişkin herhangi bir bilgi rapor edilmemiş ve bulgulardan karışık sonuçlar elde edilmiştir.

Yaş ve cinsiyet. Tanılı kardeşlerin her birinin yaşlarına ilişkin bilgiler, analize dâhil olan 14 çalışmada bulunmaktadır. Ancak bir çalışmada, üç katılımcının genel yaş aralığı bilgisi verilirken (Jones & Schwartz, 2004); bir başka çalışmada üç katılımcının yaşlarına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (Clark, Cunningham ve Cunningham, 1989). Tanılı kardeşlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, 28'inin 3-6 yaş, 11'inin 7-9 yaş aralığında ve ikisinin 10 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcılar cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde ise 35'inin erkek ve 12'sinin kız olduğu görülmektedir.

Zekâ puanı. Araştırma kapsamındaki çalışmalardan yalnızca ikisinde toplam 10 katılımcının zekâ puanlarına ilişkin bilgiye rastlanmaktadır (Celiberti & Harris, 1993; Schreiberman, O'Neill & Koegel, 1983). Bu çalışmalarda katılımcıların zekâ puanları 51-83 arasında değişmektedir. Diğer çalışmalarda katılımcıların zekâ puanlarına ilişkin bilgi rapor edilmemektedir.

Problem davranışlar. Katılımcı özellikleri olarak problem davranışlar ele alındığında, yalnızca beş çalışmada problem davranışlara ilişkin bilgiye yer verildiği görülmektedir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Oppenheim-Leaf, Leaf, Dozier, Sheldon & Sherman, 2012; Özen, 2015; Schreiberman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018). Bu çalışmalarda NGG kardeşlerin tanıli kardeşlerinde genel olarak saldırganlık, öfke nöbetleri, ağlama, bağırma, oyun etkinliklerine katılmama, bağlam dışı konuşma ve davranış sergileme, kendini uyarıcı davranışlar ve jargon kullanma gibi problem davranışlarla karşılaştıklarını ifade ettikleri dikkat çekmektedir.

NGG kardeş özellikleri. Katılımcı özellikleri NGG kardeş açısından analiz edilirken değişkenler sayı, yaş ve cinsiyet olarak ele alınmıştır.

Sayı. Araştırma kapsamında ulaşılan 16 çalışmaya 51 NGG kardeşin katıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Jones ve Schwartz (2004) tarafından yürütülen çalışmada, OSB olan ve NGG kardeşlere, NGG üç akran ve üç yetişkin eşlik etmektedir. Ayrıca çalışmaların 10'unda NGG kardeş sayısı 1-3 arasında iken, altısında 4-6 arasında olduğu belirtilmektedir.

Yaş ve cinsiyet. NGG kardeşlerin yaşına ilişkin analize dâhil olan 14 çalışmada bilgi mevcut iken, iki çalışmada katılımcıların yaşına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (Clark vd., 1989; Jones & Schwartz, 2004). NGG kardeşlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, 13'ünün 3-6 yaş aralığında, 18'inin 7-9 yaş aralığında ve 14'ünün 10 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların 28'inin kız, 23'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Kardeşler arası ilişkiler. NGG kardeşlerin tanıli kardeşleriyle olan ilişkileri incelendiğinde, yalnızca beş çalışmada kardeşler arası ilişkiler hakkında bilgiye yer verildiği görülmektedir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Jones & Schwartz, 2004; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Tsao & Odom, 2006). Tsao ve Odom'un (2006) çalışmasında NGG kardeşlerin, tanıli kardeşleriyle olan ilişkilerinin olumlu yönde olduğu; ancak, oyun etkinliklerine katılmadıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde Jones ve Schwartz (2004) çalışmasında NGG kardeşlerin, tanıli kardeşleriyle ilişkilerinin olumlu yönde olduğu belirtilmiş; ancak, NGG kardeşlerden birinin tanıli olan kardeşiyle ilişkilerinin rekabete dayandığı rapor edilmiştir. Diğer üç çalışmada ise NGG kardeşler, tanıli kardeşleriyle olan ilişkilerinde genel olarak sorun yaşadıklarını, kardeşlerinin problem davranışlarıyla meşgul olmak zorunda kaldıklarını ve birlikte oyun oynamadıklarını ifade etmişlerdir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Oppenheim-Leaf vd.,

Tablo 1

Çalışmalara İlişkin Demografik Özellikler

Kaynak EĞİTİCİ	Tanılı Kardeş					NGG Kardeş		
	Sayı/ Cinsiyet	Tanı/ Yoğunluk	Yaş	ZP	Problem Davranışlar	Sayı/ Cinsiyet	Yaş	Kardeşler Arası İlişkiler
Spector & Charlop, 2018	3-3E	OSB/-	6-6-9	-	1.Kaçma, kapma, saldırganlık. 2.Kaçma, dikkatsizlik, sözel ve motor streotipi ve uyumsuzluk.	3-2K1E	7-9-11	-
Özen, 2015	3-1E2K	OSB/-	5-5-6	-	1.Saldırgan davranışlar, istediğini vermeyince bir şey fırlatma, paylaşmama, oyun etkinliklerine yön vermeme. 2.Bağlam dışı konuşma, bir şeyi bağırarak isteme.	3-3E	9-9-11	-
Oppenheim-Leaf vd., 2012	3-3E	OSB/-	4-4-7	-	1.Yıkıcı davranışlar, yüksek düzeyde kendini uyarıcı davranışlar. 2.Kendini uyarıcı davranışlar, ağlama ve yetişkin isteklerine uymama. 3.Öfke nöbetleri, çılgılık atma ve uyumsuz davranışlar.	3-2E1K	4-5-5	1.katılımcının NGG kardeşi, sürekli kardeşinin problem davranışlarıyla uğraşmaktadır. 2.katılımcının kardeş ilişkileri ile ilgili bilgi yok. 3.katılımcının NGG kardeşi, sürekli kardeşinin öfke nöbetleri, çılgılık atma ve uyumsuz davranışlarıyla uğraşmaktadır.
Walton & Ingersoll, 2012	4-4E	OSB/-	3-3-4-4	-	-	6-2E4K	8-8-9-9-10-13	-
Ferraioli & Harris, 2011	4-3E1K	OSB/-	4-3,5-3,5-5	-	-	4-4E	8-6-8-7	-
Tsao & Odom, 2006	4-4E	OSB, Asperger S./-	3-3-6-7	-	-	4-2E2K	4-4-4-11	1. katılımcı için kardeş ilişkileri iyidir, birlikte video izlemeyi sevmektedirler. 2. katılımcı NGG kardeşiyle oyun oynamamaktadır. 3. katılımcı NGG kardeşiyle ara sıra oyun oynamaktadır. 4. katılımcı NGG kardeşiyle oyun oynamamaktadır.

Tablo 1 (devam)

Kaynak	Tanılı Kardeş					NGG Kardeş		
	Sayı/ Cinsiyet	Tanı/ Yoğunluk	Yaş	ZP	Problem Davranışlar	Sayı/ Cinsiyet	Yaş	Kardeşler Arası İlişkiler
Celiberti & Harris, 1993	3-2E1K	OSB/-	4-4-4	78-68-51	1.Saldırgan davranışlar.	4-4K	2-7-8-10	Sınırlı etkileşimde bulunma, itme, vurma, öfke, bağırma gibi uyumsuz davranışlarda bulunma, NGG kardeşlerin etkileşimini sözel olarak reddetme. NGG kardeşler, kardeşleriyle oynama konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmektedir.
Coe vd., 1991	2-2E	OSB+Z.Y/orta-hafif	7-7	-	-	2-2E	9-11	-
Clark, Cunningham & Cunningham, 1989	3-1E2K	OSB/-	-	-	-	3-1E2K	-	-
Schreibman, O'Neill & Koegel, 1983	3-2E1K	OSB/-	5-8-8	78-60-83	1.Öfke nöbetleri, kendini uyarıcı davranışlar 2.Kendini uyarıcı davranışlar	3-1E2K	8-11-13	-
Colletti & Harris, 1977	1- K 1-E	OSB/- Z.Y./ ağır	9 9	- -	- -	1- K 2-2E	10 11-12	- -
MODEL Reagon, Higbee & Endicott, 2006	1-E	OSB/hafif-orta	4	-	-	1-E	6	-
Jones & Schwartz, 2004	3-1E2K	OSB/-	45 ay-62 ay arası	-	-	3- 3K	5-5-3,5	1. ve 2. katılımcılar kardeşleriyle olumlu ilişkiler içinde, 3. katılımcının kardeşleriyle olan ilişkileri olumludur; ancak rekabete dayalıdır.
Taylor, Levin & Jasper, 1999	2-2E	OSB/-	6-9	-	-	2-1E1K	6-8	-

Tablo 1 (devam)

Kaynak ORTAK KATILIMCI	Tanılı Kardeş					NGG Kardeş		
	Sayı/ Cinsiyet	Tanı/ Yoğunluk	Yaş	ZP	Problem Davranışlar	Sayı/ Cinsiyet	Yaş	Kardeşler Arası İlişkiler
Kryzak ve Jones, 2017	4-3E1K	OSB/-	6-8- 10-12	109- 111- 116- 103	-	4-3K1E	6-6-10- 12	OSB olan kardeşler NGG kardeşleriyle oyun oynamaktadır.
Baker, 2000	3-2E1K	OSB/orta	5-5-6	-	1.Etkinlik dışı/konuyla ilgisiz davranışlar, kâğıttaki satırları numaralandırma. 2.Saldırgan davranışlar, uyumsuzluk, belirli konuları tekrarlayıcı konuşmalar. 3.Etkinlik dışı/konuyla ilgisiz davranışlar, yüksek sesle konuşmak ve jargon kullanmak, sürekli video klip izleme, saldırgan davranışlar.	3-3K	7-8-8	1. katılımcı NGG kardeşiyle sosyal etkileşime girmemektedir. NGG kardeş oyun başlatma girişimleri sonuçsuz kaldığı için oyun oynamamaktadır. 2. katılımcının saldırgan davranışları nedeniyle NGG kardeş tarafından dışlanmaktadır. 3. katılımcı için NGG kardeşi “Asla onunla oyun oynamama izin vermez.” demiştir.

Not: Makaleler yayın yılına göre sıralanmıştır. K: Kız, E: Erkek, Y: Yetişkin, A: Akran, ZP: Zeka Puanı, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY: Zihinsel Yetersizlik, NGG: Normal Gelişim Gösteren

Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Yöntemsel özelliklere ilişkin analizler a) bağımlı değişken, b) bağımsız değişken, c) ortam, d) araştırma modeli, e) izleme, f) genelleme, g) uygulama güvenilirliği/gözlemciler arası güvenilirlik ve h) sosyal geçerlik olmak üzere sekiz farklı kategoride ele alınmıştır. Kategorilerin altında da çalışmalar, Shivers ve Plavnick (2015) çalışmasında olduğu gibi eğitici, model ve ortak katılımcı olarak ayrılmıştır. Analizlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Bağımlı değişken. Araştırma kapsamına alınan çalışmalardaki bağımlı değişkenler tanıli kardeş ve NGG kardeş için ayrı olarak analiz edilmiştir.

Tanıli kardeş için bağımlı değişken. NGG kardeşlerin eğitici olduğu araştırmaların yedisinde, tanıli kardeşe sosyal etkileşim becerileri olarak etkinlik seçme, paylaşma, başkalarıyla oynama, taklit ve ortak katılım, ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma, oyunlarla ilgili yorum yapma becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir (Clark vd., 1989; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Bir araştırmada tek basamaklı toplama problemlerine doğru cevap verme ve doğru mektup yazma (Colletti & Harris, 1977), bir başka araştırmada sözel ifade (Spector & Charlop, 2018), iki araştırmada ise sözel ve sözel olmayan oyun becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir (Celiberti & Harris, 1993; Coe vd., 1991).

NGG kardeşlerin model olduğu araştırmalarda, oyun (Reagon vd., 2006), dil becerileri kapsamında resimli kartlara ilişkin sorulara doğru yanıt verme ve yorum yapma becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir (Jones & Schwartz, 2004; Taylor vd., 1999). NGG kardeşlerin ortak katılımcı olduğu çalışmaların tamamında ise sosyal etkileşim becerileri kapsamında ortak dikkat ve sosyal oyun etkileşimi öğretilmiştir (Baker, 2000; Kryzak & Jones, 2017).

NGG kardeş için hedeflenen beceriler. NGG kardeşlerin eğitici olduğu araştırmaların tamamında (11) NGG kardeşlere, müdahaleyi uygulama becerileri öğretilmiştir (Celiberti & Harris, 1993; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). NGG kardeşlerin model olduğu üç araştırmada OSB olan çocuklara hedeflenen becerilerin öğretimi için NGG kardeşlere model olma becerileri öğretilmiştir (Jones & Schwartz, 2004; Reagon vd., 2006; Taylor vd., 1999). NGG kardeşlerin ortak katılımcı olduğu araştırmaların birinde kendini yönetme becerileri (amaç belirleme, izleme ve kendini pekiştirme) öğretilmiş (Kryzak & Jones, 2017); bir diğer araştırmada ise kardeşiyle etkileşim kurma becerileri öğretilmiştir (Baker, 2000).

Bağımsız değişken. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar bağımsız değişkenler açısından analiz edilirken değişkenler, uygulama, oturum sayısı ve harcanan süre olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

Uygulama. NGG kardeşlerin eğitici olduğu araştırmalarda kardeş eğitim paketlerinin içeriğinde izleyen uygulamaların birkaçının birlikte kullanıldığı görülmüştür: doğal dil paradigmasını kullanma, oyuna devam etme, basit yönergeler sunma, sırayla oynama, sözel ve sözel olmayan ipucu sunma, pekiştirici sunma, şekillendirme, övme, eğitim videoları hazırlama, oyunla ilgili oluşan öğrenme fırsatlarını kullanma, oyuncaklarını paylaşma, karşılıklı taklit, ortak dikkat başlatma, ortak dikkate tepki verme, göz kontağı kurma, oyun etkinliklerine davet etme, sohbet başlatma, yardım teklif etme veya sorma, genişletilmiş konuşma, oyun tepkilerini ortaya çıkarma, problem çözme, rol oyun, kendini izleme, akran izleme, acil durum yönetimi, kayıt tutma ve ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) sunma (Celiberti & Harris, 1993; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersol, 2012). NGG kardeşlere bu becerilerin öğretimi için rol oyun, yönerge sunma, geri bildirim sunma, model olma, hikâye okuma, ipucu sunma, pekiştirici sunma ve video model yöntemleri ile eğitim sunulduğu görülmektedir.

Tablo 2

Çalışmaların Yöntem ve Bulgularına İlişkin Özellikleri

Kaynak EĞİTİCİ	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Spector & Charlop, 2018	Sözel davranışlar	Sözel ifade becerilerine ilişkin müdahaleyi uygulama	Video kullanarak Doğal Dil Paradigmalarını kullanma	Sözel davranışlar: 2, 8, 2	Doğal dil paradigmalarını kullanma: 2, 8, 2	-	Eğitim merkezi	Eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli	8. hafta 12. hafta	KA ve OA	+/+	-	Kardeşler müdahaleyi etkili bir şekilde uygulamıştır. OSB olan üç çocuktan ikisinin sözel davranışlarında artış görülmüştür.
Özen, 2015	Sosyal etkileşim davranışları	Oyuna davet etme, basit yönergeler sunma, sıra alma, oyun sırasında doğal fırsatları kullanma	IPad oyunları sırasında kardeş eğitimi paketi (Video model: Oyuna devam etme, basit yönergeler sunma, sırayla oynama, etkili ipucu sunma, pekiştirme, video hazırlama, oyunla ilgili oluşan öğrenme fırsatlarını kullanma)	Yönergeyi takip etme becerileri: 8, 7, 8 Sırayla oynama becerileri: 8, 7, 8 Uygun tepki verme becerileri: 8, 6, 8	Sosyal etkileşim: 8, 7, 7	-	Ev	Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama	1. ve 2. hafta	KA ve OA	+/+	+	OSB olan çocukların ve NGG çocukların sosyal etkileşim becerilerinde artış görülmüştür.

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	Bulgular
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Oppenheim-Leaf vd., 2012	Sosyal oyun davranışı (yönergelere uyma, paylaşma, etkinlik seçme, başkalarıyla oynama)	İstekte bulunma, ipucu ve pekiştireç sunma	OSB olan kardeşiyle nasıl oynayacağı, oyuncaklarını paylaşma, açık yönerge sunma, ipucu sunma, pekiştirme, etkileşim öğretimi, (model olma, doğrudan öğretim, rol oyun)	Etkinlik seçme: 2 Başkalarıyla oynama: 2, 7, 4 Paylaşma: 2, 4, 6 Yönergelere uyma: 2, 3	Kardeşinden etkinlik seçmesini isteme:3 Kardeşini oyuna davet etme: 6, 10, 7 Kardeşten paylaşmasını isteme: 5, 6, 8 Yönerge sunma: 4, 12	-	Ev	Denekler arası çoklu yoklama	-	KA	+/+	+	Kardeşler istekte bulunma, ipucu ve pekiştireç sunma davranışlarını edinerek etkili bir şekilde uygulamışlardır. OSB olan çocukların sosyal oyun davranışlarında artış görülmüştür.
Walton & Ingersol, 2012	Taklit ve ortak katılım	Müdahale uygulama	Karşılıklı taklit öğretimi (Yönerge sunma ve geri bildirim verme)	Taklit ve ortak dikkat becerileri 19/19, 20/20, 17/17, 20/20, 20/20, 18/18	Taklit ve dilsel haritalama becerileri 19/15, 20/16, 17/13, 20/16, 20/16, 18/4	-	Ev	Denekler arası çoklu başlama	1. ay	AA	+/+	+	Kardeşlerin tamamı müdahaleyi etkili bir şekilde uygulamıştır. Dilsel haritalama becerilerini dört kardeş edinmiştir. OSB olan çocukların üçünde ortak katılım becerilerinde artış görülürken, tamamı taklit becerilerini edinmiştir.

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Ferraioli & Harris, 2011	Ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkate başlatma	Müdahaleyi uygulama	Ortak dikkat becerisi: ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkate başlatma (Etkileşimli öğretim)	Doğru tepki verme: 32, 36, 36, 37	-	7-8-9-7 hafta	Ev	Yoklama evreli çoklu yoklama	3.ay	OA	+/+	+	Kardeşler müdahaleyi etkili bir şekilde uygulamıştır. OSB olan çocukların yalnızca birinde ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkate başlatma becerilerinde artış görülmüştür. Diğer üç çocukta ortak dikkate tepki verme becerilerinde artış görülürken, ortak dikkate başlatma tepkilerinde artış görülmemiştir.
Tsao & Odom, 2006	Sosyal davranışlar, kardeşlerle etkileşim	Sosyal davranışlar, müdahaleyi uygulama	Sosyal davranışlar; göz kontağı kurma, oyun etkinliklerine davet etme, sohbet başlatma, yardım teklif etme veya isteme, genişletilmiş konuşma (Hikaye okuma, model olma)	Ortak dikkat: 10, 9, 10, 8 Sosyal davranışlarda bulunma: 10, 9, 10, 8	Sosyal davranışlarda bulunma: 10, 9, 10, 8	-	Ev	Denekler arası çoklu başlama	+ (zaman belli değil)	OA	+/+	+	Kardeşlerden üçü müdahaleyi doğru bir şekilde uygulamıştır. OSB olan çocukların sosyal davranışlarında artış görülmüştür. Kardeşler arası etkileşim artmıştır.

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Celiberti & Harris, 1993	Oyun sırasında etkileşim başlatma	Oyunla ilgili konuşma, ödüllendirme ve TK hata yaptığıında ipucu sunma	Uygulama programı (oyun tepkilerini oluşturma, model olma, ipucu ve pekiştireç sunma)	Oyun: 21, 14, 28	Pekiştireç: 21, 8, 11 Oyun tepkilerini ortaya çıkarma: 16, 21, 14, 11 İpucu sunma: 7, 4, 7	-	Ev	Denekler arası çoklu başlama	3.,6. ve 16. hafta	AA	+/+	+	NGG kardeşler davranışsal becerileri öğrenmiştir ve oyun etkileşimlerinde etkili bir şekilde kullanmışlardır. Kardeşlerin girişim başlatma sıklığında artış görülmüştür. OSB olan çocuklar oyun becerilerini edinmiştir.
Coe vd., 1991	Sözel ve sözel olmayan oyun becerileri	Sözel ve sözel olmayan ipucu, pekiştireç sunma becerileri	Sözel ve sözel olmayan ipucu ve pekiştireç sunma (model olma, rol oyun)	Sözel olmayan oyun: 36, 35 Sözel oyun: 12, 18	Sözel olmayan ipucu: 25, 17 Sözel ipucu: 10, 18 Sözel olmayan pekiştireç: 25, 17 Sözel pekiştireç: 12, 18	-	Ev	Denekler arası çoklu başlama	1. ay	-	-/+	-	NGG çocukların ipucu ve pekiştireç sunma becerileri artmıştır. OSB olan çocukların oyun becerilerinde artış görülmüştür.

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Clark, Cunningham & Cunningham, 1989	Sosyal etkileşim	Müdahaleyi uygulama (İsimlendirme, oyunu tanımlama ve pekiştirme) ve işaret dili	Problem çözme, rol oyun, kendini izleme, akran izleme, acil durum yönetimi (rol oyun)	Kardeş katılımı 15, 15, 15 Kontrol etme davranışı: 10, 10, 10 İşaret dili: 5, 5, 5	Toplam 19 oturum	-	Klinik	Denekler arası çoklu başlama	6.ay	-	-/+	+	NGG kardeşlerin sosyal etkileşim ve ifade edici dil becerileri artmıştır. Kontrol davranışları azalmıştır. OSB olan çocukların problem davranışlarının şiddeti azalmıştır. Kardeşler arası etkileşim artmıştır. Kardeşler süreci başarıyla uygulamıştır OSB olan çocukların doğru tepkileri artmıştır.
Schreibman, O'Neill & Koegel, 1983	Doğru tepkiler	Davranış değiştirme sürecini uygulama	Pekiştirme, şekillendirme, kayıt tutma ve ADÖ sunma (video model)	Doğru tepkiler: 8, 8, 8	Doğru davranış değiştirme: 8, 8, 8	-	Ev	Denekler arası çoklu başlama	-	OA	-/+	+	OSB olan çocuğun boncuk dizme sayısı artarken, NGG kardeşin de pekiştireç sunma becerisi artmıştır.
Colletti & Harris, 1977	Boncuk dizme	Yönerge sunma, pekiştireç sunma	Kulaklık kullanılarak sunulan müdahale	Boncuk dizme: 11	Pekiştireç sunma: 11	-	Ev	ABAB	5. hafta	-	-/+	-	

Tablo 2 (devam)

Kaynak MODEL	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı		Süre							
				TK	NGGK								
Reagon, Higbee & Endicott, 2006	Hayali oyun becerileri	Model olma ve oyun arkadaşlığı	Video model	Oyun senaryoları: 20, 20, 4, 4	Bilgi yok.	120 60 90 35 dk	Üniversitede okul öncesi sınıf	AB	Aynı gün	KA ve OA	-/+	+	NGG kardeş müdahaleyi öğrenmiştir. OSB olan kardeş modelin ifadelerini kullanarak hayali oyun oynama davranışlarında ilerlemiştir.
Jones & Schwartz, 2004	Resimli karta ilişkin sorulara doğru yanıt verme	Model olma	Kardeş, akran ve yetişkin eğitimi (doğrudan öğretim)	Doğru yanıt verme: 9, 9, 6	Toplamda 22 oturum	-	Okul koridoru	Paralel uygulamalar	1. gün ve 2. hafta	-	-/+	-	Tüm modelleme türlerinde OSB olan çocuklar dil becerilerini edinmiştir.
Taylor, Levin & Jasper, 1999	Replikli ve repliksiz yorum yapma	Model olma	(Rol oyun, pekiştirme)	Uçak, piknik, dinazor arabalar: 18, 13, 5 Batman, arabalar, denizciler: 10, 5, 3	-	-	Ev	Etkinlikler arası çoklu başlama	-	-	-/+	-	OSB olan çocukların oyun ile ilgili yorumda bulunma becerilerinde artış görülmüştür.

Tablo 2 (devam)

Kaynak	Bağımlı Değişken			Bağımsız Değişken			Ortam	Araştırma Modeli	İZ	GN	UG/GAG	SG	BULGULAR
	TK	NGGK	Uygulama	Oturum Sayısı									
				TK	NGGK	Süre							
Kryzak & Jones, 2017	Karşılıklı etkileşim	Kendini yönetme (amaç belirleme, izleme ve kendini pekiştirme)	Davranışsal beceri öğretimi (yönerge sunma, model olma, geri bildirim sunma ve tekrarlama)	Sosyal iletişim ve kendini yönetme:	-	-	Ev	Katılımcılar arası çoklu başlama	2,6,14. hafta	OA	+/+	+	NGG kardeş kendini yönetme becerilerini öğrenmiştir. OSB olan birinde karşılıklı etkileşimde yüksek düzeyde ilerleme sağlanmışken diğerinde sınırlı düzeyde ilerleme sağlanmıştır.
Baker, 2000	Sosyal oyun etkileşimi, ortak dikkat, etki puanı(sosyal oyun), tematik ritüel davranışlar	Kardeş etkileşimi	Ritüel davranışların dâhil edildiği oyun (rol oyun)	Sosyal oyun etkileşimi: 12, 14, 10 Ortak dikkat: 12, 14, 10 Etki puanı: 11, 14, 11 Tematik ritüel davranışlar: 12, 14, 11	-	6, 8, 10	Üniversitede oyun odası	Denekler arası çoklu başlama	1. ve 3. ay	OA ve AA	-/+	+	OSB olan çocuklarda sosyal oyun etkileşimleri, ortak dikkat ve etki puanları artarken, tematik ritüel davranışlar azalmıştır. Kardeşler arasındaki etkileşim artmıştır.

TK: Tanılı Kardeş, İZ: İzleme, GN: Genelleme, KA: Kişiler Arası, OA: Ortamlar Arası, AA: Araçlar Arası, UG: Uygulama Güvenirliği, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, SG: Sosyal Geçerlik

NGG kardeşlerin model olduğu araştırmalarda; OSB olan kardeşe video ile model olma, oyun arkadaşlığı, dil becerileri ve hedef uyarılara uygun tepki verme becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir (Jones & Schwartz, 2004; Reagon vd., 2006; Taylor vd., 1999). Bu becerilerin öğretiminde ise sözel övgü, rol oyun ve doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. NGG kardeşlerin ortak katılımcı olduğu araştırmalarda OSB olan kardeşe davranışsal becerilerin ve oyun becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir (Baker, 2000; Kryzak & Jones, 2017). NGG kardeşlere bu becerilerin öğretimine ilişkin yönerge sunma, model olma, geri bildirim sunma, tekrarlama, bilgilendirme, ipucu sunma ve pekiştirme sunma uygulamalarına yer verilmiştir.

Tanılı kardeş için oturma sayısı. NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerde, tanılı kardeşlere hedeflenen becerilerin kaç oturumda öğretildiği incelendiğinde, gerçekleştirilen oturma sayısının akademik beceriler için ortalama 11 oturum (8-13 oturum), dil becerileri için ortalama 6 oturum (2-9 oturum), sosyal etkileşim becerileri için ortalama 12 oturum (2-37 oturum) ve oyun becerileri için ortalama 19 oturum (4-36 oturum) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

NGG kardeş için oturma sayısı. NGG kardeşlere sunulan kardeş eğitim programlarında, hedeflenen becerilerin kaç oturumda öğretildiği incelendiğinde, dil becerilerinin öğretiminin hedefleyen bir çalışmada, gerçekleştirilen oturumların yalnızca toplam sayısına (19) ilişkin bilgi verilirken (Clark vd., 1989); dört çalışmada ise oturma sayısına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (Baker, 2000; Kryzak & Jones, 2017; Reagon vd., 2006; Taylor vd., 1999). Bir araştırmada dil becerilerinin 2-8 oturumda (Spector & Charlop, 2018) ve sosyal etkileşim becerilerinin ise 3-21 oturumda öğretildiği görülmektedir (Colletti ve Harris, 1977; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Sonuç olarak öğretim sunma becerilerinin en az iki en çok 21 oturumda öğretildiği ifade edilebilir.

Tanı yoğunluğu ve oturma sayısı. Tanılı kardeşlerin tanı yoğunluğuna göre hedeflenen becerileri kaç oturumda edindikleri incelendiğinde, üç çalışmada hem tanı yoğunluğu hem de OSB olan kardeşler için düzenlenen oturma sayısına ilişkin bilgiye ulaşılmıştır. Baker (2000) çalışmasında CARS ölçeğine göre orta düzey olarak belirlenen OSB olan çocukların sosyal oyun etkileşimi ve ortak dikkat becerilerini ortalama 12 (10-14) oturumda edindiğini rapor etmiştir. Coe ve diğerleri (1991) çalışmalarında OSB + hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan kardeşlerin oyun becerilerini ortalama 25 (12-36) oturumda öğrendiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada OSB tanısı için DSM III'e göre birinci ve ikinci katılımcının sırasıyla sosyal etkileşim alanında beş ölçütten üçünü-ikisini, sözel ve sözel olmayan iletişim için altı ölçütten beşini-üçünü ve sınırlı ilgi, yinelenen davranışlar için beş ölçütten dördünü-üçünü karşıladığı rapor edilmiştir. Reagon ve diğerleri (2006) ise çalışmalarında CARS ölçeğine göre hafif ve orta düzey olarak belirlenen OSB olan bir çocuğun oyun becerilerini ortalama 12 oturumda (4-20 oturum) edindiğini rapor etmiştir. Colletti ve Harris (1977) çalışması bu hesaplamaların dışında tutulmuştur. Çünkü zihin yetersizliği olan çocuğun tanı yoğunluğu belirtilmiş, ancak OSB olan çocuğun tanı yoğunluğu rapor edilmemiştir.

Uygulama süresi. Tanılı kardeşlerin hedef becerileri edinmelerinde harcanan süreye ilişkin bilgiye yalnızca iki çalışmada rastlanmıştır (Baker, 2000; Ferraioli & Harris, 2011). Baker (2000) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların hedef becerileri edinmelerinde harcanan sürenin 6-10 ay arasında değiştiği görülmektedir. Ferraioli ve Harris (2011) çalışmasında ise harcanan sürenin 7-9 hafta arasında değiştiği rapor edilmektedir.

Ortam. Öğretim ortamı olarak bir çalışmanın, katılımcıların devam ettiği bir merkezde (Spector & Charlop, 2018), bir çalışmanın üniversitede (Baker, 2000) ve bir başka çalışmanın öğretiminin bir klinikte gerçekleştiği rapor edilmektedir (Clark vd., 1989). Diğer çalışmaların tamamının ise katılımcıların evinde yürütüldüğü dikkat çekmektedir.

Araştırma modeli. Araştırma kapsamına alınan bir çalışmada AB (Reagon vd., 2006), bir çalışmada ABAB (Colletti & Harris, 1977) ve bir başka çalışmada karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır (Jones & Schwartz, 2004). Ayrıca üç çalışma, çoklu yoklama modelleri (Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015) ve 10 çalışma ise çoklu başlama modelleri ile

desenlenmiştir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Kryzak & Jones, 2017; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Taylor vd., 1999; Walton & Ingersoll, 2012).

İzleme. Araştırma kapsamındaki 16 çalışmanın üçünde izleme bulgusuna rastlanmamıştır (Leaf vd., 2012; Schreibman vd., 1983; Taylor vd., 1999). On üç çalışmada ise izleme verilerinin rapor edildiği görülmektedir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Jones & Schwartz, 2004; Kryzak & Jones, 2017; Özen, 2015; Reagon vd., 2006; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Tüm bu çalışmalarda izleme verilerinin toplandığı zaman aralıklarının öğretimin sonlandığı aynı gün ile altı ay arasında değiştiği dikkat çekmektedir. Çalışmaların birinde ise izleme verilerinin toplandığı; ancak zaman aralığının belirtilmediği görülmektedir (Tsao & Odom, 2006).

Genelleme. Çalışmaların beşinde genelleme verilerine ilişkin bilgiye rastlanmamıştır (Coe vd., 1991; Clark vd., 1989; Colletti & Harris, 1977; Jones & Schwartz, 2004; Taylor vd., 1999). Bunun dışında çalışmaların birinde kişiler arası (Leaf vd., 2012), beşinde ortamlar arası (Ferraioli & Harris, 2011; Kryzak & Jones, 2017; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Tsao & Odom, 2006), ikisinde araçlar arası genelleme verisinin toplandığı görülmektedir (Celiberti & Harris, 1993; Walton & Ingersoll, 2012). İki çalışmada hem kişiler hem ortamlar arası genelleme oturumlarına (Spector & Charlop, 2018; Reagon vd., 2006) ve bir çalışmada ise ortamlar ve araçlar arası genellemeye ilişkin bulgulara ulaşılmaktadır (Baker, 2000).

Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik. Çalışmaların yedisinde uygulama güvenilirliği verilerinin toplandığı rapor edilmektedir (Celiberti & Harris, 1993; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Ancak dokuz çalışmada uygulama güvenilirliğine ilişkin bulgulara rastlanmamaktadır (Baker, 2000; Clark vd., 1989; Coe & diğ., 1991; Colletti & Harris, 1977; Jones ve Schwartz, 2004; Reagon vd., 2006; Schreibman vd., 1983; Taylor vd., 1999). Ayrıca çalışmaların tamamında gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin rapor edildiği dikkat çekmektedir.

Sosyal geçerlik. Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, 16 çalışmadan yalnızca 10'unda sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmektedir (Baker, 2000; Clark vd., 1989; Ferraioli & Harris, 2011; Kryzak & Jones, 2017; Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Reagon vd., 2006; Schreibman vd., 1983; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Çalışmaların dördünde sosyal geçerlik verilerinin ailelerden (Clark vd., 1989; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2005; Reagon vd., 2006), birinde ise hem ailelerden hem de çalışmanın katılımcı kardeşlerinden toplandığı rapor edilmektedir. İki çalışmada sosyal geçerlik verilerinin NGG kardeşlerden (Baker, 2000; Schreibman vd., 1983), bir çalışmada NGG kardeşlerden ve akranlardan (Kryzak & Jones, 2017), başka bir çalışmada ise NGG kardeşlerden, annelerden ve gözlemcilerden toplandığı görülmektedir (Walton & Ingersoll, 2012). Bir çalışmada ise sosyal geçerlik verilerinin yüksek lisans öğrencilerinden toplandığı rapor edilmektedir (Tsao & Odom, 2006). Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı çalışmalarda görüşleri alınan bireylerin uygulamaya ilişkin olumlu görüş bildirdiği rapor edilmiştir.

Araştırmalardaki Etkililik Bulguları

Araştırmaların tamamında NGG kardeşler, öğretilmesi hedeflenen davranışsal becerileri, oyun becerilerini, sosyal becerileri ve iletişim becerilerini edinmiş ve öğrendiklerini müdahale kapsamında OSB olan kardeşlerine etkili bir şekilde uygulamışlardır. NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahaleler, OSB olan çocukların hedeflenen beceri ve davranışları kazanmaları üzerinde etkili olmuştur. NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerin kardeşler arası etkileşimi arttırdığı görülmüştür. Ancak bir çalışmada OSB olan katılımcılarından birinin hedef becerileri edinemediği belirtilmiştir (Ferraioli & Harris 2011). Ferraioli ve Harris (2011) tarafından yürütülen çalışmada, dört katılımcının ortak dikkate tepki verme becerilerinde artış görülürken, katılımcılardan ikisinin ortak dikkat başlatma becerilerinde artış görülmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum ortak dikkate tepki verme becerilerinin öğretiminin, ortak dikkat başlatma becerilerinin gelişimini güçlendirmek için yeterli olmamasıyla açıklanmıştır. Kryzak ve Jones (2017) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise katılımcılardan ikisinin karşılıklı etkileşim becerilerinde ortalamanın üstünde bir gelişme görülmüştür. Ancak 14

hafta sonra toplanan izleme verileri, bu katılımcılardan birinin karşılıklı etkileşim düzeyinin başlama düzeyi verilerinden daha düşük olduğunu göstermiştir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı, OSB olan kardeşlere NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerin etkisini inceleyen araştırmaları betimsel olarak analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda 1977-2018 yılları arasında hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yayımlanan ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan 16 çalışma, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmalardan yalnızca birinin ülkemizde yürütüldüğü ve uluslararası bir dergide yayımlandığı görülmüştür (Özen, 2015). Araştırma kapsamına alınan tüm araştırma bulguları incelendiğinde, OSB olan çocukların NGG kardeşleri tarafından öğretilen becerileri edindikleri, bu becerilerin kalıcılığını sağladıkları, farklı ortamlara, kişilere ve araçlara genelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular konuya ilişkin önceki derleme çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir (Banda, 2015; Ferraioli vd., 2012; Kim & Horn, 2010; Meadan vd., 2010; Shivers & Plavnick, 2015). Sonuç olarak, OSB olan bireylere farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğu araştırmalarla belirlenmiş kardeş aracılı eğitim paketlerinin alanda çalışan uygulamacılar, araştırmacılar ve anne-babalar tarafından kullanılması önerilebilir. Ayrıca, bu çalışmanın ülkemizde de kardeş aracılığıyla sunulan müdahalelerin kullanımını teşvik etmesi açısından katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırma kapsamındaki 16 çalışmada 45 tanılı kardeşin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, 28 katılımcının 3-6 yaş aralığında olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmalarda okulöncesi dönemde olan tanılı kardeşlerin sayıca fazla olmasına ilişkin bu bulgu, gelecekte daha büyük yaş gruplarındaki bireylerle de çalışmaların yürütülmesi konusunda yol gösterici olabilir. Katılımcılar cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde ise 48 katılımcıdan 35'inin erkek olduğu görülmüştür. Bu durum OSB'nin görülme sıklığının erkeklerde, kızlara göre 4,5 kat daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Shivers ve Plavnick (2015) tarafından yürütülen sistematik derleme çalışmasında, katılımcıların zekâ puanları, kardeşlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve sahip oldukları problem davranışlara ilişkin analize gereksinim olduğu belirtilmektedir. Ancak bu çalışma dışında önceki derleme çalışmalarında incelenen araştırmalar bu değişkenler açısından ele alınmamıştır. Dolayısıyla bu yönüyle çalışmanın önceki çalışmaları genişlettiği düşünülebilir. Bu çalışmadaki 16 çalışma ele alındığında, yalnızca iki çalışmada zekâ puanlarına ilişkin bilgiye rastlanmaktadır (Celiberti & Harris, 1993; Schreiber vd., 1983). Araştırmalarda katılımcıların zekâ puanlarına ilişkin bilgilerin yer almasının, katılımcıların problem davranışlarını, hedeflenen becerilerin kaç oturumda edinildiğini ve kardeşler arası ilişkileri analiz etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Shivers & Plavnick, 2015). NGG kardeşlerin tanılı kardeşleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ise sınırlı sayıda çalışmada (n = 6) bu bilgiye yer verildiği dikkat çekmektedir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Jones & Schwartz, 2004; Kryzak & Jones, 2017; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Tsao & Odom, 2006). Öğretim sürecini doğrudan etkilemesi nedeniyle bu değişkene, araştırmalarda yer verilmesi hem süreci öngörmeye hem de diğer değişkenlerle olan ilişkisini belirlemeye yardımcı olabilir. Dolayısıyla bu değişkene ilişkin bilgilerin ileri araştırmalarda dikkate alınması önerilebilir. Shivers ve Plavnick (2015) tarafından dile getirilen problem davranışlara ilişkin gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada tanılı kardeşlerin sergiledikleri problem davranışlar da değerlendirilmiştir. Çalışmadaki bulgulara göre tanılı kardeşlerin saldırganlık, öfke nöbetleri, ağlama, oyun etkinliklerine katılmama, bağlam dışı konuşma, kendini uyarıcı davranışlar gösterme gibi davranışlar sergiledikleri dikkat çekmektedir. NGG kardeşler, problem davranışlar nedeniyle tanılı kardeşleriyle etkileşim kurmakta zorlandığı için birlikte zaman geçirmeyi tercih etmemekte ve bu durum her iki çocuk için de olumsuz öğrenme çıktıları ile sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla NGG kardeşlere öğretim sunma becerilerinin kazandırılmasından önce tanılı kardeşleriyle etkileşim kurma yolları ve problem davranışlarla başa çıkma becerilerinin öğretilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında 16 araştırmada OSB olan çocukların tanı yoğunluğuna ilişkin bilgiler incelenmiş ve üç çalışmada bu bilgilere rastlanmıştır (Baker, 2000; Coe vd., 1991; Reagon vd., 2006). Bu araştırmalardan yalnızca birinde sosyal etkileşim ve sosyal iletişimin yanı sıra sınırlı ilgi ve yinelenen davranışlar açısından katılımcıların OSB ölçütlerini ne düzeyde karşıladıklarına ilişkin bilgi rapor edilmiştir. Bu

durum, OSB olan kardeşlerin OSB'den etkilenme düzeylerinin araştırmalarda yeterince detaylı rapor edilmediğini göz önüne sermektedir. Bu nedenle gelecekte OSB'den etkilenme düzeyi gibi katılımcı özelliklerinin detaylı raporlandırılmasına özen gösteren araştırmalar yürütülebilir. Bu derleme çalışması dışında önceki araştırmalarda zekâ puanı, tanı yoğunluğu, problem davranışlar, oturma sayıları ve kardeşler arası ilişkiler açısından bir inceleme yapılmamıştır. Dolayısıyla bu derleme çalışmasının belirtilen değişkenleri incelemesi açısından alanyazına katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Tanılı kardeşlere öğretilen beceriler incelendiğinde, çalışmalarda en az (n = 1) motor beceri ve taklit becerilerinin (Colletti & Harris, 1977), en çok (n = 9) sosyal etkileşim becerilerinin hedeflendiği görülmektedir (Baker, 2000; Clark vd., 1989; Ferraioli & Harris, 2011; Kryzak & Jones, 2017; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Taylor vd., 1999; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Tanılı kardeşlerdeki temel sorunlardan birinin sosyal etkileşim olması nedeniyle çalışmalarda bu becerinin öğretimine odaklanıldığı düşünülebilir. Nitekim araştırma kapsamındaki çalışmaların bulguları, kardeşler arası etkileşimin arttığını göstermektedir. İleri araştırmalarda NGG kardeşler aracılığıyla sunulan müdahalelerin OSB olan çocukların serbest zaman becerileri ve günlük yaşam becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

NGG kardeşin eğitici olduğu araştırmalarda ağırlıklı olarak uygulamalı davranış analizine dayalı müdahaleleri içeren eğitim paketini kullanma becerilerinin öğretildiği dikkat çekmektedir (Celiberti & Harris, 1983; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Dolayısıyla OSB olan bireylerin eğitimlerinde kullanılmak üzere davranışsal yanı sıra bilişsel-davranışsal gibi farklı yaklaşımlara dayalı uygulamaları içeren kardeş eğitim paketlerinin etkililiğini inceleyen araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca NGG kardeşlere öğretilen beceriler incelendiğinde, davranışsal beceri yönetimi, oyun becerileri, dil becerileri ve sosyal etkileşim becerileri öne çıkmaktadır. OSB olan çocukların temel yetersizlik gösterdiği alanlardan sosyal iletişim, sosyal etkileşim, sınırlı ilgi ve yinelenen davranışlar göz önünde bulundurulduğunda NGG kardeşlere, tanılı kardeşlerinin yetersizlik gösterdiği alanları desteklemeye yönelik becerilerin öğretimine odaklanılması beklenen bir sonuçtur. İleri araştırmalarda tanılı kardeşlerin günlük yaşam becerileri gibi yetersiz olduğu diğer alanlarda da desteklenmesi için kardeş aracılı müdahalelere dayalı çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Konuya ilişkin çalışmalar araştırma modelleri açısından incelendiğinde, 16 çalışmanın çoğunda (n = 10) kardeş aracılı sunulan öğretim paketinin etkililiğini sınamak için tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modelinin kullanıldığı dikkat çekmektedir (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1983; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Kryzak & Jones, 2017; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018; Taylor vd., 1999; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Bununla birlikte yalnızca bir çalışmada hem bağımsız değişkenler ayrı olarak etkililik açısından incelenmiş hem de bu değişkenler arasında etkililik karşılaştırması için paralel uygulamalar modeli kullanılmıştır (Jones & Schwartz, 2004). Alanyazında tanılı kardeşlere sunulan öğretim paketlerinden hangilerinin etkili ve verimli olduğunun belirlenmesi, ileride yürütülecek olan araştırmalarda etkili öğretim paketlerinin hazırlanması açısından önemli olabilir. Dolayısıyla alanyazında kardeş aracılı sunulan öğretim paketlerinin içeriğine ilişkin tek denekli araştırma modelleriyle daha fazla karşılaştırma çalışmasının planlanması önerilebilir.

Çalışmaların yürütüldüğü ortamlar incelendiğinde, çalışmaların (n = 13) en çok katılımcıların evinde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Kardeşlerin birlikte vakit geçirdikleri ortamın ev olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve kazandırılan becerilerin evde kullanılmaya devam edilmesinin önemi nedeniyle kardeşlerin dâhil olduğu tüm çalışmaların evde yürütülmesi beklenen bir sonuçtur. Böylece kardeşler doğal öğrenme fırsatlarından yeterli düzeyde yararlanabilir ve çalışmalar tamamlandıktan sonra da doğal ortamda kazandırılan becerilerin kalıcılığı sağlanabilir. Nitekim çalışmalardaki izleme verilerine ilişkin bulgular, becerilerin kalıcılığının sağlandığını rapor etmektedir (Kryzak & Jones, 2017; Spector & Charlop, 2018; Walton & Ingersoll, 2012).

Çalışmalarda tanıli kardeşler için hedeflenen becerilerin kaç oturumda öğretildiği incelendiğinde, gerçekleştirilen oturum sayısının akademik beceriler için ortalama 11 oturum, dil becerileri için ortalama 6 oturum, sosyal iletişim becerileri için ortalama 12 oturum ve oyun becerileri için ortalama 19 oturum olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre dil becerilerinin diğer becerilerden daha az sayıda oturumda edinildiği dikkat çekmektedir. Dil becerilerinde görülen yetersizliklerin, akademik, öz bakım gibi diğer beceri alanlarında görülen yetersizliklerden önce farkedilmesiyle dil becerilerinin diğer beceri alanlarına göre daha erken desteklenmesi ve çalışılan çocuk grubunun bireysel farklılıkları, bu sonuca zemin hazırlamış olabilir. Oyun becerilerinin dört oturumda öğretildiği çalışma incelendiğinde katılımcının CARS ölçeğine göre hafif ve orta düzey OSB tanısı aldığı görülmektedir (Reagon vd., 2006). Coe ve diğerlerinin (1991) çalışmalarında ise OSB + hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan kardeşlerin oyun becerilerinin öğretiminde 36 oturuma kadar öğretim sürecinin devam ettiği belirtilmiştir. Sosyal iletişim becerilerinin öğrenilmesinde de OSB tanısı olan ancak, tanı yoğunluğu hakkında bilgi verilmeyen çalışmalarda özellikle ortak dikkat ve taklit becerilerinin ediniminin uzun sürdüğü dikkat çekmektedir (Ferraioli & Harris, 2011; Walton & Ingersol, 2012). Sosyal iletişim ve oyun becerilerinin ediniminin bazı katılımcılarda 36-37 oturumda gerçekleşmesinin; OSB'deki temel yetersizliklere dayalı becerileri öğrenmenin zaman almasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca tanı yoğunluğuyla ve ek yetersizliklerle öğretim oturumlarının sayısına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında, tanı yoğunluğunun ya da ek yetersizliğin belirtildiği araştırma sayısının sınırlı olmasının bu durumu açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla, OSB'den etkilenme düzeyinin ve ek yetersizliklerin dikkate alınarak daha detaylı rapor edilmesine özen gösteren araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Analize dâhil olan 11 çalışmada NGG kardeşlerin araştırmalarda eğitici rolüyle yer aldığı dikkat çekmektedir (Celiberti & Harris, 1993; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf vd., 2012; Özen, 2015; Schreibman vd., 1983; Spector & Charlop, 2018 Tsao ve Odom, 2006; Walton & Ingersol, 2012). Bu araştırmalarda NGG kardeşlere sunulan eğitimlerde rol oyun, yönerge sunma, geri bildirim sunma, model olma, hikâye okuma, ipucu sunma, pekiştireç sunma, övme, video model yöntemleri ile desenlenen öğretim uygulamalarının farklı kombinasyonlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Ancak hangi uygulamalardan oluşan kardeş eğitim paketinin daha etkili olduğunu sorgulayan çalışmalara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla gelecekte yürütülecek araştırmalarda gerçekte bu kombinasyonlardan hangisinin daha etkili ve verimli olduğunun incelenmesi yararlı olacaktır.

İncelenen araştırmalarda OSB olan kardeşlerin edindikleri becerileri kişiler, ortamlar ve araçlar arasına genellediklerine ilişkin bulgular ağırlıklı olarak rapor edilmiştir. Ancak yalnızca dört araştırmada ortamlar-kişiler arası ve ortamlar-araçlar arası gibi farklı tür genellemelerin bir arada kullanıldığı görülmüştür (Baker, 2000; Özen, 2015; Reagon vd., 2006; Spector & Charlop, 2018). Bu nedenle ileri araştırmalarda edinilen becerilerin farklı kişilere, araçlara, ortamlara transferi için bir arada kullanıldığı genelleme çalışmalarının tasarlanması önerilebilir. İzleme bulguları incelendiğinde ise çalışmalarda edinilen becerilerin farklı zaman dilimlerinde kalıcılığını koruduğu görülmekle birlikte sınırlı sayıda çalışmadaki bazı katılımcılarda edinim gerçekleşmediği ya da sınırlı düzeyde gelişme olduğu için becerilerin kalıcılığının sağlanamadığı görülmüştür (Ferraioli & Harris 2011; Kryzak & Jones, 2017).

Çalışmalar güvenilirlik bulguları açısından ele alındığında dokuz çalışmada uygulama güvenilirliğine ilişkin verilerin toplanmadığı dikkat çekmektedir (Baker, 2000; Clark vd., 1989; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Jones & Schwartz, 2004; Reagon vd., 2006; Schreibman vd., 1983; Taylor vd., 1999). Uygulama güvenilirliğine ilişkin verilerin olmaması uygulamanın ne kadar güvenilir biçimde yürütüldüğüne dair şüphelerin oluşmasına neden olabilmektedir. Doğru ve güvenilir bulguların elde edilebilmesi açısından müdahalelerin yüksek uygulama güvenilirliği ile yürütüldüğü bilgisi, şüphelerin ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla uygulama güvenilirliğinin dikkate alındığı çalışmalara gereksinim olduğu öne sürülebilir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin çalışmaların tamamında rapor edilmesinin, uygulamalar hakkında görüş birliği olması açısından önemli olduğu düşünülebilir.

Çalışmalar sosyal geçerlik verilerinin toplanması açısından incelendiğinde altı çalışmada sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı görülmektedir (Celiberti & Harris, 1993; Coe vd., 1991; Colletti & Harris, 1977; Jones & Schwartz, 2004; Taylor vd., 1999). Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmalarda ise kardeş eğitim paketlerinin uygulama sürecine ilişkin ailelerden, kardeşlerden, uzmanlardan, akranlardan ve yüksek lisans öğrencilerinden alınan görüşlerin olumlu yönde olduğu belirtilmektedir. Ancak müdahale sürecindeki aile üyelerinin müdahaleden ne düzeyde memnun olduklarını ve kardeşlerdeki becerilerde ne gibi değişikliklerin olduğunu belirleyen çalışmaların yanı sıra müdahalenin uygulanabilirliğine ve kabul edilebilirliğine ilişkin kanıt sağlayan daha fazla sistematik araştırmaya gereksinim olduğu öne sürebilir (Shivers & Plavnick, 2015). Ayrıca sosyal geçerlik çalışması olan birkaç araştırmada kardeşler arası ilişkilerin olumlu yönde arttığı belirtilmekle (Baker, 2000; Clark vd., 1989) birlikte uzun vadede kardeşlerin bu uygulama süreci sonrasında ilişkilerinin ne düzeyde olduğunu belirleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda uzun vadede kardeşler arası ilişkileri dikkate alan sosyal geçerlik çalışmalarının planlanması da önerilebilir.

Analiz kapsamındaki çalışmalarda etkililik bulguları kullanılan kardeş eğitim paketleri, OSB olan kardeşlerin çeşitli becerileri öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak iki çalışmada OSB olan katılımcılarından birinin hedef becerileri edinemediği belirtilmiştir (Ferraioli & Harris 2011; Reagon vd., 2006). Kardeş eğitim paketlerinin hedeflenen becerilerin ediniminde etkili olduğu sonucu, önceki derleme çalışmalarının bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Banda, 2015; Ferraioli vd., 2012; Shivers & Plavnick, 2014).

Uluslararası alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla OSB olan kardeşe sahip NGG kardeşlerin deneyimlerine, görüşlerine ya da teorik bilgiye dayalı çalışmalara rastlandığı (Brewton, Nowell, Lasala & Goin-Kochel, 2012; Diener, Anderson, Wright & Dunn, 2015; Kryzak, 2015; Meyer, Ingersoll & Hambrick, 2011) ancak, uygulamaya yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Ülkemizde ise OSB tanılı kardeşlere yönelik müdahalelerin yürütüldüğü yalnızca bir çalışmanın bulunduğu (Özen, 2015) ve Türkçe diliyle ulusal bir dergide yayımlanan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Özellikle ulusal alanyazında NGG kardeşler aracılığıyla OSB olan kardeşlere sunulan uygulamalarla farklı becerilerin öğretildiği araştırmaların yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 66-84. doi: 10.1177/109830070000200201
- Banda, D. R. (2015). Review of sibling interventions with children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 303-315.
- Brewton, C. M., Nowell, K. P., Lasala, M. W., & Goin-Kochel, R. P. (2012). Relationship between the social functioning of children with autism spectrum disorders and their siblings' competencies/problem behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 646-653. doi: 10.1016/j.rasd.2011.10.004
- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400. doi: 10.1016/j.rasd.2012.06.002
- Celiberti, D. A., & Harris, S. L. (1993). Behavioral intervention for siblings of children with autism: A focus on skills to enhance play. *Behavior Therapy*, 24(4), 573-599. doi: 10.1016/S0005-7894(05)80319-3
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(6), 1-23. Retrieved from <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>
- Clark, M. L., Cunningham, L. J., & Cunningham, C. E. (1989). Improving the social behavior of siblings of autistic children using a group problem solving approach. *Child & Family Behavior Therapy*, 11(1), 19-33. doi: 10.1300/J019v11n01_02
- Coe, D. A., Matson, J. L., Craigie, C. J., & Gossen, M. A. (1991). Play skills of autistic children. *Child and Family Behavior Therapy*, 13(3), 13-40. doi: 10.1300/J019v13n03_02
- Colletti, G., & Harris, S.L. (1977). Behavior modification in the home: Siblings as behavior modifiers, parents as observers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(1), 21-30. doi: 10.1007/BF00915757
- Diener, M. L., Anderson, L., Wright, C. A., & Dunn, M. L. (2015). Sibling relationships of children with autism spectrum disorder in the context of everyday life and a strength-based program. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1060-1072. doi: 10.1007/s10826-014-9915-6
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281. doi: 10.1002/bin.336
- Ferraioli, S. J., Hansford, A., & Harris, S. L. (2012). Benefits of including siblings in the treatment of autism spectrum disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 413-422. doi: 10.1016/j.cbpra.2010.05.005
- Gillett, J. N., & LeBlanc, L. A. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255. doi: 10.1016/j.rasd.2006.09.003
- Jones, C. D., & Schwartz, I.S. (2004). Siblings, peers, and adults: Differential effects of models for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 187-198. doi: 10.1177/02711214040240040101

- Killmeyer, S., & Kaczmarek, L. (2017). Parent training and joint engagement in young children with autism spectrum disorder. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2, 1-16. doi: 10.1177/2396941517699214
- Kim, T., & Horn, E. (2010). Sibling-implemented intervention for skill development with children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(2), 80-90. doi: 10.1177/0271121409349146
- Kryzak, L. (2015). *Sibling self-management: Programming for generalization to improve interactions between typical siblings and children with autism spectrum disorders*. (Doctoral dissertation, Graduate Faculty in Psychology). Retrieved from https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1582&context=gc_etds.
- Kryzak, L. A., & Jones, E. A. (2017). Sibling self-management: Programming for generalization to improve interactions between typically developing siblings and children with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 525-537. doi: 10.1080/17518423.2017.1289270
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193. doi: 10.1023/A:1005558101038
- Masse, J. J., McNeill, C. B., Wagner, S., & Quetsch, L. B. (2016). Examining the efficacy of parent-child interaction therapy with children on the autism spectrum. *Journal of Child & Family Studies*, 25(8), 2508-2525. doi: 10.1007/s10826-016-0424-7
- Meadan, H., Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2010). Review of literature related to the social, emotional, and behavioral adjustment of siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(1), 83-100. doi: 10.1007/s10882-009-9171-7
- 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
- Meyer, K. A., Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). Factors influencing adjustment in siblings of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1413-1420. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.027
- Oppenheim-Leaf, M. L., Leaf, J. B., Dozier, C., Sheldon, J. B., & Sherman, J.A. (2012). Teaching typically developing children to promote social play with their siblings with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2012), 777-791. doi: 10.1016/j.rasd.2011.10.010
- Özaydin, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi [The effects of programme of developing friendship skills on social interactions of pre-school children with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education]*, 9(1), 15-32. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000112
- Özen, A. (2015). Effectiveness of siblings-delivered ipad game activities in teaching social interaction skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1287-1303. doi: 10.12738/estp.2015.5.2830
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 157-160. doi: 10.1901/jaba.1997.30-157

- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 517-528.
- Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Koegel, R. L. (1983). Behavioral training for siblings of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(2), 129-138. doi: 10.1901/jaba.1983.16-129.
- Shivers, C. M., & Plavnick, J. B. (2015). Sibling involvement in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), 685-696. doi: 10.1007/s10803-014-2222-7
- Spector, V., & Charlop, M. H. (2018). A sibling-mediated intervention for children with autism spectrum disorder: Using the Natural Language Paradigm (NLP). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(5), 1508-1522. doi: 10.1007/s10803-017-3404-x
- Steiner, A. M., Gengoux, G. W., Klin, A., & Chawarska, K. (2013). Pivotal response treatment for infants at-risk for autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(1), 91-102. doi: 1007/s10803-012-1542-8
- Taylor, B. A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11*(3), 253-264. doi: 10.1023/A:1021800716392
- Tsao, L. L., & McCabe, H. (2010). Why won't he play with me? Facilitating sibling interactions. *Young Exceptional Children, 13*(4), 24-35. doi: 10.1177/1096250610377163
- Tsao, L. L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-mediated social interaction intervention for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 106-123. doi: 10.1177/02711214060260020101
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling-mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(4), 241-253. doi: 10.1177/1098300712437044



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 4, Page No: 841-874

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.486406

REVIEW


Received: 21.11.18

Accepted: 29.04.19

OnlineFirst: 20.05.19

Sibling Participation in Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review

Selin Gökçe 
Anadolu University

Burcu Ülke-Kürkçüoğlu 
Anadolu University

Abstract

In addition to many studies investigating the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD, there are literature review studies evaluating these researches conducted till 2012. However, there is no recent systematic review on the subject in literature. The purpose of this systematic review is to examine the literature and make a comprehensive descriptive analysis of the existing single-case studies that investigated the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD between 1977 and 2018 by demographic and methodological features and findings variables. 166 studies in the initial search in search engines and 8 studies upon examining reference lists, 174 in total, were identified. Finally, a total of 16 studies were included in the review in consideration of inclusion and exclusion criteria. The study results showed studies in which ND siblings were implementers successfully taught target skills to siblings with ASD. However, it was found out that intervention packages used in the studies consisted of similar or different components, and that length of training varied. Findings obtained in the study were discussed and suggestions were made for future research.

Keywords: Autism, autism spectrum disorder, sibling participation, sibling-mediated intervention.

Recommended Citation

Gökçe, S., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019). Sibling participation in interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 841-874. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.486406

**Corresponding Author:* Res. Assist., E-mail: selingokce@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9484-9619>

**Assoc. Prof., E-mail: bulkekurkcuoglu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0187-9742>

Autism spectrum disorder (ASD) is a neuro-developmental disorder causing social interaction/communication deficiencies and restricted and repetitive interests, behaviors and activities (American Psychiatric Association [APA], 2013). Deficiencies particularly in social interaction and communication makes interventions for children with ASD focus on parents, peers, and siblings who most interact with the child (Walton & Ingersoll, 2012). Therefore, peer-mediated interventions (Laushey & Heflin, 2000; Pierce & Schreibman, 1997) and parent-mediated interventions (Cardon, 2012; Gillett & LeBlanc, 2007; Killmeyer & Kaczmarek, 2017; Meadan et al., 2016; Steiner, Gengoux, Klin, & Chawarska, 2013) have effectively been used in teaching various skills to children with ASD. Sibling-mediated interventions are developed by teaching typically developing (TD) child how to interact with and to model for social behaviors to her/his sibling with ASD during play context (Tsao & McCabe, 2010). In the literature, a great number of sibling-mediated studies were effective on teaching such skills as verbal behaviors (Spector & Charlop, 2018, imitation and joint participation (Walton & Ingersoll, 2012), initiating and responding to joint attention (Ferraioli & Harris, 2011), social play interaction (Baker, 2000) and commenting (Taylor, Levin, & Jasper, 1999). Moreover, there are systematic literature review studies evaluating research in which interventions were implemented by TD sibling for their sibling(s) with ASD or disabilities, in terms of different variables (Banda, 2015; Ferraioli, Hansford, & Harris, 2012; Kim & Horn, 2010; Meadan, Stoner, & Angell, 2010; Shivers & Plavnick, 2015).

The most recent literature review study was conducted by Shivers and Plavnick (2015). In the study, they analyzed research with quantitative data published in a peer-reviewed journal until 2012 and included participants with normal development and ASD (analyses were conducted for children with another disability in addition to ASD). The aim of the study was to review the research that investigated the effectiveness of sibling participation on children with ASD. The authors analyzed 17 studies in three separate groups where TD siblings were the trainer, model, and joint participants. The findings indicated that TD siblings acquired target skills and that siblings with ASD increased target behaviors and decreased their problem behaviors. To our knowledge, no systematic review upon sibling involvement in interventions for individuals with ASD has been conducted in both national and international literature since the one by Shivers and Plavnick (2015). Therefore, it is thought necessary to conduct a literature review study which differs from previous studies in general literature in terms of year range and which guides future research by focusing on methods in sibling-mediated interventions for siblings with ASD. The purpose of this systematic review is to examine the literature and make a comprehensive descriptive analysis of the existing single-case studies that investigated the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD between 1977 and 2018 by demographic and methodological features and findings variables. Therefore, the following research questions guided the study: (a) What are the characteristics (age, gender, intelligence quotient [IQ], type of disability and problem behaviors) of diagnosed siblings? (b) Which skills were aimed for teaching to diagnosed siblings in interventions? (c) Which skills were aimed for teaching to TD siblings in sibling training interventions? (d) Which experimental designs were used in the studies? (e) In which settings were the studies conducted? (f) How did the disability severity in diagnosed siblings differentiate the number of instructional sessions for target skills? (g) In what role did TD siblings take in the studies? Which instructional methods were used in trainings of siblings? (g) What were the maintenance, generalization, procedural fidelity/interobserver agreement and social validity results? (i) What were the effectiveness results of the studies?

Method

Literature Search

This study reviewed the studies on “the effectiveness of sibling-mediated interventions for children with ASD” published between 1977 and 2018. In this sense, the search systematically utilized “advanced search” and ticked “all databases” in Anadolu University Search Engine in addition to DergiPark database and Google Scholar Search Engine. The study reviewed Turkish and English studies published in peer-reviewed journals and conducted with individuals with ASD and their TD sibling(s). In database search, four articles were identified with “siblings as teacher AND siblings as intervention AND autism*”, 29 with “sibling involvement AND autism*”, five with “siblings mediating AND autism*”, 62 with “sibling training AND autism*”, 65 with “(siblings or brothers or

sisters) AND autism* AND training” and one with “otizm AND kardeş eğitimi” terms. As a result, a total of 166 studies were identified in the initial search. Furthermore, eight more studies were included in the set upon examining the reference lists of the studies having been identified, thus making the set as 174 studies in total.

Inclusion Criteria

The study determined inclusion criteria utilizing the ones used in previous studies (e.g., Shivers & Plavnick, 2015) on the related topic. The following inclusion criteria were used to include relevant studies in the study: (a) publication between the years of 1977-2018, (b) designed with a single-subject research model, (c) publication in a peer-reviewed journal, (d) publication in either Turkish or English language, (e) having at least one participant diagnosed with ASD, and (f) inclusion of sibling(s) as the trainer, model, or participant role. As a result, a final set of 16 studies that met the criteria were included for descriptive review. The studies were analyzed in terms of demographic, methodological, and result variables. Coding integrity was measured by considering the coding in Table I and II made by the first author and an independent coder who had a Ph.D. degree in Special Education department. The coding integrity was calculated using the formula of “(total number of agreements/total number of agreements and disagreements) X 100.” Disagreements were discussed, and the coders reached an agreement. Coding integrity was calculated as 100%.

Results

The results of 16 studies, in terms of demographic, methodological and result variables that investigated effectiveness of sibling-mediated interventions on children with ASD are provided below.

Demographic Characteristics

The results of demographic characteristics (see Table I) were evaluated and summarized in terms of participant characteristics and relationships with sibling(s).

Diagnosed sibling characteristics. Participant characteristics for diagnosed sibling were measured by four categories.

Number, diagnosis and severity. The number of diagnosed siblings was among 1-3 in 12 studies while it was among 4-6 in four studies. Diagnosis results showed that 16 studies had 45 participants with ASD, one with Asperger Syndrome and one with intellectual disability, 47 diagnosed siblings in total.

Coe, Matson, Craigie and Gossen (1991) reported all children were diagnosed with ASD and intellectual disability and that one child had mild and another child had moderate intellectual disability. Colletti and Harris (1977) gave no information as to disability severity for one of the participants and reported the other participant was severely affected. Reagon, Higbee and Endicott (2006) disability severity of a participant with ASD was between mild to moderate. Lastly, Baker (2000) stated that disability severity of participants with ASD was moderate. When the effects of diagnosis and intensity on the number of instructional sessions were examined, it was seen the participants with mild disability severity acquired target skills in many numbers and that ones with moderate intensity learned the skills in fewer numbers of sessions. No information was reported as to any potential relationship between the number of sessions and disability severity and variable findings were seen in the study.

Age and gender. The information as to age of each participant was reported in 14 studies. However, one study only reported the range of age of three children (Jones & Schwartz, 2004) and another study provided no information (Clark, Cunningham, & Cunningham, 1989) of ages of three children. Age distribution of diagnosed siblings showed that 28 were among 3-6, 11 were between 7-9 and two of 10 studies and over. Moreover, it was seen that 35 and 12 of the participants were males and females, respectively.

IQ score. Of the studies, only two studies provided information as to IQ scores for only 10 participants (Celiberti & Harris, 1993; Schreibman, O’Neill, & Koegel, 1983). The other studies reported no information for IQ scores of participants.

Problem behaviors. In only five studies were the information as to problem behaviors provided (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2015; Schreibman et al., 1983; Spector & Charlop, 2018). In these studies, it was reported the TD siblings said they generally experienced aggression, tantrums, crying, yelling, not joining in play activities, speaking and behaving out of context, self-stimulation behaviors, and emitting jargons by their siblings with ASD.

TD sibling characteristics. Participant characteristics for TD sibling were measured by three categories.

Number. Fifty-one TD siblings participated in 16 studies included for the review. In one of the studies by Jones and Schwartz (2004), TD three peers and three adults participated in addition to autistic and TD siblings. Moreover, it was reported in 10 studies that the number of TD siblings was between 1-3 while it was among 4-6 for six siblings.

Age and gender. Enough information as to age of TD siblings were provided in 14 studies, while no information was reported in two studies (Clark et al., 1989; Jones & Schwartz, 2004). Upon investigating age distribution of TD siblings, it was seen 13 were among 3-6, 18 were between 7-9 and 14 were 10 and over. Moreover, it was seen that 32 and 25 of the participants were males and females, respectively.

Relationship with sibling. Tsao and Odom (2006) reported the relationship between the siblings was positive, however, TD siblings did not join play activities. Similarly, Jones and Schwartz (2004) reported that although the relationship of TD siblings with their sibling with ASD was positive, that of one TD sibling was based on competition. In the other three studies, TD siblings reported they generally had problems their diagnosed siblings, had to deal with their problem behaviors and could not play together at all (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Oppenheim-Leaf et al., 2012).

Methodological Features

Methodological measures were analyzed by eight categories. Furthermore, the studies were classified in the way they included participants as the trainer, model and joint participant as in the study by Shivers and Plavnick (2015). The results are provided in Table 2.

Dependent variable. Analysis of dependent variables in the studies were separately performed as diagnosed sibling and TD sibling.

Dependent variables for diagnosed siblings. Of the studies, seven studies in which TD siblings were trainers aimed at teaching choosing an activity as a social communication skill, sharing, playing with others, imitation and joint participation, initiating and responding to joint attention and commenting on play activities (Clark et al., 1989; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2015; Schreibman et al., 1983; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). One study aimed at teaching to answer single-digit addition problems and writing letters (Colletti & Harris, 1977), one at verbal expression (Spector & Charlop, 2018, two at verbal and non-verbal play skills (Celiberti & Harris, 1993; Coe et al., 1991).

The studies in which TD siblings modeled their autistic sibling aimed at teaching play skills (Reagon et al., 2006) and commenting and answering to picture cards (Jones & Schwartz, 2004; Taylor et al., 1999). All the studies in which TD siblings were joint participants taught joint attention and social play interaction as social communication skills (Baker, 2000; Krayzak & Jones, 2017).

Target skills for TD siblings. In all studies in which TD siblings were the trainer (n = 11), they were trained how to implement the procedure to their diagnosed sibling (Celiberti & Harris, 1993; Coe et al., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Schreibman et al., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Three studies, in which TD siblings were the model participants, aimed at teaching TD siblings how to model (Jones & Schwartz, 2004; Reagon et al., 2006; Taylor et al., 1999). One of the studies in which TD siblings were the joint participant taught self-management skills (setting goals, monitoring,

and self-reinforcement) (Kryzak & Jones, 2017); while another study taught interacting with the sibling (Baker, 2000).

Independent variable. Analysis of the studies included in the review, in terms of independent variables, were performed by following categories.

Intervention. The studies in which TD siblings were trainers used some of the following methods together in sibling training packages: Natural Language Paradigms, maintaining the play, introducing simple instructions, playing by turn, presenting verbal and non-verbal prompts, reinforcement, shaping, praising, preparing instructive videos, utilizing learning opportunities as to play, sharing toys, reciprocal imitation, initiating joint attention, responding to joint attention, making eye contact, inviting to play activities, starting a conversation, offering or asking for help, extended talk, revealing play responds, problem solving, role-play, self-monitoring, emergency management, record keeping and introducing discrete trial training (DTT) (Celiberti & Harris, 1993; Clark et al., 1989; Coe et al., 1991; Colletti & Harris, 1977; Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2015; Schreibman et al., 1983; Spector & Charlop, 2018 Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). Also, it was seen TD siblings were trained to use these skills through role-play, giving skill direction, feedback, modelling, story reading, prompting, reinforcement, praising, and video modeling.

In the studies in which TD siblings modeled their autistic siblings, they were trained how to model for video modeling, playmate, language skills and appropriate responding to target stimuli (Jones & Schwartz, 2004; Reagon, et al., 2006; Taylor et al., 1999). Trainings were conducted through verbal praise, role-play, and direct teaching method.

The studies in which TD siblings were joint participants aimed at teaching behavioral skills and play skills (Baker, 2000; Kryzak & Jones, 2017). Trainings were conducted through giving skill directions, modeling, feedback, repeating, informing, prompting, and reinforcement.

The number of sessions for diagnosed siblings. Upon examining how many sessions were performed for teaching target skills to diagnosed siblings, it was found out that the average number of sessions was 11 (range=8-13) for academic skills, 6 (range = 2-9) for language skills, 12 (range = 2-37) for social communication skills and 4-36 for play skills.

The number of sessions for ND siblings. Upon examining how many sessions were performed for teaching target skills to TD siblings in sibling training programs, only a total number (n = 19) of all sessions was provided in one study (Clark et al., 1989); no information was reported in four studies (Baker, 2000; Kryzak & Jones, 2017). It was seen language skills were taught between 2-8 sessions (Spector & Charlop, 2018) and social interaction skills were taught between 3-21 sessions (Colletti & Harris, 1977; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2015; Schreibman et al., 1983; Taylor et al., 1999; Tsao & Odom, 2006; Walton & Ingersoll, 2012). It could be suggested that implementation skills were taught in minimum two and maximum 21 sessions.

Disability severity and number of sessions. Baker (2000) reported children with moderate level ASD according to CARS acquired social play interaction and joint attention skills within 12 (range = 10-14) sessions. Coe et al. (1991) reported siblings with ASD and mild and moderate level of intellectual disability met identified criteria within 25 (range = 12-36) sessions in average. The first and second children with ASD, according to DSM III, met three and two criteria of five in social interaction; five and three criteria of six in verbal and non-verbal communication, and four and three criteria of five in restricted interests and repetitive behaviors respectively. Reagon et al. (2006) reported one child with mild to moderate level of ASD, according to CARS, acquired target play skills within 12 sessions (range = 4-20) in average.

Length of training. Baker (2000) reported the length of training was between 6-10 months when participants acquired target skills. Also, Ferraioli and Harris (2011) reported the training took between 7-9 weeks.

Setting. The intervention took place in a center where participants were trained (Spector & Charlop, 2018), a university (Baker, 2000) and a clinical setting (Clark et al., 1989). It was notable that the rest of the studies were conducted in participants' houses.

Experimental design. One study used AB design (Reagon et al., 2006), and another used ABAB design from single-subject methodology (Colletti & Harris, 1977) and parallel treatments design from comparative single-subject research models (Jones & Schwartz, 2004). Moreover, three studies were designed with multiple probe design (Ferraioli & Harris, 2011; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2015) and 10 studies used multiple baseline design (Baker, 2000; Celiberti & Harris, 1993; Clark et al., 1989; Coe et al., 1991; Kryzak & Jones, 2017; Schreibman et al., 1983; Spector & Charlop, 2018; Tsao & Odom, 2006; Taylor et al., 1999; Walton & Ingersoll, 2012).

Maintenance. Three studies did not report information of maintenance data (Oppenheim-Leaf et al., 2012; Schreibman et al., 1983; Taylor et al., 1999). It was notable in the studies that the time when maintenance data were collected ranged from the day the intervention was completed to six months. Lastly, no information as to when maintenance data were collected was not provided in one study (Tsao & Odom, 2006).

Generalization. No information as to generalization was provided in five studies (Coe et al., 1991; Clark et al., 1989; Colletti & Harris, 1977; Jones & Schwartz, 2004; Taylor et al., 1999). On the other hand, one study measured generalization across people (Oppenheim-Leaf et al., 2012), six measured generalizations across settings (Baker, 2000; Ferraioli & Harris, 2011; Kryzak & Jones, 2017; Özen, 2015; Schreibman et al., 1983; Tsao & Odom, 2006), two measured generalizations across materials (Celiberti & Harris, 1993; Walton & Ingersoll, 2012), two studies measured generalization across both settings and people (Spector & Charlop, 2018; Reagon et al., 2006) and one study measured generalization across both settings and materials (Baker, 2000).

Treatment integrity and interobserver agreement. No information of treatment integrity calculation was provided in nine studies (Baker, 2000; Clark et al., 1989; Coe et al., 1991; Colletti & Harris, 1977; Jones & Schwartz, 2004; Reagon et al., 2006; Schreibman et al., 1983; Taylor et al., 1999). Furthermore, it was notable that all studies provided interobserver agreement estimates.

Social validity. Four of 10 studies collected the social validity data from parents (Clark et al., 1989; Oppenheim-Leaf et al., 2012; Özen, 2005; Reagon et al., 2006), while in one study researchers collected them from both parents and siblings. It is also seen social validity data were collected from RD siblings in two studies (Baker, 2000; Schreibman et al., 1983), from RD siblings and peers in one study (Kryzak & Jones, 2017) and from TD siblings, mothers and observers (Walton & Ingersoll, 2012). Finally, in one study researchers collected social validity data from master's students (Tsao & Odom, 2006). Individuals whom social validity data were collected from stated positive opinions towards the studies.

Effectiveness Findings

In all studies, TD siblings acquired the implementation skills of behavioral, play, social, and communication skills and implemented procedures to their siblings with ASD effectively. TD sibling-mediated interventions were effective on increasing targeted skills and behaviors in children with ASD. It was also seen that they increased the interaction level between siblings. However, one reported one of the children with ASD did not acquire the target skills (Ferraioli & Harris, 2011).

Discussion

The purpose of this study was to make a comprehensive descriptive analysis of TD sibling-mediated intervention studies for their siblings with ASD. For this purpose, 16 studies published among 1977-2018 and which met the inclusion criteria were analyzed by a number of variables. The overall findings showed that children with ASD acquired, maintained and generalized the skills taught by their TD siblings, which show consistency with the previous literature review studies (Banda, 2015; Ferraioli et al., 2012; Shivers & Plavnick, 2015).

Therefore, it can be suggested that researchers, implementers and parents can use sibling-mediated training packages the effectiveness of which has been shown on increasing various skills and behaviors by the research.

When the distribution of age groups of 45 diagnosed siblings, it is notable that 28 children were aged among 3-6. This finding that majority of the diagnosed children were at preschool period may suggest future research include children at older age. Findings as to children's gender showed 35 out of 48 children were males. That can be explained by the fact that boys are 4.5 times more likely to be diagnosed with ASD than girls.

In a systematic review study by Shivers and Plavnick (2015), it was suggested future research should analyze IQ scores, relationships between siblings and problem behaviors. However, no research conducted prior to that study measured these variables. Therefore, the current study advances the previous literature. Only two reported information as to IQ scores (Celiberti & Harris, 1993; Schreibman et al., 1983). In this sense, it is thought that providing information as to IQ scores of participants may help analysis of problem behaviors, the number of sessions acquiring target skills and relationships between siblings (Shivers & Plavnick, 2015). On the other hand, only a handful of studies (n = 6) reported the relationship between diagnosed siblings with their TD sibling. Since it directly affects intervention, including such variable in studies may help implementers predict intervention process and determine the relations with other variables. Thus, it can be suggested future research may consider providing information as to such variable. This study also analyzed problem behaviors by diagnosed siblings, as suggested by Shivers and Plavnick (2015). The findings showed they exhibited aggression, tantrums, crying, sitting out of play activities, talking out of context, and self-stimulation behaviors. They would rather not spend time with them, thus resulting in negative learning outcomes for both sides. Therefore, it is thought that it would be more useful to teach TD siblings how to interact with their diagnosed siblings and overcome problem behaviors before training them to implement a procedure. In addition, only three studies reported information as to disability severity of participants (Baker, 2000; Coe et al., 1991; Reagon et al., 2006). Only one of these studies reported information to what extent children with ASD met mastery criteria in terms of social interaction and communication and restricted interests and repetitive behaviors. That matter indicates the studies did not sufficiently report disability severity of children with ASD. Therefore, future studies on the subject should consider including participant characteristics such as ASD severity. Previous review studies did not analyze IQ score, disability severity, problem behaviors, number of sessions and relationship between siblings. Thus, the current study advances the literature as it measured such variables.

It is notable that the studies least aimed at teaching motor skills (n = 1) and imitation skills (n = 1) (Colletti & Harris, 1977). On the other hand, the most aimed skill by the studies was social interaction skills (n = 9) for diagnosed siblings. It is thought social interaction skills were aimed because they are one of the core deficits in diagnosed siblings. In fact, findings of the reviewed studies showed social interaction between siblings increased. Future research may be conducted to investigate the effectiveness of TD sibling-mediated interventions on teaching daily living skills or leisure time skills.

In the studies in which TD siblings were trainers; they were taught how to implement training packages mainly consisting of applied behavior analysis techniques. Therefore, further studies investigating the effectiveness of sibling-mediated cognitive-behavioral interventions on teaching skills to individuals with ASD. Furthermore, majority of the skills taught to TD siblings were behavioral skill management, play skills, language skills, and social interaction skills. Considering the core deficits of children with ASD, it is an expected result that the intervention trainings of these deficits were conducted with TD siblings. Future sibling-mediated intervention research may consider teaching other skills such as daily living skills that these children are affected.

As to experimental designs, it is notable that majority (n = 10) of the studies used multiple baseline single-subject research model in order to investigate the effectiveness of sibling-mediated intervention packages. Furthermore, only one study measured independent variables separately in terms of effectiveness and used parallel treatment design to compare the effectiveness (Jones & Schwartz, 2004). Determining which intervention

packages are effective and efficient for diagnosed siblings may be important for arranging effective training packages for future research.

Upon examining settings, studies (n = 13) were conducted most in participant's own home setting. Considering that home setting is where siblings most spend time together and the importance of using acquired skills at home, it is an expected result to conduct all studies siblings participated in. Therefore, diagnosed siblings may sufficiently benefit from natural learning opportunities and maintain the skills they acquired in a natural setting. In fact, maintenance findings of the studies reported the intervention ensured maintenance by children (Kryzak & Jones, 2017; Spector & Charlop, 2018; Walton & Ingersoll, 2012).

Upon examining how many sessions were conducted until diagnosed siblings met mastery level, it is notable that it took fewer sessions to teach language skills. That result can be because deficits in language skills might have been noticed prior to any other skills such as academic and self-care and could have been taught to them. Also, individual differences in target participants may be another factor. In the study that children acquired play skills within four sessions, it was seen the participant was diagnosed with mild to moderate level of ASD according to CARS (Reagon et al., 2006). Furthermore, upon examining the relationship between disability severity, additional disability and the number of instructional sessions, it was seen only a handful of studies provided information as to severity and additional disability, which makes insufficient to explain the matter. Hence, future studies may consider including detailed information as to disability severity of ASD and additional disabilities of participants.

In the studies TD siblings took part as trainers, play, giving skill direction, feedback, modeling, storytelling, prompting, reinforcement, praising and video model method were used in training them. However, future research may investigate which combination of these techniques is more effective and efficient as no research has been conducted on this.

Majority of the studies reported siblings with ASD could increase and generalized the target skills across adults, settings, and materials. However, only four study measured all types of generalization together (Baker, 2000; Özen, 2015; Reagon et al., 2006; Spector & Charlop, 2018). Therefore, future research should measure all types of generalization so that participants can transfer target skills to adults, settings and materials. Maintenance findings showed majority of the children maintained target skills in different periods of time whereas some children could not maintain target skills as they did not or slightly acquire(d) them during instructional sessions (Ferraioli & Harris 2011; Kryzak & Jones, 2017).

As to reliability data, it is notable that nine studies did not collect treatment integrity data which leaves doubts on whether the interventions were reliably implemented. Information that an intervention was implemented with higher percentage of treatment integrity would clear the doubts. Therefore, further studies that collect reliability data are needed. All studies reported interobserver agreement data, which was significant in that there were agreements between observers.

The studies that measured social validity reported parents, siblings, specialists, peers and master students gave positive opinions towards sibling training packages. However, further studies are needed on examining to what extent family members of participants are satisfied with the interventions. Also, further systematic reviews that provide evidence for acceptability and applicability of these interventions should be conducted (Shivers & Plavnick, 2015). A few studies measuring social validity reported that relationships of siblings positively changed (Baker, 2000; Clark et al., 1989). However, future research may examine long-term effects of intervention on the relationships as none has been conducted on that subject.

Effectiveness results of the studies indicated sibling training packages were effective on teaching various skills to siblings with ASD. However, two studies reported one participant with ASD could not acquire target skills (Ferraioli & Harris 2011; Reagon et al., 2006). The result that sibling training packages are effective on teaching

various skills support the findings of previous review studies (Banda, 2015; Ferraioli et al., 2012; Shivers & Plavnick, 2015).

It is notable that there are studies on experiences, opinions or theory-based studies of TD siblings, who have a sibling mainly with ASD, and that there was limited research implementing an intervention (Brewton, Nowell, Pasala, & Goin-Kochel, 2012; Diener, Anderson, Wright & Dunn, 2015; Kryzak, 2015). On the other hand, there appears to be only one study conducted with children with a sibling with ASD in Turkey and no studies published in Turkish language on the related subject. Therefore, it is thought that further studies should be conducted on investigating the effectiveness of sibling-mediated teaching methods on teaching various skills to siblings with ASD especially in Turkish literature.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

2nd International Conference on Advanced Research in Teaching and Education
3-5 Aralık 2019, Viyana, Avusturya

3. Uluslararası Farkındalık Konferansı (ICA 2019)
5-7 Aralık 2019, Çanakkale, Türkiye

World Congress on Special Needs Education (WCSNE 2019)
9-11 Aralık 2019, Londra, İngiltere

International Conference on Teaching Education & Learning
18-19 Aralık 2019, Kuta, Endonezya

5. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi
19-20 Aralık 2019, İstanbul, Türkiye

17th International Conference on Education, Teaching & Learning (ICE 2019)
20-22 Aralık 2019, Taipei, Tayvan

13th International Conference on Education for Sustainable Development
26-27 Aralık 2019, Viyana, Avusturya

14th International Conference on Developmental Disabilities and Therapy Methods
6-7 Ocak 2020, Tokyo, Japonya

14th International Conference on Special Needs Education, Teaching and Different Approaches
6-7 Ocak 2020, Tokyo, Japonya

14th International Conference on Special Education Regulations and Individual Needs
20-21 Ocak 2020, Amsterdam, Hollanda

International Symposium on Language, Linguistics, Literature and Education
20-22 Ocak 2020, Nagoya, Japonya

21st International Conference on Autism, Intellectual Disability & Developmental Disabilities
22-24 Ocak 2020, Sarasuta, ABD

1st Regional Autism Conference (RAC 2020)
24-26 Ocak 2020, Maskat, Umman

19. Geleneksel Eğitim Sempozyumu
29-31 Ocak 2020, Antalya, Türkiye

14th International Conference on Special Needs Education, Child Development and Different
Approaches
30-31 Ocak 2020, İstanbul, Türkiye

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

CEC 2020 Convention & Expo
5-8 Şubat 2020, Portland, ABD

Special Needs Planning Symposium
7-9 Şubat 2020, California, ABD

The Southeast Asian Conference on Education (SEACE)
7-9 Şubat 2020, Singapur

General and Special Education Conference
12-14 Şubat 2020, Orlando, ABD

Learning Disabilities Association of America 57th Annual International Conference
17-20 Şubat 2020, Orlando, ABD

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu (USVES 2020)
22-23 Şubat 2020, İstanbul, Türkiye

14th Annual Autism Conference
23-25 Şubat 2020, Miami, ABD

Autism Professionals Conference
27-28 Şubat 2020, Birmingham, İngiltere

2nd European Autism Congress
28-29 Şubat 2020, Budapeşte, Macaristan

International Conference on Disability and Rehabilitation
19-20 Mart 2020, İstanbul, Türkiye

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAYIM 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.

Hakem Raporları:

Dergide [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık ve Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Öneriler, İngilizce/Türkçe Uzun Özet (Summary)* 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.

Derginin yayımına ilişkin süreç aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

1) Çalışmalar, Word formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/ozelegitimdersisi> adresine ek olarak gönderilir.

2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için gönderilen çalışmaları ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde;

Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan, Türkçe çalışmalar için **‘Uzun İngilizce Özet’**, İngilizce çalışmalar için **‘Uzun Türkçe Özet’** içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler **3000-4000** sözcük arasında olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için **yazım kuralları** önceden incelenmeli ve **örnek şablon** dosyası kullanılmalıdır. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz ve yeniden düzenleme için yazar(lar)a iade edilir.

Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. **Dergide 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 reddedilecektir.** Bu süreçte her çalışmanın yazılım aracılığıyla ortaya çıkan eşleşmeleri derinlemesine incelenerek gönderme ve atfı doğru olan eşleşmeler ayıklanır. Ayıklama sonucunda kalan eşleşmeler incelenerek hatalar tespit edilir ve Editörler Kurulu için raporlaştırılır. Editörler Kurulu her çalışmanın intihal denetim raporu ışığında çalışma hakkında nihai kararını verdikten sonra bu raporu ve kararı gerektiğinde yazar(lar) ile paylaşır. Raporda yer alan hataların yazar(lar) tarafından düzeltilmesi istenebilir veya çalışma yazarlara iade edilebilir.

3) Editörler Kurulu’nca ön incelemesi yapılan çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istendiğinde, yazarlar en geç **15 gün** içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletirler. Düzeltilmiş olan çalışma, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar değerlendirilir. Çalışmaların yayımlanmasına, alınan hakem görüşleri doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Editörler Kurulu gerekli görürse çalışmayı farklı bir hakeme daha gönderebilir.

4) Yayımlanmasına karar verilen çalışmalar gönderim tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği’nce sıraya konur ve Editöryal Son Okuma sürecine alınır. Bu süreçte yayıma kabul edilen makaleler hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir.

5) Editöryal Son Okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra mizanpaj aşamasına geçilir.

6) Mizanpaj aşaması biten çalışmalar proofreading için sorumlu yazara gönderilir. Yazar ya da yazarlar çalışmalardaki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar. Bu süre içinde düzeltilmesi yapılmayan çalışmalar yazar(lar)a iletilir.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

- 7) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.
- 8) Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.
- 9) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:

- 1) Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hali hazırda incelemede olmaması gerekmektedir.
- 2) Derginin yazım kuralları ve [örnek sablonuna](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
- 3) iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %10'un üstüne çıkmaması gerekmektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Biçim Özellikleri

Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kağıda <i>üstten, alttan ve yanlardan 2,5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>ilk satırın başında 1.25 cm (bir tab) boşluk (öz ve abstract hariç),</i> aralık sekmesinde <i>önce 6 nk ve sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Sözcük Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>6000-8000 sözcüğü</i> geçmemelidir. İngilizce uzun özet (summary) bu sınırlamaya dâhil değildir.

Çalışma Bölümleri

Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>16 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * sembolü konularak dipnotta açıklama yapılmalıdır (Bakınız ÖED Şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>12 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmelidir. İsim ve soy isimlerinin altına <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde kurumlarının isimleri verilmelidir. Yazar/lar'ın unvanları, elektronik posta adresleri ve ORCID id'leri hem "Öz" hem de "Abstract" kısmında alt bilgi olarak belirtilmelidir. Alt bilgiler <i>9 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmeli ayrıca <i>sorumlu yazar</i> belirtilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Türkçe Öz ve İngilizce Abstract	Her makalenin başında Türkçe, İngilizce veya makale başka bir yabancı dilde yazılmışsa yazıldığı dilde öz bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 100-150 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan <i>İngilizce abstract</i> için de geçerlidir. <i>Araştırma makalelerinin</i> özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <ul style="list-style-type: none">➤ Problem durumu,➤ Araştırmadaki katılımcılar ve onlarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler,➤ Araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),➤ İstatistiksel anlamlılık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralığı gibi değerleri de içerecek şekilde temel bulgular,➤ Sonuçlar, olası etkileri veya uygulamaya yansımaları. <i>Literatür taraması ya da meta-analizi</i> çalışmalarının özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <ul style="list-style-type: none">➤ İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- 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 özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise, temel özellikleri ve istatistiksel gücü.

Vaka çalışmalarının özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, sadece *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Tüm bu düzenlemeler İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan abstract içinde geçerlidir.

Ana Metin

Nitel ve nitel çalışmalar *Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç* bölümlerini içermelidir.

Giriş (Bu bölümde herhangi bir başlık kullanılmayacaktır.)

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun ve önemin açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması, örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklemin evreni temsil etme gücü gibi,
- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon yazıları,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Yöntem başlığı altında kapsanacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırma kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel üç başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin ve/veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren, örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.

Bulgular

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmaması rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık açılarak yer verilebilir.

Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Kaynaklar

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan *Publication Manual of American Psychological Association (APA)* (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

İngilizce Uzun Özet (Summary)

Türkçe yazılmış makalelerin kaynakça bölümünün sonrasına İngilizce uzun özet (summary) eklenmesi gerekmektedir. İngilizce yazılmış makalelere de Türkçe uzun özet eklenmelidir. Anadili Türkçe olmayan yazarlar için Editörlüğümüze İngilizce uzun özet gönderilmelidir. Bu özet Editörler Kurulu tarafından Türkçeye çevrilecek ve makaleye eklenecektir. İngilizce uzun özet 3000-4000 kelime arasında olmalı, ayrıca "Method", "Results" ve "Discussion and Conclusion" başlıkları altında düzenlenmelidir. Gerekli olan durumlarda "Limitedness" başlığı düzenlenebilir. Bu başlıkların içeriği "Ana Metin" kısmında belirtilen kurallar dâhilinde düzenlenmelidir. İngilizce uzun özette mümkünse ana metinde yararlanılan tüm kaynaklara atıfta bulunulmalı bu yapılamıyorsa en temel kaynaklara atıfta bulunulmalıdır.

İngilizce uzun özette verilen atıflarda yazarlar arasında & işareti kullanılmalıdır (Örnek, Yoder, & Warren, 2001). İki den fazla yazarlı olan çalışmaların parantez içindeki gösteriminde "et al.," ifadesi kullanılmalıdır (Örnek, Corn et al., 2002).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca *verilmemelidir*.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil gibi) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: “Tek yönlü varyans analizi sonuçları, $F(1,136) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .03$, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark ... gibi”.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistikler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 gibi).
- Verilen bir tabloya metin içerisinde atıf yapılmış olmalıdır. Tablolara atıf yaparken tablo numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (Örneğin, Tablo 5’e bakıldığında ... gibi).
- Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablonun kaynağı da tablo altında not olarak verilmelidir (Tablo notu verme biçimi için [ÖED Şablonuna bakınız](#)).

Biçim Özellikleri

Genel olarak tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Tablo ve Şekiller**
 - 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 içinde yalnızca tablo alt ve üst çizgileriyle sütun başlıklarının alt çizgisi bulunmalı, bunlar dışında yatay ve dikey çizgi kullanılmamalıdır.
 - Tablo içindeki başlıkların sadece ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle tüm özel isimlerin ilk harfleri büyük yazılmalıdır.
 - Tabloda ilk sütundaki bilgiler sola dayalı, diğer sütunlar ise ortalı olmalıdır.
- Ekler**
 - Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “ek” olarak kaynakçadan sonra *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
 - Makalede sadece bir tane varsa, “Ek” olarak başlıklandırılmalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A, Ek B).
 - Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

YAZIM KURALLARI

- Diğer**
- p değeri ya metin içinde gösterilmeli ya da tabloda ayrı bir sütun açılarak, iki ya da üç ondalık basamağa kadar sadece tablo dışında gösterilmelidir (örneğin, $p < .05$ yerine $p = .023$).
 - Metin içinde ve tablolardaki bütün istatistiksel ifadeler ($F, p, r, N, sd, R, R^2, t, U, df, f$ gibi) *italik* olarak gösterilmelidir. Virgülden sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=, +, -, x, :, >, <” işaretinden gibi matematiksel sembollerden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (Örneğin, $F(1,40) = 6.78$).
 - 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, köşeli ayraç içinde alt ve üst sınırları belirtilecek şekilde verilmelidir.

Başlık Sistemi

Başlıklandırma sisteminde aşağıdaki başlık düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bütün başlık düzeylerinde “ve, ile, de, veya” bağlaçlarıyla “-mi” soru ekleri her zaman küçük harfle yazılmalıdır.

Birinci Düzey Başlık	Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
İkinci Düzey Başlık	Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır
Üçüncü Düzey Başlık	İlk satır girintili, bold, sadece ilk sözcüğün ilk 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.
Dördüncü Düzey Başlık	İlk satır girintili, bold, italik, sadece ilk sözcüğün ilk 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, italik, sadece ilk sözcüğün ilk 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	<ul style="list-style-type: none">➤ Tablo numaraları (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2 gibi) <i>sola dayalı</i> ve <i>ilk harf büyük</i> yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (aralık sekmesinin önce ve sonra alanına 3nk aralık) <i>sola dayalı, italik</i> ve <i>ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.➤ Şekil numaraları (Örneğin, Şekil 1., Şekil 2. gibi) <i>sola dayalı, ilk harf büyük, italik</i> ve <i>nokta</i> ile bitmeli, şekil başlıkları şekil numaralarından hemen sonra <i>dik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalı</i> ve <i>nokta</i> ile bitmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).➤ Tablo ve şekillerin başlık ve içeriklerinde bold karakter kullanılmamalıdır.
Diğer	<ul style="list-style-type: none">➤ Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlıktan ziyade bir etiket olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük ve bold yapılmadan verilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Referans Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayınlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

Metin İçi Referans Kullanımı Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında & ibaresi kullanılmalı, atıf metin içinde veriliyorsa ve ibaresi kullanılmalıdır.

Örnek,

Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız)
(Synder & Carnahan, 2014), (Connell, Carta, & Baer, 1993)

Detaylar için *Temel Atıf Biçimleri* tablosuna başvurunuz.

Atıfların Sıralanması Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir.

Örnek,

(Akçamete & Kargın, 1996; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen, Çolak & Acar, 2002; Sağiroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)

Aktarılan Kaynak

Metin içinde

Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ...

Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ...

Kaynakça gösterimi

Kaynakçada "aktarılan kaynak" değil, "aktaran kaynak" verilmelidir.

Coltheart, M. (1993). Models of ...

Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...

Aynı Soyadlı Yazar

Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir.

Örnek,

N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır.

R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ...

Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki *atıf sırası* dikkate alınmalıdır.

Örnek,

(Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b)

Baheti, (2001a), Baheti (2001b)

Aynı Yazarın İki Çalışması

Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların *yıllarına* göre verilmelidir.

Örnek, (Myers, 1998, 2003)

Kişisel İletişim Kaynakları

Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir.

(H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Diğer

Eğer birbirine karıştırılabilecek şekilde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “vd.” eklenmelidir.

Örnek;

Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang ve Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek ve Daly'nın (1996) yazıları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının yazıları aynı metinde kaynak gösterilecekse;

Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilmelidir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Temel Atf Biçimleri				
Atf Türü	Metin İçinde İlk Atf	Metin İçi Diğer Atflar	Parantez İçi İlk Atf	Parantez İçi Diğer Atflar
Tek Yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki Yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)
Üç Yazarlı	Sucuoğlu, Kanık ve Küçükler (1994) Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera (2004)	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda ve diğerleri (2004)	(Sucuoğlu, Kanık & Küçükler, 1994) (Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera, 2004)	(Sucuoğlu vd., 1994) (Tamis-LeMonda vd., 2004)
Dört Yazarlı	Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadioğlu (2004) Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1998)	Uğuz ve diğerleri (2004) Wetherby ve diğerleri (1998)	(Uğuz, Toros, Yazgan İnanç & Çolakkadioğlu, 2004) (Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker, 1998)	(Uğuz vd., 2004 (Wetherby vd., 1998)
Beş Yazarlı	Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin (2004)	Volkmar ve diğerleri (2004)	(Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004)	(Volkmar vd., 2004)
Altı veya Daha fazla Yazarlı	Vaughan ve diğerleri (2003)	Vaughan ve diğerleri (2003)	(Vaughan vd., 2003)	(Vaughan vd., 2003)
Kurum (Kısaltması yaygın olan)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2003)	MEB (2003)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003)	(MEB, 2003)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Diğer Hususlar

- Vurgu** Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi *italik* yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
- Madde Sıralamaları** Metin içerisindeki sıralamada maddelendirme alt alta rakamlarla (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
- Paragraf** Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
- Doğrudan Alıntılar**
- Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).
 - 40 sözcük ve daha uzun 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.
- Noktalama İşaretleri** Metin içinde her sözcük ve her noktalama işaretinden sonra *bir boşluk* bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar bu kurala dahil değildir (v.b., v.s., i.e., e.g.).
- Rakamların Kullanımı** Metin içinde geçen sayı 10’dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır
- Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10’dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi gibi)
 - Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.
 - Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10’dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; 5 mg’lık dozlar.... gibi ya da 10 cm ve üzeri gibi).
 - Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla gibi, örneklemin %5’i gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi).
 - Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (Örn. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık üç yıl içerisinde gibi).
 - Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10’dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
 - Küsurlu sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (Örneğin; 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1’den büyük bir değer alamıyorsa, 1’den küçük olan değer başına “0” konmadan yazılmalıdır (Örneğin; .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1’den büyük bir değer alabiliyorsa, 1’den küçük olduğu durumlarda başına “0” konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (Örneğin; $F(1.136) = 0.76$)
 - Ondalık sayılarda, ondalık kısım iki rakama yuvarlanmalıdır.
 - Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (Örneğin; “Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ...” yerine “Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada...” ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Temel Kaynakça Öğeleri

Metin içi kaynak göstermede olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve 1.25 (1 tab) cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir. **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.**

Türkçe Makale

Sucuoğlu, N. B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Abilities Index: A means to evaluate developmental functions of young children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1). doi: 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. doi: 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. doi: 10.1016/S0193-3973(01)00089-2

Yediden Fazla Yazarlı Makale

Aker, T., Sorgun, E., Mestçioğlu, Ö., Karakaya, I., Kalender, D., Acar, G., ... & Acicbe, Ö. (2008). İstanbul'daki bombalama eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri [Traumatic stress effects of bombing events in Istanbul on adults and adolescents]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 63-74. doi: 10.5222/otd.2017.112

Makale

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23. doi:10.1542/peds.2009-0958

Online Yayınlanmış Makale

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 1190-1204. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>. doi: 10.1037/0022-3514.65.6.1190

Basımda Olan Makale

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi [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 faceism. Does facial prominence imply dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI**

Erken Görünümde Olan Makale

- Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma [An ampirical study about effect of the corporate social responsibility on level of employers' whistleblowing. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Erken Görünüm*. doi: 10.9761/jasss_625
- Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice. Advance Online Publication*. doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500141

Tek Yazarlı Eser

- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler [Societal change and universities]*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Brooklyn, NY: Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri [Principles and methods of preschool education]* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The caraft of research* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

- Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı [Thinking in pictures with autism in my life]* (3. baskı). (M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Editöryal Eser

Kitap

- Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: 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). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gözden Geçirilmiş Baskı

- Rosenthal, R. (1987). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi [Eductional psychology]* (Göz. geç. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Yazarı Bilinmeyen Kitap

- Merriam-Webster's collegiate dictionary* (10th ed.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.
-

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Bir Gurup Yazar veya Komite Tarafından Yazılan Kitap

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) [Teacher training and education faculties (1982-2007)]*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

Basılı Kitabın Elektronik Sürümü

Bolay, S. H., & Köz, İ. (2007). *Türkiye’de düşünce yayınları kaynakça taraması [Literature review of thought publications in Turkey]* (e-kitap sürümü). <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/dosya/1-127663> adresinden edinilmiştir.

Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency* (DX Reader version). Retrieved from <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>

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). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

Kitap İçinde Bölüm

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). St. Louis, MO: Elsevier.

Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother* (Master’s thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728)

Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>

Tez

Akalın, S. (2007). *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]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 234603)

Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi

Bruckman, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from <http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Üniversite Kütüphanelerinden Alınan Tezler

- Erhan, G. (2005). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi [Investigation of hopelessness, pessimism, social support sense and future plans of mothers who have children with mental retardation]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi [The evaluation of group counseling program for third-grade students social skills]* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Ansiklopedi
veya Sözlük**

- Gürün, O. A. (2001). *Psikoloji sözlüğü [Psychology dictionary]* (2nd ed., V.1-3). İstanbul: İnkılâp.
- Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new Grove dictionary of music and musicians* (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.

Sözlü Bildiri

- Karadağ, E., & Öney, A. (2006, September). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi [Examining the effect of school principals' stress levels on teachers' stress levels]*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA

Poster Bildiri

- Kındap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2006, December). *Ergenlerin olumlu ve olumsuz arkadaşlıklarında anneden algılanan kontrol, akran ilişkilerinin niteliği ve benlik değerinin rolü [The role of perceived control from the mother, the quality of peer relationships, and self-worth on adolescents' positive and negative friendships]*. 11. Ergen Günleri Kongresinde sunulmuş poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ruby, J., & Fulton, C. (1993, June). *Beyond redlining: Editing software that works*. Poster presentation presented at the annual meeting of the Society for Scholarly Publishing, Washington, DC.

**Sözlü ya da
Poster
Bildiriler**

Sempozyumda Sözlü Sunum

- Muellbauer, J. (2007, September). Housing, credit, and consumer expenditure. In S. C. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

Online Bildiri Özeti

- Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

Online Düzenli Yayımlanan Bildiriler

- Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593-12598. doi:10.1073/pnas.0805417105

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler

Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-74607-2_9

Belge

Resmi Bir Kurum Tarafından Yayımlanmış Belgeler Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri [Samples of group guidance activities]*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf> adresinden edinilmiştir.

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. *New York Times*. Retrieved, from <http://www.nytimes.com>

Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım [Let's not forget quickly]. *Hürriyet*. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797> adresinden edinilmiştir.

İnternette Alınan Bilgiler

Yılmaz, A. (2012). *Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]*. <http://www.egitim.org.tr/makale.html> adresinden edinilmiştir.

HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2019 yılı cilt 20 sayı 4'teki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Selma AKALIN
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTIN
Dr. Öğr. Üyesi Funda AKSOY
Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY
Doç. Dr. Ayfer ALPER
Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ
Prof. Dr. E. Sema BATU
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BAYRAKLI
Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ
Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ
Dr. Öğr. Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK
Dr. Öğr. Üyesi Selmin ÇUHADAR
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Doç. Dr. Emine ERATAY
Doç. Dr. Yasemin ESEN
Dr. Öğr. Üyesi Binnur HACİİBRAHİMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN KARASU
Dr. Öğr. Üyesi Ridvan KARABULUT
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Faruk LEVENT
Ar. Gör. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK
Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY
Öğr. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZDEMİR
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Doç. Dr. Tuğba ÖZTÜRK
Dr. Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN
Ar. Gör. Dr. Gözde TOMRİS
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP
Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Bekir YILDIRIM
Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU