



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
**ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**

**Cilt : 21**  
**Sayı : 3**  
**Yıl : 2020**

**Ankara**  
**2020**



# ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2020

Cilt: 21

Sayı: 3

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 Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET  
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI  
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR  
Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL  
Dr. Öğr. Üyesi Meral Çilem ÖKÇÜN-AKÇAMUŞ

## İngilizce Dil Editörü

Öğr. Gör. Şevket ÖZDEMİR

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

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

## Sürdürüm ve İletişim

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

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

- Kübra AĞRI*  
*Emine Sema BATU* Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yaya Becerilerinin Öğretiminde Artan Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği..... 427
- Bülbin SUCUOĞLU*  
*Kerem AVCİ*  
*Naciye ÖZTÜRK*  
*Nursel BEKTAŞ* Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Niteliği ..... 451
- Mesut DEMİRBILEK*  
*Faruk LEVENT* Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitim Alan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Rehberlik Öğretmenlerinin Görüşleri ..... 479
- Nesrin SÖNMEZ*  
*Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT* “Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri” Dersinin Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitimde Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi ..... 513
- Hatice ŞENGÜL ERDEM*  
*Yeşim FAZLIOĞLU* Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kardeşlerinin Psiko-Sosyal Özelliklerinin Projektif Testlerle Değerlendirilmesi ..... 537
- Latife ÖZAYDIN* Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yardımcısının Görevlerine İlişkin Paydaş Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması ..... 561

#### Derleme

- Esra ORUM-ÇATTIK*  
*Ahmet İlhan YETKİN*  
*İbrahim Halil DİKEN* Erken Çocukluk Dönemi Otizm Spektrum Bozukluğunda Aile Merkezli Müdahaleler ..... 589
- Sibel DOĞAN*  
*Ömer DELİALİOĞLU* Öğrenme Güçlüğünde Teknoloji Kullanımı Üzerine Sistematik Bir İnceleme ..... 611

#### 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**

*Kübra AĞRI*  
*Emine Sema BATU* The Effectiveness of Progressive Time Delay on Teaching Pedestrian Skill to  
Individuals with Intellectual Disability.....427

*Bülbin SUCUOĞLU*  
*Kerem AVCİ*  
*Naciye ÖZTÜRK*  
*Nursel BEKTAŞ* The Quality of the Home Environments of Young Children with Disabilities .....451

*Mesut DEMİRBILEK*  
*Faruk LEVENT* The Opinions of School Counselors on Teacher Behaviors towards Students with  
Special Needs Inclusive Classrooms .....479

*Nesrin SÖNMEZ*  
*Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT* The Effect of the “Counseling and Guidance Services in Special Education” Course  
on School Counselor Candidates’ Perceptions of Self-Efficacy in Special Education .513

*Hatice ŞENGÜL ERDEM*  
*Yeşim FAZLIOĞLU* Evaluation of Psychosocial Characteristics of Typically Developing Siblings of  
Children with Autism Spectrum Disorders Through Projective Tests .....537

*Latife ÖZAYDIN* Stakeholders’ Views on the Tasks of Teaching Assistants in Inclusive Education:  
A Mixed Method Study .....561

### **Review**

*Esra ORUM-ÇATTIK*  
*Ahmet İlhan YETKİN*  
*İbrahim Halil DİKEN* Parent-Implemented Interventions in Autism Spectrum Disorder in Early Childhood  
.....589

*Sibel DOĞAN*  
*Ömer DELİALİOĞLU* A Systematic Review on the Use of Technology in Learning Disabilities .....611

### **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 2020 yılının üçüncü sayısı olan Eylül, 21. Cilt, 3. 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 her zamanki gibi altı araştırma ve iki derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Kübra AĞRI ve Emine Sema BATU* tarafından yürütülen “*Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yaya Becerilerinin Öğretiminde Artan Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecine katılan katılımcıların ailelerinden ve bir polisten seçilen becerinin işlevselliğine yönelik görüşleri alınarak çalışmanın sosyal geçerliliği belirlenmiştir. Araştırmada yaşları 10-11 arasında değişen ve hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış 3 katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm katılımcıların yaya becerilerini kazandıklarını, ilk katılımcının uygulama bittikten 2, 3 ve 5 hafta sonra, üçüncü katılımcının ise uygulama bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra sürdürdüklerini ve simülasyon ortamında edindikleri bu yaya becerilerini tüm katılımcıların gerçek ortama genellebildiğini göstermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları ise araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinin ve polislin çalışmaya yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur.

“*Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Niteliği*” adlı ikinci araştırma makalesi *Bülbin SUCUOĞLU, Kerem AVCİ, Naciye ÖZTÜRK ve Nursel BEKTAŞ* tarafından İngilizce olarak kaleme alınmıştır. Çalışmada özel gereksinimli (ÖG) küçük çocukların ev ortamlarının kalitesi incelenmiştir. Çocukların ev ortamlarının genel kalitesine ilişkin veriler Ev Ortamını Tarama Aracı'nın Türkçe Formu (EVTA-T) kullanılarak ÖG çocuğu olan 145 anneden toplanmış; annelerin katılımı ile evde bulunan oyuncakları içeren ev öğrenme ortamına ilişkin veriler ise, annelerle yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, EVTA-T'den elde edilen kesme puanı temel alındığında ÖG çocukların %50.35'inin düşük kaliteli ev ortamlarında yaşadığını, diğer %49.65'inin ev ortamının kalitesinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. EVTA-T'den elde edilen puanlar ile annelerin katılımı, eğitim düzeyi, gelirleri ve çocukların gelişimsel işlevleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, ev yapımı oyuncakları olan ve olmayan ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi anlamlı düzeyde farklıdır. Ev ortamı kalitesini yordayan en güçlü değişken ise annelerin çocuklarının etkinliklerine katılım düzeyleridir.

Üçüncü araştırma makalesi *Mesut DEMİRBİLEK ve Faruk LEVENT* tarafından yürütülen “*Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitim Alan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Rehberlik Öğretmenlerinin Görüşleri*” adlı çalışmadır. Araştırmada kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Olgubilim deseniyle yürütülen çalışmada, 20 rehberlik öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre branş öğretmenleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik BEP planlarına özen göstermemekte ve bunu iş yükü olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin fark edilmesinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretimi uyarlamadıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar, bazı öğretmenlerin; bu öğrencileri sınıf ortamında pasif bıraktıklarını, problemlı öğrenciler olarak gördüklerini, bu öğrencilerden gerçekçi olmayan akademik beklentiler içerisinde olduklarını, sınıflarında istemediklerini, bu öğrencilerin öğrenebileceklerine inanmadıklarını ve var olan performanslarına yönelik gerçekçi bir değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumsuz öğretmen davranışlarını önlemeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini önermektedirler.

*Nesrin SÖNMEZ ve Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Dersinin Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitimde Öz-Yeterlik Algularına Etkisi*” adını taşımaktadır. Çalışmada psikolojik danışman adaylarıyla yürütülen “*Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri*” dersinin, adayların özel eğitimde öz-yeterlik algularına etkisi incelenmiştir. YarıdeneySEL nitelikte olan çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu (2x2) desen kullanılmıştır. Çalışmaya 2017-2018 bahar yarıyılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında öğrenim gören 4. sınıf psikolojik danışman adayları (n = 45) katılmıştır. Dördüncü sınıf müfredatında seçmeli ders olan “*Özel Eğitimde PDR Hizmetleri*” dersini seçen 24 aday deney grubunu, başka bir dersi seçen 21 aday da kontrol grubunu oluşturmuştur. Adayların özel eğitimde öz-yeterlik algularına etkisini belirlemek üzere “*Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı

ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. On dört hafta boyunca yüz yüze eğitimler, okul ziyaretleri, deneyim paylaşımı, doküman inceleme gibi süreçlerle yürütülen dersin sonunda, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algıları düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır. Psikolojik danışman adaylarının eğitim programında, adaylara özel eğitim alanında yeterlik kazandıracak nitelikte derslerin açılması yönünde önerilere yer verilmiştir.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Özel Yetenekli Öğrencilerin Alguları Üzerinden Okul ve Bilim ve Sanat Merkezi*” adlı çalışma *Hatice ŞENGÜL ERDEM* ve *Yeşim FAZLIOĞLU* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırma Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan bireylerin tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle kurgulanmıştır. Çalışmaya, OSB olan kardeşe sahip 90 ve tipik gelişen kardeşe sahip 90 çocuk olmak üzere 180 çocuk katılmıştır. Çocuk Algı Testi (CAT)/Tematik Algı Testi (TAT) kardeşlere bireysel uygulanarak test protokolleri oluşturulmuştur. Protokollerin depresyon, kaygı-persekütif endişe-kastrasyon, somatizasyon, dürtüsellik, saldırganlık, agresyon, dikkat sorunları/dil bozulmaları ve kardeş kıskançlığı şeklinde oluşturulan temalar çerçevesinde içerik analizleri yapılmış ve araştırma ile karşılaştırma grubunun temalara göre yanıt sıklıkları nicel olarak karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre OSB’li kardeşi olan çocukların psiko-sosyal gelişim açısından risk altında olduğu ve tüm temalarda karşılaştırma grubuna göre hem içerik hem de nicel olarak daha yoğun protokol içerikleri sunduğu görülmüştür.

“*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yardımcısının Görevlerine İlişkin Paydaş Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması*” adlı altıncı araştırma makalesi *Latife ÖZAYDIN* tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmen yardımcısının görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, öğretmen yardımcısı ve anne) görüşleri incelenmiştir. Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desen ile yürütülmüştür. Paydaşların görüşleri öğretmen yardımcısının yeterliklerinden oluşturulan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Anket katılımcıları (n = 127) ve bireysel görüşme katılımcıları (n = 24) Ankara’nın üç ilçesindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların 1. 2. ve 3. sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, öğretmen yardımcıları ve anneleridir. Çalışmanın bulguları öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemine erişimini ve derslere katılımını sağlama, akranları ile etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, güvenlik tedbirleri alma ve özbakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerini yaparak öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı, güvenliği ve bakıcı rolünü üstlendiklerini göstermiştir.

*Esra ORUM-ÇATTIK*, *Ahmet İlhan YETKİN* ve *İbrahim Halil DİKEN* tarafından kaleme alınan “*Erken Çocukluk Dönemi Otizm Spektrum Bozukluğunda Aile Merkezli Müdahaleler*” adlı çalışma bu sayımızda yayınlanan ilk derleme makalesidir. Çalışmada ailenin çocuğun yaşamında önemli yeri olan gelişimini destekleyerek onun yaşadığı toplumun kurallarına uygun olarak yetişmesini sağlayan toplumsal bir kurum olduğu belirtilmiştir. Tipik gelişen çocukların birçok beceri ve davranışı aileleriyle gün içerisinde gerçekleştirdikleri doğal yaşantılarla kolaylıkla kazanırken söz konusu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuk olduğunda aynı beceri ve davranışların kazandırılmasında sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır. OSB tanısının son yıllarda oldukça erken dönemlerde konulsa da ailelerin çocuklarının eğitim sürecine erken dönemde nasıl ve ne şekilde katılacaklarını bilemedikleri öne sürülmüştür. Çalışmada aile merkezli uygulamalar pek çok yetersizlik türünde ve farklı yaş grubundaki çocuklarda, beceri ve davranışların kazandırılmasında ve davranış problemleri ile başa çıkmada kullanılabilen kanıt temeli uygulamalardan birisi olarak tanımlanmıştır. Çalışmada aile merkezli uygulamaların kuramsal temelleri, erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklar ve aileleri için önemi ve bu uygulamaların kullanımı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar hakkında kapsamlı bilgi sunulmuş ve ileri araştırmalar için uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Bu sayımızda yer alan ikinci derleme çalışması *Sibel DOĞAN* ve *Ömer DELİALİOĞLU* tarafından kaleme alınan “*Öğrenme Güçlüğünde Teknoloji Kullanımı Üzerine Sistemik Bir İnceleme*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü (ÖG) olan bireyleri desteklemek için teknolojiyi kullanma konusundaki araştırma çalışmalarının sistematik bir alanyazın taraması yapılmıştır. Çalışmada; 1) öğrenme güçlüğünde teknolojiyi kullanan makalelerin demografik ve yöntemsel özelliklerini belirlemek, 2) makalelerde geliştirilmek istenen becerileri ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojileri belirlemek, 3) kullanılan teknolojilerin ÖG yaşayan öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediği ve (4) öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 55 makaleyi kapsayan sistematik bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan incelemenin sonucunda, makalelerin çoğunun 1995-2018 yılları arasında yayımlandığı görülmüştür. Ayrıca, yürütülen çalışmalarda genel olarak çoklu yoklama deseninin kullanıldığı ve katılımcı olarak ise ilkokul öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir. İlaveten, sistematik alan yazın taraması, öğrenme güçlüğünde geliştirilmek istenen becerileri ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojileri ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu bulunmuştur.



Sevgili Okurlarımız, Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulunda yer alan çalışma arkadaşlarımız *Doç. Dr. Seray OLÇAY, Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET, Dr. Öğr. Üyesi Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI, Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ* ile *Öğr. Gör. Şevket ÖZDEMİR* 'e ve Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA, Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL, Araş. Gör. Cebail KARADAŞ* ile *Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN*'a sizlerin huzurunda 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 Aralık ta yayınlanacak olan dördüncü 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, September 2020, Volume 21, Issue 3. 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 *Kübra AĞRI* and *Emine Sema BATU* namely "*The Effectiveness of Progressive Time Delay on Teaching Pedestrian Skill to Individuals with Intellectual Disability*", which was written in English. The purpose of this study was to examine the effectiveness of progressive time delay teaching method on teaching a pedestrian skill to individuals with intellectual disabilities. The study was conducted with three participants with mild intellectual disabilities who were 10 - 11 years old. Multiple probe design across participants was used in the study. The results of the study revealed that the participants of the study acquired the targeted pedestrian skill, the first participant maintained the acquired skill one, three and five weeks after the implementation was completed whereas the third participant maintained the skill one, two and four weeks after the implementation was completed. Besides, all participants generalized the skill which they acquired on a simulation material to a real environment. Social validity results of the study revealed that the parents of the participants and the policeman who took part in the generalization session had positive opinions about the study.

The second study namely "*The Quality of the Home Environments of Young Children with Disabilities*" was conducted by *Bülbin SUCUOĞLU*, *Kerem AVCI*, *Naciye ÖZTÜRK*, and *Nursel BEKTAŞ* and written in English. This study aimed to analyze the home environments of young children with disabilities (CWDs). Data related to the overall home environment were collected from 145 mothers by using the Turkish Form of the Home Screening Questionnaire (HSQ-T), while home learning environment including the involvement of the mothers and the learning materials available in the home was assessed through individual interviews with mothers. The findings revealed that 50.35% of the children live in low-quality homes, whereas the remainders live in high-quality homes based on the cut-off points of the HSQ-T score. The HSQ-T scores were found to be significantly related to parental involvement, education level and income of the mothers, and the developmental functions of children. Additionally, we found a significant difference between the HSQ-T scores of CWDs with and without access to home-made toys. Finally, maternal involvement in children's activities was the main predictor of the home quality of CWDs.

The third research article in this issue is authored by *Mesut DEMIRBILEK* and *Faruk LEVENT* namely "*The Opinions of School Counselors on Teacher Behaviors towards Students with Special Needs Inclusive Classrooms*." The purpose of this study was to examine the opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs in inclusive classrooms. This study was carried out with a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, and the data of the study were obtained by face-to-face interviews and by a semi-structured interview form. Within the scope of the research, 20 school counselors working in different school types were interviewed. The data obtained were coded under themes and subjected to content analysis. According to the opinions of school counselors, teachers (branch teachers) generally do not pay due attention to individualized education plans (IEP) for students with special needs and regard this as unnecessary workload. However, school counselors stated that teachers do not have sufficient information in order to recognize students with special needs and that their special education and inclusive knowledge is insufficient. They also stated that teachers did not want students with special needs in the classroom and they caused that these students felt rejected. School counselors suggested that in-service training programs should be organized to prevent negative teacher behaviors at schools.

The fourth article which was conducted by *Nesrin SÖNMEZ* and *Melike KOÇYIĞIT ÖZYIĞIT* namely "*The Effect of the 'Counseling and Guidance Services in Special Education' Course on School Counselor Candidates' Perceptions of Self-Efficacy in Special Education*." This study examined the effect of the "Psychological Counseling and Guidance Services (PCGSs) in Special Education" course on the school counselor candidates' self-efficacy perceptions in special education. Pre-test, post-test control group (2x2) pattern was used in the study, which was quasi-experimental. 24 candidates who selected "PCGSs in Special Education" course were in the experimental group. Twenty-one candidates who chose another elective course were in the control group. "Personal Information Form" and "School Counselors' Self-Efficacy Scale Regarding Special Education (SCSSSE)" were used to identify the effect of the self-efficacy perceptions of the candidates in special education. ANOVA for repeated measurements was used in the analysis of the data. The level of self-efficacy perceptions regarding special education of the candidates in the experimental group increased significantly compared to the

control group. It was suggested that in the programs of teacher education of school counselors there should be courses to make teacher candidates gain competence in special education field.

The fifth research article namely “*Evaluation of Psychosocial Characteristics of Typically Developing Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders Through Projective Tests*” was authored by *Hatice ŞENGÜL ERDEM* and *Yeşim FAZLIOĞLU*. The study aimed to compare the psychosocial characteristics of typically developing siblings of children with ASD with children who do not have any siblings with special needs. This qualitative research study utilized phenomenology approach. The study included 180 children, half of them had a sibling with ASD and the remaining half had typically developing siblings. Children’s Apperception Test (CAT) and Thematic Apperception Test (TAT) were administered individually to all the participants. The data were obtained by recording the responses of the participants to the projective test cards. The content analysis of the data revealed the themes including depression, anxiety-persistent anxiety-castration, somatization, impulsivity, aggression, attention problems, language impairment, and sibling jealousy. The frequency of the answers of both groups related to themes was also compared. The results showed that the siblings of children with ASD were under psychosocial developmental risk and tended to show more internalizing and externalizing problems.

The sixth research article in this issue with the title of “*Stakeholders’ Views on the Tasks of Teaching Assistants in Inclusive Education: A Mixed Method Study*” was authored by *Latife ÖZAYDIN*. This study examined the views of stakeholders (teachers, teaching assistants and mothers) on the tasks of teaching assistants employed in inclusive classes. The study was conducted using a concurrent design (a mixed-method approach) in which qualitative and quantitative methods were used together. The views of stakeholders were collected using a questionnaire and semi-structured interview questions examining the competencies of the TAs. The respondents to the questionnaire (n = 127) and those interviewed in individual meetings (n = 24) were teachers, teaching assistants and the mothers of kindergarten and 1st, 2nd, and 3rd grade students with special education needs attending public and private kindergartens and elementary schools in three districts of Ankara. The findings of the study revealed that teaching assistants acted as assistants, facilitators of communication, security guards and caregivers. These roles provided support to students with special education needs in gaining access to the general education system and participating in the classes, supporting their interaction with peers, preventing problematic behaviors, taking security measures and meeting their self-care needs.

The first review article of this issue was authored by *Esra ORUM-ÇATTIK*, *Ahmet İlkhhan YETKİN* and *İbrahim Halil DİKEN* namely “*Parent-Implemented Interventions in Autism Spectrum Disorder in Early Childhood.*” It is stated in the article that Parents support the development of the child and ensure that s/he grows up in accordance with the society rules in which s/he lives. It is emphasized that while typical children easily acquire skills and behaviors in natural experiences with their families, systematic teaching is often required for the same skills and behaviors when it comes to a child with autism spectrum disorder (ASD). It is suggested that although ASD can be diagnosed very early in recent years, families do not know how to participate in the early education of their children. Family-centered practice is one of the evidence-based practices used to gain skills and behaviors and to deal with behavioral problems in many disability types at different ages. This article included the theoretical foundations of family-centered practices and the importance of family-centered practices for children with ASD in early childhood and their families. In addition, comprehensive information about the studies conducted with children with ASD and their families in early childhood was presented and recommendations were made.

The second review article of this issue is “*A Systematic Review on the Use of Technology in Learning Disabilities*” which was authored by *Sibel DOĞAN* and *Ömer DELIALIOĞLU*. This paper contains a systematic literature review of research studies on using technology to support individuals with Learning Disabilities (LD). The purpose was to determine (1) demographic and methodological characteristics of the articles focusing on the use of technology in LD, (2) skills that need improvement and technological tool to develop these skills (3) the effects of technological tools on the performances of students with LD and (4) students’ perceptions toward learning with technology. A systematic literature review covering 55 articles were examined. Results showed that the majority of articles were published between 1995 and 2018. Furthermore, multiple baseline designs were preferred in most of the studies, and they sampled elementary school students. The review also revealed essential skills that need improvement and the technological tools utilized to enhance these skills. Results showed that technological tools positively affect students' performances, and students' perceptions toward implemented technology were generally positive.

I would like to kindly thank my colleagues for their vigorous efforts who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality: *Assoc. Prof. Seray OLÇAY*, *Assist. Prof. Şeyda DEMİR*, *Assist. Prof. Gamze ALAK*, *Assist. Prof. Zeynep BAHAP-KUDRET*, *Assist. Prof. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Assist. Prof. Eylem DAYI*, *Assist. Prof. Gülden BOZKUŞ-GENÇ* and *Instructor Şevket ÖZDEMİR* 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 December 2020...

*Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU*



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 427-450

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.597433

RESEARCH

Received Date: 26.07.19

Accepted Date: 30.04.20

OnlineFirst: 07.05.20

## The Effectiveness of Progressive Time Delay on Teaching Pedestrian Skill to Individuals with Intellectual Disability\*

Kübra Ağrı \*\*  
Anadolu Üniversitesi

Emine Sema Batu \*\*\*  
Anadolu Üniversitesi

### Abstract

The purpose of the study was to examine the effectiveness of progressive time delay teaching method on teaching a pedestrian skill to individuals with intellectual disabilities. The study was conducted with three participants with mild intellectual disabilities who were 10-11 years old. Multiple probe design across participants was used in the study. The results of the study revealed that the participants of the study acquired the targeted pedestrian skill, the first participant maintained the acquired skill one, three and five weeks after the implementation was completed whereas the third participant maintained the skill one, two and four weeks after the implementation was completed. Besides, all participants generalized the skill which they acquired on a simulation material to a real environment. Social validity results of the study revealed that the parents of the participants and the policeman who took part in the generalization session had positive opinions about the study.

**Keywords:** Intellectual disability, pedestrian skill, safety skills, progressive time delay, evidence-based practices.

### Recommended Citation

Ağrı, K., & Batu, E. S. (2020). The effectiveness of progressive time delay on teaching pedestrian skill to individuals with intellectual disability. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 427-450. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.597433

\*This article is based on the master thesis written by Kübra Ağrı under the supervision of Prof. Dr. Emine Sema Batu. It was also presented as an oral presentation in the 2<sup>nd</sup> International Contemporary Educational Research Congress in Muğla/Turkey in 2017.

\*\***Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: kubraagri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1538-197X>

\*\*\*Prof., E-mail: esbatu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0770-5145>

Independent living skills include house life, vocational skills and leisure skills. They help individuals take part in the community actively and acquire the choice making ability (Nosek, 1992; Stlington, Neubert, & Clarck, 2010). When evaluated from the view of independent living skills of individuals with intellectual disability (ID), the most important limitation of those individuals is that they usually cannot take part in daily living activities independent from others (Jones et al., 1999). Daily living skills are the fundamentals of increasing independent living in the community (Ramdoss et al., 2012).

By teaching home and community living skills to individuals with intellectual disabilities, these individuals can join the daily routines within family and the community. Afterwards, they can gain independence and manage themselves for the adulthood (Bambara, Kroger, & Bartholomew, 2014). However, looking at the teaching procedure and the target skills to be primarily taught to them, it can be seen that community living skills are not selected from these skills. Community living skills are taught as a result of the needs and preferences of the parents and individuals themselves in the settings they live (Dymond, 2012).

Although community living skills are taught in natural environments, some of these skills should also be taught in simulation settings (Test & Spooner, 2005). The purpose of using simulation settings is to maintain the acquisition of some skills which are difficult or dangerous to teach within natural environments (McDonnell, Horner, & Williams, 1984). If the simulation setting is prepared similar to the real environment and the responses can be arranged similar to the real ones, simulation settings can be effective (Browder, Snell, & Wildonger, 1988).

There are some skills which help people reach independent living standards. Considering the safety conditions, teaching these skills especially to individuals with developmental disabilities in natural environments can be risky. Therefore, skills including buying goods and withdrawing money from ATM (Bates, Cuvo, Miner, & Korabek, 2001; Cihak, Alberto, Taber-Doughty, & Gama, 2006), home accidents, basic first aid skills, and asking for help from adults (Christensen, Lingugaris, Kraft, & Fiechtl, 1996; Christensen, Marchand-Martella, Martella, Fiechtl, & Christensen, 1993; Ergenekon, 2012), fire safety skills (Jones, Kazdin, & Haney, 1981), pedestrian skills (Batu, Ergenekon, Erbaş, & Akmano ğlu, 2004; Branham, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999; Collins, Stinson, & Land, 1993; Page, Iwata, & Neef, 1976) were taught using simulation settings in the literature.

Safety skills include self-protection and the avoidance of verbal or non-verbal behaviors that may occur in daily life and harm the individual. (Clees & Gast, 1994). Besides, personal safety skills are necessary while crossing the road, knowing what to do when forced by someone to do something or other conditions (Dixon, Bergstrom, Smith, & Tarbox, 2010). Collins, Wolery and Gast (1992) grouped safety skills under six categories: In-home safety skills, community safety skills, protection from fire, first-aid skills, protection from strangers, and sexual abuse. Community safety skills require mobility and travelling skills. They can be defined as being mobile in the near environment or across districts (West, Witting, & Barrett, 2012).

Teaching skills which require the individuals to be mobile is the prerequisite for crossing the road safely (Josman, Ben-Chaim, Friedrich, & Weiss, 2008). From the perspective of children, one of the most important activities which require mobility of the children is pedestrian skills (Yeaton & Bailey, 1978). One of the most frequently used pedestrian skills is appropriately crossing the road where there is no traffic (Westling & Fox, 2000). In order to teach crossing the road safely to children, one should teach the meanings of traffic signs, predicting the speed and distance of approaching cars, and predicting his/her own speed needed for crossing the road before the approaching car arrives (Barton & Schwebel, 2007). Different junctions should be used. The skills should be acquired 100% correctly while teaching this skill (Westling & Fox, 2000).

There are studies in which crossing road skills were taught in simulation settings (Hawkins, 2016; Batu, et al., 2004; Branham et al., 1999; Collins, et al., 1993; Page et al., 1976; Tohum Otizm Vakfi, 2013), in natural environments (Colozzi & Polloway, 1984; Harriage, Blair, & Miltenberger, 2016; Honsberger, 2015; Kelley, Test, & Cooke, 2013; Mechling & Seid, 2011; Yavuz, 2017). Also, visual reality was used in one study (Josman et al., 2008). The participants were between 7 and 26 years of age among these studies. As pedestrian skills are

prerequisite for individuals with intellectual disabilities in terms of their attendance to the community living, pedestrian skills should be taught to individuals with intellectual disabilities as early as possible.

Teaching pedestrian skills to individuals with intellectual disabilities through different methods and settings is possible. In the present study, progressive time delay teaching method was utilized to teach a pedestrian skill which is one of the most important safety skills for individuals with intellectual disabilities. In the progressive time delay teaching method, prompts are delayed depending on a plan. Following the target stimuli, the person is provided time to respond independently. Thus, the method gives an opportunity to fade the prompt by means of time (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Since the absence of pedestrian skills might be dangerous for these individuals, fading prompts by means of time will deliver benefit in terms of teaching these skills. Previous studies taught various skills through progressive time delay to individuals with intellectual disabilities. In these studies; providing and not providing instructional feedback with two-dimensional symbols, words and images (Reichow & Wolery, 2011), teaching visual reading skill (Casey, 2008), teaching kitchen goods naming (Kanbaş, 2002), teaching motor skills (Chen, Zhang, Lange, Miko, & Joseph, 2001), decreasing problem behaviors (Heckaman, Alber, Hooper, & Heward, 1998), teaching requesting skill (Leung, 1994), teaching the behavior of imitating peers in the arts class (Venn & Wolery, 1992), teaching job naming (Wolery, Gast, Kirk, & Schuster, 1988), teaching how to point to products (Bennet, Gast, Wolery, & Schuster, 1986) were studied. Although there are many studies which aimed to teach different skills through progressive time delay, no studies targeting pedestrian skills were found in the literature. As the utilization of progressive time delay results in the generalization of the acquired skill by means of time, it paves the way for the individual to use the acquired safety skill in the community settings.

Progressive time delay teaching method leads to fading the prompt without making any difference within its type and intensity. Besides, the prompt provides the participant an opportunity to respond and generalize the skill without adhering to a strict time period (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Following the acquisition of the pedestrian skills, individuals with intellectual disabilities can maintain their independence by taking part in the community actively without any need for additional support. Therefore, the purpose of the present study was to examine the effectiveness of progressive time delay on teaching a pedestrian skill to individuals with intellectual disability. The following research questions were addressed:

1. Was progressive time delay effective in teaching a pedestrian skill (first to look left, then to the right and again to the left and walk to the midway and stop there, and again look to the right where the cars come then to the left and again to the right and cross the pedestrian road) to individuals with intellectual disabilities?
2. Did individuals with intellectual disabilities maintain the acquired skill 1, 2, and 4 weeks after the training was completed?
3. Did individuals with intellectual disabilities generalize this skill to different settings and with different materials?
4. What were the opinions of the parents of the participants and the police officers who followed the research implementation procedure?

## Method

### Participants

The participants were the first author of the study, a student from the pilot study, students and their parents in the training procedure, and the police officer. The following prerequisite behaviors were considered in the identification of the participants: (a) being able to follow directions comprising of at least two words, (b) wait for the controlling prompt, (c) pay attention to a condition for at least 10 minutes, (d) distinguish between his/her right and left side, along with the condition of (e) not taking part in a systematic teaching procedure regarding the target skill, and (f) accepting to take part in the study. Besides, the participants did not have pedestrian skills in their

repertoire. The assessment was conducted at Sezai Aksoy Traffic Training Park following the approval of the municipality. The training procedure was implemented with three students with intellectual disabilities.

Betül was an 11-year-old female with intellectual disability. She was a fourth-grade student in an inclusion classroom. She also attended to a special education and rehabilitation center two days a week. Betül did not have any physical challenges, so she was able to demonstrate all gross and fine motor skills. She could initiate and hold communication with unfamiliar people. Betül could follow two consecutive directions successfully. She was able to manage self-help skills independently, as well. She could follow rules in public transportation. She could read and write basic words, could recognize and name geometrical figures, basic concepts and could count from 1 to 20 rhythmically.

İbrahim was a 10-year-old boy with intellectual disability. He was attending to the fourth grade in an inclusive classroom and also to a special education and rehabilitation center twice a week. He did not have any gross and fine motor limitations. He could only express himself through utterances comprising of one word in terms of his expressive language ability. He could follow the given instructions. He could make eye contact when communicating with others. He had limitations in managing his self-help skills. He could not use public transportation independently, he had limitations in following the rules in some community settings. He could point to the object (named before) and tell the name (when asked). He could point to basic geometrical figures named.

Yavuz was an 11-year-old boy with intellectual disability. He was attending to the special education class in a regular primary school. He was taking special education courses at home for academic purposes. He was attending to a special education and rehabilitation center three days a week. He could display skills related to fine and gross motor activities. He could start and continue communication with others. He could manage basic self-help skills and daily living skills with partial prompts. Yavuz could follow some of the rules in the community life but could not use public transportation independently. He could show the object and colors in academic areas (named before) and tell the name (when asked). He could count up to 20.

Table 1

*Participants of the Study and Their Characteristics*

Code name	Age	Diagnosis
Betül	11	Mild intellectual disability
İbrahim	10	Mild intellectual disability
Yavuz	11	Mild intellectual disability

## Setting

Baseline, full probe, training and maintenance sessions of the study were conducted at the simulation setting in the Faculty of Education based in Anadolu University. The simulation setting consisted of a two-way road with a central refuge, two pavements on each side of the road, two tow cars on the road, pedestrian stripes.

Generalization sessions were conducted on a road where traffic was not very busy with the official permission of the Traffic Implementation and Inspection Unit in Eskişehir, Turkey. In the generalization setting, there was a two-way road where there was a pavement in the middle and also on both sides of the road, a bus stop on one side of the road, little trees on the pavement in the middle, and pedestrian stripes.

The written consents of the parents of the participants in a real setting with the participation of a police officer were obtained. During generalization sessions, the trainer provided the target stimuli entitled "cross the road" and walked behind the participant while crossing the road. The traffic police officer controlled the traffic flow on the road and maintained the safety during the sessions.

## Materials

Written Consent Form, Reinforcer Determination Form, Skill Analysis Form, a handy cam, two tow cars, pedestrian stripes, pavements, central refuge in the middle of the two way road, Data Recording Form, Inter-



observers and Treatment Integrity Data Recording Forms, Social Validity Data Recording Forms for Parents, Teachers, and Police Officer were utilized in the present study.

### **Design**

Multiple probe design across participants with probe conditions model was used in order to examine the effectiveness of progressive time delay teaching method on teaching a pedestrian skill to individuals with intellectual disability in the study. The effectiveness of the independent variable was examined on the participants through the current design (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

### **Dependent and Independent Variables**

Dependent variable of the study was the correct response percentage of the pedestrian skill which is very essential for all individuals including those with intellectual disability in order to live independently in the community and take an active role in the community life. Percentage of correct responses were calculated depending on the Skill Analysis Form which was developed by the authors. Teaching sessions of the skill were conducted through a whole skill teaching approach. Correct responses were calculated by “number of correct responses/ total number of responses x 100” formula (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Independent variable of the study was progressive time delay teaching method. During the implementation of the progressive time delay teaching method, first session was conducted at 0-sec delay, and the rest of the training sessions were conducted with progressive time delays with pre-determined criteria (2, 4, and 6 sec.).

### **Procedure**

Implementation procedure of the study consisted of the pilot study, baseline, full probe, training, maintenance and generalization sessions. It took approximately two months in total. All sessions were recorded using a handy cam. All the sessions were conducted in one-to-one format by the first author.

**Baseline sessions.** Baseline sessions were conducted with the participants separately. They were realized until a constant data was secured in three consecutive sessions by using single opportunity method. During these sessions, the target stimulus was provided (... cross the street.) and the data was recorded with (-) at the step which the participant could not realize. Although the participant could not manage one of the steps, s/he was permitted to continue the behavior under the control of the researchers. The baseline data were collected without providing any prompts and reinforcers. Correct response percentage was calculated following the data collection.

**Full probe sessions.** After securing constant data with the first participant in the training sessions, full probe data were collected from all the participants. When three constant data were collected during the full probe sessions, training sessions were conducted with the second participant. After collecting three constant data from the second participant in the training sessions, full probe sessions were conducted with all participants again. When three constant data were collected during the full probe sessions, training sessions were conducted with the last participant. When the criterion was met by the third participant in the training sessions, full probe sessions were conducted with all the participants again and the procedure was completed. During the full probe sessions no reinforcers were provided to the participants. Correct response percentage was calculated regarding the data collected during the full probe sessions.

**Training sessions.** After getting constant data from the baseline sessions, training sessions were conducted with the first participant. Training procedure was employed in the simulation setting for teaching crossing the road via pedestrian stripes through progressive time delay teaching method. Training sessions were conducted at the simulation setting in the Faculty of Education based in Anadolu University. A training session was conducted twice a week during the weekdays and two training sessions were conducted on the weekend.

Before the training sessions started, all materials were prepared and arrangements were made. Training sessions were conducted at 0-sec delay and progressive time delay sessions (2, 4, and 6 sec.).

**(a) 0 Sec time delay training sessions.** The participants were asked to stay in the working area at the beginning of the sessions. After securing the attention of the participant on the study, s/he was told "... now we are going to cross the street. If you work good enough, you can ... (watch cartoon for the two participants, drive the tow cars for the last participant) at the end of the activity." They were also told "If you are ready, let's start." The participant's response was expected. Following this response, the training session started with the target stimulus "Cross the road." After the target stimulus; partial physical prompt, modeling and verbal prompt were provided as the controlling prompts. The participants were told in the following: "First we are waiting on the pavement and we are looking to the left where cars come and then to the right and again to the left." and the skill was realized. The participants waited three seconds as this was the required response interval to complete the step. Afterwards, the second skill was practised.

During the second skill, the trainer showed the cars to the participant and said: "The cars are far away, so we can cross the road now." The arm of each participant was held by the trainer physically and controlling prompt was used to cross the road. If the participant could not realize the step within three seconds, controlling prompt was provided and this step was realized by the participant.

The third step of the skill was "coming to the middle refuge and waiting". The participant was provided with the verbal prompt "yes, we have come and we are waiting here." Along with modeling and a physical prompt (holding the participant's arm). The fourth step of the skill analysis was to "look to the right where cars are coming, then look to the left and again to the right". The participants were provided with controlling prompts. They realized this step simultaneously with the trainer.

The fifth step of the skill analysis was "after being sure that the cars are far enough, crossing the road by using the pedestrian stripes". This step was realized after saying "look, the car is far away, so we can cross the road" and showing the pedestrian stripes and providing the controlling prompt. The last step of the skill analysis was "coming to the pavement and stopping on the pavement". These two skills were performed simultaneously. Therefore, they were considered in the same skill step. At the end of this step, the trainer praised the participant by saying "Our session is over, you've done great job. Thank you."

**(b) Progressive time delay training sessions.** This part of the study started through securing the attention of the participant on the study and mentioning the reinforcer to the participant. The participant was given the target stimulus entitled "cross the road". All participants started to cross the road as soon as the target stimulus was provided. Since the target skill was dangerous, the first step of the target skill was realized at 0-sec delay condition. In this condition, after the target stimuli was provided in the first step, the trainer said "first we wait on the pavement and we look to the left where cars are coming, then to the right and then to left again". Since the participants stepped down the pavement, the trainer provided the controlling prompt by holding one of their arms and pointed to the left first, then to the right and then to the left again. Following the first step, the participants were praised verbally.

After this step, the participants waited to perform the second step of the skill analysis (after making sure that the cars do not arrive or are far away, they quickly cross the street using the pedestrian crossing) with a pause of two seconds. When the participant realized this step, s/he was praised verbally. If the participant performed the skill incorrectly or showed no response, at the end of two seconds, controlling prompt (showing the car, "the car is far away and" showing the pedestrian stripes "we can cross the road") was provided and his/her movement started by as he/she touched his/her arm within the response interval (three seconds). Following this step, it was passed on to the third step.

The third step of the analysis was "coming to the middle refuge and waiting there". If the participant come to the middle refuge and waited, s/he was praised verbally ("yes, we came and we are waiting now, well done").

If the participant performed incorrectly, which meant attempting to step down the pavement; the trainer provided the controlling prompt by holding his/her arm (partial physical prompt) and saying “we are waiting on the pavement” (verbal prompt and modeling). S/he was provided two seconds to perform this step correctly (“looking to the right where cars are coming, then looking to the left and again to the right”). If the participant looked to the right first, s/he was praised verbally (“yes, we are looking to our right where cars are coming first, then to the left and again to the right, well done”). If the participant responded incorrectly or showed no response within two seconds, the trainer provided controlling prompts by saying “we are looking to our right first, where cars are coming, then we look to the left and again to the right” and helping the participant turn his head to the right. The participant was waited to respond within the response interval. Generally, all participants performed the skill simultaneously with the trainer. For the participant to perform the fifth step (after being sure that the cars were far enough, crossing the road by using the pedestrian stripes quickly) two seconds were given. When the participant realized the skill step correctly, s/he was praised by saying “yes, the cars were far enough, so we crossed the road, well done”. When the participant did not perform the step correctly or s/he had no response, s/he was given the controlling prompt (his arm was touched slightly and the pedestrian road was shown and the following was told “the cars are far enough, we can cross the road”). When the participant performed the skill step within the response interval correctly, the last skill step (“coming to the pavement and stopping on the pavement”) of the target skill was practised. Within this step, “coming to the pavement” and “stopping on the pavement” were realized simultaneously. When the participant performed the step correctly within the response interval, s/he was praised by saying “well done, we came to the pavement and stopped on it. Thank you for studying with me so good.”.

All progressive time delay sessions were conducted with the same format by increasing the response interval after the participant performed the previous response interval within the predetermined criterion. Progressive time delay procedure was realized by conducting the training sessions with *two* seconds response interval until the participants met the 32% correct response criterion, *four* seconds response interval until the participants met the 64% correct response criterion, and *six* seconds response interval until the participants met the 100% correct response criterion.

**Generalization sessions.** Generalization sessions were conducted in order to examine if the participants could generalize the acquired skill of crossing the road into the natural environment or not. Since the target skill required maximum safety, post-test generalization sessions were carried out in a semi-structured environment. The post-test generalization sessions were conducted on a suburban street by the permission of Traffic Implementation and Inspection Unit in Eskişehir under the control of two traffic police officers.

These sessions were conducted similar to the baseline sessions; the target stimuli was presented and no reinforcers were provided. Single opportunity method was used during the sessions. The correct response percentage was calculated by dividing the number of correct responses to the number of total steps and multiplied by 100.

**Maintenance sessions.** Except the first participant, maintenance sessions were conducted one, two and four weeks after the training sessions were completed. Due to high rates of problem behaviors, these sessions could not be realized with the second participant. Therefore, such data were collected only with the third participant one, two and four weeks after the completion of the training sessions. Since the first participant went to holiday with his family, his maintenance sessions were realized two, three and five weeks after completing the training sessions. These sessions were also conducted similar to the baseline sessions.

### **Data Collection**

Three types of data were collected: Effectiveness, reliability, and social validity data.

**Effectiveness data.** These data were collected through the skill analysis forms during the baseline, full probe, training, maintenance and generalization sessions in order to determine the effectiveness of progressive time delay teaching method on teaching a pedestrian skill to individuals with developmental disability. Correct

responses before the prompts were recorded as correct and others were recorded as incorrect responses. Correct response percentage of the collected data was calculated by “number of correct responses / total number of responses X 100” formula (Erbaş, 2012).

**Reliability data.** Treatment reliability and interobserver reliability data analysis were employed at the end of the study. Treatment reliability was analyzed by using “Observed trainer behavior / Planned trainer behaviors X 100” formula (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Interobserver reliability data were analyzed by using “Number of agreements / Number of agreements + disagreements X 100 (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). 30% of each group of sessions were selected for calculating the reliability scores of the study randomly. Treatment reliability scores were 99% for Betül, 99% for İbrahim, and 100% for Betül whereas interobserver reliability scores were 85% for Betül, 100% for İbrahim and 100% for Yavuz.

Table 2

*Treatment Integrity Data of Baseline, Training, Full Probe, Maintenance, And Generalization Sessions Regarding the Target Pedestrian Skill*

Participant	Baseline	Full probe	Training	Maintenance	Generalization
Betül	100%	93%	100%	100%	100%
İbrahim	100%	100%	97%		100%
Yavuz	100%	100%	100%	100%	100%

Table 3

*Interobserver Reliability Data of Baseline, Training, Full Probe, Maintenance, And Generalization Sessions Regarding the Target Pedestrian Skill*

Participant	Baseline	Full probe	Training 0 sec.	Training 2 sec.	Training 4 sec.	Training 6 sec.	Maintenance	Generalization
Betül	100%	100%	100%	83%	83%	96%	100%	100%
İbrahim	100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%
Yavuz	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Social validity data.** Social validity data were collected in order to evaluate the opinions of parents and the police officer regarding the effectiveness of the study and importance of the target skill. Moving with this purpose, a social validity form for parents consisting of six yes/no questions and three open-ended questions and a social validity form for the police officer consisting of four yes/no questions and two open-ended questions were developed. Since only one of the police officers volunteered to provide information for the social validity data, only his responses were included in the study. Social validity data were collected via one-to-one interviews which were conducted by the first author with the parents of the participants and the police officer.

## Results

In this part of the study; effectiveness, maintenance, generalization and social validity results were reported.

### Effectiveness Results

The data of the participants regarding the instruction of a pedestrian skill to individuals with intellectual disability by progressive time delay can be seen in Figure 1. Generalization data of the study can be seen in Figure 2.

Betül’s baseline, training, full probe, and maintenance data of crossing the road by using the pedestrian stripes Betül’s baseline, training, full probe, and maintenance data of crossing the road by using the pedestrian stripes can be seen in Fig 1. Betül displayed a performance of 0% correct response in each of three baseline sessions consecutively. Apart from the baseline sessions, depending on the model, three full probe sessions were also conducted with Betül. The full probe sessions were conducted after the training sessions were completed. During

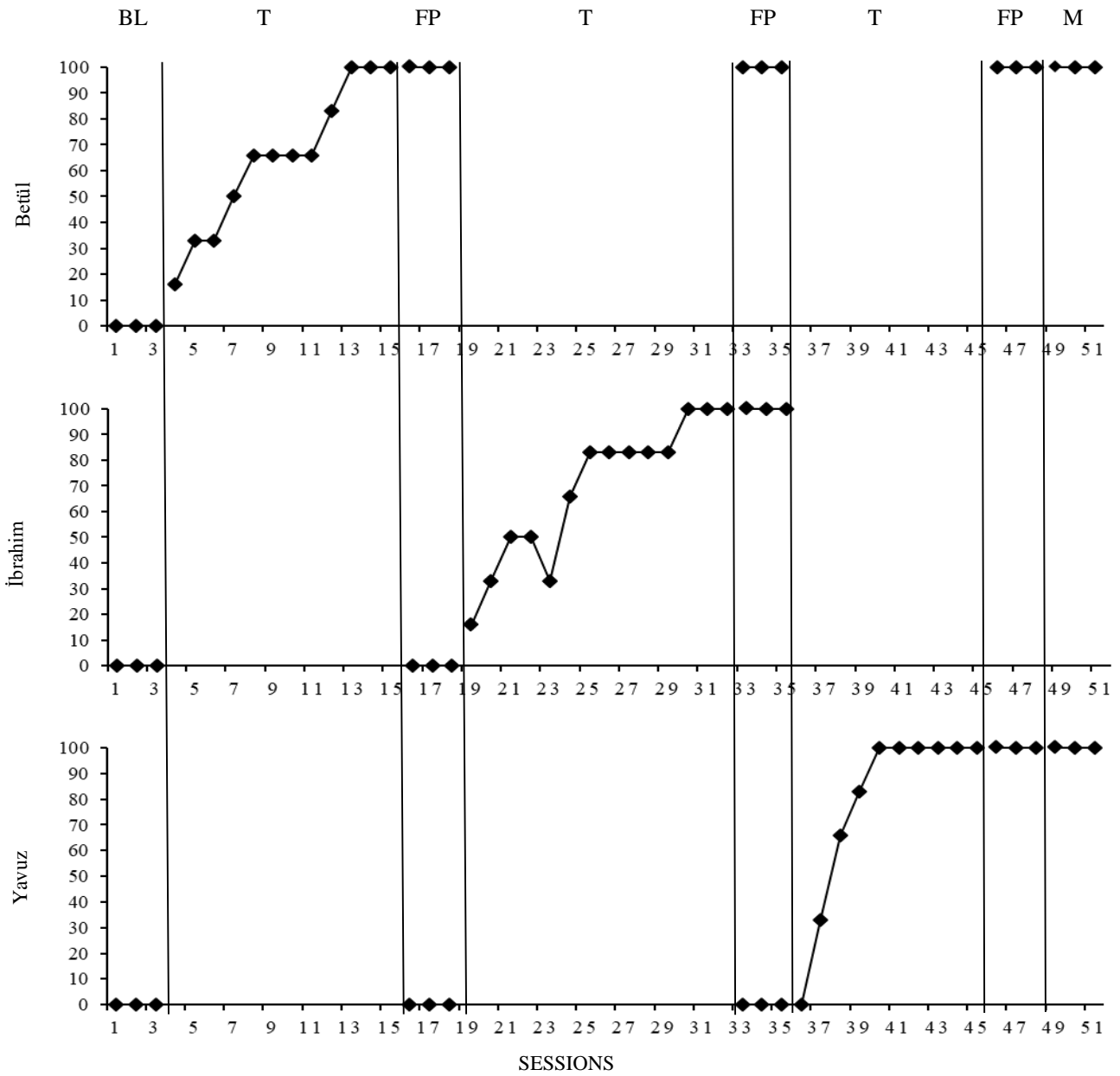
the full probe sessions Betül performed with 100% accuracy. Training sessions were completed with 12 sessions. During the first session, she performed with 16% accuracy for 0-second response interval. During the 2-second response interval sessions, 33% correct responses in the second session, 33% correct responses in the third session and 50% correct responses in the fourth session were recorded. During the 4-second response interval sessions, 66% correct responses in the fifth, sixth and seventh sessions were recorded consecutively. During the 6-second response interval sessions, she performed with 66% accuracy in the eighth session, with 83% accuracy in the ninth session, and with 100% accuracy in the 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup>, 12<sup>th</sup> sessions consecutively. Training sessions were 17 minutes in total. Betül's maintenance sessions were conducted two, three, and five weeks after the training sessions were completed. She performed with 100% correct responses during the maintenance sessions.

Ibrahim displayed 0% correct responses during the baseline sessions for three days consecutively. He completed the training phase with 14 sessions. During the 0-second response interval session he performed with 16% accuracy whereas during the 2-second response interval sessions, 33% correct responses in the second session, 50% correct responses in the third session and 50% correct responses in the fourth session were recorded. During the 4-second response interval sessions, 33% correct responses in the fifth session, 66% correct responses in the sixth session, 83% correct responses in the seventh session, and 83% correct responses in the eighth session were recorded. During the 6-second response interval sessions, he performed with 83% accuracy in the ninth, 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> sessions, and with 100% accuracy in the 12<sup>th</sup>, 13<sup>th</sup> and 14<sup>th</sup> sessions. It was seen that the total length of the training sessions were 15 minutes in total.

Yavuz also performed with 0% correct response level during the three baseline sessions consecutively. He acquired the target skill within 10 training sessions. During these sessions, 0-second response intervals were recorded as 0% correct response in the first session. During the 2-second response interval sessions, he performed with 33% accuracy in the second, with 66% in the third, and 83% accuracy in the fourth sessions. During the 4-second response interval sessions, 100% correct responses in the fifth, sixth and seventh sessions were recorded. During the 6-second response interval sessions, again 100% correct responses in the eighth, ninth and 10th sessions were recorded consecutively. Yavuz's training sessions took 10 minutes in total. His maintenance sessions were conducted one, two and four weeks after the training sessions were completed. He performed with 100% correct response percentage during the maintenance sessions.

### **Betül, İbrahim and Yavuz's Generalization Results on Crossing the Road Using the Pedestrian Stripes**

Since the target skill might hold risks of danger and should be taught in a safe setting, the training was conducted in a simulation material. After the participants acquired the target skill successfully, the generalization sessions were conducted in a semi-structured real environment. Due to the same reason, pre-test data was not collected for the generalization of the skill in the real environment. Post-test results of the participants can be seen in Figure 2. It can be seen that all three participants performed with 100% accuracy in the semi-structured real environment.



\*BL: Baseline, T: Training, FP: Full Probe, M: Maintenance

Figure 1. Betül, İbrahim and Yavuz's correct response percentages during the pedestrian skill training.

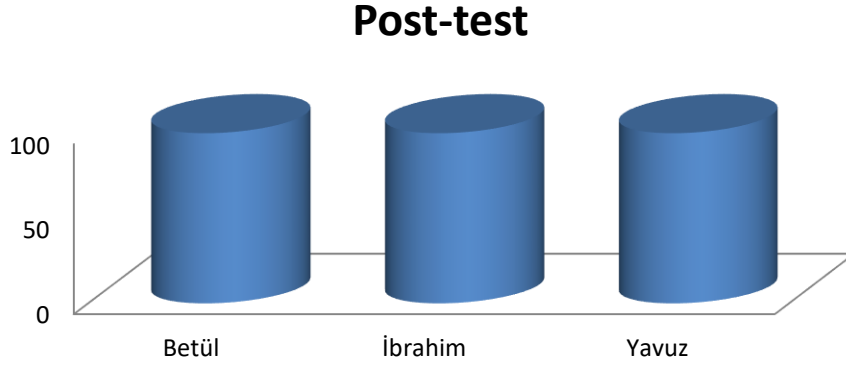


Figure 2. Betül, İbrahim and Yavuz's percentage of correct responses during post-test regarding the pedestrian skill generalization.

### Social Validity Results

Social validity data were collected from the parents of the participants and the police officer who took part in the generalization sessions of the study. Question forms were prepared by the authors in order to evaluate the opinions of these people regarding the effectiveness of the study and the importance of the target skill. Questions were asked to the parents and the police officer by the first author during one-to-one interviews and their answers were voice recorded.

**Social validity data collected from the parents of the participants.** Parents reported that the targeted skill was really important for their children, that they were satisfied with their children's participation in the study, and that their children would have the chance to take part in the community life with the acquired skill through the study. Parents also expressed that they would be happy if their children take part in similar studies. They also mentioned that the study was conducted similar to the information provided at the beginning of the study. Parents expressed that their children told about the study they took part when they came home from school, and especially for the first and the third participants that they were very happy to learn to cross the road using the pedestrian stripes. It can be said that parents of the participants reported positive opinions regarding the study in general.

**Social validity data collected from the police officer.** Examining the yes/no questions, it can be said that the police officer who took part in the post-test generalization session of the study thought that the targeted skill was important for the participants to acquire. He mentioned that the participants could adapt to the community life more easily and that the participants could go to school and come back home more easily through the target skill. The police officer was asked about the positive parts of the study he was able to distinguish and extract. He replied that "it can be said that by teaching the target skill, you are conducting a very important job for the participants' social lives."

### Discussion and Recommendations

The effectiveness, maintenance and generalization of progressive time delay teaching procedure on teaching a pedestrian skill to individuals with intellectual disability was examined in the present study. Besides, social validity data were collected from the parents of the participants of the study and a police officer who took part in the post-test generalization session of the study.

Looking at the results of the present study, comparing the baseline data and the data after the training sessions were completed, it can be seen that the participants acquired the targeted skill and performed the skill steps independently. Except the second participant, other participants maintained the acquired target skill after a

few weeks from the training sessions were conducted. Since the target skill might hold risks of danger, the pre-test generalization data were not collected. However, looking at the post-test generalization data, it can also be seen that the participants managed to generalize the skill to a different setting. When the social validity data was examined, both parents' and the police officer's opinions regarding the study were positive in general.

Reviewing the national literature, there are only three studies regarding teaching pedestrian skills to individuals with intellectual disability. One of these studies was conducted at the same time period with the current study. Furthermore, there is not enough number of studies that examines the instruction of pedestrian skills as one of the basic safety skills of individuals with intellectual disability.

Examining all studies which conducted for teaching pedestrian skills in-vivo, simulation or virtual reality settings, it can be seen that the effectiveness data show consistency (Anastasia, 2010; Batu et al., 2004; Branham et al., 1999; Collins et al., 1993; Colozzi & Pollow, 1984; Harriage et al., 2016; Hawkins, 2016; Honsberger, 2015; Josman et al., 2008; Kelley et al., 2013; Mechling & Seid, 2011; Page et al., 1976; Tohum Otizm Vakfi, 2013; Yavuz, 2017). Since progressive time delay teaching procedure permits the generalization of target skills by means of time, using it for teaching safety skills is suggested. In the present study, effectiveness of progressive time delay was examined. The consistency of results can be seen when they are compared to the findings of previous studies (Bennett et al., 1986; Browder, Morris, & Snell, 1981; Casey, 2008; Chen et al., 2001; Heckaman et al., 1998; Kanbaş, 2002; Leung, 1994; Reichow & Wolery 2011; Venn & Wolery 1992; Wolery et al., 1988).

Besides, there are some issues that should be discussed about the participants, target behavior, setting, and method of the present study. The first issue to be emphasized was that in the seven-step skill analysis was reduced to six steps following the pilot study. This was because the participants in the pilot study performed the "wait on the pavement" and "look to the side where cars are coming first" steps together. Hence the two steps were reduced to one step in the present study. Another important point to be mentioned was the first step of progressive time delay training sessions was conducted at 0-sec delay. It stemmed from the fact that the participants walked down the pavement right after the target stimuli was provided to them. This behavior would cause danger in the real environment for them; therefore, an adaptation was made on the procedure. The third issue was that the third full probe and maintenance sessions could not be conducted with the second participant. This stemmed from the fact that the participant displayed too much problem behavior regarding the environment that could not be handled by the researchers during the study. Another issue was related to the pre-test generalization sessions. Since the target behavior was a risky skill the pre-test session was not conducted with the participants. Hence, only post-test sessions were conducted for the generalization of the target skill with the participants. Moreover, the tow cars were very attractive especially for the third participant. This turned to be a very effective reinforcer for him. Hence, his reinforcer was changed with driving the tow car during the study. One can discuss that individuals could acquire and generalize the target pedestrian skills which was one of the main components of safety skills in the community life. Furthermore, parents' wishes involving the possession of independent mobility skills and the pedestrian skill toward an independent life were realized.

In the present study; (a) the sessions were not conducted at the same time of the days because of the busy time schedules of the participants, (b) the pre-test of generalization sessions were not conducted due to the risky nature of the target skill, (c) the second participant displayed problem behaviors towards the researcher and the environment towards the end of the training sessions, (d) due to the attention of the participants in terms of battery-powered car with a third of respondents used as reinforcement as to whether the figure represents a real car, and (e) the simulation setting was sometimes noisy and this might have led to attention deficit for the participants. Such points can be listed as the limitations of the study.

It is recommended to teachers and other practitioners who work with individuals with developmental disabilities to construct simulation settings in their classes or somewhere else at schools to teach pedestrian skills. Besides, including objectives related to safety skills is recommended to the policy makers. Teachers can also prepare packages for teaching safety skills and offer them to parents.



Some recommendations can also be presented to future researchers. Conducting the study with individuals with different levels of intellectual disabilities or individuals with autism in different conditions can be recommended (i.e. using the traffic lights, using the footbridge, crossing the road where there are no facilitators, etc.). Different teaching methods can be compared regarding their effectiveness and efficiencies on the same target skill. Preparing a family training package for teaching pedestrian skills to children with intellectual disability and examining the effectiveness of the teaching package can be recommended.

## References

- Anastasia, A. (2010). Promoting road safety for preadolescent boys with mild intellectual disabilities: The effect of cognitive style and the role of attention in the identification of safe and dangerous road-crossing sites. *International Journal of Special Education, 25*(2), 127-135.
- Bambara, L. M., Kroger, F., & Bartholomew, A. (2014). Building skill for home and community. In M. E. Snell & S. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed., pp. 409-492). United States of America: Pearson New International Edition.
- Barton, B. K., & Schwebel, D. C. (2007). The roles of age, gender, inhibitory control, and parental supervision in children's pedestrian safety. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(5), 517-526. doi: 10.1093/jpepsy/jsm014
- Bates, P. E., Cuvo, T., Miner, C. A., & Korabek, C. A. (2001). Simulated and community-based instruction involving persons with mild and moderate mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 22*(2), 95-115. doi: 10.1016/S0891-4222(01)00060-9
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 13*(3), 147-164. doi: 10.1023/B:JOB.0000037626.13530.96
- Bennett, D. L., Gast, D. L., Wolery, M., & Schuster, J. (1986). Time delay and system of least prompts: A comparison in teaching manual sign production. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*(2), 117-129.
- Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(2), 170-181.
- Browder, D. M., Snell, M. E., & Wildonger, B. A. (1988). Simulation and community-based instruction of vending machines with time delay. *Education and Training in Mental Retardation, 23*(3), 175-185.
- Browder, D. M., Morris, W. W., & Snell, M. E. (1981). Using time delay to teach manual signs to a severely retarded student. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*(4), 252-258.
- Casey, S. D. (2008). A comparison of within-and across-session progressive time delay procedures for teaching sight words to individuals with cognitive delays. *The Behavior Analyst Today, 9*(3-4), 163-171. doi: 10.1037/h0100656
- Chen, S., Zhang, J., Lange, E., Miko, P., & Joseph, D. (2001). Progressive time delay procedure for teaching motor skills to adults with severe mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*(1), 35-48. doi: 10.1123/apaq.18.1.35
- Christensen, A. M., Lignugaris, B., Kraft, B., & Fiechtl, B. J. (1996). Teaching pairs of preschoolers with disabilities to seek adult assistance in response to simulated injuries: Acquisition and promotion of observational learning. *Education and Treatment of Children, 19*(1), 3-18.
- Christensen, A. M., Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Fiechtl, B. J., & Christensen, B. R. (1993). Teaching preschoolers with disabilities to seek adult assistance in response to simulated injuries. *Journal of Behavioral Education, 3*(2), 109-123. doi: 10.1007/BF00947031

- Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(2), 89-99. doi: 10.1177/10883576060210020601
- Clees, T. J., & Gast, D. L. (1994). Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education and Treatment of Children, 17*(2), 163-184.
- Collins, B. C., Stinson, D. M., & Land, L. A. (1993). A comparison of in vivo and simulation prior to in vivo instruction in teaching generalized safety skills. *Education and Training in Mental Retardation, 28*(2), 128-142.
- Collins, B. C., Wolery, M., & Gast, D. L. (1992). A national survey of safety concerns for students with special needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 4*(3), 263-276. doi: 10.1007/BF01046968
- Colozzi, G. A., & Pollow, R. S. (1984). Teaching independent walking to mentally retarded children in a public school. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*(2), 97-101.
- Dixon, D. R., Bergstrom, R., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 31*(5), 985-994. doi: 10.1016/j.ridd.2010.03.007
- Dymond, S. K., (2012). Community participation. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (3rd ed., pp. 351-387). United States of America, Texas: Pro-Ed.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizimli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi [Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2739-2766.
- Harriage, B., Blair, K. S. C., & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(6), 2017-2027. doi: 10.1007/s10803-016-2730-8
- Hawkins, T. (2016). *Teaching street-crossing skills to special education students*. California State University, Monterey Bay.
- Heckaman, K. A., Alber, S., Hooper, S., & Heward, W. L. (1998). A comparison of least-to-most prompts and progressive time delay on the disruptive behavior of students with autism. *Journal of Behavioral Education, 8*(2), 171-201. doi: 10.1023/A:1022883523915
- Honsberger, T. (2015). *Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Florida.
- Jones, H., Perry, J., Lowe, K., Felce, D., Toogood, S., Dunstan, F., ... & Pagler, J. (1999). Opportunity of the promotion of activity among adults with severe intellectual disability living in community residences: the impact of training staff in active support. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(3), 164-178. doi: 10.1046/j.1365-2788.1999.00177.x
- Jones, R. T., Kazdin, A. E., and Haney, J. I. (1981). Social validation and training of emergency fire safety skills for potential injury prevention and life saving. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(3), 249-260. doi: 10.1901/jaba.1981.14-249

- Josman, N., Ben-Chaim, H. M., Friedrich, S., & Weiss, P. L. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, 7(1), 49-56. doi: 10.1515/IJDHD.2008.7.1.49
- Kanbaş, E. (2002). *Zihin özürülü çocuklara adı söylenen mutfak araç gereçlerine ait resmi seçme becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği ve hedeflenmeyen bilgi öğretimi [The effect of progressive time delay and providing instructive feedback on teaching receptively identifying kitchen utensil]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kelley, K. R., Test, D. W., & Cooke, N. L. (2013). Effects of picture prompts delivered by a video iPod on pedestrian navigation. *Exceptional Children*, 79(4), 459-474. doi: 10.1177/001440291307900405
- Leung, J. P. (1994). Teaching spontaneous requests to children with autism using a time delay procedure with multi-component toys. *Journal of Behavioral Education*, 4(1), 21-31. doi: 10.1007/BF01560506
- McDonnell, J. J., Horner, R. H., & Williams, J. A. (1984). Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school students with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(2), 123-133. doi: 10.1177/154079698400900206
- Mechling, L. C., & Seid, N. H. (2011). Use of a hand-held personal digital assistant (PDA) to self-prompt pedestrian travel by young adults with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 220-237.
- Nosek, M. A. (1992). Independent living. In R. M. Parker & E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (2nd ed., pp. 103-133). Texas, Austin: Pro-Ed.
- Tohum Otizm Vakfı (2013). *Otizmli çocukları trafikte fark ediyoruz "Bağımsızlığımıza yol verin yaya becerilerin öğretimi uygulama rehberi" [We recognize children with autism in traffic "Give way to my independence practice guide for teaching pedestrian skills"]*. (Project No: TR2009/0135.01-04-169). Retrieved from [https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/Egitim\\_Rehberi\\_Son.pdf](https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/Egitim_Rehberi_Son.pdf)
- Page, T. J., Iwata, B. A., & Neef, N. A. (1976). Teaching pedestrian skill to retarded persons: Generalization from the classroom to the natural environmental. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(4), 433-444. doi: 10.1901/jaba.1976.9-433
- Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafos, J., ... & Lancioni, G. E. (2012). Use of computer-based interventions to promote daily living skills in individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 197-215. doi: 10.1007/s10882-011-9259-8
- Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Comparison of progressive prompt delay with and without instructive feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 327-340. doi: 10.1901/jaba.2011.44-327
- Stlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Test, D. W., & Spooner, F. (2005). Community-based instructional support. In M. L. Wehmeyer & M. Agran (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities "teaching students using innovative and research-based strategies"* (pp. 79-100), American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, United States of America: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Venn, M. L., & Wolery, M. (1992). *Using progressive time delay in arts/crafts activities to teach peer imitation to preschoolers with disabilities*. Paper presented at the Annual International Conference of the Council for Exceptional Children, Division for Early Childhood, Washington, DC.
- West, M. D., Witting, K., & Barrett, V. Z. (2012). Travel and mobility training. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (3rd ed., pp. 333-350). United States of America, Texas: Pro-Ed.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. United States of America: Prentice-Hall, Inc.
- Wolery, M., Gast, D. L., Kirk, K., & Schuster, J. (1988). Fading extra-stimulus prompts with autistic children using time delay. *Education and Treatment of Children*, 11(1), 29-44.
- Yavuz, A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği [The effectiveness of video modelling on teaching the skill of Street-crossing using overpass to children with autism spectrum disorder]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yeaton, W. H., & Bailey, J. S. (1978). Teaching pedestrian safety skills to young children: An analysis and one-year follow up. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(3), 315-329. doi: 10.1901/jaba.1978.11-315



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 427-450

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.597433

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 26.07.19

Kabul Tarihi: 30.04.20

Erken Görünüm: 07.05.20

## Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yaya Becerilerinin Öğretiminde Artan Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği\*

Kübra Ağrı \*\*  
Anadolu Üniversitesi

Emine Sema Batu \*\*\*  
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini araştırmaktır. Bununla birlikte araştırma sürecine katılan katılımcıların ailelerinden ve bir polisten seçilen becerinin işlevselliğine yönelik görüşleri alınarak çalışmanın sosyal geçerliliği belirlenmiştir. Bu çalışmada yaşları 10-11 arasında değişen ve hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış 3 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm katılımcıların yaya becerilerini kazandıklarını, birinci katılımcının uygulama bittikten 2, 3 ve 5 hafta sonra, üçüncü katılımcının ise uygulama bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra sürdürebildiklerini ve simülasyon ortamında edindikleri bu yaya becerilerini tüm katılımcıların gerçek ortama genellebildiğini göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları ise araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinin ve polislin çalışmaya yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Zihin yetersizliği, yaya becerisi, güvenlik becerisi, artan bekleme süreli öğretim yöntemi, kanıt temelli uygulamalar.

### Önerilen Atıf Şekli:

Ağrı, K., & Batu, E. S. (2020). Zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 427-450. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.597433

\*Bu çalışma Prof. Dr. Emine Sema Batu'nun danışmanlığında gerçekleştirilen Kübra Ağrı'nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma Muğla'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü sunu olarak (Eylül, 2017) sunulmuştur.

\*\***Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., E-posta: kubraagri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1538-197X>

\*\*\*Prof. Dr., E-posta: esbatu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0770-5145>

Güvenlik becerileri mevcut durumda oluşabilecek sözel davranışlardan veya fiziksel istismar gibi sözel olmayan durumlardan kişinin kendini koruması, kaçması ve kaçınması olarak tanımlanabilir (Clees & Gast, 1994). Kişisel güvenlik becerileri ise günlük yaşamda karşıdan karşıya geçme gibi temel durumlardan yabancı birisi tarafından zorlandığında kişinin ne yapması gerektiğini bilmesi gibi daha geniş yelpazede bulunan durumlarda bireyin kendi kendine yetebilmesidir (Dixon, Bergstrom, Smith, & Tarbox, 2010). Collins, Wolery ve Gast (1992) yaptıkları araştırmada güvenlik becerilerini ev-içi güvenlik becerileri, toplumsal güvenlik becerileri, yangından korunma, ilk yardım becerileri, yabancılardan kaçınma ve cinsel istismara karşı kendini koruma olmak üzere altı başlıkta incelemişlerdir (Collins vd., 1992). Toplumsal güvenlik becerileri altında bulunan hareket halinde olmayı gerektiren beceriler ve yolculuk yapma becerileri, bulunulan çevre içinde veya bölgeler arası hareket halinde olma olarak tanımlanabilmektedir (West, Witting, & Barrett, 2012).

Zihin yetersizliği olan bireylere hareket halinde olmayı gerektiren becerileri kazandırmak karşıdan karşıya güvenli bir şekilde geçebilmenin ön koşuludur (Josman, Ben-Chaim, Friedrich, & Weiss, 2008). Çocuklar açısından bakıldığında en önemli hareket halinde olmayı gerektiren aktivitelerden birisi yaya becerileridir (Yeaton & Bailey, 1978). Bireylerin en sık kullanmak zorunda kaldığı yaya becerilerinden biri de uygun yerde trafiğin olmadığı anda karşıdan karşıya geçme becerisidir (Westling & Fox, 2000). Çocuklara güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme becerisini öğretebilmek için trafik işaretlerinin ve anlamlarının ne olduğu, her iki yönden gelen arabaların uzaklıklarını ve hızlarını kestirme, arabanın hızına bağlı olarak karşıdan karşıya geçebilmek için yol mesafesinin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir (Barton & Schwebel, 2007). Güvenli olarak karşıdan karşıya geçebilmenin öğretilmesi için farklı türlerdeki kavşaklar kullanılması ve bu becerilerin %100 doğrulukta gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Westling & Fox, 2000).

Zihin yetersizliği olan bireylere farklı öğretim yöntemleri kullanılarak ve farklı alanlar kullanılarak yaya becerisi kazandırılmaktadır. Bu araştırmada ise zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması gereken önemli güvenlik becerilerinden olan yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Artan bekleme süreli öğretim yöntemi ipucu türü ve yoğunluğunda değişiklik yapmadan öğretilen becerinin zaman bağlamında yavaş yavaş silikleştirilmesine fırsat veren bir yöntemdir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmanın amacı zihin yetersizliği olan bireylerde yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Bu amaçla araştırmaya ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Artan bekleme süreli öğretim zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerilerinin kazandırılmasında etkili midir?
2. Zihin yetersizliği bulunan bireyler öğrendikleri bu beceriyi öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra sürdürebilirler mi?
3. Zihin yetersizliği olan bireyler öğrendikleri bu beceriyi farklı ortam ve araçlara genelledebilirler mi?
4. Zihin yetersizliği olan bireylere bu becerinin öğretimine yönelik ailelerin ve Trafik Uygulama ve Denetleme Dairesi Başkanlığı'ndan eğitim sürecine katılan polisin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları uygulamacı, pilot çalışma kapsamındaki bir öğrenci, uygulama öğrencileri, öğrencilerin aileleri ve bir polisten oluşmaktadır. Araştırmada, çalışmanın uygulama sürecinde zihin yetersizliği olan üç birey ile çalışılmıştır.

Betül 11 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, Milli Eğitime bağlı bir ilkokulda kaynaştırma öğrencisi olarak dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencidir. İbrahim 10 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, Milli Eğitime bağlı bir ilkokulda özel eğitim sınıfında dördüncü sınıfa devam eden bir

öğrencidir. Yavuz 11 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda özel eğitim sınıfına devam eden bir öğrencidir.

### **Ortam ve Araç-Gereçler**

Araştırmanın başlama düzeyi, toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumları Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde hazırlanan benzetim (simülasyon) ortamında gerçekleştirilmiştir. Benzetim ortamında; yolun ortasında bir refüj ile ikili yol, yolun iki tarafında kaldırım, iki akülü araba, yaya geçidi, yaya geçidi işaret levhasını içeren bir ortam hazırlanmıştır. Genelleme oturumları Eskişehir Batıkent semtinde belirlenen yolda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Aile Katılım Onay Formu, Pekiştireç Belirleme Formu, Beceri Analizi Formu, Veri Kayıt Çizelgesi, Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu, Aile Sosyal Geçerlilik Veri Kayıt Formu, Polis Sosyal Geçerlilik Formu kullanılmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak değerlendirilmiştir.

### **Bağımlı ve Bağımsız Değişken**

Araştırmanın bağımlı değişkeni yaya becerisinin kazandırılmasında doğru davranış yüzdesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, yaya becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimdir.

### **Uygulama Süreci**

Uygulama süreci; pilot çalışma, başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar bire-bir öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir.

**Başlama düzeyi oturumları.** Araştırmanın başlama düzeyi oturumları çalışma kapsamında belirlenmiş olan üç katılımcıyla ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri tekli fırsat yöntemine göre toplanmıştır. Beceri analizi basamaklarını gerçekleştirmesi için bireye hedef uyaran sunulmuştur (“... karşıdan karşıya geç”). Katılımcının beceri analizindeki basamaklarda yanlış yaptığı basamaktan itibaren (-) olarak işaretleme yapılmıştır fakat katılımcının devam etmesine fırsat verilmiştir ve son basamakla birlikte değerlendirme sonlandırılmıştır. Katılımcıya herhangi bir ipucu ya da pekiştireç sunulmadan başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Elde edilen verilere göre doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

**Toplu yoklama oturumları.** Araştırmanın modeli gereği her katılımcıyla üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

**Öğretim oturumları.** Öğretim oturumları, sıfır saniyeli ve artan bekleme süreli öğretim oturumları (2, 4, 6 sn) olarak hafta içi iki gün birer oturum ve hafta sonu iki gün 3 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

**Sıfır saniye bekleme süreli öğretim oturumları.** Sıfır saniye bekleme süreli öğretim uygulamasına başlamadan önce katılımcının çalışma alanında beklemesi sağlanmıştır. Çalışmaya başlarken katılımcının çalışmaya dikkati toplandıktan sonra “... bugün seninle karşıdan karşıya geçmeye çalışacağız. Benimle güzel bir şekilde çalışırsan (çalışma süresince dikkatini uygulamaya ve uygulamacıya vermek, uygulamayı gerçekleştirmek) ... (belirlenen pekiştireç sunularak - ilk iki katılımcı için çizgi film, son katılımcı için de alandaki arabaları kullanma) yapabiliriz” denilmiştir. “Şimdi hazırsan başlayalım.” dendiikten ve katılımcının da hazır olduğuna dair vermiş olduğu tepki ile çalışmaya başlanmıştır. Katılımcıya “karşıdan karşıya geç” hedef uyarını sunulmuştur. Ardından kontrol edici ipucu olan kısmi fiziksel ipucu, model olma ve sözel ipucu kullanılarak “önce kaldırımda bekliyoruz ve arabanın geldiği yöne doğru önce sola, sonra sağa ve tekrar sola doğru bakıyoruz” denilerek basamak gerçekleştirilmiştir ve katılımcının da belirlenen yanıt aralığı içinde (3 saniye) davranışı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Ardından ikinci basamağa geçilmiştir.



Beceri analizindeki ikinci basamak için katılımcıya araba ve yol gösterilerek “araba uzakta, gelmediği için karşıdan karşıya geçebiliriz” denilmiştir. Katılımcının kolunun üst kısmından tutarak ve birlikte adım atılması sağlanarak fiziksel ipucu kullanılarak karşıdan karşıya geçmesi için kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Katılımcının koluna fiziksel ipucu kullanılarak karşıdan karşıya geçmesi için kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Katılımcı belirlenen yanıt aralığı içerisinde (3 sn) davranışı gerçekleştiremediği takdirde, kontrol edici ipucu sunularak katılımcının davranışı gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Katılımcının doğru tepki göstermesiyle karşıdan karşıya geçilmiştir. Beceri analizinin üçüncü basamağı olan “karşı refüje gelir ve bekler” basamağı için katılımcıya “evet geldik ve bekliyoruz” denilerek sözel ipucu ve model olma kontrol edici ipucuyla birlikte katılımcının kolundan tutularak kendisine fiziksel yardımda bulunulmuştur.

Dördüncü basamak olan “arabaların geldiği yöne doğru önce sağa, sonra sola ve tekrar sağa doğru bakar” basamağı için katılımcıya “evet şimdi arabaların geldiği yöne doğru önce sağa, sonra sola ve tekrar sağa doğru bakıyoruz” denilerek ve kontrol edici ipuçları kullanılarak katılımcının uygun yöne bakması sağlanmıştır. Katılımcı da eşzamanlı olarak uygulamacı ile davranışı gerçekleştirmiştir. Beşinci basamak olan “arabaların gelmediğinden veya uzakta olduğundan emin olduktan sonra yaya geçidini kullanarak karşıdan karşıya seri şekilde geçer” basamağı için “arabamız uzakta olduğu için karşıdan karşıya geçebiliriz” denilerek, yaya geçidi gösterilerek ve kontrol edici ipucu sunularak davranışın gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Katılımcının karşıdan karşıya geçme davranışını gerçekleştirdikten sonra son basamak olan “kaldırıma gelir ve durur” basamağı için birlikte kaldırıma gelme ve durma davranışı eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu basamak gerçekleştirildikten sonra katılımcıya “aferin çok güzel geldin ve durdun” denilmiştir ve çalışmaya katıldığı için katılımcıya “çalışmamız bitti, benimle çok güzel çalıştın, teşekkür ederim.” denilerek çalışma sonlandırılmıştır.

**Artan bekleme süreli öğretim oturumları.** Katılımcıya “karşıdan karşıya geç” hedef uyararı sunulmuştur. Tüm katılımcılar hedef uyarandan sonra hemen geçme davranışını gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Fakat becerinin doğası gereği tehlikeli bir beceri olmasından dolayı tüm artan bekleme süreli öğretim oturumlarında ilk basamak sıfır saniye şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ardından katılımcının beceri analizinin ikinci basamağını “arabaların gelmediğinden veya uzakta olduğundan emin olduktan sonra yaya geçidini kullanarak karşıdan karşıya seri şekilde geçer” gerçekleştirmesi için 2 saniye beklenmiştir (4 ve 6 saniye bekleme süreli öğretim oturumlarına da ölçüt karşılandıkça geçilmiştir ve bu oturumlar da benzer şekilde gerçekleştirilmiştir). Bu basamak gerçekleştirildiğinde “evet harikasin araba uzakta olduğu için geçebilirsin” denilmiştir. Eğer katılımcı bu basamağı yanlış yaparsa veya tepkide bulunmazsa 2 saniye sonunda kontrol edici ipucu “arabamız uzakta gelmiyor” denilerek, arabanın geldiği yön gösterilmiş ardından yaya geçidi gösterilerek “karşıya geçebiliriz” denmiş katılımcının koluna dokunarak yanıt aralığı içinde (3 sn) katılımcının tepkide bulunması sağlanmıştır. Katılımcı doğru tepkiyi sergiledikten sonra beceri analizinin diğer basamağına geçilmiştir. Beceri analizinde yer alan diğer basamaklarda da sıfır saniye bekleme süreli öğretim oturumunda olduğu gibi aynı tür ipuçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ancak bekleme süreli öğretim oturumlarında (2-4-6 saniye) beceri analizinde yer alan diğer basamakları gerçekleştirmesi için 2-4 ve 6 saniye beklenerek basamakları gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Öğretim oturumları %32 ölçütünü karşılayıncaya kadar 2 saniye bekleme süreli öğretim, %64 ölçütünü karşılayıncaya kadar 4 saniye bekleme süreli öğretim ve %100 ölçütünü karşılayıncaya kadar 6 saniye bekleme süreli öğretim şeklinde artan bekleme süreli öğretim olarak gerçekleştirilmiştir.

**Genelleme oturumları.** Genelleme oturumları, beceri tehlikeli olduğundan yarı-yapılandırılmış ortamda sadece son-test olarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları Trafik Denetleme Şube Müdürlüğü’nden alınan izinle ve Trafik Denetleme Şube Müdürlüğü’nden iki polis ile birlikte Eskişehir Batıkent Semtinde gerçek ortamda gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları, başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

**İzleme oturumları.** İzleme oturumları katılımcılarla çalışma bittikten 1, 2, ve 4 hafta sonra toplanacak şekilde planlanmıştır. Fakat birinci katılımcıyla 2, 3 ve 5 hafta sonra izleme verisi toplanabilmiştir. İkinci katılımcının sergilediği problem davranışlardan dolayı izleme verisi toplanamamıştır. Üçüncü katılımcı ile 1, 2 ve 4 hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumları da başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma süreciyle ilgili olarak üç tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlar: etkililik verisi, güvenilirlik verisi ve sosyal geçerlik verisidir.

**Etkililik verileri.** Çalışma kapsamında etkililik verileri beceri analizi kayıt formu kullanılarak toplanmıştır. İpucundan önceki doğru tepkiler forma doğru tepki, diğer tepkiler ise yanlış tepki olarak işaretlenmiştir. Elde edilen veriler için etkililik verisi “doğru tepki sayısı/ toplam tepki sayısı x 100” formülü ile hesaplanmıştır.

**Güvenirlik verileri.** Güvenirlik verisi için uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirliği analizi yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği “Gözlenen uygulamacı davranışı/ Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012, s. 94). Gözlemciler arası güvenilirlik verisi ise “Gözlemciler arası görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Yansız atama ile seçilen her bölümde %30’u için uygulama güvenilirliği veri kayıt formuna göre uygulama güvenilirliği analizi verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri Betül için %99, İbrahim için %99 ve Yavuz için %100 olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası görüş birliği verileri ise Betül için %85, İbrahim için %100 ve Yavuz için %100 olarak hesaplanmıştır.

**Sosyal geçerlik verileri.** Sosyal geçerlik verisi, anne babaların ve çalışmanın genelleme oturumunda yer alan polisin çalışmanın etkililiği, çalışılan becerinin önemi ve çalışma ile ilgili düşüncelerini değerlendirebilmek amacıyla evet-hayır şeklinde 6 soru ve 3 açık uçlu soru olmak üzere 9 sorudan oluşan Anne-Baba Sosyal Geçerlik Formu ailelerle yapılan görüşme ile, 4 evet/ hayır ve 2 açık uçlu sorudan oluşan Polis Sosyal Geçerlik Soru Formu ise sadece bir polis memurunun katılmayı kabul etmesi ile bir polis ile görüşülerek toplanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik ile ilgili bulgulara yer verilmektedir.

#### Etkililik Bulguları

Betül başlama düzeyi oturumlarında üç oturum üst üste %0 doğru tepki göstermiştir. Yöntem gereği Betül ile başlama düzeyi dışında üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Betül’ün toplu yoklamalarda %100 doğru tepki göstererek beceriyi edindiği görülmektedir. Betül’ün öğretim uygulaması 12 öğretim oturumunda tamamlanmıştır. Bu oturumlarda sıfır saniye süreli birinci öğretim oturumunda doğru tepki yüzdesi %16 olarak, iki saniye bekleme süreli öğretim oturumlarında ikinci öğretim oturumunda %33, üçüncü öğretim oturumunda %33, dördüncü öğretim oturumunda %50 olarak bulunmuştur. Dört saniye bekleme süreli öğretim oturumunda beşinci öğretim oturumunda %66, altıncı öğretim oturumunda %66 ve yedinci öğretim oturumunda %66 olarak bulunmuştur. Altı saniye bekleme süreli öğretim oturumunda ise sekizinci öğretim oturumunda %66, dokuzuncu öğretim oturumunda %83, 10. öğretim oturumunda %100, 11. öğretim oturumunda %100 ve 12. öğretim oturumunda %100 olarak bulunmuştur. İzleme oturumlarında Betül %100 doğru tepkide bulunmuştur.

İbrahim başlama düzeyi oturumlarında üç oturumda üst üste %0 doğru tepki göstermiştir. İbrahim ile iki toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İbrahim öğretim uygulamasını 14 öğretim oturumunda tamamlamıştır. Bu oturumlarda sıfır saniye süreli birinci öğretim oturumunda doğru tepki yüzdesi %16 olarak bulunmuştur. İki saniye bekleme süreli öğretim oturumlarında ikinci öğretim oturumunda %33, üçüncü öğretim oturumunda %50, dördüncü öğretim oturumunda %50 olarak bulunmuştur. Dört saniye bekleme süreli öğretim oturumunda beşinci öğretim oturumunda %33, altıncı öğretim oturumunda %66, yedinci öğretim oturumunda %83, sekizinci öğretim oturumu %83 olarak bulunmuştur. Altı saniye bekleme süreli öğretim oturumunda ise dokuzuncu öğretim oturumunda %83, 10. öğretim oturumunda %83, 11. öğretim oturumunda %83, 12. öğretim oturumunda %100, 13. öğretim oturumunda %100 ve 14. öğretim oturumunda %100 olarak bulunmuştur. İbrahim’in öğretim uygulamasında üç oturum %100 doğru tepkide bulunarak beceriyi edindiği görülmektedir.

Yavuz ile başlama düzeyi oturumları ile birlikte üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yavuz öğretim uygulamasını 10 öğretim oturumunda tamamlamıştır. Bu oturumlarda sıfır saniye süreli birinci öğretim oturumunda doğru tepki yüzdesi %0 olarak bulunmuştur. İki saniye bekleme süreli öğretim oturumlarında ikinci öğretim oturumunda %33, üçüncü öğretim oturumunda %66, dördüncü öğretim oturumunda %83 olarak bulunmuştur. Dört saniye bekleme süreli öğretim oturumunda beşinci öğretim oturumunda %100, altıncı öğretim oturumunda %100 ve yedinci öğretim oturumunda %100 olarak bulunmuştur. Altı saniye bekleme süreli öğretim oturumunda ise sekizinci öğretim oturumunda %100, dokuzuncu öğretim oturumunda %100, 10. öğretim oturumunda %100 olarak bulunmuştur. Yavuz'un öğretim uygulamasında üç oturum %100 doğru tepkide bulunarak beceriyi edindiği görülmektedir. Gerçekleştirilen izleme oturumlarında Yavuz %100 doğru tepkide bulunmuştur.

### **Betül, İbrahim ve Yavuz'un Yaya Geçidinden Karşıdan Karşıya Geçme Becerisine İlişkin Genelme Bulguları**

Çalışmanın genelleme oturumu yarı-yapılandırılmış gerçek ortamda gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında Betül'ün % 100, İbrahim'in %100 ve Yavuz'un da % 100 olarak doğru tepki verdiği görülmüştür.

### **Sosyal Geçerlik Bulguları**

Araştırmada artan bekleme süreli öğretim kullanılarak benzetim ortamında yaya becerisinin öğretimine yönelik katılımcıların ailelerinden ve genelleme son-test sürecine katılan polis memurundan hedeflenen beceri ve becerinin önemi ile ilgili sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Aileler öğretilen becerinin önemli olduğu, çocuklarının çalışmaya katılmasından memnun kaldıkları, öğretilen beceri ile çocuklarının toplumsal yaşama uyum sağlayabilecekleri yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının buna benzer başka çalışmalara da katılmasını istediklerini, çalışmanın daha önceden de verilen bilgilendirmeye bağlı kalınarak yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Formda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, genel olarak polis memurunun çalışmada seçilen becerinin önemli olduğunu ve becerinin öğretilmesinin öğrenci açısından önemli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca polis memuru yaya becerisinin kazandırılması ile bireylerin toplumsal yaşama daha uyumlu katılabileceğini ve son olarak da bu beceriyi kazanmış olan bireylerin okula gidip ve gelişlerinin kolaylaşacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

### **Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara, bakıldığında çalışmaya katılan tüm katılımcıların yaya geçidinden karşıdan karşıya geçme becerisini edindikleri, ikinci katılımcı dışında diğer katılımcıların öğretim oturumları tamamlandıktan birkaç hafta sonra da edindikleri bu beceriyi sürdürdükleri, genelleme son-test oturumuna göre bu beceriyi farklı ortama genellebildikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ise araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan katılımcıların ailelerinin ve polis memurunun çalışma ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, zihin yetersizliği olan bireylerin yaya becerisini edindikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma alanyazındaki doğal ortamda, benzetim ortamında ve sanal gerçeklik kullanılarak gerçekleştirilen diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde ise yaya becerisinin öğretimine yönelik çalışmaların etkililik sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Anastasia, 2010; Batu, Ergenekon, Erbaş, & Akmanoglu, 2004; Branham, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999; Collins, Stinson, & Land, 1993; Colozzi & Pollow, 1984; Harriage, Blair, & Miltenberger, 2016; Hawkins, 2016; Honsberger, 2015; Josman vd., 2008; Kelley, Test, & Cooke, 2013; Mechling & Seid, 2011; Page, Iwata, & Neef, 1976; Tohum Otizm Vakfı, 2013; Yavuz, 2017). Bununla birlikte bu çalışmada yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği sınanmıştır. Çalışmanın bulguları yöntemin etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında artan bekleme süreli öğretim yöntemi ile ilgili yapılmış olan çalışmalarla karşılaştırıldığında sonuçların tutarlılık

gösterdiği görülmektedir (Bennett, Gast, Wolery, & Schuster, 1986; Browder, Morris, & Snell, 1981; Casey, 2008; Chen, Zhang, Lange, Miko, & Joseph, 2001; Heckaman, Heckaman, Alber, Hooper, & Heward, 1998; Kanbaş, 2002; Leung, 1994; Reichow & Wolery 2011; Venn & Wolery 1992; Wolery, Gast, Kirk, & Schuster, 1988).

Yukarıda belirtilen noktaların yanı sıra, tartışılması gereken noktalardan ilki, pilot çalışma sonucunda belirlenen 7 basamaktan oluşan beceri analizi basamaklarının ilk katılımcı ile çalışmaya başlandıktan sonra 6 basamak olarak değiştirilmesidir. Çalışmanın üzerinde durulması gereken ikinci noktası ise becerinin edinim sürecinde tüm artan bekleme süreli öğretim oturumlarında beceri analizinin ilk basamağının sıfır saniye olarak gerçekleştirilmesidir. Üçüncü bir nokta ise, ikinci katılımcı ile üçüncü toplu yoklama oturumlarının ve izleme oturumlarının gerçekleştirilememesidir. Tartışılması gereken son nokta ise tüm katılımcılarla genelleme ön-test oturumunun gerçekleştirilmemiş olmasıdır.

Araştırma süreci ve ortam ile ilgili tartışılması gereken noktalardan ilki; katılımcıların okul ve özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmelerinden dolayı çalışma günleri ile ilgili yaşanan belirsizliktir. Çalışmada sistematik olarak belli bir gün belirlenip oturumlar gerçekleştirilememiş olsa da katılımcıların bu beceriyi başarıyla gerçekleştirdiği görülmektedir. Diğer bir konu ise ortamda araba olarak kullanılan akülü arabaların özellikle üçüncü katılımcının oldukça dikkatini çekiyor olmasıdır. Bu durum da üçüncü katılımcı için pekiştireç olarak kullanılmasının katılımcı için gerçek araba figürünü temsil edip etmediği tartışılabilir.

Bu araştırmada a) oturum saatlerinin katılımcılara göre belirlenmesinden dolayı belli bir saatte gerçekleştirilememiş olması, b) yaya becerisinin içinde barındırdığı olası tehlike durumundan dolayı araştırmada genelleme ön-test oturumunun gerçekleştirilememiş olması, sadece son test oturumlarının gerçekleştirilmiş olması ve gerçek ortamdaki performanslarının öğretim öncesi değerlendirilememiş olması, c) araştırma sürecinde öğretim sürecinin sonuna doğru ikinci katılımcının ortama ve uygulamacıya dair problem davranış sergilemesi, d) üçüncü katılımcı ile akülü arabaların dikkatini çekmesinden dolayı pekiştireç olarak kullanılmasının katılımcı açısından gerçek bir araba figürü temsil edip etmediği, e) araştırmanın gerçekleştirilmesinde hazırlanan ortamda bazen fazla ses olması ve bu durumun katılımcıların dikkatini dağıtıyor olması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre alanda çalışan öğretmenlere, tüm yetersizlik grubundaki bireylerle yaya becerilerin kazandırılması için sınıf ortamında da benzer simülasyon ortamı oluşturularak yaya becerilerinin kazandırılması için öneride bulunulabilir. Bununla birlikte müfredatta güvenlik becerilerinin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi için amaçlar yerleştirilebilir. Öğretmenler ve diğer uygulamacılar bireyler açısından riskli olabilecek farklı beceriler için (farklı alanlarda yaya becerisinin öğretimi, bankamatikten para çekme, vb.) benzetim ortamı hazırlayarak öğretim gerçekleştirebilirler. Öğretmenler bu beceriye yönelik ailelere bir öğretim paketi hazırlayabilirler ve bu paketlerin nasıl uygulanacağına ilişkin ailelerle öğretim gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte alanda çalışan araştırmacılar ise; araştırmayı farklı düzeyde zihin yetersizliği bulunan ve OSB'li bireylerle gerçekleştirilmesi önerilebilir. Farklı öğretim oturumlarının kullanılarak ve farklı ortamlarda (ışıklı ortamda yaya geçidini kullanarak karşıdan karşıya geçme, üst geçidi kullanarak karşıdan karşıya geçme, yaya geçidi olmayan ortamda karşıdan karşıya geçme) öğretimin gerçekleştirilmesi ve tüm oturumların gerçek ortamda gerçekleştirileceği çalışmanın gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yaya becerisinin kazandırılmasında ailelerin çocuklarına bu beceriyi kazandırması için aile öğretim paketi hazırlanacağı araştırmalar desenlendiği ve yaya becerisinin kazandırılmasında akran öğretiminin etkililiğini değerlendirileceği araştırmalar desenleyebilirler.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 451-477

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.675678


RESEARCH

Received Date: 17.01.20

Accepted Date: 29.04.20

OnlineFirst: 07.05.20

## The Quality of the Home Environments of Young Children with Disabilities\*

**Bülbin Sucuoğlu**  \*\*  
Hacettepe University

**Kerem Avcı**  \*\*\*  
Hacettepe University

**Naciye Öztürk**  \*\*\*\*  
Hacettepe University

**Nursel Bektaş**  \*\*\*\*\*  
Ankara Yıldırım Beyazıt University

### Abstract

This study aimed to analyze the home environments of young children with disabilities (CWDs). Data related to the overall home environment were collected from 145 mothers by using the Turkish Form of the Home Screening Questionnaire (HSQ-T), while home learning environment including the involvement of the mothers and the learning materials available in the home was assessed through individual interviews with mothers. The findings revealed that 50.35% of the children live in low-quality homes, whereas the remainders live in high-quality homes based on the cut-off points of the HSQ-T score. The HSQ-T scores were found to be significantly related to parental involvement, education level and income of the mothers, and the developmental functions of children. Additionally, we found a significant difference between the HSQ-T scores of CWDs with and without access to home-made toys. Finally, maternal involvement in children's activities was the main predictor of the home quality of CWDs.

*Keywords:* Home environment, children with disabilities, parental involvement, toys, developmental functions.

### Recommended Citation

Sucuoğlu, B., Avcı, K., Öztürk, N., & Bektaş, N. (2020). The quality of the home environments of young children with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 451-477. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.675678

\*The study was presented at 29th European Early Childhood Research Association (EECERA) Conference. Thessaloniki, Greece.

\*\*Prof., E-mail: bulbinsucuoğlu@hacettepe.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-8733-9765>

\*\*\*Res. Assist., E-mail: keremavcihn@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8050-9469>

\*\*\*\**Corresponding Author:* PhD. Candidate., E-mail: nacye231@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4253-8365>

\*\*\*\*\*Res. Assist., E-mail: nrsl.bkts@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5901-2899>

The home environment is the context in which children grow and develop and plays a critical role in child development, health, and learning, especially in the early years. Literature focusing on early childhood has increasingly emphasized the strength of the relationships between the quality of the home environment and child development. Home quality refers to the quantity and quality of the stimulation and supports provided by parents to a child, and the physical characteristics of a home in terms of cleanness, safety and home crowding (Bradley, 2015; Jones et al., 2017). The quality of the home environment is affected by many factors such as the availability of learning materials (children's books, drawing and art supplies, toys) in the home, the frequency, and quality of parent-child interactions such as responsiveness and involvement in the child's activities such as reading to, playing with and, singing to children (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick, & Harris, 1988; Iltus, 2006; Senechal & LeFevre, 2002; Totsika & Slyva, 2004), the socio-economic status (SES) of the parents in terms of income, working status and education level (Bradley & Corwyn, 2002; Letourneau, Duffett- Leger, Levac, Watson, & Young-Morris, 2011).

There have been many studies aiming to provide an understanding of the quality of the home environments of typically developing children (Biedinger, 2011; Bradley, 1993; Bradley, Burchinal, & Casey, 2001; Iltus, 2006; Totsika & Slyva, 2004), while there have been fewer studies seeking to understand the variables related to the home environment for children with disabilities (CWDs). Previous literature investigating the home environment of CWDs and the related variables can be summarized in three groups. *The first group of researchers* focused on the degree to which the developmental competence of children and their home qualities are associated, and whether the home environment is affected by the level of development of young children and type of disabilities. According to early studies evaluating home quality through the use of Home Observation for Measurement of the Environment (HOME, Bradley et al., 2000), the home environment of CWDs was found to be a function of the child's developmental status and there were low to moderate correlations between home environment and child competence (Parks & Bradley, 1991). The home environment is also related to social and intellectual development of infants and young CWDs, but also for school-age children and pre-adolescent groups (Bradley et al., 1992). The home environment of CWDs has also been found to be associated with the social status of the family, life stress, and access to social support and competence (Bradley, Rock, Caldwell, & Brisby, 1989). Moreover, the severity of disability and such family ecology variables as SES, coping styles, social support, stressful life events, and marital quality are significant contributors to the home environment (Bradley, Rock, Whiteside, Caldwell, & Brisby, 1991).

Several studies have investigated the quality of the home environment of children with various disabilities, aiming to reveal whether certain aspects of the family home, such as parental behavior and family SES are associated with the type of impairments. A group of researchers (Holder-Brown, Bradley, Whiteside, Brisby, & Parette, 1993) examined the quality of the homes of infants and preschoolers with orthopedic impairments and found the family home quality to be moderately related to such parental variables as education level and social support, and the children's adaptive behaviors. In addition, the home environment was significantly correlated with the education level of mothers for both infants and preschoolers, and education and income for older children. Dote-Kwan and Hughes (1994) identified a relationship between home qualities and the development of children with visual impairments (CWVI) aged 20-36 months and the SES of the parents, and found that home quality had little effect on the overall development of CWVIs, in contrast to the findings related to sighted children. The responsiveness of some mothers, however, was found to be related to the expressive and pragmatic language abilities of children. Another study aimed to determine the level of influence of such variables as maternal behaviors, the SES of the family, and the home environment on the development of CWVIs by observing mother-child dyads during daily home activities (Dote-Kwan, Hughes, & Taylor, 1997). The findings showed that some of the responsive behaviors of mothers to interactional initiation behaviors of their children were related to the developmental scores of the CWVIs. Additionally, SES was found to have less of an impact on the ability of the families to provide better quality homes.

*The second group of researchers* compared the home quality of CWDs and children without disabilities (CWODs) based on some specific child and family variables. In these studies, data were collected from the mothers of CWDs and CWODs by using the Home Screening Questionnaire (Coons, Gay, Fandal, Ker, & Frankenburg, 1981), and the variables related to the family home quality were identified. According to the findings of the first study, while the home quality of children with and without disabilities, aged 0-3 years, was not found to be significantly different, the home environment of the two groups of children aged 3-6 differed significantly in favor of the CWODs (Kesiktaş et al., 2009). Another study reported similar findings for the 3-6 age groups and found the home quality of CWODs to be better than that of CWDs (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, & Demir, 2018). Furthermore, both studies showed that the mother's education level, employment status, and family income were significantly related to the quality of the home environment of CWDs.

There has been only one study in the third group of research, focusing on the effects of interventions on the quality of the home environment of CWDs. Bennet and Algozzine (1986) explored the effects of a six-month family-oriented early intervention program based on the individual needs of the parents and children on the home quality of 23 young children with developmental delays and cerebral palsy. The program conducted at the home of the CWDs during a weekly home visit was developed based on the idea that altering the home environment is an essential intervention for CWDs. The results of the study indicated that the home quality of the experimental groups was significantly better than that of the control group of children of similar ages and disabilities.

An extensive number of studies revealed the effects of the parental involvement that support children's development and learning materials in the home, on the development of children without disabilities (Iltus, 2006; Niklas & Schneider, 2017; Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj, 2015). However, there was no particular study focusing on the home learning environment of CWDs, including the involvement of parents in children's activities and learning materials such as toys and art supplies in the home. Several studies focused on the importance of toys on the development of children (Brodin, 1999, 2005; Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000) emphasized that toys help CWDs to be alert and to facilitate their interaction with parents and siblings regardless of the severity of their disabilities. On the other hand, parent involvement was generally addressed in the parent training programs aiming to teach parents how to teach their children and how to prevent or decrease problem behaviors of their CWDs. The studies evaluating the effectiveness of parent programs are mostly concerned about the outcomes related to parents and children (Machalicek, Lang, & Raulston, 2015; Matson, Mahan, & LoVullo, 2009; McIntyre, 2008, 2013); but not the quality of the home environment. Taking into account that the quality of the home learning environment has significant effects on the development of children and its effects continue until age 16 (Taggart et al., 2015), and what parents do with their child is important, as much as their education, income and other characteristics (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004), it seems worth investigating the involvement of parents of CWDs in home learning activities and the available toys at their home.

In Turkey, there have been few studies investigating the home environment of typically developing children (Karaaslan-Baç & Bal, 2002; Ozturk-Ertem et al., 2006) and those of CWDs (Kesiktaş et al., 2009; Sucuoğlu et al., 2018). There is currently a lack of research addressing the home qualities of CWDs, both in Turkey and in international literature, although in the light of the previously mentioned studies, there is evidence that family home quality is critical for the development of both CWDs and CWODs. The home environment can thus be accepted as one of the most significant contributors to the well-being of all children, including CWDs. Accordingly, studies of home quality and related factors may lead educators, early interventionists and special education teachers to consider the home environment of CWDs and to provide support to parents not only in teaching new skills to their children or dealing with problem behaviors but also in the creation of a more stimulating environment for them. The present study makes a detailed examination of the home environment of CWDs, involving an evaluation of both the overall home environment and the home learning environment based on the maternal involvement in the activities of their children. In addition, an attempt will be made to understand whether

parent and child characteristics are related to the home environment of CWDs. The study poses the following questions:

1. How is the quality of the home environment of CWDs?
2. Do significant relationships exist between HSQ-T scores and maternal variables (age, education level, income, and their involvement in children's activities) and the developmental functions of the participant children?
3. How is the home learning environment (HLE) of CWDs?
4. What are the predictors of the quality of the home environments of CWDs?

### **Method**

This study was planned as a descriptive-correlational study providing researcher to examine the quality of home environment of CWDs and to understand the relationships between the home quality and the mother and child variables. Since CWDs was the target group, the researchers aimed to reach the mothers of children who have various disabilities.

### **Participants**

A total of 145 young CWDs and their mothers who volunteered to take part in the study formed the study sample. Children diagnosed in public hospitals were recruited from various educational institutions, including special education centers, inclusive preschools, private rehabilitation centers, and daycare centers in several cities of Turkey. The recruits, who had various disabilities, were divided into three main groups as autism spectrum disorders (ASDs), intellectual disabilities (ID), and others (speech and language disorders [SLD]; physical [PI], visual [VI] and hearing impairments [HI]; and learning disabilities [LD]). SES includes a combination of at least two of the following parental characteristics: education level, marital status, working status, occupation, household income (Ensminger & Fothergill, 2003); in the present study, the education (number of years), monthly income and working status of the mothers were the accepted indicators of SES. The demographic information of the study groups is shown in Table 1.

In addition to the demographic information, crowding index (CI) for the family home, identifying the number of persons living in one room at home, is also presented in Table 1. CI is obtained by dividing the number of persons by the number of rooms in the house. According to the Human Development Index, CI is a critical predictor of well-being and the development of children under five years of age (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2006), and as CI increases, the quality of the home environment decreases. In the present study, approximately 23 percent of children live in crowded homes, while the remaining lives in homes with less than two people living in one room (non-crowded home).



Table 1

*Demographic Information of the Study Group*

Children with disabilities <i>N</i> = 145				Mothers		Home environment		
Age	<i>X</i> = 56.22 <i>SD</i> = 10.02 Range = 34-74 months			Age	<i>X</i> = 34.99 <i>SD</i> = 4.87 Range = 25-48			
	<i>N</i>	<i>%</i>			Education	<i>X</i> = 11.39 <i>SD</i> = 4.33 Range = 0-22		
Gender	Girls	55	37.9	Working status		Working	<i>N</i> = 49 (33.8%)	
	Boys	90	62.1		Housewives	<i>N</i> = 96 (66.2%)		
Types of disabilities*	ASD	58	40	Income	<i>N</i> = 145 <i>X</i> = 4193.10 <i>SD</i> = 2857.53 Range = 400-15.000 Turkish Liras			
	ID	54	37.2		Crowding index**	Crowded homes	<i>N</i> = 33 (22.8%)	
	Others	33	22.8			Non-crowded homes	<i>N</i> = 112 (77.2%)	

\*ASD: Autism spectrum disorders, ID: Intellectual disability, Others (Visual impairments: VI, Hearing impairments: HI, Learning disability: LD, Speech and language disorders: SLD)

\*\*Crowding index: The number of individuals per room in the house

## Instruments

**Parent information form.** This form was used to determine the demographic characteristics of the participant children and their families and to evaluate the home learning environments. The form consists of two sections: The *first part* includes questions on demographic factors such as age, gender and the level of the developmental functions of the child, and the mother's age, level of education, working status, and family income. The *second part* of the form comprises two groups of questions for the assessment of the home learning environment including parents involvement in the activities of children (Biedinger, 2011; Ergül, Sarıca, Akoğlu, & Karaman, 2017; Hayes, Berthelsen, Nicholson, & Walker, 2018; Iltus, 2006; Niklas & Schneider, 2013) and types of toys in the home (Iltus, 2006):

1. Three questions on the form (How often do you read to your child in a week? / How often do you tell your child stories in a week? / How often do you play with him/her in a week?) were asked to mothers based on the instruments used in similar studies (Biedinger, 2011). The mothers were requested to answer each question on a scale of 1-4 (Every day: 4, 3-4 times in a week: 3, Once a week: 2, and Never: 1). The total mother participation score was calculated by adding the score given for each question. The intention of this regard was to identify whether the quality of the home environments varied according to the level of maternal participation.

2. The Parent Information Form contained three questions related to the types of toys in the home of CWDs: "a. What kind of toys does your child have? b. Do you make toys for your children? and c. Do you keep such art materials as paints, notebooks, papers, and pencils in your home?" The mothers were asked to answer the first question by listing the toys in the home, while the other two questions were answered either yes (1) or no (2) options. The toys listed by the mothers were divided into four groups: Fluid materials (materials with a fluid property/quality such as paint or clay that can be used to produce representative products: water, finger paints, dry sand, painting paints, wet sand, clay, flour, dough, and crayons, etc.), structured toys (solid materials that maintain their shape and form, unit blocks, moldboards, lego, puzzles, lotto games, etc.), symbolic toys (micro and macro level toys that can be used for sociodramatic play, small human figures, small cars, dolls, etc.), and physical toys (toys requiring the use of sensory-motor movements or body applications such as balls, skates, bicycles, climbing instruments, etc.) based on the toy classification of Wolfgang and Stakenas (1985).

**The Turkish Form of the Home Screening Questionnaire (HSQ-T).** The HSQ is a self-report questionnaire assessing the quality of the home environments through parent interviews in an economical and practical way. The questionnaire was developed based on the items in the Home Measurement of the Environment (HOME, Caldwell & Bradley, 1984), and is used to evaluate the home environments of children from low socio-economic backgrounds and at risk in terms of learning and development. It can also be used to predict child development in light of the quality of the home environment (Coons et al., 1981). The home environments of children were evaluated many times using HOME and HSQ and determined that the reliability of HSQ was at an acceptable level and that the sensitivity and specificity values of the two instruments were similar. There are high correlations between HOME and HSQ scores (Coons et al., 1981; Frankenburg & Coons, 1986; Pessanha & Bairrao, 2003), and also between HSQ scores and the developmental functions of young children (Camp & Headley, 1994; Grieve & Richter, 1990). Based on the psychometric properties (Coons et al., 1981; Frankenburg & Coons, 1986), the HSQ is accepted as an effective and economical instrument for the assessment of the family home qualities of young children.

The HSQ evaluating the quality of the home environment of children from birth to six years of age comprises two different questionnaires: one for the 0-3 age group (30 items) and one for the 3-6 year age group (34 items). The HSQ consists of yes-no questions, fill-in-the-blanks, and multiple-choice questions. In the present study, data were collected using the 3-6 age questionnaire through interviews with the mothers of CWDs. A group of researchers (Sucuoğlu, Bayrakdar, Şahan, & Karaman, 2019) evaluated the psychometric properties of the questionnaire of the Turkish Form of the HSQ (HSQ-T) for the 3-6 age groups using the data collected from 305 young CWDs, CWODs, and their mothers. The HSQ was applied by five trained interviewers with high interrater

reliability values who interviewed the mothers of CWDs individually so as to avoid data loss. The researchers carried out explanatory studies with a Categorical Principal Components Analysis (CATPCA) and a Confirmatory Factor Analysis (CFA). The results indicated that the HSQ-T was a single factor instrument consisting of 12 items, and this structure accounted for 24.61% (approx. 25%) of the variance. For a single factor, the eigenvalue was calculated as 2.953, and the Cronbach alpha coefficient of internal consistency was .72. According to the results of the analysis, the HSQ-T was accepted as a single factor instrument with the cut-off point 7 that can be used to evaluate the home environments of children in the 3-6 age groups in Turkey.

**Abilities Index (AI).** The developmental functions of the participant children were assessed using the Abilities Index developed by Simeonsson and Bailey (1991). Through this instrument, young children's developmental functions are assessed within 9 skill areas (19 sub-skills): audio (hearing), behavior and social skills, intellectual functioning, limbs, intentional communication, tonicity, the integrity of physical health, eyes (vision), and structural status (Bailey, Simeonsson, Buysse, & Smith, 1993; Chambers, Perez, Socias, Shkolnik, & Esra, 2004). The index can be applied by parents, teachers, and experts working in the field of early childhood education. The developmental functions of children are rated between 1 and 6 (1: normal development, 6: high/extreme disability), with a high score indicating low developmental functions in a child and low scores indicating high functioning. According to personal communication with Simeonsson (2017), the total score gathered from the scale is calculated using a special formula, although clinical evaluations should not depend on the total score. The test-retest reliability of the tool has been reported as .90; its inter-rater reliability as 67.2 percent, and its Kappa internal consistency as .60 (Simeonsson, Bailey, Smith, & Buysse, 1995). Sucuoğlu and Demir (2018) examined the psychometric properties of the Turkish form of the AI (AI-T) and found that the tool was able to significantly distinguish between CWDs and typically developing children, and also the children with the same diagnoses, in terms of their developmental functions. The mean inter-rater reliability (mothers and teachers) values of the Turkish form of the AI (AI-T) were found to be 67.2. The reliability of the tool (Spearman-Brown two-half reliability) was found to be .89 for the teachers' assessments and .78 for that of the mothers.

### Data Collection and Analysis

Data of the study were collected from the participant mothers who had young children with disabilities. Although the instruments used for data collection are self-report scales, to prevent data loss, trained graduate students individually interviewed with the mothers based on the research instruments, including Demographic Information Form, and read all questions to the mothers and recorded their responses. All interviews were conducted in a quiet room at the preschools, rehabilitation centers, or day-care centers, and each interview session lasted 45 minutes average.

To determine the descriptive statistics of the study, firstly, the level of normality in the distribution of the data was assessed based on skewness and kurtosis values, as well as histograms. Since the data related to the HSQ-T and AI-T scores, maternal income and education level, and the mother's involvement data violated the normality assumptions, the analysis of the study was carried out using nonparametric tests. Secondly, to understand the general home quality of CWDs, the means and standard deviations of the dependent and independent variables for the CWDs who live in high and low-quality homes were calculated based on the cutoff score of HSQ-T. A comparison was then made of the mean score of the HSQ-T scores, AI-T scores, the mother's level of education and income, and the mother's involvement total score of the respondents residing in high and low-quality homes by using a Mann Whitney U tests. In addition, a Kruskal-Wallis Test was used to compare the home environments of children with different disabilities. Thirdly, an examination was made of the relationship among variables using Spearman-Brown correlation for the abnormality of distributed data. To analyze the home learning environment of CWDs, first, the HSQ-T scores of the children were compared according to the frequency of mothers' involvement in their children's activities. To put a value to the toys available in the home, we calculated the percentage of CWDs with access to different types of toys in the home, including home-made toys.

As the last step, we ran multiple linear regression analysis to identify predictors of the general home environment quality of CWDs. The predictor (independent) variables (mother's education level and income, maternal involvement, and AI-T scores of CWDs) and the dependent variable (HSQ-T scores) were included in a regression analysis. Prior to the regression analysis, we first examined the correlations between the dependent and independent variables and observed that the  $r$  values were lower than .60, with a 99% confidence interval. In addition, to investigate the multicollinearities in the data, tolerance values (TI), variance inflation factors (VIF) and the condition index (CI) were calculated, it was that TI was over .60, VIF values were lower than 2 and CI values were lower than 30 (14.228 and below). None of the analyses pointed to multicollinearity problems between the predictor and predicted variables, confirming that the assumption of linearity was met (Field, 2009).

## Results

### The Quality of the Home Environment of CWDs

The findings related to the general home quality and the effective variables in the home environment are presented in this section. To determine the home quality of young CWDs, the mean HSQ-T scores of all children ( $X = 7.06$ ;  $SD = 2.74$ ; range = 0–12), and the numbers and percentages of the high and low-quality home groups were calculated based on the cut-off scores (Sucuoglu et al., 2019). Then the mean scores of HSQ-T and the AI-T, along with the means of the other variables of the two groups, were compared. The findings are presented in Table 2.

Table 2

*Mann-Whitney U-tests Indicating the Differences in the Mean Scores of the HSQ-T and Other Independent Variables for Low- and High-Quality Homes*

Variables	Low quality homes <i>N</i> = 73 (50.35%)		High quality homes <i>N</i> = 72 (49.65%)		
	X	SD*	X	SD	U
HSQ-T	4.87	1.85	9.38	1.20	.000***
Maternal involvement	4.76	1.91	9.36	1.19	1192.50***
Maternal education	9.40	3.83	13.42	3.81	1213.50***
Maternal (family) income	2867,12	1500.00	5537.50	3260.50	1155.00***
AI-T** score of CWDs	42.47	11.35	36.22	15.19	1756.50

\*SD = Standard Deviation \*\*AI-T = Abilities Index \*\*\* $p < .001$

As seen in Table 2, the numbers and percentages of children residing in high and low-quality homes were almost the same. The analyses of the differences between the maternal involvement, education, and income of the children with high and low-quality homes identified significant differences between the two groups of mothers in favor of high-quality homes. The effect of the employment status of the mothers was on HSQ-T scores examined with a Mann-Whitney U-test since the working status data of the mother was categorical. A significant difference ( $U = 1192.50$   $p < .001$ ) was thus found between the HSQ-T scores of working mothers (median: 9.00) and those of housewives (median: 6.50). The home quality of working mothers was found to be significantly more favorable than that of the other group. In addition, the AI-T scores (median: 42.00) of the children living in low-quality homes differ significantly from those residing in high-quality homes (median: 29.00). Keeping in mind that a high AI-T score indicates lower developmental functions, it would seem that the home qualities of children with more severe disabilities are less favorable than those with higher levels of developmental functions. Finally, the result of the Kruskal-Wallis H Test identified no significant difference between the HSQ-T scores of children with different types of disabilities ( $\chi^2 = .977$ ,  $p > .05$ ), such as ID (median: 7.50), ASDs (median: 7.00) and others (median: 8.00) including children with SLD, VI, HI, and LD.

### Relationships Between Dependent and Independent Variables

Table 3 shows the relationships between HSQ-T score and the scores of other measures, such as mother's education and income, their involvement in their children's activities (maternal involvement score), and the developmental functions (AI-T scores) of the children.

Table 3

#### *Relationships Between the HSQ-T Scores and the Independent Variables*

	Med	Mic	Miv	AI	M	SD
HSQ-T scores	.554*	.577*	.601*	-.253*	7.06	2.79
Maternal education (Med)		.620*	.379*	-.052	11.39	4.31
Maternal income (Mic)			.376*	-.023	4193	2800
Maternal involvement (Miv)				-.116	6.55	2.36
Developmental functions of CWD (AI-T)					41.66	15.62

\* $p < .001$ , M: Mean, SD: Standard Deviation

Med: Maternal education (number of years), Mic: Maternal income (Turkish Lira), Miv: Maternal involvement, AI: AI-T scores

The quality of the homes of CWDs was found to be related significantly to all variables, while the AI-T scores were found to be negatively associated with HSQ-T scores. That is, the home quality of children with high AI-T scores (lower function children) was found to be lower than that of the lower-scoring children.

### The Home Learning Environments of the CWDs

In this study, the assessment of the home learning environment was based on maternal involvement in their children's activities, such as playing with them, reading and telling stories to them, and the availability of toys in the home. The home learning environment was assessed in two ways:

**Maternal involvement.** The HSQ-T scores of the mothers who engaged in activities with their children at different levels were compared for three activities separately, the results of which are presented in Table 4.

Table 4

#### *The Results of the Kruskal-Wallis H Test Based on the HSQ-T Scores of the Mothers According to Their Frequency of Maternal Involvement*

Activities	Involvement level of mothers*	N	%	X	SS	Min	Max	Median	Chi-Square	ES***
Frequency of reading books to the child	Everyday	42	29.0	9.11	1.85	5	12	9.00	56.063**	.40
	3-4 / week	42	29.0	7.11	2.08	2	11	8.00		
	1 / week	25	17.2	6.00	2.64	0	9	6.00		
	Never	36	24.8	4.58	2.79	0	12	4.00		
Frequency of telling stories to the child	Everyday	33	22.8	8.69	1.89	4.00	12.00	9.00	16.619**	.09
	3-4 / week	53	36.6	7.07	2.59	2.00	11.00	8.00		
	1 / week	31	21.4	6.00	3.40	0.00	11.00	5.00		
	Never	28	19.3	6.21	2.52	1.00	11.00	6.00		
Frequency of playing with the child	Everyday	101	69.7	7.81	2.48	2.00	12.00	8.00	-	-
	3-4 / week	32	22.1	5.59	2.53	1.00	11.00	8.00		
	1 / week	10	6.9	3.70	2.75	0.00	8.00	3.50		
	Never	2	1.4	8.50	0.70	8.00	9.00	8.50		

\*Number of times the parent engaged in the child activities in a week

\*\* $p < .001$  \*\*\*ES: Effect Size

This table shows that the quality of homes varied according to the level of maternal involvement, as when maternal involvement (reading books and telling stories) increased, so did the home qualities of CWDs. In addition, Eta effect sizes are large for the two levels of frequencies of maternal involvement in the activities of

CWDs. Since the majority of mothers ( $N = 101$ ) stated that they played with their children every day, 10 of them claimed once a week, and 2 mothers said that they did not play with their children at all, we were unable to examine whether home quality changed according to the frequency at which mothers played with their children. Surprisingly, the HSQ-T scores of the two mothers who said that they never played with their children were found to be higher than those of the other groups. That said, these findings seem to support the results of the findings of the correlation analysis, indicating a strong relationship between home quality and the level of maternal involvement in the activities of their children. The findings are also shown in Figure 1.

Crowding index (CI) is an important variable that influences child development and well-being, and so we examined whether maternal involvement was affected by the CI of the home. The involvement scores of mothers living in crowded and non-crowded homes were compared with a Mann-Whitney U-test, the results showed that maternal involvement in the two groups of mothers was significantly different ( $U = 5285.00$ ,  $p < .000$ ), and that mothers who live in less crowded homes (median=8.00) participated in activities with their children more than those in the other group (median=5.00).

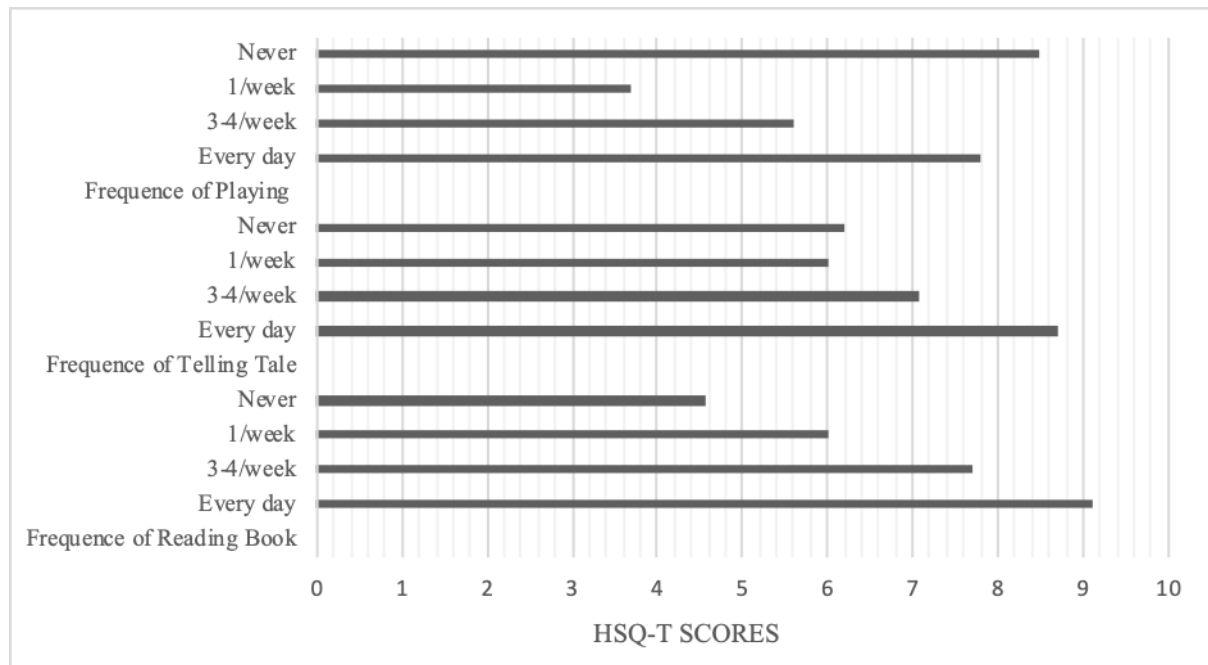


Figure 1. HSQ-T scores of mothers who took part in their children's activities at different levels.

**Toys available in the home for the children.** To assess the responses to the question related to the availability of toys in the home, the toys listed by mothers were divided into four groups based on the classification of Wolfgang and Stakenas (1985). Figure 2 indicates the percentage of CWDs with access to different types of toys in their home environment and shows most of the children have symbolic and structured toys, while only 6.2 percent of the children have access to fluid construction toys.

The figure also shows that almost half of the CWDs (41.6%) have home-made toys such as puppets, houses, cars, planes, or ships that have been made their parents (See Figure 2), while 58.4 percent of CWDs have no home-made toys. In addition, a comparison of the home quality of CWDs with and without access to home-made toys revealed a significant difference in the HSQ-T scores of the two groups of children ( $U = 2062.50$ ,  $p < .001$ ). Accordingly, the quality of the home of CWDs whose parents made toys for them would appear to be higher

(median: 8.00) than that of the other group of children (median: 7.00). Finally, according to the mothers, most of the CWDs (98.2%) have access to such art materials as pencils, crayons, paper, and notebooks in the home.

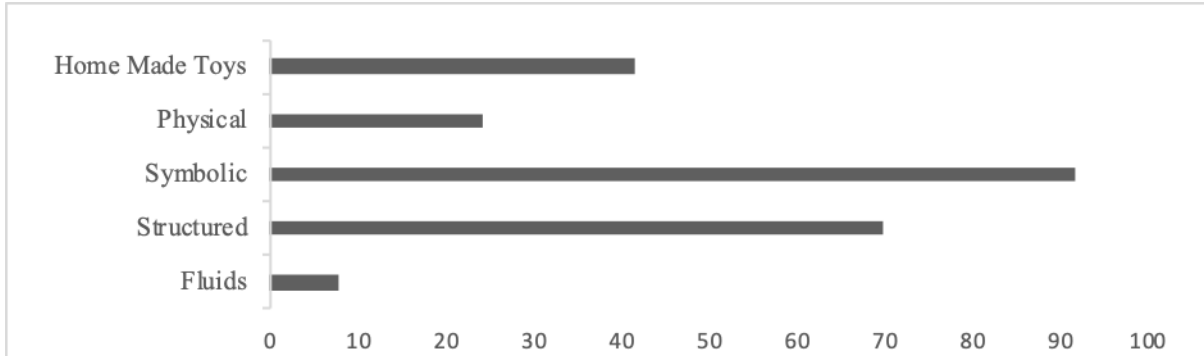


Figure 2. Percentage of CWDs who have access to toys in the home.

**Predictors of home environment quality of CWDs.** The result of the multiple regression analysis indicates that the model is statistically significant ( $F = 46.801, p < .01$ ) and the findings of the analysis were found to be consistent with the Pearson correlation results, showing that all of the variables related to the mothers and the AI-T scores of children contributed to the home environment quality of CWDs (Table 5).

Table 5

Results of the Multiple Regression Analysis Using Maternal Variables, AI-T Scores and HSQ-T Scores of CWDs

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	<i>B</i>	Std. Error	Beta		
Predictors*	9.157	.886		10.338	.000
AI-T score	-.042	.010	-.234	-4.227	.000
Miv	.514	.079	.401	6.523	.000
Med	.158	.046	.244	3.462	.001
Mic	.000	.000	.244	3.599	.000

R: .756 R<sup>2</sup>: .572 F4: 46.801  $p = .000$

\*AI-T score: Total Abilities Index score, Miv: Mother involvement score, Med: Maternal education level (number of years), Mic: Maternal income (Turkish Lira)

The results of the analysis are summarized in Table 5, presenting that the predictor variables, when combined, accounted for 57% of the variance in the HSQ-T scores of the CWDs. According to the model, mother involvement accounting for approximately 40% of the variance was the main predictor of the family home quality. The AI-T scores of children, education level, and income of the mothers were also identified as predictors of the HSQ-T scores.

### Discussion and Conclusion

This study made a detailed investigation of the quality of the home environments of CWDs, addressing the gaps in previous literature focusing on the home quality of this group of children. The analysis was based on data collected from the participant mothers, resulting in the garnering of a wealth of valuable information on the home qualities of young children diagnosed with different conditions, such as ASDs, ID, and others. In addressing our research question related to the quality of the home environment of CWDs, it was found that approximately half of the CWDs live in low-quality homes, based on the cut-off scores provided by the HSQ-T, whereas the quality of the homes of higher functioning children was more favorable. Previous studies have identified significant links between the adaptive functions of children and their home environment, and have concluded that

parental behaviors and the home environment may be affected not only by the developmental function of the child but also by changes in the parents' reactions to the demands of their children (Bradley, 1993; Dote-Kwan & Hughes, 1994; Holder-Brown et al., 1993; Nihira, Mink, & Meyers, 1984). In addition, there have been several studies indicating that the home quality of CWDs are less favorable than those of typically developing children (Kesiktas et al., 2009; Sucuoğlu et al., 2018). The present study seems to support the findings of earlier studies indicating a link between the quality of the home environment and the developmental level of the child, and that the home quality of lower functioning children is less favorable than that of children with higher developmental functions.

The findings of the present study reveal that the home quality of CWDs is unaffected by the types of disabilities of children and the HSQ-T scores of children with ID, ASD, and other disabilities (SLD, VI, HI, and LD) are not significantly different. Accordingly, considering that the type and severity of the disability may have a relationship with the home environment, as concluded in earlier studies (Dote-Kwan & Hughes, 1994; Holder-Brown et al., 1993), it would appear that gaining a better understanding of the link between the type and severity of the disability and aspects of the home environment will require the collection and analysis of more data from children with various types and severities of disability, and to figure out whether there are some unexplained factors contributing to the home quality of CWDs.

In the present study, it was identified that high correlations existed between HSQ-T scores and the independent variables, while significant but low negative correlations were noted between home quality and the AI-T scores of the children. The effects of the characteristics of the parents and children on family home quality have been studied for many years, and there is evidence that the mother's education level, income, and working status are strong predictors of SES (Ensminger & Fothergill, 2003) and important variables associated with not only the overall home environment (Biedinger, 2011; Goemans, Van Geel, Vedder, & Bradley, 2016; Pessanha & Bairrao, 2003; Richter, & Grieve, 1991) but also the home learning environment of typically developing children (Ergül et al., 2017; Niklas, Chorsen, & Tayler, 2016). It has been emphasized that families with low income and education levels are less likely to provide a stimulating environment and learning experiences for their children due to financial restrictions (Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2010; Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002). Studies carried out in Turkey, similarly have shown that SES has an impact on the home environment of young CWDs and those without disabilities, while the children of mothers with higher education levels and incomes have a better home environment (Kesiktas et al., 2009; Sucuoğlu et al., 2018). Similar findings have been reported in studies focusing on the home environment of CWDs (Dote-Kwan & Hughes, 1994; Dote-Kwan et al., 1997; Holder-Brown et al., 1993). Accordingly, our findings indicating positive and strong relationships between the home environments of CWDs and SES of the family are accepted as agreeing with those reported in related studies.

Although much emphasis has been placed on the strong link between parental involvement and the cognitive, language and social skills of typically developing children (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005; Melhuish et al., 2008; Taggart et al., 2015), our findings revealed no significant relationship between maternal involvement and the developmental functions (AI-T score) of CWDs. This finding may be attributed to the instrument used to assess developmental functions in children. As such, we must bear in mind that developmental functions (DF) and developmental skills (DS) are different concepts, with DS indicating the skills that children gain over time while the DF denoting the basic aspects of child functioning and the characteristics of children with various disabilities, rather than etiology, diagnostic features or developmental milestones (Simeonsson et al., 1995). Therefore, if the children's skills in the developmental domains are evaluated by developmental inventories or scales with good psychometric characteristics, rather than being based on developmental functions, the results may lead to a better understanding of the link between development and the home learning activities of parents of CWDs.

Considering the importance of the home learning environment on child development, in the current study, two separate characteristics of the home (maternal involvement and access to toys in the home of CWDs) were investigated. A strong relationship was found between the frequency of maternal participation in child activities



and home quality. Previous literature frequently emphasizes that the home learning environment, when including parental involvement in the activities of children, is the context in which all children have the opportunity to acquire and practice various skills through meaningful interactions with people, materials, toys and events in the home (Biedinger, 2011; Ergül et al., 2017; Hayes et al., 2018; Iltus, 2006; Niklas & Schneider, 2017). Activities such as read-aloud, playing number games, board and card games, and art/craft activities are accepted as home learning activities when there is parental involvement, as such activities support the development of children by providing various opportunities for communication and interaction with their parents (Farrant & Zubrick, 2013; Melhuis et al., 2008; Senechal, Pagan, Lever, & Quelette, 2008). These have proven to be effective in the development of language, cognitive skills, mathematics, and joint attention skills in typically developing children, as well as in their cooperation and interactions with others (Hayes et al., 2018). From another point of view, mothers of CWDs frequently express a need for advice on how to promote the development of their children and how to interact with them, regardless of the family characteristics and the type/severity of the child's disability (Bailey & Simeonsson, 1988; Bailey, Blasco, & Simeonsson, 1992; Bailey et al., 1999). There have been substantial studies reporting that parents who participate in parent training programs gain various benefits in terms of their ability to teach new skills, to cope with problematic behaviors, to reduce stress and to use positive behavior support strategies (Feldmen & Werner, 2002; Machalicek et al., 2015; McIntyre, 2008; Meadan, Ostrosky, Zaghlawan, & Yu, 2009). To the best of our knowledge, however, there has been only one study to date, including a training program for the parents of CWID and investigating the effects of the program on family home quality (Bennet & Algozzine, 1986). We believe that our findings reveal a need for more research into the home environments of CWDs, while parents need to be encouraged to involve with their CWDs in terms of increasing the family home quality and being involved in the earliest childhood experiences of their children.

According to the Human Development Index established by the UNICEF (2006), informal learning materials such as toys are one of the aspects denoting the quality of the home environment, which is highly correlated with cognitive, physical, social, and emotional well-being in children (UNICEF, 2006). In addition, children with access to a variety of toys were found to have reached higher levels of intellectual achievement, regardless of sex, race, or social class (Bradley 1985; Elardo, Bradley, & Caldwell, 1975). Toys also bring useful experiences to CWDs and assist in the development of sensory-perceptual, motor, social, psychological, and intellectual functions (Lewis et al., 2000). It has also been found that CWDs need more play materials compared to typically developing children, as they can quickly lose interest in an object (Nielsen, 1979; Sinker, 1985). Moreover, CWIDs take longer to learn, and so interest in playthings and toys must be kept alive with the help of rich stimuli (Murphy, Carr, & Callias, 1986). Finally, Brodin (1999, 2005) stressed the importance of toys, particularly in children with severe and profound disabilities. The present study found that most of the participant children had access to different types of toys, but little access to such fluid construction toys as finger paints, sand, clay, playdough, and crayons. Furthermore, almost half of the CWDs had access to home-made toys, which are said to be a proxy indicator of the quality of the home and to shows parental interest in the social interactions and communications of children (Iltus, 2006).

The types of toys that are available affect the acquisition of various developmental skills in young children, with the characteristics of toys encouraging development in such areas as cognition, social skills, and fine and gross motor skills in children (Dauch, Imwalle, Ocasio, & Metz, 2018; Trawick-Smith, Russel, & Swaminathan, 2011). For example, structured toys improve sensory development, motor skills, and cognitive ability, whereas toys focusing on numbers and letters influence perceptual-motor and cognitive skills while playing with fluid materials such as sand, water, playdough, and clay encourages children to create shapes and structures, to learn about living and non-living things, to engage in conversation, to use their imagination (Auerbach, 2012; Bairaktarova, Evangelou, Bagiati, & Brophy, 2011; Vanover, 2018). The fact that very few CWDs had access to fluid toys and materials in the present study can be explained by the fact that such fluid materials as sand, water, playdough, or clay are uncommon in Turkish families due to cultural factors related to the idea of clean homes. As such, clean homes are considered very important in Turkey, and, thus, mothers generally are not willing to let their children play with messy toys and materials in their homes. That said, the access of the CWDs in the present

study to a wide variety of toys, including various home-made toys, points to a stimulating environment in the home that promotes development by encouraging children to learn through exploration. Although adaptation of toys according to the developmental level of CWDs (Iltus, 2006) is more important than the number of toys and learning materials available in the home, this fell outside the scope of the present study.

Coming to the final question of the study, all independent variables, namely education of mothers, mother's income, maternal involvement in activities with the child, and the developmental functions of children, were found to predict the quality of the home environment. Parental engagement in the activities of children was identified as the strongest predictor of the HSQ-T scores of the participants. Furthermore, the relationship between parental involvement and the home environment far exceeded the mother's education level and income, in terms of the quality of homes, as well as the level of developmental functions of CWDs. It is apparent that the information and support provided to parents of CWDs should encourage parents of disadvantaged families to take a greater interest in learning activities in the home, as suggested by Hayes et al. (2018). In addition, parents should be made aware of the importance of parent involvement and especially the significance of engaging in home activities on the language, motor, and social development of young CWDs.

This study has some limitations. Firstly, home learning activities can refer to various forms of parental involvement, such as cooking and shopping, playing card and board games, and engaging in music and art activities together. In the current study, however, only the home learning activities of reading aloud, telling stories, and playing with children were taken into account. Secondly, the current study investigating the types of toys available in the home was not taken into account how the toys were used during play and whether or not the parents modified or adapted toys according to the children's developmental level. Finally, the data gathered in the study was collected only from the mothers of CWDs. However, previous literature frequently emphasized that there are significant differences between the parental quality, interactional behaviors, and caregiving behaviors of mother and fathers of both CWDs and CWODs (Crnic, Pedersen, Baker, & Blacher, 2009; Kwon, Jeon, Lewsader, & Elicker, 2012), and the involvement of fathers is an important predictor on children's development in terms of improving emotional regulation, cognitive and language development (Mosley & Thompson, 1995; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Therefore, it may be interesting in future studies to investigate home qualities through the eyes of the fathers and to evaluate their involvement in the activities of their children.

To conclude, the current study can be considered significant in the field in uncovering the characteristics of home environments of CWDs and other related factors that are relatively less known than those of typically developing children. Furthermore, parent involvement was determined to be an important family characteristic in terms of its contribution to the general home quality, whereas the education level and income of the mother contributed equally to the home qualities of CWDs. More importantly, we emphasize the significance and prominence of the home environment for CWDs, to an equal or even greater level required by CWODs. Future studies should explore all aspects of the general and home learning environments of children with various disabilities and should analyze how parents use toys and provide their children with opportunities to play. Moreover, parental involvement should be promoted by educating parents on how to support the developmental skills of their children through the use of learning activities, and how to spend valuable time with them in the family home environment.

## References

- Auerbach, S. (2012). *Why this toy?*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/our-work/families/why-this-toy>
- Bailey D. B., Blasco P. M., & Simeonsson R. J (1992). Needs expressed by mothers and fathers of young children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 97(1), 1-10.
- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127. doi: 10.1177/002246698802200113
- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Buysse, V., & Smith, T. (1993). Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 35(9), 806-815.
- Bailey, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., Rodriguez, P., ... & Skinner, P. (1999) Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(5), 437-451.
- Bairaktarova, D., Evangelou, D. Bagiati, A., & Brophy, S. (2011). Early engineering in young children's exploratory play with tangible materials. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 212-235.
- Bennett, T., & Algozzine, B. (1986). *Special Education Programs (US): Handicapped children's early education program (US). Effects of family-oriented intervention with young handicapped children on indicators of parental stress*. Technical Research Report. Special Education Programs Washington (DC): Special Education Programs; Handicapped Children's Early Education Program.
- Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, 2011, 1-10. doi: 10.1155/2011/916303
- Bradley, R. H. (1985). Social-cognitive development and toys. *Topic of Early Childhood Special Education*, 5(3), 11-30.
- Bradley, R. H. (1993). Children's home environments, health, behavior and intervention efforts: A review using the HOME inventory as a marker measure. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 119(4), 439-491.
- Bradley, R. H. (2015). Constructing and adapting causal and formative measures of family settings: The HOME Inventory as illustration. *Journal of Family Theory and Review*, 7(4), 381-414. doi: 10.1111/jftr.12108
- Bradley, R. H., Burchinal, M. R., & Casey, P. H. (2001). Early intervention: The moderating role of the home environment. *Applied Developmental Science*, 5(1), 2-8, doi: 10.1207/S1532480XADS0501\_1
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Brisby, J. A., Magee, M., Whiteside-Mansell, L., & Rock, S. L. (1992). The HOME Inventory: A new scale for families of pre-and early adolescent children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 13(4), 313-333.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Hamrick, H. M., & Harris, P. (1988). Home observation for measurement of the environment: Development of a home inventory for use with families having children 6 to 10 years old. *Contemporary Educational Psychology*, 13(1), 58-71, 313-330.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A., & Mink, I. T. (2000). Measuring the home environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10(3), 247-289.

- Bradley, R. H., Rock, S. L., Caldwell, B. M., & Brisby, J. A. (1989). Uses of the HOME inventory for families with handicapped children. *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 31-330.
- Bradley, R. H., Rock, S. L., Whiteside, L., Caldwell, B. M., & Brisby, J. A. (1991). Dimensions of parenting in families having children with disabilities. *Exceptionality*, 2(1), 41-61. doi: 10.1080/09362839109524765
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys-a review. *International Journal of Disability Development and Education*, 46(1), 25-34. doi:10.1080/103491299100704
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646. doi: 10.1080/0300443042000266222
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas at Little Rock.
- Camp, B. W., & Headley, R. (1994). Predicting developmental status from the home screening questionnaire at 12 months. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 15(3), 204-206.
- Chambers, J. G., Perez, M., Socias, M., Shkolnik, J., & Esra, P. (2004). *Educating students with disabilities: Comparing methods for explaining expenditure variation*. Report 7. American Institutes for Research. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522074.pdf>
- Coons, C. E., Gay, E. C., Fandal, A. W., Ker, C., & Frankenburg, W. (1981). *The home screening manual*. Denver, CO: Developmental Materials.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi:10.1177/0192513x09351515
- Crnic, K., Pederson, A., Baker, B., & Blacher, J. (2009). Mothers and fathers together: Contrasts in parenting across preschool to early school age in children with developmental delays. *International Review Research on Mental Retardation*, 37, 3-30. doi: 10.1016/S0074-7750(09)37001-9
- Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B., & Metz, A. E. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, 50, 78-87. doi: 10.1016/j.infbeh.2017.11.005.
- Dote-Kwan, J., & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42.
- Dote-Kwan, J., Hughes, M., & Taylor, S. L. (1997). Impact of early experiences on the development of young children with visual impairments: Revisited. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(2), 131-144.
- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty six months: A longitudinal analysis. *Child Development*, 1(46), 71-76.
- Ensminger, M. E., & Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13-27). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ergül, C., Sarıca, A.D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293. doi: 10.1177/0142723713487617

- Feldman, M. A., & Werner, S. E. (2002). Collateral effects of behavioral parent training on families of children with developmental disabilities and behavior disorders. *Behavioral Interventions*, 17(2), 75-83. doi: 10.1002/bin.111
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.006
- Frankenburg, W. K., & Coons, C. E. (1986). Home screening questionnaire: Its validity in assessing home environment. *The Journal of Pediatrics*, 108(4), 624-626.
- Goemans, A., van Geel, M., Vedder, P., & Bradley, R. H. (2016). HOME in the Netherlands: Validation of the home observation for measurement of the environment inventory. *Journal of Family Issues*, 37(15), 2118-2137. doi: 10.1177/0192513X14555767
- Grieve, K. W., & Richter, L. M. (1990). A factor analytic study of the Home Screening Questionnaire for infants. *South African Journal of Psychology*, 20(4), 277-281.
- Hayes, N., Berthelsen, D. C., Nicholson, J. M., & Walker, S. (2018) Trajectories of parental involvement in home learning activities across the early years: Associations with socio-demographic characteristics and children's learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1405-1418. doi: 10.1080/03004430.2016.1262362
- Holder-Brown, L., Bradley, R. H., Whiteside, L., Brisby, J. A., & Parette, H. P. (1993). Using the HOME inventory with families of children with orthopedic disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 181-201.
- Iltus, S. (2006). *Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO: 2007/ED/EFA/MRT/PI/16. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147465>
- Jones, P. C., Pendergast, L. L., Schaefer, B. A., Rasheed, M., Svensen, E., Scharf, R. ... & Seidman, S. J. (2017). Measuring home environments across cultures: Invariance of the HOME scale across eight international sites from the MAL-ED study. *Journal of School Psychologist*, 6, 109-127. doi:10.1016/j.jsp.2017.06.001
- Karaaslan-Baç, T., & Bal, S. (2002). Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisinin incelenmesi [Evaluation of the effect of home based early intervention programmes on the development of very low-birth-weight premature infants]. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6/7), 16-35.
- Kesiktaş, D., Sucuoglu, B., Keceli-Kaysili, B., Akalin, S., Gul, G., & Yildirim, B. (2009). The home environments of young children with and without disabilities. *Infants & Young Children*, 22(3), 201-210. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1ae
- Kwon, K. A., Jeon, H. J., Lewsader, J., & Elicker, J. (2012). Mothers' and fathers' parenting quality and toddlers' interactive behaviors in dyadic and triadic family contexts. *Infant and Child Development*, 21, 356-373. doi: 10.1002/icd.1746.
- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic status and child development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 20(10), 1-14. doi: 10.1177/1063426611421007

- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35*(1), 117-127.
- Machalicek, W., Lang, R., & Raulston, T. J. (2015). Training parents of children with intellectual disabilities: Trends, issues, and future directions. *Current Developmental Disorders Reports, 2*(2), 110-118. doi: 10.1007/s40474-015-0048-4
- Matson, J. L., Mahan, S., & LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*(3), 961-968. doi: 10.1016/j.ridd.2009.01.009
- McIntyre, L. L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal of Mental Retardation, 113*(5), 356-368. doi: 10.1352/2008.113:356-368
- McIntyre, L. L. (2013). Parent training interventions to reduce challenging behavior in children with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 44*, 2211-6095, doi: 10.1016/B978-0-12-401662-0.00008-7
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H. Y., & Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders: A Review of parent-implemented intervention studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(2), 90-104. doi: 10.1177/0271121409337950
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Mosley, J., & Thomson, E. (1995). Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Research on men and masculinities series, 7. Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 148-165). UK, London: Sage Publications, Inc.
- Murphy, G., Carr, J., & Callias, M. (1986). Increasing simple toy play in profoundly mentally handicapped children: II. Designing special toys. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*(1), 45-58.
- Nielsen, L. (1979). *The comprehending hand*. Copenhagen, Denmark: Socialstyrelsen-National Board of Social Welfare.
- Nihira, K., Mink, I. T., & Meyers, E. C. (1984). Salient dimensions of home environment relevant to child development. *International Review of Research in Mental Retardation, 12*, 149-175.
- Niklas, F., Cahrssen, C., & Tayler, C. (2016). Improving preschoolers' numerical abilities by enhancing the home numeracy environment. *Early Education and Development, 27*(3), 372-383. doi: 10.1080/10409289.2015.1076676
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language, 37*(5), 433-452. doi: 10.1177/0142723717698838
- Ozturk-Ertem, I., Atay, G., Bingoler, B. E., Gumus-Dogan, D., Bayhan, A., & Sarica, A. D. (2006). Promoting child development at sick-child visits: A controlled trial. *Pediatrics, 118*(1), 24-31. doi: 10.1542/peds.2005-2704
- Parks, P. L., & Bradley, R. (1991). The interaction of home environment features and their relation to infant competence. *Infant Mental Health Journal, 16*(12), 1-16.

- Pessanha, M., & Bairrao, J. (2003). The home screening questionnaire: A validation study. *International Journal of Child & Family Welfare*, 6(1/2), 27-32.
- Richter, L. M., & Grieve, K. W. (1991). Home environment and cognitive development of black infants in improvised South African families. *Infant Mental Health Journal*, 12(2), 88-102.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R., & Quelette, P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Simeonsson, R. J. (2017, September, 13). Personal Communication by e-mail.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *The ABILITIES Index*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina. Retrieved from: [http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessmentsand-instruments/FPG\\_AbilitiesIndex.pdf](http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessmentsand-instruments/FPG_AbilitiesIndex.pdf)
- Simeonsson, R. J., Bailey, D., Smith, T., & Buysse, V. (1995). Young children with disabilities: Functional assessment by teachers. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 267-284.
- Sinker, M. (1985). More than play: Lekotek. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5(3), 93-100. doi: 10.1177/027112148500500309
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2018). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities. *Early Child Development and Care, Advance Online Publication*. doi: 10.1080/03004430.2018.1539842
- Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D., & Karaman, S. (2019). Ev ortamı tarama aracı: Küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi [The Home Screening Questionnaire: Evaluating the home environment of young children]. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance Online Publication*. doi: 10.9779/pauefd.595591
- Sucuoğlu, B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Evaluating of developmental functions of children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413759
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief. Retrieved from [https://dera.ioe.ac.uk/23344/1/RB455\\_Effective\\_preschool\\_primary\\_and\\_secondary\\_education\\_project.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/23344/1/RB455_Effective_preschool_primary_and_secondary_education_project.pdf)
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2 and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment-revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25-35.

- Trawick-Smith, J., Russel, H., & Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviors of preschool children. *Early Child Development and Care, 181*(7), 909-927. doi: 10.1080/03004430.2010.503892
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2006). *Wealth is associated with richer home learning environments for young children*. Retrieved from <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/home-environment>
- Vanover, S. (2018). *The importance of sand and water play*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/resources/blog/importance-sand-and-water-play>
- Wolfgang, C. H., & Stakenas, R. G. (1985). An exploration of toy content of preschool children's home environments as a predictor of cognitive development. *Early Child Development and Care, 19*(4), 291-307. doi: 10.1080/0300443850190403
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development, 73*(6), 1861-1879. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00511





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 451-477

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.675678

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 17.01.20

Kabul Tarihi: 29.04.20

Erken Görünüm: 07.05.20

## Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Niteliği\*

**Bülbin Sucuoğlu** <sup>ID</sup> \*\*  
Hacettepe Üniversitesi

**Kerem Avcı** <sup>ID</sup> \*\*\*  
Hacettepe Üniversitesi

**Naciye Öztürk** <sup>ID</sup> \*\*\*\*  
Hacettepe Üniversitesi

**Nursel Bektaş** <sup>ID</sup> \*\*\*\*\*  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli (ÖG) küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini incelemektir. Çocukların ev ortamlarının genel kalitesine ilişkin veriler Ev Ortamını Tarama Aracı'nın Türkçe Formu (EVTA-T) kullanılarak ÖG çocuğu olan 145 anneden toplanmış; annelerin katılımı ile evde bulunan oyuncakları içeren ev öğrenme ortamına ilişkin veriler ise, annelerle yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, EVTA-T'den elde edilen kesme puanı temel alındığında ÖG çocukların %50.35'inin düşük kaliteli ev ortamlarında yaşadığını, diğer %49.65'inin ev ortamının kalitesinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. EVTA-T'den elde edilen puanlar ile annelerin katılımı, eğitim düzeyi, gelirleri ve çocukların gelişimsel işlevleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, ev yapımı oyuncakları olan ve olmayan ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi anlamlı düzeyde farklıdır. Ev ortamı kalitesini yordayan en güçlü değişken ise annelerin çocuklarının etkinliklerine katılım düzeyleridir.

*Anahtar sözcükler:* Ev ortamı, ebeveyn katılımı, özel gereksinimli çocuklar, oyuncaklar, gelişimsel işlevler.

### Önerilen Atıf Şekli

Sucuoğlu, B., Avcı, K., Öztürk, N., & Bektaş, N. (2020). Özel gereksinimli küçük çocukların ev ortamlarının niteliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 451-477. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.675678

\*Bu çalışma, Yunanistan Selanik'te düzenlenen 29. European Early Childhood Research Association (EECERA) Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Prof. Dr., E-posta: bulbinsucuoğlu@hacettepe.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-8733-9765>

\*\*\*Arş. Gör., E-posta: keremavcihn@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8050-9469>

\*\*\*\***Sorumlu Yazar:** Doktora Öğrencisi., E-posta: nacye231@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4253-8365>

\*\*\*\*\*Arş. Gör., E-posta: nrsl.bkts@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5901-2899>

Erken yıllarda çocukların içinde büyüdükleri ve geliştikleri ev ortamı, çocukların gelişimi ile sağlık ve öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynamakta; erken çocukluk araştırmalarında çocukların gelişimi ile ev ortamlarının kalitesi arasındaki güçlü ilişki sıklıkla vurgulanmaktadır. Ev ortamının kalitesi genel olarak ebeveynin çocuğa sunduğu uyarıların ve desteklerin kalitesi ve sıklığı ile evin temizliği, emniyeti ve kalabalıklığı gibi fiziksel özelliklerini kapsamaktadır (Bradley, 2015; Jones vd., 2017). Evde öğrenme materyallerinin olması, ebeveyn-çocuk ilişkisinin sıklığı ve niteliği ile ebeveyn tarafından sunulan destekler ve ebeveynin çocuğun etkinliklerine katılımı (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick, & Harris, 1988; Iltus, 2006; Senechal & LaFevre, 2002; Totsika & Slyva, 2004) evdeki öğrenme ortamını etkileyen özellikler olarak kabul edilmektedir. Bu özelliklerle birlikte ebeveynlerin gelir durumu, eğitim düzeyleri ve çalıştıkları işler gibi sosyo-ekonomik düzeye ilişkin değişkenler (SED) ise ev ortamının kalitesini etkilemektedir (Bradley & Corwyn, 2002; Letourneau, Duffett-Leger, Levac, Watson, & Young-Morris, 2011). Ev ortamlarının normal gelişen (NG) çocukların bilişsel, dil, sosyo-duygusal gelişim ve davranışları üzerindeki etkilerini araştıran birçok çalışma olmasına karşın (Biedinger, 2011; Bradley, 1993; Bradley, Burchinal, & Casey, 2001; Iltus, 2006; Totsika & Syla, 2004), özel gereksinimli (ÖG) çocukların ev ortamlarının kalitesi ve kaliteyi etkileyen değişkenler çok az sayıda çalışmada incelenmiştir.

ÖG çocukların ev ortamları ile ilgili üç grup çalışma bulunmaktadır. Birinci grup çalışmalarında birinde ev ortamının kalitesi Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiş ve ÖG çocukların gelişimi ile ev ortamları arasındaki ilişki araştırılmıştır (Bradley vd., 2000). Bir diğer çalışmaya göre ev ortamının kalitesi ile çocukların gelişim düzeyi arasında düşük ve orta düzeyde ilişki vardır (Parks & Bradley, 1991). ÖG çocuğun yetersizliği ile ebeveynlerin baş etme becerileri, sosyal destekleri ve evlilik kalitesi gibi aileye ilişkin özellikler de ev ortamının kalitesini etkilemektedir (Bradley, Rock, Whiteside, Caldwell, & Brisby, 1991). Başka bir çalışmada ortopedik yetersizliği olan küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyal desteklerinin olup olmamasının yanı sıra çocukların uyumsal davranışları ile ilişkili olduğu belirlenmiş, ortopedik yetersizliği olan küçük çocukların zeka bölümleri ile ev ortamının kalitesi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Holder-Brown, Bradley, Whiteside, Brisby, & Parette, 1993). Bir başka çalışmada ise ev ortamının kalitesinin görme yetersizliği olan küçük çocukların gelişimi üzerinde, NG çocuklara göre daha az etkili olduğu görülmüş; ancak annelerin yanıtlıcaılığı ile çocukların dil becerilerinin ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Dote-Kwan & Hughes, 1994). Benzer bir çalışmanın bulgularına göre de annelerin yanıtlıcaıcı davranışları ile görme yetersizliği olan çocukların gelişimsel puanları arasında anlamlı ilişki vardır ve annelerin zengin uyarı ortam sunması, çocuğun gelişimi üzerinde, ailenin SED özelliklerinden daha etkilidir (Dote-Kwan, Hughes, & Taylor, 1997).

İkinci grupta yer alan iki çalışmada ÖG çocuklarla NG çocukların ev ortamları karşılaştırılmış; ev ortamlarının kalitesi Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTa) (Coons, Gay, Fandal, Ker, & Frankenburg, 1981) ile değerlendirilmiştir. Çalışma 0-3 yaş grubundaki ÖG ve NG akranlarının ev ortamları arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak 3-6 yaş grubunda ev ortamları arasında NG çocuklar lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir (Kesiktas vd., 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, & Demir, 2018). Her iki çalışmaya göre annelerin eğitim düzeyi, geliri ve bir işte çalışıp çalışmaması ÖG çocukların ev ortamlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Üçüncü grupta, haftalık ev ziyaretleri ile yürütülen aile merkezli bir müdahale programının, gelişim geriliği ve serebral palsi tanısı olan çocukların ev ortamları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışma bulunmaktadır (Bennet & Algozzine, 1986). Araştırmacılar programın ev ortamının kalitesi üzerinde etkili olduğunu, programa katılan çocukların ev ortamlarının, aynı yaşta kontrol grubu çocuklarının ev ortamlarından daha kaliteli olduğunu göstermişlerdir.

Alanyazında ÖG çocukların ebeveynlerinin katılımı ve evdeki informal öğrenme araçlarını inceleyen birçok araştırma olmasına karşın (Niklas & Schneider, 2017; Taggart, Syla, Melhuish, Sammons, & Siraj, 2015), özellikle ÖG çocukların evdeki öğrenme ortamlarını (ebeveyn davranışları ve oyuncaklar, resim malzemeleri benzeri materyaller) inceleyen çalışmalara ulaşılamamıştır. Birkaç çalışmada oyuncakların ÖG çocuklar için önemi vurgulanarak, çocukların yetersizliği ve yetersizlik türünden bağımsız olarak diğerleriyle etkileşimini kolaylaştırdığı (Brodin, 1999, 2005; Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000) açıklanmıştır. Diğer taraftan ebeveyn katılımı genellikle, çocuklarına beceri öğretmeyi ve problem davranışlarını azaltmayı hedefleyen ebeveyn

eğitim programları çerçevesinde araştırılmış; programların ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri ile ilgilenilmiş, ancak evdeki öğrenme ortamları incelenmemiştir (Machalicek, Lang, & Raulston, 2015; Matson, Mahan, & LoVullo, 2009; McIntyre, 2008, 2013) Evdeki öğrenme ortamının çocukların gelişimleriyle ilişkili olduğu ve ortamın gelişim üzerindeki etkisinin sadece erken yıllarda değil, 16 yaşına kadar devam ettiği (Taggart vd., 2015) ve ebeveynlerin katılım davranışlarının eğitim, gelir ve diğer özellikleri kadar önemli olduğu (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004) göz önüne alındığında, ÖG çocukların da ev öğrenme ortamlarının ayrıntılı olarak incelenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de normal gelişen çocuklar (Karaaslan-Baç & Bal, 2002; Ozturk-Ertem vd., 2006) ile ÖG çocukların (Kesiktas vd., 2009; Sucuoğlu vd., 2018) ev ortamlarını inceleyen birkaç çalışma bulunmaktadır. Ancak, ev ortamının kalitesinin her iki grup çocuğun gelişimleri üzerinde etkili olduğu bilinmesine karşın, ÖG çocukların ev ortamlarını ayrıntılı olarak inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa böyle bir çalışmanın sonuçlarının erken çocukluk dönemi eğitimcileri, özel eğitimciler ve ilgili profesyonelleri, ailelerle yapılan çalışmaların içeriği konusunda yönlendireceği, ebeveynlere sadece bazı beceriler öğretme ve problem davranışları kontrol etme becerileri yerine, anne babaları çocuklarına daha nitelikli öğrenme ortamları sağlama ve çocuklarının etkinliklerine katılma konusunda yönlendirebileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmanın amacı, ÖG çocukların ev ortamlarını ayrıntılı olarak incelemek, ebeveyn ve çocuk özelliklerinin genel ev ortamı ile ilişkili olup olmadığını belirlemektir. Buna göre araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖG çocukların ev ortamları nasıldır?
2. EVTA-T puanları ile annelere ilişkin değişkenler (yaş, gelir düzeyi ve katılım puanları) ve çocukların gelişimsel işlevleri arasında ilişki var mıdır?
3. ÖG çocukların evlerindeki öğrenme ortamı nasıldır?
4. ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesini hangi değişken / değişkenler yordamaktadır?

### Yöntem

Bu çalışma ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesini incelemek ve anne ve çocuk değişkenleri ile ev ortamının kalitesi arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. ÖG çocukların çalışmanın hedef kitlesi olması nedeniyle araştırmacılar özel gereksinimli olan çocukların annelerine ulaşmayı amaçlamıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmaya katılmak için gönüllü olan 145 anne çalışma grubunu oluşturmuştur. ÖG küçük çocuğu olan bu annelere özel eğitim kurumları, rehabilitasyon merkezleri ile kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi kurumlardan ulaşılmıştır. Annelerin çocukları, yetersizliklerine göre otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve diğer (dil konuşma bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Annelerin eğitim düzeyi, aylık gelirleri ve çalışıp çalışmadıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Ensminger & Fothergill, 2003). Ayrıca çocuklar ve annelerin demografik özellikleri yanı sıra, İnsan Gelişim İndeksinde, 5 yaştan küçük çocukların gelişimleri ile ilgili olduğu kabul edilen kalabalıklık indeksi (evde yaşayan kişilerin sayısının evdeki oda sayısına bölünmesi ile elde edilen değer) bağımsız bir değişken olarak kabul edilmiştir (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2006). Bu çalışmanın katılımcısı olan annelerin %23’ü kalabalıklık indeksi yüksek evlerde yaşamaktadırlar.

### Veri Toplama Araçları

**Ebeveyn Bilgi Formu.** Katılımcıların demografik özellikleri ile evdeki öğrenme ortamına ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Formun birinci bölümünde anne ve çocukların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise annelerin, çocuklarının etkinliklerine katılımlarının (çocukları ile oynama, onlara kitap okuma ve masal anlatmaları) sıklığına ilişkin üç soru (Biedinger, 2011; Ergül, Sarıca, Akoğlu, & Karaman, 2017; Hayes, Berthelsen, Nicholson, & Walker, 2018; Iltus, 2006; Niklas & Schneider, 2013)

ile evde bulunan oyuncak türlerine (Iltus, 2006) ilişkin sorular bulunmaktadır. Annelerin katılımı dörtlü dereceleme ile değerlendirilmiş ve üç sorudan elde edilen puanlar toplanarak toplam katılım puanı hesaplanmıştır (annelerin toplam katılım puanları 0-12 arasında değişmektedir). Annelerin listeledikleri oyuncaklar ise dört grupta sınıflanarak (Wolfgang & Stakenas, 1985) ev ortamlarında farklı oyuncak türleri bulunan çocukların yüzdeleri ile ev yapımı oyuncakları bulunan çocukların yüzdeleri hesaplanmıştır. Katılımcı anneler ve çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Ev Ortamı Tarama Aracı-Türkçe Formu (EVTA-T).** Ev ortamını değerlendirme ölçeğine (Caldwell & Bradley, 1984) ekonomik ve pratik bir alternatif olarak geliştirilen bu araç, gelişimi herhangi bir nedenle risk altında olan küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş (Coons vd., 1981), geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir araç olarak kabul edilmektedir (Camp & Headley, 1994; Frankenburg & Coons, 1986; Grieve & Richter, 1990; Pessanha & Bairrao, 2003). Araçta evet-hayır, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan 34 madde yer almaktadır. 0-3 yaş ve 3-6 yaş grupları için geliştirilmiş iki formu olan aracın bu çalışmada 3-6 yaş formu kullanılmıştır. EVTA’nın 3-6 yaş Formu Türkçeye çevrilerek psikometrik özellikleri incelenmiştir (Sucuoğlu, Bayrakdar, Şahan & Karaman, 2019). Buna göre EVTA’nın Türkçe Formu (EVTA-T) varyansın yaklaşık %25’ini açıklayan 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve Cronbach alpha içtutarlılık katsayısı .72’dir. Bu çalışmada veri kaybını önlemek amacıyla annelerle EVTA-T soruları ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır.

**Yeterlik İndeksi (Yİ-T).** Katılımcı annelerin çocuklarının gelişimsel işlevleri Simeonsson ve Bailey (1991) tarafından geliştirilen Yeterlik İndeksi ile değerlendirilmiştir. Ebeveynler, öğretmenler ve eğitimciler tarafından doldurulabilen indeks ile çocukların gelişimsel işlevleri dokuz beceri (toplam 19 alt beceri) alanında 1 ile 6 (1 = normal gelişim, 6 = ciddi yetersizlik) arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar özel bir formülle hesaplanmakta (Simeonsson, 2017) ancak klinik kararların sadece toplam puana göre alınmaması önerilmektedir. Orijinal ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .90, değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalaması .67 ve Kappa iç tutarlılık değeri .60’tır (Simeonsson Bailey, Smith, & Buysse, 1995). Yİ Türkçe Formunun psikometrik özellikleri incelendiğinde aracın ÖG olan ve olmayan çocuklar ile, aynı tanısı olan çocukların gelişimsel işlevlerini ayırt ettiği belirlenmiştir (Sucuoğlu & Demir, 2018). Türkçe formun değerlendiriciler arası güvenilirliği .67, Spearman Brown iki yarı güvenilirliği ise annelerden toplanan veriler için .78, öğretmenlerden toplanan veriler için .89’dur. Yİ-T’den alınan puanların yüksek olması çocuğun gelişimsel işlevlerinin az olduğunu, puanların düşük olması ise gelişimsel işlevlerinin fazla olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Anneler ile görüşmelerden elde edilen veriler için önce betimsel analizler gerçekleştirilmiş, EVTA-T ve Yİ-T puanları normal dağılım göstermediği için analizler parametrik olmayan testlerle gerçekleştirilmiştir. Düşük ve yüksek kaliteli ev ortamlarında yaşayan ÖG çocukların EVTA-T puanları, aracın kesme puanı temel alınarak hesaplanmış, ayrıca her iki ortamda yaşayan çocukların Yİ-T puanları ile annelerin eğitimi ve gelir düzeyleri Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Spearman-Brown korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra çocukların EVTA-T puanları, annelerin çocuklarının etkinliklerine katılım sıklıklarına göre Mann Whitney U testi karşılaştırılmış ve ÖG çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin yüzdeleri hesaplanmıştır. Son olarak çoklu doğrusal regresyon ile ev ortamı kalitesinin yordayıcıları belirlenmiştir.

### Bulgular

#### ÖG Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesi

ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesini belirlemek için EVTA-T puanlarının ortalaması ( $X = 7.06$ ,  $SS = 2.74$ ,  $ranj = 0-12$ ) ile düşük ve yüksek ev ortamında yaşayan çocukların sayıları ve yüzdeleri kesme puanı temel alınarak hesaplanmış, iki grup bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre yüksek kaliteli ev ortamlarında yaşayan ÖG çocukların annelerinin katılım puanları, gelirleri ve eğitim düzeyleri, düşük kaliteli

evlerde yaşayan akranlarının annelerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışan ve ev hanımı olan annelerin EVTA-T puanları ise, çalışanların lehine, diğer gruptan anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Ayrıca ev ortamları yüksek ve düşük kaliteli olan çocukların sayısı yaklaşık olarak aynıdır, ancak ev ortamları yüksek kaliteli olan çocukların Yİ-T puanları diğer gruptan anlamlı düzeyde düşüktür (Yİ-T puanlarının yüksek olması çocukların gelişimsel yetersizlerinin fazla olduğunu göstermektedir). Ayrıca farklı yetersizlikleri olan ÖG çocukların EVTA-T puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ( $\chi^2 = .977, p > .05$ ).

### **Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler**

Tablo 3’te görüldüğü gibi ÖG çocukların EVTA-T puanları ile annelerin eğitimi, gelir düzeyi, katılım puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişki, Yİ-T puanlarıyla ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre yeterli indeksi puanı yüksek olan çocukların ev ortamlarının kalitesi, diğer grubun ev ortamlarının kalitesinden daha düşüktür.

### **ÖG Çocukların Evlerindeki Öğrenme Ortamları**

Bu çalışmada evdeki öğrenme ortamları annelerin katılımı ve evdeki oyuncaklar temel alınarak incelenmiştir.

**Annelerin katılımı.** ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi annelerin *katılım düzeylerine* göre farklılaşmış, annelerin çocuklarına kitap okuma ve onlara masal anlatmalarının sıklığı arttıkça, ev ortamının kalitesi de artmıştır (Tablo 4). Ancak annelerin çoğu ( $N = 110$ ) çocuklarıyla her gün oynadıklarını, 10 anne haftada bir oynadığını, iki anne ise çocuklarıyla hiç oynamadıklarını belirttikleri için annelerin oyun oynama sıklığına göre EVTA-T puanlarının farklılaşmış farklılaşmadığı incelenmemiştir. Çocuklarıyla hiç oynamayan iki annenin ev ortamlarının kalitesinin, haftada bir ve her gün oynayan annelerin ev ortamlarının kalitesinden yüksek olması şaşırtıcı bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır (Şekil 1). Ayrıca ev ortamları kalabalık olan annelerin katılım puanlarının (Medyan = 8.00), kalabalık olmayan evlerde yaşayan annelerin (Medyan = 5.00) katılım puanından anlamlı düzeyde az olduğu bulunmuştur ( $U = 5285.00, p < .000$ ).

**ÖG çocukların sahip oldukları oyuncaklar.** Wolfgang ve Stanekas (1985) tarafından yapılan sınıflamaya göre ÖG çocukların evlerinde bulunan oyuncaklar dört grupta toplanmış; bu gruplarda yer alan oyuncakları olan çocukların yüzdeleri hesaplanmıştır (Şekil 2). Şekilde görüldüğü gibi ÖG çocukların çoğunun sembolik ve yapılandırılmış oyuncakları bulunmakta, grubun sadece %6.2’sinin su oyuncakları, oyun hamuru, kum havuzu, parmak boyası, kil ve gibi sıvı oyuncakları bulunmaktadır. ÖG çocukların %58.4’ünün ev yapımı olarak adlandırılan anne, baba ya da diğerleri tarafından yapılan oyuncakları yoktur. İlginç bir bulgu ev yapımı oyuncakları olan çocukların ev ortamlarının kalitesi (Medyan = 8), bu tür oyuncakları olmayan çocukların ev ortamlarına (Medyan = 7) göre daha kalitelidir ( $U = 2062.50, p < .001$ ).

### **ÖG Çocukların Ev Ortamının Kalitesini Yordayan Değişkenler**

Anlamlı olduğu bulunan çoklu doğrusal regresyon analizi modeline göre tüm değişkenler anlamlı bulunmuş ( $F = 46.801, p < .01$ ), tüm bağımsız değişkenlerin ev ortamının kalitesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 5). Tüm değişkenler birlikte EVTA-T puanlarındaki varyansın % 57’sini, annelerin katılım düzeyi ise tek başına varyansın %40’ını açıklamaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada ÖG çocukların ev ortamları incelenmiş; annelerden toplanan verilerle farklı özellikleri olan çocukların ev ortamlarına ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilmiştir. EVTA-T’nin kesme puanı temel alındığında, ÖG çocukların yaklaşık olarak yarısının düşük kaliteli ev ortamlarında yaşadığı ve gelişimsel işlevleri fazla olan çocukların ev ortamlarının diğerlerine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek kaliteli evlerde yaşayan annelerin hem eğitim ve gelir düzeylerinin hem de çocuklarının etkinliklerine katılımlarının, düşük kaliteli evlerde yaşayan annelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu bulguların, NG çocukların ev ortamlarının ÖG çocukların ev ortamlarından daha iyi olduğunu gösteren çalışma bulgularıyla (Kesiktas vd., 2009; Sucuoğlu vd.,

2018) paralel olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, analiz sonuçları ÖG çocukların ev ortamlarının çocukların yetersizlik türünden etkilenmediğini ve otizm, zihinsel yetersizlik ve diğer yetersizlik gruplarında yer alan çocukların ev ortamlarının kaliteleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Buna göre, yetersizlik türü ve derecesinin ev ortamlarının kalitesini etkilediğini gösteren çalışmaların bulguları göz önüne alındığında (Dote-Kwan & Hughes, 1994; Holder-Brown vd., 1993), yetersizlik türü ve derecesi ile ev ortamı arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için, farklı yetersizlikleri olan çocuk gruplarından daha çok veri toplanarak ÖG çocukların ev ortamlarına katkıda bulunan ve açıklanamayan değişkenleri anlamamızın mümkün olabileceği söylenebilir.

Bu çalışma çocukların ev ortamlarının kalitesi ile yeterlik indeksi puanları hariç, bağımsız değişkenler arasında anlamlı ve yüksek ilişki olduğunu göstermiştir. Yeterlik indeksi puanları ile ev ortamının kalitesi arasında ise anlamlı ve ters ilişki vardır. Bu bulgu bir önceki bulguyla birlikte, çocukların gelişimsel özelliklerinin ev ortamının kalitesini yordadığını düşündürmekle birlikte, düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına daha az uyaranlı ortam hazırladıkları ve daha az öğrenme deneyimi sunduklarını gösteren araştırma sonuçlarıyla (Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2010; Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002) birlikte değerlendirilmelidir. Ülkemizde gerçekleştirilen iki çalışmada da yüksek eğitim ve gelir düzeyi olan annelerin ev ortamlarının diğer gruba göre daha kaliteli olduğu vurgulanmaktadır (Kesiktaş vd., 2009; Sucuoğlu vd., 2018).

ÖG çocukların evlerindeki öğrenme ortamları araştırıldığında annenin katılımı ile ev ortamının kalitesi arasında anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocuklar, ebeveynlerin onlara kitap okumaları, şarkı söylemeleri, masal anlatmaları ile evdeki materyaller, kitaplar ve ebeveynleri ile etkileşim kurarak yeni beceriler öğrenme ve bu becerileri kullanma fırsatları elde etmektedirler (Biedinger, 2011; Ergül vd., 2017; Iltus, 2006; Niklas & Schneider, 2017; Hayes vd., 2018). Ebeveyn katılımının, NG çocukların dil, matematik, ortak dikkat ve bilişsel becerileri ile diğerleriyle etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu alanyazında belirtilmektedir (Hayes vd., 2018). Ancak alanyazında ÖG çocukların ebeveynlerinin katılımı, genellikle anne-baba eğitimi programlarına katılım boyutunda incelenmiş; bu programların anne-babaların hem çocuklarına beceri öğretme, problem davranışlarını kontrol etme ve olumlu davranışsal destek stratejilerini kullanma gibi becerileri hem de stres düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Feldmen & Werner, 2002; Machalicek vd., 2015; McIntyre, 2008; Meadan, Ostrosky, Zaghlawan, & Yu, 2009). Bir çalışmada ise anne baba eğitim programının ÖG çocukların ev ortamları üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Bennet & Algozzine, 1986). Bu çalışmanın bulguları ise bir taraftan ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik daha fazla çalışmaya gereksinim olduğunu, diğer taraftan ise anne babaların erken yıllarda çocuklarının etkinliklerine daha fazla katılmaları ve onlara daha kaliteli ev ortamları sunmaları konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

UNICEF tarafından yayınlanan İnsan Gelişim İndeksi'nde (2006) oyuncaklar gibi informal öğrenme materyallerinin, ev ortamının kalitesinin bir boyutu olduğu ve oyuncakların çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal iyi olma halleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. İlgili alanyazına göre, farklı türde oyuncaklara erişimi olan çocukların, cinsiyet, ırk ve sosyal sınıflarından bağımsız olarak zihinsel gelişimleri daha iyidir (Bradley 1985; Elardo, Bradley, & Caldwell, 1975). Alanyazın, oyuncakların ÖG çocukların duyu-algı, sosyal, psikolojik işlevlerini desteklediğini (Lewis vd., 2000); bu çocukların diğer çocuklardan daha fazla oyuncak gereksinimleri olduğunu (Nielsen, 1979; Sinker, 1985), oyuncakların bu çocuklar için güçlü uyaranlar olduğunu (Murphy, Carr & Callias, 1986) ve özellikle ağır derecede yetersizliği olan çocuklar için oyuncakların çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Brodin, 1999, 2005). Bu çalışmada ÖG çocukların oyun hamuru, su, kil, kum, parmak boyası gibi sıvı oyuncaklar hariç farklı oyuncaklara sahip oldukları ve çalışma grubunun yaklaşık yarısının ise evdeki diğerleri tarafından yapılmış ev-yapımı oyuncakları bulunduğu belirlenmiştir. Sıvı oyuncaklara erişimin çok az olması, bu oyuncakların ülkemizde evlerde yaygın olarak bulunmaması ile açıklanabilir. Diğer taraftan ÖG çocukların farklı ev yapımı ve diğer oyuncaklara erişebiliyor olmasının, çocukların gelişimini destekleyen ve keşfederek öğrenmelerini sağlayan uyarıcı ev ortamlarının olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada son olarak annelerin eğitim ve gelir düzeyleri, çocuklarının etkinliklerine katılmaları ve çocukların gelişimsel işlevlerinin, ev ortamının kalitesini yordadığı belirlenmiştir. Ancak annelerin katılımı, ev ortamının kalitesini (EVTA-T puanlarını) yordayan en güçlü değişkendir. Küçük çocuğa sahip ebeveynlerin

katılımları ile çocuk çıktıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünüldüğünde (Hayes vd., 2018; Melhuish vd., 2008; Sénéchal, Pagan, Lever, & Quéllette, 2008); ebeveynlerin, bu konudaki farkındalıklarının artırılması ve çocuklarının etkinliklerine nasıl katılacakları konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın iki temel sınırlılığı vardır: Birinci olarak ebeveynler alışveriş yapmak, yemek yapmak, kart oynamak, sanat çalışmaları yapmak ve müzik dinlemek gibi farklı şekillerde çocuklarıyla etkinlik yapabilir ve onların etkinliklerine katılabilirler. Bu çalışmada ise sadece annelerin çocuklarına masal anlatmaları, kitap okumaları ve onlarla oyun oynamalarının sıklığı ebeveyn katılımı olarak kabul edilmiştir. İkinci olarak annelerden ev ortamındaki oyuncaklarla ilgili bilgi alınmış ancak bu oyuncakları nasıl kullandıkları, oyuncaklarda çocuklarının gelişim düzeyine uygun herhangi bir uyarlama ya da değişiklik yapıp yapmadıkları sorulmamıştır. Son olarak çalışmanın verileri sadece annelerden toplanmış, ÖG çocukların ev ortamları babaların bakış açısından değerlendirilmemiştir.

Sonuç olarak bu çalışmanın ÖG çocukların ev ortamlarının özelliklerini ve ilgili faktörler inceleyen bir çalışma olması nedeniyle alana önemli katkısı olduğu söylenebilir. Çalışma anne katılımının, ev ortamına katkısının annelerin demografik özelliklerinden daha fazla olduğunu, diğer bir deyişle katılımın ev ortamının güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir. İleri çalışmalarda ÖG çocukların hem genel ev ortamının hem de ev öğrenme ortamının tüm boyutlarıyla incelenmesinin, ayrıca ebeveynlerin ÖG çocuklarına sundukları oyun fırsatları ile oyuncak ve benzeri öğrenme materyallerini nasıl kullandıklarının araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 479-511

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 15.06.19

Kabul Tarihi: 30.04.20

Erken Görünüm: 07.05.20

## Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitim Alan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Rehberlik Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Mesut Demirbilek \*\*  
Marmara Üniversitesi

Faruk Levent \*\*\*  
Marmara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Olgubilim deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmada, 20 rehberlik öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre branş öğretmenleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik BEP planlarına özen göstermemekte ve bunu iş yükü olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin fark edilmesinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretimi uyarlamadıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar, bazı öğretmenlerin; bu öğrencileri sınıf ortamında pasif bıraktıklarını, problemlili öğrenciler olarak gördüklerini, bu öğrencilerden gerçekçi olmayan akademik beklentiler içerisinde olduklarını, sınıflarında istemediklerini, bu öğrencilerin öğrenebileceklerine inanmadıklarını ve var olan performanslarına yönelik gerçekçi bir değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumsuz öğretmen davranışlarını önlemeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini önermektedirler.

*Anahtar sözcükler:* Kaynaştırma, bütünleştirme, özel gereksinimli öğrenciler, rehberlik öğretmenleri, özel eğitim.

### Önerilen Atıf Şekli

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

\*Bu çalışma, 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (1-4 Kasım 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\**Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

\*\*\*Doç. Dr., E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>



Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), tüm çocuklar için kapsamlı sivil, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel hakları güvence altına almaktadır (Birleşmiş Milletler, 1990). Taraf devletlerin, ÇHS'nin 40. maddesinde belirtilen çocuk haklarını koruma, saygı duyma ve yerine getirme konusunda birincil sorumluluğu vardır. ÇHS'ye göre özellikle bakımları ve korunmalarıyla ilgili olarak, çocukları ilgilendiren tüm eylemlerde veya kararlarda çocukların en yüksek çıkarları öncelikli olarak değerlendirilmeli ve gözetilmelidir (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2015). ÇHS'nin 2. Maddesi, taraf devletlerin özel gereksinimi olup olmadığına bakılmaksızın ve herhangi bir ayırım yapılmaksızın eğitim hakkının güvence altına alınmasını gerektirmektedir. Uluslararası insan hakları standartları, özel gereksinimi olan çocuklar için tam katılımın ve çocuğun yüksek yararının önemini vurgulamaktadır (Shah, 2010). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (1948) ise “*Engelli kişiler, insanlık onurlarına saygı gösterilme hakkına sahiptir. Engelli kişiler, engelleri ve engellerinin kökenleri, doğası ve derecesi ne olursa olsun, aynı yaşta bireylerle aynı temel haklara sahiptir; bu da her şeyden önce, iyi ve makul bir hayat hakkını, normal ve mümkün olduğunca eksiksiz olarak ifade eder*” şeklinde özel gereksinimli bireylerin haklarına değinilmiştir.

Öğrenci hakları, eğitimde etinin merkezinde bulunmaktadır. Eğitim sisteminin varlığı öğrencilere bağlıdır ve öğrencileri yok sayan bir sistem tehlike arz etmektedir. Okullar ve okullarda görev yapan tüm çalışanlar, yaptıkları işlerde öğrencilerin haklarını kullanmalarını ve sorumluluklarını bilmelerini sağlayacak eğitim ortamları sunmalıdırlar (Aydın, 2015). Tüm çocuklar için olduğu gibi yetersizlikleri olan çocuklar için de eğitim kendi içinde hayati öneme sahiptir (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015).

Dünya genelinde, çeşitli yetersizlikleri olan öğrencilerin bir kısmı okul sistemlerinden dışlanmış veya okul dışı bırakılmıştır. Bu bireyler; sağlık hizmetleri, ulaşım, eğitim, istihdam ve insan yaşamının diğer yönlerinde eşitsizliklerle karşılaşmakta olup ihmal, damgalama ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Barbotte, Guillemin, Chau, & Group, 2001). Oysa Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına Dair Sözleşme, özel gereksinimi olan çocuklara genel eğitim sistemine dâhil olmaları ve ihtiyaç duydukları bireysel desteği alma hakkını tanımaktadır (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 2009).

Her öğrenme bireyseldir ve öğrencilerin öğrenme hızları, ilgileri ve becerileri, bireysel farklılıklar içermektedir (Goldberg & Baker, 1970). Bu nedenle bazı çocuklar, aynı yaşta diğer çocuklardan daha zor öğrenmektedirler ve öğretmenleri tarafından okulda ek yardımlarla desteklenmektedirler. Bazı çocuklar ise daha karmaşık öğrenme güçlüklerine sahiptir ve uygun bir eğitime erişmelerine yardımcı olmak için okulda fazladan destek hizmetlerine ve yardımcı materyallere ihtiyaç duyabilmektedirler (Smith, 2010). Dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'i (15 yaş ve üstü yaklaşık 785 milyon), çeşitli yetersizlikleri bulunan bireylerden oluşmaktadır. Bu durum 1970 yılı tahminlerine göre yüzde 5 oranında artışı ifade etmektedir (World Health Organization [WHO], 2011). Yine Amerika'da 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Yetersizlikleri Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Education Act of Individuals with Disabilities [IDEA]) kapsamında özel eğitim hizmeti alan 3-21 yaş arası öğrenci sayısı, 7 milyon olup bu rakam tüm devlet okulu öğrencilerinin yüzde 14'ünü kapsamaktadır. Aynı zamanda özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yüzde 34'ünü özel öğrenme güçlüğü ve yüzde 19'unu konuşma veya dil yetersizlikleri olan öğrenciler oluşturmaktadır (National Center for Education Statistics [NCES], 2019).

Özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda sadece politika yapıcıların, yasa koyucuların değil, aynı zamanda öğretmenlerin de sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin Kanada'da Ontario Özel Eğitim Politika ve Kaynak Rehberi'nde (2017) öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili olarak sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir: (1) Yasalarda belirtilmiş olan görevleri yürütmek, (2) Özel eğitim ile ilgili prosedürleri takip etmek, (3) Özel eğitim ile ilgili güncel bilgiler elde etmek için özel eğitim öğretmeni ile çalışmak, (4) Bireysel Gelişim Planı geliştirmek için ebeveynlerle birlikte çalışmak, (5) Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili velilere bilgi sağlamak, (6) Öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretim programını gerektiğinde değiştirmek.

Dünyada kaynaştırma eğitimi ile ilgili en önemli gelişmeler 1960'lı yıllarda meydana gelmiştir. Benzer yetersizlikleri olan çocuklarla aynı sınıflarda eğitim görmeye dayanan özel eğitim sınıflarının verimli olmaması, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim

görmesi fikrinin giderek ağırlık kazanmasına neden olmuştur (Lewis & Doorlag, 1999). 1970'lerle birlikte birçok ülke kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ile ilgili yasalar çıkarmaya başlamıştır. 1971'de İtalya'da, 1974'te İngiltere'de, 1975'te ABD ve Fransa'da, 1976'da Norveç'te özel gereksinimi olan çocuklar için kaynaştırma eğitimine dayanan uygulamaları kapsayan yasalar çıkarılmıştır. Bu yasalarla birlikte, özel gereksinimi olan çocuklar özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmeye başlayarak kapsayıcı sınıflar oluşturulmuştur (OECD, 1995). Ülkemizde ise kaynaştırma uygulamasına yönelik ilk adımlar, 1983 (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu), 1997 (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname) ve 2000'li (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) yıllarda çıkarılan kanunlarla atılmaya başlamış olup günümüzde tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırmaya dayalı uygulamalarla kapsayıcı ve bütünleştirici bir şekilde devam etmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulaması ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde "*Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitimlerine öncelik verilir*" şeklinde bir açıklamaya yer verilmiştir (MEB, 2018a). Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görevleri 72. maddede, "*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içinde çalışır*" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018a). Aynı yönetmeliğin 67. ve 68. maddesinde yer alan kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ise şu şekilde sıralanmıştır: "*(1) Akranları ile birlikte eğitim görme, (2) Hizmetlerin eğitim gereksinimlerine göre planlanması, (3) Hizmetlerin okul merkezli olması, (4) Karar verme sürecinde okul-aile işbirliği, (5) Bütün bireylerin öğrenebileceği ve öğretilebileceği, (6) Kaynaştırma uygulamalarının bir program dâhilinde verilmesi*" (MEB, 2018a). Ülkemiz bağlamında bütün bu yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesini zorunlu kılan istatistiksel alt yapı bulunmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 yılı istatistiklerine bakıldığında okul öncesi düzeyinde 2601, ilkokul düzeyinde 105.098, ortaokul düzeyinde 108.753, ortaöğretim (lise) düzeyinde ise 41.318 öğrenci kaynaştırma eğitimi görmektedir. Buna göre kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin çoğunluğunu ilköğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2018b).

Dünya genelinde bazı ülkelerde (ABD ve Avrupa ülkeleri gibi) özel eğitim, genel eğitim hizmetlerine ek olarak ve kapsayıcı bir şekilde sağlanmaktadır, bazılarında ise ayrı ve kapsayıcı olmayan bir biçimde (Moğolistan, Özbekistan ve Libya gibi ülkeler) gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda, hem insan hakları açısından hem de etkililiği açısından incelendiğinde, ayrı eğitim sistemlerinin uygunluğu sorgulanmaya başlanmıştır. Özel eğitim uygulamaları, entegrasyon olarak bilinen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönüşmeye başlamıştır (Heymann, 2016; UNESCO, 2005). Bu entegrasyon süreci ile birlikte özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler aynı sınıf ortamında çeşitli etkinlikler yoluyla birbirleriyle ilişkiler kurmakta ve böylece bu öğrencilerin sosyal ve iletişimsel becerileri olumlu yönde değişim göstermekte, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ise farklılıklara duyarlılık kazanması sağlanmaktadır (Staub & Hunt, 1993). Bu doğrultuda çeşitli çalışmalar, genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, kapsayıcı olmayan ortamlardaki öğrencilere göre akademik ve sosyal açıdan daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Nitekim genel eğitim sınıflarında diğer öğrenciler; özel gereksinimli öğrencilere olumlu davranış modeli olarak kabul, tolerans, sabır gösterebilmektedir ve aynı zamanda onlarla arkadaşlıklar kurabilmektedirler (Bowers, 2004; Karen, 2009; Martin, 1995).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması; ders içinde ve dışında dışlanmayı azaltarak öğrenmeye ve topluma katılımı desteklemektedir. Aynı zamanda tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara cevap verilmesi açısından önemli bir süreç olarak görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap vermek için eğitim sistemlerini ve diğer öğrenme ortamlarını nasıl dönüştüreceklerini belirleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem farklılıklarla birlikte yaşamasını kolaylaştırmakta hem de bunu bir sorundan ziyade öğrenme ortamının zenginleşmesi olarak görmeyi amaçlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, genel eğitime mümkün olan her durumda özel gereksinimli bireylerin (fiziksel, sosyal ve/veya duygusal) eşit katılımı için fırsatlar sağlamaya katkı yapmakta,

ancak ihtiyaç duyanlar için özel yardım ve imkânlar konusunda kişisel tercih ve seçenekleri mümkün kılmaktadır (UNESCO, 2005). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında bir genelge yayınlanarak kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili eğitim uygulamalarının çerçevesi çizilmiştir. Bu genelge ile özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte tam ve yarı zamanlı eğitim almaları konusunda gerekli kolaylık sağlanmış ve bütünleştirmeye yönelik eğitimsel uygulamaların ve sorumlulukların önemi vurgulanmıştır (MEB, 2017b).

Gerekli bütün bu yasal düzenlemeler sağlansa da bu uygulamaları hayata geçiren kişilerin tutum ve davranışları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını etkilemektedir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi gören öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları, eğitim gereksinimlerine uygun ortamın yaratılması ve bu öğrencilerin hayatta, okulda ve toplumda etkin, kabul görmüş bir şekilde yaşamaları ve mutlu olmalarında öğretmenlerin rolü büyüktür. Nitekim sınıf ikliminin özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bütünü kapsayıcı olması, öğretmenin tutumuyla yakından ilişkilidir. Bu açıdan öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tutum ve davranışları çok önemlidir (Sart, Ala, Yazlık, & Yılmaz, 2004). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışlara ve tutumlara ilişkin yapılmış çalışmalardan bazıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlara İlişkin Yapılan Araştırmalar*

	Öğretmen adaylarının	Öğretmenlerin	Akran ve ailelerin
Ulusal alanyazın	Orel, Töret, & Zerey, 2004; Aker, 2014; Öztürk, Ballıoğlu, & Şen, 2014	Şahbaz, 1997; Diken, 2006; Gök & Erbaş, 2011; Saraç & Çolak, 2012; Pınar & Yıldız, 2013; Anılan & Kayacan, 2015; Avcıoğlu, 2017	Öncül & Batu, 2005; İşcan, Fazlıoğlu, & Parlak, 2014; Başgöl, Rışvanlı, Başar, & Topçu, 2018;
Uluslararası alanyazın	Hastings & Oakford, 2003; Baar, 2016	Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Avramidis & Norwich, 2002; Brandon & Ncube, 2006; Kuyini & Desai, 2007; Randoll, 2008; Hsieh & Hsieh, 2012; Hamour & Muhaidat, 2013; Mackey, 2014; Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014; Dias & Cadime, 2015; Yeo, Chong, Neihart, & Huan, 2016; Çelik & Kraska, 2017; Chhabra, Bose, & Chadha, 2018	Kwon, Hong, & Jeon, 2017

Tablo 1’de görüldüğü üzere özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özellikle öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar içerisinde özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını, rehberlik öğretmenlerinin görüşleri açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin farkedilmesi ve tespit edilmesi konusunda öğretmenlerin davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
2. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
3. Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim araştırmalarında, araştırmacıların odaklandığı temel nokta, bir olgu ile ilgili katılımcı bireylerin yaşamış deneyimlerinin belirlenmesidir. Olgubilim araştırmaları, kişilerin deneyimlerini sadece bir olgu ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007). Olgubilim, insanların fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine resmedilmesi ve betimlenmesidir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Patton, 2014). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını en iyi gözlemleyen kişilerin, rehberlik öğretmenleri olduğu düşünülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (2017a) bakıldığında rehberlik öğretmenlerinin görevleri arasında “*özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma*” ve “*özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev alma*” gibi özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde tüm paydaşlarla iletişim halinde olmaları, bu öğrencilerle ilgili işlemlerin yürütülmesinde rol almaları ve bu öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık hizmeti vermeleri sebebiyle rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırmada rehberlik öğretmenlerinin bu konudaki görüş ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak için farklı okul kademeleri ve farklı okul türleri tercih edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin çoğunluğunun ilköğretim kademesinde (okul öncesi-ilkokul-ortaokul) bulunması sebebiyle çalışma grubunun belirlenmesinde ilköğretim kademesinde görev yapan rehberlik öğretmenlerine ağırlık verilmiştir.

Araştırma kapsamında, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) ve farklı okul türlerinde (meslek lisesi, anadolu lisesi, çok programlı lise gibi) görev yapan toplam 20 rehberlik öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılımcı rehberlik öğretmenleri seçilirken; 1) Devlet okullarında görev yapmaları, 2) Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük ifade etmeleri, 3) Konunun deneyim gerektirmesi sebebiyle toplam beş yıl ve üstü kıdeme sahip olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Farklı kademeler ve farklı okul türlerine göre çalışma grubunun özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların 15’i kadın, 5’i erkektir. Katılımcı rehberlik öğretmenlerinin 8’i ilkokul, 8’i ortaokul ve 4’ü ise lise düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların rehberlik öğretmeni olarak deneyimleri ortalama 11.3 (ranj = 6-17 yıl); okullarında kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı ise ortalama 40.85 (ranj = 2-88)’dir.

Tablo 2

*Katılımcı Rehberlik Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Deneyim Yılı	Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrenci Sayısı
R1	Erkek	İlkokul	12	41
R2	Kadın	Ortaokul	9	45
R3	Kadın	İlkokul	11	52
R4	Erkek	Meslek Lisesi	16	75
R5	Kadın	Ortaokul	17	8
R6	Kadın	Ortaokul	17	30
R7	Kadın	Ortaokul	8	88
R8	Kadın	Ortaokul	11	88
R9	Erkek	Ortaokul	6	88
R10	Kadın	İlkokul	12	20
R11	Kadın	İlkokul	15	20
R12	Kadın	İlkokul	13	34
R13	Erkek	Meslek Lisesi	6	10
R14	Kadın	İlkokul	9	34
R15	Kadın	İlkokul	10	53
R16	Kadın	Ortaokul	7	32
R17	Erkek	Çok Programlı Anadolu Lisesi	15	17
R18	Kadın	İlkokul	11	41
R19	Kadın	Ortaokul	8	39
R20	Kadın	Anadolu Lisesi	13	2

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler, görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır ve veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Coleman (2012) görüşmenin, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu durum görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede başarılı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme; bireylerin çeşitli konulardaki görüş, tutum, bilgi ve davranışları ile bunların olası nedenleri arasındaki ilişkinin öğrenilmesinde kullanılan en kestirme yoldur. Görüşmede araştırmacı netleşmeyen konularla ilgili anında soru sorma olanağı da bulabilmektedir. Araştırmacı, söylenenlerin yüzeysel anlamının yanı sıra derin anlamlarıyla ilgili de ipuçları yakalayabilir (Karasar, 2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sırasında araştırmacıya yöneltilecek sorular veya konular listesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme süresince farklı sorularla konunun açılmasına, çeşitli boyutların ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına

katkı sağlamaktadır (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelenmesinden sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, önce eğitimde rehberlik alanında uzman bir öğretim üyesine sunulmuştur. Daha sonra özel eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme sorularında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama olarak iki rehberlik öğretmenine (ilkokul ve ortaokulda görev yapan) uygulanmış ve iki pilot görüşme toplamda 63 dakika sürmüştür. Pilot uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Katılımcı rehberlik öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır:

Demografik Bilgiler:

1. Cinsiyet
2. Görev yaptığınız okulun türü?
3. Öğretmenlikteki deneyim yılınız?
4. Okulunuzda kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı?

Görüşme Soruları:

1. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerden farklı olarak özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sağladığı desteği yeterli buluyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
3. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin fark edilmesi ve eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
4. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenlerin yasal olarak yapması gereken iş ve işlemlerin yeterince uygulandığını düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
5. Destek eğitim odalarında özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uygulamalarını yeterli buluyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
6. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranış ve tutumlarında, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulaması bilgisinin etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
7. Öğrencisinin tanısına göre yapılacak olan etkinliklerin uygulanması ve uyarlanması ile ilgili öğretmen tutum ve davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ile ilgili öğretmen davranış ve tutumlarına ilişkin şahit olduğunuz örnek durumları ve vakaları paylaşabilir misiniz?

Bu araştırmada görüşmelerin organize edilmesi için öncelikle okul müdüründen izin talep edilmiş, okul müdürlerinin izin verdiği okullarda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan rehberlik öğretmenlerinden randevu talep edilmiş, rehberlik servisi odasında randevu saatinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı ve görüşmenin amacı katılımcılara açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca kurum ve şahıs isimlerinin hiçbir şekilde geçmeyeceği ve verilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler, 30 ile 45 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiş olup toplamda 712 dakikalık görüşme kaydı elde edilmiştir. Görüşme kaydı başlangıcında katılımcı onayı alınmıştır. Görüşmeler, katılımcı onayı alınması ve gönüllülük esasına göre gerçekleştirildiği için sıcak ve samimi bir ortamda, endişe ve kaygının

olmadığı olumlu psikolojik çerçevede gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin görüşmeler, 2018 Mart-Nisan aylarında yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşmeler sırasında katılımcılar, görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt sırasında yaşanabilecek aksaklıkları ve kayıpları önlemek amacıyla iki ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Okul ortamından kaynaklı gürültünün önlenmesi ve görüşmenin sağlığı açısından görüşmeler, öğrencilerin derste olduğu yani öğrenci hareketliliğinin az olduğu saatlerde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek olan kavramlara ve temalara ulaşmaktır. Elde edilen veriler, ortak noktaları göz önünde bulundurularak tümevarımcı bir yaklaşımla kodlanmakta, daha sonra bu kodlar ve kavramlar belirli kategori ve temalar çerçevesinde biraraya getirilerek okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu amaçla görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmış görüşler, Nvivo 11.0 programı yardımıyla iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlar, belirli kategori-temalar altında analize tabi tutulmuştur. İki uzman tarafından yapılan kodlama ve kategorilendirme işleminde ayrı düşülen noktalarda iki uzman biraraya gelerek ortak bir karara varmışlardır. Yine elde edilen bulgular, katılımcı iki rehberlik öğretmenin (R2, R5) görüşlerine sunulmuş ve katılımcı geri dönüşlerinin bulgularla tutarlı ve amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir (Creswell, 2007). Bu yönüyle araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir. Aynı zamanda analizlerin, bulguların ve alıntılarının ifade edilmesinde görüşülen rehberlik öğretmenlerine birer kod numarası verilerek (R1, R2...) açıklamalar yapılmıştır.

### Bulgular

Rehberlik öğretmenlerinin, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri; öğretmen duyarsızlığı, özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili öğretmen bilgi gereksinimi ve olumsuz öğretmen davranışları olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

### Öğretmen Duyarsızlığına İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmen duyarsızlığına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcı Rehberlik Öğretmenlerinin Öğretmen Duyarsızlığına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmen Duyarsızlığı	BEP planlarına gereken özeni göstermeme	20	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Yeterli destek sağlamama	17	R1, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R17, R18, R19, R20
	Not verirken geçiştirme	8	R1, R2, R4, R5, R6, R9, R18, R19
	Öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama	8	R2, R3, R4, R5, R6, R13, R17, R19
	Görmezden gelme	8	R3, R9, R11, R12, R13, R18, R19, R20
	Kademeler ilerledikçe desteği azaltma	2	R6, R7

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin; BEP planlarına gereken özeni göstermeme (f=20), yeterli destek sağlamama (f = 17), not verirken geçiştirme (f = 8), öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama

(f = 8), görmezden gelme (f = 8) ve kademeler ilerledikçe desteği azaltma (f = 2) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**BEP planlarına gereken özeni göstermeme.** Rehberlik öğretmenlerinin tamamı; öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik uygulamalarda BEP'lere (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) gereken özeni göstermediklerini, BEP hazırlansa bile uygulamadıklarını, bu planların öğretmenlerin hazırlaması gerekirken genelde rehberlik servisi tarafından hazırlandığını (daha çok ilkokul düzeyinde), BEP'lerin genellikle internet ortamından hazır elde edildiğini, öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduklarını, tüm özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere aynı BEP'in hazırlanıp uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir defasında bir arkadaşım bana bir BEP planı getirdi ve BEP planının üzerinde de Adana Çukurova ya da Samsun Ladik tam hatırlamıyorum. Yani başka ilde bulunan bir okulun ismi yazıyordu. ‘Hocam zahmet edip de şu başlığı değiştirseydiniz’ dedim. Yani genellikle öğretmenler, aynı zümre öğretmenleri internetten veya birbirlerinden alıp kopyalarlardı.” (R4)

“BEP planlarına bakıyorum beraber yaptığımız kısımları daha iyi gidiyor, ama bazı öğretmenler internette hazır formatta BEP planları var onları edinme yoluna gidiyorlar. Bu planlarda bir sürü amaç ve hedef var, bu kadar hedefin hazır ellerinde olması öğretmene kolay geliyor çünkü kendisi yapmamış ki. Ama uygulama noktasında o başkasının BEP'i aslında. Performans deseniz bambaşka bir çocuğa ait aslında. Birinin kıyafeti diğerine olmaz, hazır BEP'ler olmuyor uygun değil. Çocuğu önemsemediklerini gösteriyor aynı zamanda kendi mesleklerine saygının olmadığını gösteriyor, çünkü pratiğe dönük işler yapmıyorlar, işte rehber öğretmenin, okul müdürünün baskısından dolayı ya da müfettiş korkusundan dolayı yapıyorlar.” (R6)

**Yeterli destek sağlamama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (17/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yeterli desteği sağlamadıklarını, özellikle BEP'lerin uygulamasında çok fazla çaba harcamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ise yine daha çok sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması, müfredatı yetiştirme baskısı ve ne yapacaklarını bilmemelerine bağlamışlardır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Eğer zihinsel engeli varsa ve sınıfın gerisinden geliyorsa, sınıf okuma yazmaya geçtiyse ve öğretmen BEP'li öğrenciye okuma yazma öğretecekse zaman ayırması çok zor oluyor. O yüzden bu türden çalışmalar hep aksıyor diğer öğrenciler gibi görülüyor. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre eğitimsel olarak bir eksiklik yaşıyor. Bu durumda öğretmen ‘Benim 35 öğrencim var 34'ünü bir tarafa bırakayım da bununla mı ilgileneyim’ diyor. En çok öğretmenlerden duyduğum şey şu: ‘Zaman ayıramıyorum’. Belki de haklı oldukları kısım da bu.” (R3)

“Elbette destek noktasında sınıf ortamında yeterince destek sağlanamadığını düşünüyorum açıkçası, koşullardan ötürü. Sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı ortalama bir öğrenci başına bir dakika gibi bir zaman düşerken öğretmenin de yeterince katkı sunması mümkün olmuyor.” (R13)

**Not verirken geçiştirme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere not verirken ve sınıflarını geçmesi konusunda bu öğrencileri geçtirdiklerini ve önemsemediklerini, düzeylerine uygun değerlendirme yapıp not vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere şöyle bakılıyor: Kaynaştırma öğrencisi zaten bir şey öğrenmesi zor olan bir öğrencidir, dolayısıyla geçer not verip sınıfta idare edin ve mezun edin anlayışıyla yaklaşıyor.” (R2)



“...Öğretmenler genellikle öğrencilere yönelik özel bir çaba içerisinde olmak yerine sınavları uygulama ve sınavlarda geçebileceği notlar verip daha çok mağdur olmalarını engellemeye yönelik vicdani tutum takınıyorlardı. Ama problem yaşanmaması amacıyla da genellikle sınıfını geçirmeyi dersten geçirmeyi uyguladıklarını biliyorum. Mesela özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin başarıları dikkate alınmıyordu, yani aldıkları notlar tam olarak hak ettikleri notlar değildi, öğretmenin takdir ettiği notlar olduğu için bir başarı durumu söz konusu olamıyordu. Dolayısıyla alan tercihlerinde mesela daha başarılı öğrencilerin gittiği alanlara gitmek yerine başarısız öğrencilerin gittiği alanlara yönlendiriliyorlardı. İlgilerini vesaire göz önünde bulundurmaksızın örneğin bütün özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin neredeyse %80’i mobilya dekorasyon bölümüne gidiyordu veya metal işleri bölümüne gidiyorlardı. Bu da bu çocukların ilgisine uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmadığı için bu öğrencilerin başarısını engelliyordu.” (R4)

**Öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, sınıf içerisinde öğretim sağlarken, özellikle BEP planlarını hazırlarken öğrencilerin performans düzeyini dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Her özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizlik türü farklı, öğrenme gücü, dil ve konuşma gücü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar var. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencinin mutlaka öğretmene yakın oturması gerekiyor. Belli başlı özel ilgi gösterilmesi gerekiyor ama diğer öğrencilerden farklı tutulmuyor farklı ilgi gösterilmiyor. Yetersizliğini destekleyecek eğitim verilmiyor, sadece çarpma bölme bilmiyorsa bunlar öğretiliyor. Materyal destekli hem göze hem de bilişsel alana hitap eden eğitim yok maalesef.” (R19)

“... Kazanımlar altıncı sınıfa göre hazırlanıyor ama bu öğrencinin okuma yazma ile ilgili bir sıkıntısı var temel matematik becerileri ile ilgili bir sıkıntısı var bunlar çok dikkate alınmıyor. Planlar hazırlanırken öğrencinin düzeyi çok dikkate alınmıyor. Öğretmenler, destek eğitim odasını öğrencinin akademik başarısını arttırmaya dönük yine kendi dersini anlatacağı bir yer olarak görüyor. Oysa dikkat eksikliği olan bir çocuk için orda dikkat eksikliğini geliştiren etkinlikler de yapılması gerekiyor dersin dışında. Dolayısıyla öğretmenler bunun farkında değiller. Öğrenciyi iyi tanımak ihtiyacını iyi tespit etmek gerekiyor.” (R2)

“Birinci sınıf öğrencimiz vardı, öğrencimiz tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi, hafif düzeyde zihinsel engeli var ama öğrenci öğrenebiliyor. Bakıyoruz çocuk rehabilitasyona da gidiyor ama çocuk sınıfta okuma yazmada bir gün başka bir ses ertesi gün başka bir ses çıkarıyor yani öğretmenin verdiği seslerden farklı seslerle harfleri okuyor. Ama öğretmen ve veli hiçbir zaman bir araya gelmemişler, konuştuğumuzda şu ortaya çıktı: Öğretmen veli ile iletişim kurmadığı için rehabilitasyon merkezindeki öğretmen 35 yıllık bir sınıf öğretmeniymiş ve ses temelli öğretime geçildiğinden öğretmenin haberi yok, o halen hece yöntemiyle öğretmeye çalışıyor. Çok rahat bir şekilde okuma yazmaya geçebilecek özel gereksinimi olan öğrenci bu iletişim kopukluğundan dolayı okuma yazmaya geçememiş. Biz de bu tarafları bir araya getirdik ve çocuk şu anda sınıfa yetişti, yetişecek bir durumda. Biz bunu bilmeseydik öğretmen: ‘Zaten zihinsel engelli bu çocuk öğrenememesi çok normal’ diyecekti.” (R12)

**Görmezden gelme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, sınıf içerisinde özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri görmezden geldiklerini, göz ardı ettiklerini, yokmuş gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere karşı olumsuz tavırları var. Daha çok göz ardı edilen çocuklar gördüm ve sanki o sınıfta yokmuş gibi davranılan çocuklar, herkese ödev verilip onlara verilmediğini gördüm. Onları devre dışı bırakma ve hiç yokmuş gibi davranma

durumlarına şahit oldum, kendi başının çaresine bakacak tarzda bir yaklaşımları vardı öğretmenlerin. Olumsuz olarak daha çok görmezden gelme: Örneğin arkada oturtma ve hiçbir şey yapmayan bir çocuk şeklinde bir durumla karşılaştım. Bunun dışında öğretmen görmemezlikten gelirse çocuklar da görmemezlikten geliyor. Yani öğretmenin tutumu nasılsa öğrenciler de o şekilde davranıyor o çocuğa. Öğretmen kabul ederse çocuklar da kabul eder.” (R3)

“Genelde bu öğrencileri yok sayıyorlar, bazen şaka da olsa söylemleri bile onur kırıcı bu çocuklar için işte ‘Sen git biraz dolaş gel’ gibi sözler çok yaralayıcı. Ben kötü olduğunu düşünüyorum öğretmen tutumlarının.” (R18)

**Kademeler ilerledikçe desteği azaltma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (2/20), öğretmenlerin kademeler ilerledikçe bu öğrencilere olan desteklerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Ortaokul ve liselerde ilkokullara göre özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için sistem biraz daha farklı işliyor. Çünkü ilkokuldayken öğretmen çocuğun matematikteki fenedeki becerisini de biliyor ya da yabancı dil veya Türkçe dersindeki performansını da biliyor fakat ortaokullarda branşlaştıkça aramızdaki mesafe açılıyor. Bir özel gereksinimi olan öğrencinin Türkçe dersine giren öğretmen onun matematikteki veya sosyaldeki halini ve performansını bilmediği için bu sistemi biz birbirimize entegre edemiyoruz. Branş öğretmenleri arasında öğrencileri ortak olarak konuşamıyoruz bile. Yani kademe arttıkça özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için sıkıntılar biraz daha artıyor.” (R6)

#### Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme ile İlgili Öğretmenlerin Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bilgi gereksinimlerine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile İlgili Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmenlerin Bilgi Gereksinimleri	Ayrırt etmede (fark etmede) yetersizlik	18	R1, R2, R3, R4, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Öğrencinin yetersizliğine uygun öğretimi uyarlamama	18	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19
	Özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği	17	R1, R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R14, R15, R16, R18, R19, R20
	Yetersizliğine uygun sınav uyarlamaları yapmama	7	R1, R3, R4, R5, R6, R15, R19
	Gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma	6	R4, R7, R13, R17, R18, R20

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin; ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik (f = 18), öğretimini yetersizliğe uygun uyarlamama (f = 18), özel eğitim bilgi eksikliği (f = 17), yetersizliğine uygun sınav uyarlaması yapmama (f = 7) ve gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma (f = 6) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**Ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ayırt etmede ve fark etmede zorlandıklarını, genellikle davranış sorunu olan ve akademik başarısı düşük olan öğrencileri “kaynaştırma öğrencisi” olarak değerlendirdiklerini, bu konuda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir kere tanıyı fark ettikleri yok bence. Nedense birinci sınıfın ilk haftasında tanıyı koyuyorlar, hemen işte ‘bu çocuk öğrenemez, bu çocuk da bir sorun var, hocam bakar mısınız?’. Yani bizim okulun ilk haftası yoğun bir mesaimiz var rehber öğretmenler olarak. Çok fazla kapımız ve telefonlarımız çalınıyor. Aman şöyle bir öğrenci böyle bir öğrenci var şeklinde. Bir haftada tanı koymaya çalışıyorlar ve bu çok erken bir süre. Ben hep şöyle diyorum bekleyin bir iki ay geçsin mart ayına kadar bekleyelim gibi telkinlerde bulunuyorum. Çocuklara biraz zaman vermeliler bence. Biraz gözlemlensinler, ailesiyle görüşsünler. Tanılamalarıyla öğretmenler genelde yanılıyorlar. Özellikle de öğrenme güçlüğü olduklarını düşündükleri çocuklarda yanılıyorlar.” (R1)

“Öğretmenlerin kafalarında genellikle şu algı var ‘zor öğrenen bir çocuk kaynaştırma’ gibi. Tabi bu yanlış bir tanılama oluyor. O önyargıyı yıkmak bazen zor olabiliyor. Çünkü zihinsel engel dışında öğrenme zorluğuna neden olan birçok etken olabiliyor. Bazen onlara anlatmakta zorlanıyorum. RAM’a gönderdiğimizde ve kaynaştırma/bütünleştirme durumu yoktur diye rapor geldiğinde öğretmen bunu anlamsız bulabiliyor.” (R11)

**Öğrencinin yetersizliğine uygun olarak öğretimi uyarlamama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, öğretimlerini, farklı yetersizlikleri olan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadıklarını, tüm özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilere uygulanan ortak öğretimi sunduklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin yeterli eğitim almamalarından, yeterli bilgiye sahip olmamalarından, sınıfların kalabalık olmasından, zamanın yetmemesinden, bu uyarlamaları ekstra iş yükü olarak görmelerinden ve özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim sunulmayabiliyor öğretmen tarafından. Zihinsel öğrenme yetersizliği ile özel öğrenme güçlüğü mesela çok farklı şeyler ve çok farklı teknikler istiyor aslında ama bu teknikleri öğretmen çok bilmiyor. Bilmeyince de sıkıntı olabiliyor. Mesela özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci bilgiyi anlıyor, biliyor ama size organize edip sunamıyor. Öğretmen mesela bunu anlayamıyor. Öğretmen bunu ayırt edemiyor ve bunun tekniklerini açıkçası bilmiyor. Bu tekniklerle ilgili çok iyi eğitimlerde verilmiyor zaten. Hangi ihtiyaç grubuna hangi eğitimi vermesi gerektiğini bilmiyor. Bilse de sınıfın kalabalıklığı gibi nedenlerle pek fazla uygulayamıyor.” (R10)

“... Öğretmenin sınıfında iki farklı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisi oluyor işte bir otizmlisi birisi de mental geriliği olan öğrenci oluyor ve ikisine de aynı tür uygulamayı yapması gerektiğini öğretmen düşünüyor, aynı BEP’i hazırlıyor ve sınavını aynı şekilde değerlendiriyor. Oysa tanısına göre öğrencinin ihtiyaçları farklı, biraz bununla ilgili belki de öğretmenlerin hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekir diye düşünüyorum. Otizmlisi bir çocukla özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa aynı etkinlik yaptırılamaz. Çok da faydalı olmaz, dolayısıyla öğrencinin tanısına göre etkinliklerini çeşitlendirmesi gerekir. Genellikle çeşitlendirilmiyor daha çok akademik başarıya dönük uygulamalar yapılıyor. Destek eğitim odalarında da genellikle anlatım ve soru

cevap şeklinde metotlar uygulanıyor. Oysa bir öğrencinin görsel zekâsı daha güçlü ise oradan yakalanmalı ve bu yöne etkinlikler uygulanmalıdır. Kullanılan materyaller çok çeşitlendirilmiyor.” (R2)

**Özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (17/20); öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, öğrenmek için bu konuda çaba harcamadıklarını, verilen eğitimlerin yeterli olmadığını, farklı teknikleri bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin, ne yapacaklarını bilmediklerini ve bu nedenle özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere gereken desteği sağlayamadıklarını ve faydalı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara zihinsel engelli gibi bakıyorlar mesela. Aldıkları eğitimi unutmuş oluyorlar. Çünkü MEB bu konuda çok fazla eğitim vermiyor. Yıllar önce vermişlerdi onun formatör öğretmenlerinden biri de bendim. Okullardaki öğretmenlere özel eğitim sertifikası verildi. Ama bu eğitimlerin tekrarlanması gerekiyor bence. Çünkü unutuyor öğretmenler. Yetersiz bence, çünkü öğretmenler bu konuda yeterli eğitimi almadılar. Bir şeyler vermeye çalışıyorlar ama yapamıyorlar. Ama bilgileri yok ne yapsınlar. Kendilerini geliştirme anlamında çabalarının olmaması da etkili.” (R5)

“... İşte o becerilerle ne kadar donatabiliyoruz öğretmenlerimizi. Eğitim fakültelerinin de durumu çok iç açıcı olmadığı için, ben de sonrasında kendimi geliştirdim ve öğrendim. Çünkü üniversitedeki eğitim yetersizdi, çok teoride kalıyor. Öğretmen aslında ne yapacağını bilemiyor. Öğretmenler bu konuda yeterli eğitime sahip değil, sonrasında hizmet içi eğitimler çok yapıldı özel eğitimle ilgili ama çok yeterli gelmiyor. Çok teoride kalıyor hep tanımsal düzeyde anlatılıyor.” (R20)

**Yetersizliğe uygun sınav uyarlamaları yapmama.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (7/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliklerine uygun sınav uyarlamaları yapmadıklarını ve genellikle sınıftaki diğer öğrencilerle aynı değerlendirmeye tabi tutulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hafif düzeydeki çocuğa daha basit sorular sorması gerekiyor ama hepsine aynı formatı uyguluyor ve BEP’e uygun o öğrenciye 5-10 dakika ayırmıyor öğretmen. Sadece sınavlarda bazen ayrı sınav yapıyor veya yapmıyor, yeniden yapmış gibi gösteriyor. Sınavlarla ilgili de genellikle diğer öğrencilere uygulanan sınavları yapıyorlar, ama başarısız olursa bu sefer ayrı sınav yapıyorlar. Öğrenci düzeyine uygun sınavlar yapma konusunda hepsi yapmıyor.” (R5)

“Ayrımcılığın iki tane çeşidi vardır. Birisi doğrudan ayrımcılık: Din, mezhep, fiziksel görünüş gibi. Bir de dolaylı ayrımcılık var engelli bir bireyi diğer engelli olmayan bir grupla birlikte aynı otobüse bindirmek gibi. Şimdi burada özel gereksinimleri olan öğrencilere sınıfta dolaylı ayrımcılık yapılıyor gibi. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere de benzer sorulardan oluşan bir sınav yapılıyor. Herhangi bir yetersizliği olmayan öğrencilerle aynı sınava soktuğunuz zaman bu dolaylı ayrımcılığı sınıflarımızda özel gereksinimli öğrenci için görebiliyoruz. Yani ekstra çaba onlar için fazla gösterilmiyor.” (R6)

**Gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili olarak akademik anlamda üst düzeyde veya diğer öğrenciler gibi performans göstermesi beklentisi içerisinde olduklarını ve bu durumun özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir özel eğitim veya özel gereksinimi olan öğrencinin aslında basit bir toplama işlemi yapması değerli ama öğretmen bunu değerli bulmuyor. Çünkü öğretmen trigonometriyi çözmesini istiyor, beklentisi yüksek oluyor bu öğrencilerden. Diğer türüsünü başarı olarak görmüyor.” (R17)

“... Her zaman akademik düşünmemek lazım. Çocuk sevmek mi istiyor, dokunulsun mu istiyor göz teması mı istiyor? Akademik değil de daha bireysel dokunuşlar, temaslar istiyor. Öğrenci yapamadığı için kendini yetersiz hissediyor, çünkü onun yapabileceğinin üstünde şeyler bekleniyor ama onun yapabileceği şeyler daha alt düzeye inilmediğinde o da kendini yetersiz, değersiz bir hiç olarak görüp ben zaten beceremiyorum duygusuyla o da ne olduğunu bilmiyor.” (R20)

### Olumsuz Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

#### Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilere Yönelik Olumsuz Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Olumsuz Öğretmen Davranışları	Reddetme-istememe ve dışlama	18	R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme	16	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19
	Çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme	14	R1, R2, R4, R5, R6, R7, R12, R13, R14, R16, R17, R18, R19, R20
	İş yükü olarak görme	13	R3, R4, R6, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R17, R18, R19, R20
	Maddi beklentilere sahip olma	11	R1, R2, R4, R5, R8, R12, R13, R15, R16, R18, R19
	Sınıf içerisinde pasif bırakma	8	R1, R3, R4, R8, R9, R15, R18, R20
	Gelişebileceklerine inanmama ve direnç gösterme	8	R4, R7, R12, R13, R16, R18, R19, R20
	Sorunlu çocuk olarak görme	6	R1, R6, R13, R14, R16, R18
	Görev ve sorumluluk vermeme	6	R1, R4, R8, R10, R17, R19
Sınıftan ayrı tutma	3	R2, R9, R19	

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ilişkin; reddetme-istememe ve dışlama (f = 18), çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme (f = 16), çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme (f = 14), iş yükü olarak görme (f = 13), maddi beklentilere sahip olma (f = 11), sınıf içerisinde pasif bırakma (f = 8), gelişebileceklerine inanmama (f = 8), sorunlu çocuk olarak görme (f = 6), görev ve sorumluluk vermeme (f = 6), sınıftan ayrı tutma (f = 3) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**Reddetme-istememe ve dışlama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıflarında istemediklerini, reddettiklerini, dışladıklarını, kabul etmediklerini, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının gereksiz olduğunu ve bu öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Neden olarak da sınıfların kalabalık

olduğunu ve bu nedenle kendilerine iş yükü oluşturacağını, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Tabi özel gereksinimli veya özel eğitim öğrencisi istemeyen öğretmenler de var veya böyle öğrencilerin varlığının sınıfında pek ortaya çıkmasını istemeyen bir grup öğretmen de var. Çünkü evrak yükü ve iş yükü olacağını düşünüyorlar. Bizim okulumuzda çok kötü durumlar yok ama eski çalıştığım okulda bulunan öğretmenlerdeki algı: ‘Öğrenci kaynaştırma olursa özel eğitim sınıfında olmalı’ şeklinde idi. Tam zamanlıyı reddediyorlardı, ‘Çok kötü değil mi’ diyerek özel eğitim sınıfına geri göndermeyi düşünüyorlardı. İstemiyorlar sınıfta, tabi istisnalar vardır ama 100 öğretmenden beşi istiyordur diyebilirim. Öğretmenlerin tutumu; tamamıyla bunlar sınıfta olmamalı, ayrı okulları olmalı, o okulda da işin uzmanı gelip bu işi yapmalı şeklinde. Yani risk almak istemiyor.” (R12)

“Genel olarak çoğunluk sınıfında özel eğitim öğrencisi olmasını istemiyor. Özel gereksinimli veya özel eğitim öğrencisi yerine özel bir sınıf olmasını yeğliyorlar. Çok fazla istekli ve gönüllü değiller bu konuda. Çocuklarla fazla ilgilenemedikleri için bu çocuklar davranış problemleri yaşıyor. Bir örnek vereyim isterseniz. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bir öğrenci bize üçüncü sınıfta nakil gelmişti. Öğretmen direkt ‘Yine mi benim sınıfıma geldi hem de kaynaştırma öğrencisi’ diyerek çocuğun bir dönem okula gelmemesine neden oldu o davranışıyla. Ben bir dönem boyunca hikâyelerle ve yaptığım danışmanlıklarla çocuğun okula gelmesini sağlamaya çalıştım. Öğretmeni de bu sürece kata kata böyle bir çalışmayla bir dönem alıştırmaya çalıştık ve bu ikinci dönemi de kapsadı. Yani öğretmen tarafından o istenmemeye durumu bir kere gösterilse dahi çocuk kopuyor ve gelmek istemeyebiliyor. Mesela bir çocuğumuzun ailesi çocuğun naklini almak zorunda kaldı. Çocuk hem özel yetenekli bir bireymiş hem de özel öğrenme güçlüğü varmış, birinci sınıfta okuma yazmaya geçemedi, öğretmen de ‘Ben bununla baş edemiyorum’ şeklinde sürekli suçluyordu. O bir dönem boyunca annesi ile sürekli çalışmalar yaptık ve öğretmene de anlattık fakat öğretmen tutumundan vazgeçemedi. O çocuk sınıfta itilen kakılan bir çocuk olmuş ve o özel yeteneği ve özel öğrenme güçlüğü anlaşılmadan ailesi naklini aldı ve gitti.” (R14)

**Çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (16/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere, kendilerini ayrı ve dışlanmış hissettirecek davranış ve tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin tavır ve tutumunun diğer öğrencilerin tutumlarını da etkilediğini ve bu nedenle bu öğrencilerin genellikle sınıfa ve okula gelmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendilerini biraz yetersiz, dışlanmış hissettiklerini düşünüyorum yoğun olarak. Biraz çaresizler belki. Ben yaşamadım ama duyduğumu aktarıyorum: Öğrenci direkt başka bir sınıfın kapısına götürülüyor ve sen artık burada eğitim göreceksin diyor öğretmen ve çocuğa hiçbir açıklama yapılmıyor, diğer sınıfın öğretmenine de hiçbir açıklama yapılmıyor, çocuğun yaşadığı bu travma çocuğu uzun süre etkileyecektir.” (R15)

“Davranış problemi var ise ciddi anlamda destek almadıkları için bu öğrenciler sarsılıyorlar. Bu öğrenciler neden bana ayrı sınav yapılıyor diye düşünebiliyorlar. Bizdeki özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin numaralarının bir anda değişmesi bu öğrencilerin bize neden değişti diye sormalarına neden oldu. Bazı öğrenciler buna taktı ama bazıları da çok oralı olmadı. Bu anlamda o öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden oldu. Numaralarının binle başlaması bence etik değil.” (R16)

**Çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (14/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ön yargıyla yaklaştıklarını ve çeşitli

tutum ve davranışlarla bu öğrencileri etiketlediklerini hatta bazen hakarete varan dışlayıcı kelimeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendi okulumda ilk geldiğimde ‘Bu çocuk da zaten kaynaştırma. Ne yapılabilir ki ne yapacağız?’ algısı vardı. Bazı öğretmenler BEP’li öğrenci, şu kaynaştırma, şu RAM’lık, işte sınıfta üç tane var sınıfta beş tane var gibi ötekileştirici konuşmalar yapabiliyor.” (R1)

“Örneğin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik ayrı bir sınav yapılması gerekiyor yönetmelik gereği. Bizler de böyle bir sınavın hazırlanması gerektiğini hep söyledik arkadaşlara ancak onlar mesela edebiyat zümresi öğrencilerin sınav kâğıtlarının üzerine ‘K’ harfi yazarak onları ayırmışlardı, kaynaştırma öğrencilerini belirtmek adına. Tabii ortak sınavlardı bunlar ama ‘K’ başlığı verilmiş sınav kâğıtları kaynaştırma öğrencisini belirtmek üzere kodlanmıştı. Çünkü başka öğretmenler o sınıftaki öğrencileri tanımıyor ortak sınav olduğu için. Ve sınava giren öğretmen kim bu ‘K’ şeklinde öğrenciyi aramaya başlıyor ve kaynaştırma olduğunu bilen öğrenci kendini saklayarak bu ‘K’ kodlu sınavdan kendini kurtarmıştı. Bu tür örneklerle karşılaştım. Bu öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden olan öğretmen davranışı olarak bir kere teşhir etme ‘İşte deli, kaynaştırma, yetersiz, engelli’ türünden ifade ve uygulamalar öğrenciyi çok kötü hissettiriyordu.” (R4)

“Açıkçası öğretmenler odasında zaman zaman ‘Bu geri zekâlıyı benim sınıfıma neden koydunuz, başka şubeye alın’, ‘Aman hocam bundan bir şey olmaz neden benden BEP istiyorsunuz’, ‘Ben bunu ne yaparsam yapayım zaten düzelmeyecek ki neden çaba göstereyim’ gibi olumsuz tutumlara denk geliyorum. En başta öğretmen çocuğu severse sınıftaki diğer çocuklar da sever. Buradaki odak noktası öğretmen. O severse benimserse yani o kaynaşırsa o zaman diğer öğrenciler de onu rol model aldıkları için daha etkili oluyor. Çok iyi yapan arkadaşlar var ama ‘Bu geri zekâlı neden benim sınıfıma verildi!’ diyen arkadaşlar da var ve bu öğrencinin bu sınıfla kaynaşması mümkün değil ve diğer öğrencilerin bu çocuğu benimsemesi mümkün değil. Ya da akranları arasında zorbalığa maruz kalıyorlar. Bazı öğretmenler bazı çocukları davranış problemlerinden dolayı bir özürmüş gibi gösterebiliyorlar. Şube Öğretmenler Kurulu toplantılarında öğretmen diyor ki: ‘İşte sizin 5B’deki şu öğrenci yok mu’, Bu şekilde öğrencilerden BEP’li olarak lanse ediyorlar. Özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri etiketlemeleri ve onları tanılamalarında hakarete varan sözlü zorbalık uygulamaları ‘Kafası basmıyor gibi’ ve onları ayırarak arkadaşlarının da onları dışlamalarına sebebiyet veren öğretmen davranışları hoş değil.” (R6)

**İş yükü olarak görme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (13/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere yapacakları faaliyetleri, etkinlikleri ve uygulamaları kendileri için ekstra bir yük olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğrencilere yönelik farklı teknik ve yöntemlerin uygulanması gerekliliği ve BEP planı hazırlama gibi ekstra uğraşların öğretmenleri bu konuda isteksiz kıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“BEP hazırlamak, farklı sınav hazırlamak veya BEP toplantıları öğretmenlere zor gelebiliyor. Standart koşullarda çalışmak isteyen öğretmen. Ama bu çocuklar farklılık isteyen farklı yöntem-tekniğe farklı koşullar isteyen öğrenciler yani standart koşullara uyum sağlayamayan öğrenciler zaten. Öğretmen farklı bir şey yapmak istemiyor, sınıfın geneline ve çoğunluğuna sığabilecek bir yöntem-tekniğe, ders anlatışı veya materyal hazırlamayı yapmak istiyor. Ekstra zaman ve emek isteyen şeyler olduğu için öğretmen bunu yapmak istemeyebiliyor. İsteksiz, farklı şeyler yapmak istemeyen standart çalışma yapmak isteyen, standardın dışına çıkma konusunda dirençli öğretmenler genellikle bunu yapmayabiliyor.” (R10)

“Özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri öğretmenlerimiz ekstra bir yük, iş yükü veya sorumluluk olarak görüyorlar. Bu öğrencilerin yaşlılarından daha farklı ihtiyaçlarının

olması sanırım korkutuyor biraz öğretmenleri. Onlara ekstra iş yükü sağlayacağını düşündüren özellikleri sanırım. Daha yavaş daha zor öğreniyorlar. BEP planı ile ilgili yapılması gereken işler özellikle. Biraz daha zorluyor onları. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması iyi ama uygulamada çok sorunlar var. Bu ve bundan önceki okulumda BEP planı dediğimde öğretmenlerin aklına gelen ilk şey sayfalarca evrak, satırlarca evrak hazırlamak geliyordu.” (R11)

**Maddi beklentilere sahip olma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (11/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik destek eğitim odalarında görev alma noktasında maddi beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmen destek eğitim odasında ders vermek için ikna oluyor ama kazanç endeksli oluyor. Bazen ek dersi olmazsa vermeyecektir diye iddia ediyorum. Bugün ek dersi kaldırırsınlar destek eğitim odaları kapanır. Hiçbirisinde çalışılmaz. Öğretmenlerin gönüllü yaptıkları bir iş değil.” (R1)

“...Mesela biz destek eğitim odaları açmak istiyoruz. Veliler çok istekli bu konuda ama öğretmenlerimiz istemiyor, bazı öğrenciler bu nedenle açıkta kalıyorlar, onlara ilçeden istiyoruz ama oradan bile isteyen öğretmen çıkmıyor. Benim gözlemime göre biraz ücret konusunu az buluyorlar. Destek eğitim odaları çocuklar için çok faydalı olabiliyor ama genel anlamda öğretmenin fazla sorumluluğu var. Gerçekten öğrenciyle ilgilendiği zaman öğrenciye bir şeyler vermeye çalıştığı zaman öğrenci daha fazla yol kat edebiliyor. Ama öğretmen biraz da maddi kaygılarla bu olaya yaklaştığında çocuklar öğrenemiyorlar. Mesela otizmlili bir öğrencimiz var öğretmenle hiç iletişime geçmiyor, hiç konuşmuyor, ama öğretmen ona destek eğitimi verdi, nasıl verdiğini anlayabilmiş değilim, nasıl yapabildi nasıl ölçtü anlamış değilim. Yani öğretmenler biraz da maddi olarak düşünüyorlar destek eğitiminden ekstra bir maddi katkı olsun diye.” (R18)

**Sınıf içerisinde pasif bırakma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıf içerisinde pasif bıraktıklarını, etkinliklere ve faaliyetlere katmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Diğer çocuklar etkinliklere katılırken bu öğrenciyi katmamak ona yetersizliğini hissettirmek olacaktır. Bu tutumlar etik değil bence. Özellikle öğrencinin yetersizliği bariz ise (örneğin konuşmada güçlük gibi) öğretmenin söz hakkı vermeme veya konuşmasını beklememe gibi durumlar olabiliyor. Öğrenci eğer derse katılmayan birisiyse ona ‘Sen dersi dinlemiyorsun zaten bari bunu çiz de huzuru bozma’ denilerek biraz kendi başına bırakıyor öğretmen.” (R15)

“Öğrenci ve velilerden bize ulaştığı kadarıyla bazen görmezden gelme, mahrum bırakma gibi bu tarz şeyler yaşanabiliyor. Yine ekstra bir çaba harcamama durumları olabiliyor, genelde sınıfta kayboluyorlar, kaynaştırma öğrencilerinde bu durum var. Öğretmen ekstra zaman harcamak istemiyor.” (R9)

**Gelişebileceklerine inanmama ve direnç gösterme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişebileceklerine, eğitilebileceklerine ve öğrenebileceklerine inanmadıklarını ve direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler pek bir şey öğrenemezler, bir şey yapamazlar algısı var öğretmenlerde.” (R16)

“... Bu okuldaki eğitimin o çocuk için işe yaramayacağı, boşuna gelip gittiği şeklinde öğretmen tutumları da gözlüyoruz. Öğretmen direnci var kısacası. Hâlbuki farkındalığı olsa, bu çocuk için ne yapabiliriz diye konuşmuş oluruz. Bu farkındalığı sağlamak da bir dönem alıyor yaklaşık olarak.” (R7)



**Sorunlu çocuk olarak görme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri, sınıf ortamında sorunlu veya problem yaratan çocuk olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Genelde okula uyum sağlayamayacakları konusunda bir tutuma sahip öğretmenler, derste sorun yaratacağını düşünüyorlar.” (R13)

“Diğer taraftan çocukta engel var ve zaten o sorunlu ve problemliyerek her problemliy çocuğu suçlu konumuna düşürmeleri çocuğun direk sınıftan dışlanmasına sebep oluyor.” (R14)

**Görev ve sorumluluk vermeme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sınıf ortamında görev ve sorumluluk vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Belli başlı aktivitelerde öğretmenler bu öğrencilere görev vermeyebiliyor, bu öğrencilerin yapamayacakları yönünde şüphe duyabiliyorlar. Biz bu çocukların yapabileceğini ve başarabileceğini göstermemiz lazım. Herhangi bir alanda aktif bir şekilde yer almaları lazım bu çocukların.” (R19)

“... Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sorumluluk verme konusunda öğretmenlerin genellikle biraz endişeleri oluyor, bence kesinlikle sorumluluk vermekten korkmaması gerekiyor öğretmenlerin. Sınıf içerisinde herhangi bir şeyin atıyorum panodan sorumlu olma gibi her öğrencinin yapabileceği sorumlulukları bu öğrencilere de vermek gerekir.” (R8)

**Sınıftan ayrı tutma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (3/20), öğretmenlerin özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıftan ayrı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Genellikle bu öğrenciler özel eğitim gerektirdiği için sınıftan ayrı tutuluyor. Sırası ayrılıyor ya da ayrı bir yere oturtuluyor. Bu tarz şeylere şahitlik ettik. Bunların olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Mesela ayrı oturtulan bir çocuk kendini kötü hissediyor, sınıftan dışlanmış hissediyor.” (R2)

“Mesela önceki yıllarda bir öğrencimiz vardı biraz da öğrencinin tam tanısı belli değildi. Asperger, zihinsel arası bir şeydi. Öğrencide şiddet eğilimi de vardı. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi dışarıya çıkartabiliyor veya çocuk dışarı çıkmak istediğinde öğretmen peşinden gidemiyor sınıfı bırakamadığı için. Sınıftan çıkarma veya ilgilenmeme gibi bu tarz sıkıntılar geçen sene oldu. Bir kere öğretmenin kesinlikle öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırmaması gerekiyor. Mesela bazı öğrencilerin dersten alınarak destek eğitim odasına gelmeleri pek hoşlarına gitmeyebiliyor. Ama uygun açıklamalar yapıldığında uyum sıkıntısı yaşamıyor. Mesela özel gereksinimi olan öğrencisinin sınıftan atılması etik bir davranış değil, yasal değil ve elle tutulan bir tarafı yok. Nadiren böyle öğrenciler görüyoruz, duyuyoruz.” (R9)

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, devlet okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan sınıflarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmanın katılımcısı olan rehberlik öğretmenleri tarafından, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı duyarsız davrandıkları, bu öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik bazı olumsuz davranışlar sergileyebildikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada katılımcılar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin etik olmayan ve çocuk haklarını dikkate almayan bazı olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara

göre öğretmenler, daha çok bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlarken bu planları hazırlamaya yeterince özen ve ilgi göstermemekte, BEP hazırlama aşamasını ekstra iş yükü olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin çeşitli yetersizliklerinin fark edilmesinde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma bilgilerinin yetersiz olduğu, sınıf ortamında veya destek eğitim odalarında bu öğrencilere öğretim sağlarken yetersizliklerine dönük öğretimlerini uyarlamadıkları, bu öğrencilere yeterli destek sağlanmadığı, sınıf içerisinde pasif bırakıldıkları, görev ve sorumluluk verilmediği, görmezden gelindikleri, “problemlili öğrenci” olarak görüldükleri ve gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde oldukları bulgulanmıştır. Katılımcılar tarafından bu öğrencilerin genellikle öğretmenler tarafından sınıflarında istenmediği, reddedildiği, ön yargıyla yaklaşıldığı ve zaman zaman bu öğrencilerin etiketlendikleri ve bu nedenle bu öğrencilerin kendilerini ayrı ve dışlanmış hissettikleri ifade edilmiştir.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı duyarsızlıklarına ilişkin BEP planlarına özen göstermeme, yeterli destek sağlamama, not verirken geçiştirme, öğrenme düzeyini dikkate almama, görmezden gelme ve kademeler ilerledikçe desteği azaltma davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Kuyini ve Desai’ye (2007) göre kaynaştırma uygulamasının başarısı, kısmen öğretmenlerin çocukların özel gereksinimlerine yönelik farkındalıklarına bağlıdır. Baar (2016), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukları ayrı bir grup olarak gördüklerini ve bu nedenle kapsayıcı bir toplumun ne anlama geldiği hakkında bir fikir geliştiremediklerini ifade etmiştir. Şahin ve Gürbüz (2016); öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli hissetmediklerini, köyde ve ilçede görev yapan öğretmenlerin ilde görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi konusunda daha olumlu tutuma sahip olduklarını, BEP’lerin öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanmadığını ve genellikle internette temin edildiğini, BEP’lerin uygulanırsa bile öğrenci yetersizlik düzeyine uygun olmadığını tespit etmiş ve bu durumu sınıfların kalabalık olmasına ve özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ayıracakları zamanın kısıtlı olmasına bağlamıştır. Mackey (2014), yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için aldıkları özel eğitim kurslarının yetersiz olduğunu bulgulanmıştır. Dias ve Cadime (2015), özel gereksinimleri olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda deneyim yaşayan öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik davranışsal hedeflerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2015), öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıf etkinliklerine yeterince katmadığını ve bu nedenle bu öğrencilerin sınıf içerisinde yıkıcı davranışlarda bulunma eğiliminde olabildiğini ifade etmektedir. Saraç ve Çolak (2012), öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlama konusunda yeterince titiz davranmadıklarını, bu öğrencilerin farklı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini düşündüklerini, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunun bu öğrenciler ile bire bir ilgilenmek ve onlara ayrı bir zaman ayırmak olduğunu, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem, teknik ve materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını bulgulanmıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017), öğretmenlerin tutumlarının ve desteklerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türüne göre değiştiğini belirtmektedir. Güven (2009) de öğretmenlerin, bu öğrencilerin başarılarını değerlendirmede zorlandıklarını ve gerekli özeni göstermediklerini, puan ve not verirken standart değerlendirme ölçütlerinin dışına çıktıklarını, bu öğrencilerin genellikle aynı sınıfta bulunan akranları ile aynı değerlendirme sürecine tabi tutulduklarını ve sınıf geçmelerinde nesnel olmayan kararlar alınarak bir üst sınıfa geçirildiklerini bulgulanmıştır. Silva, Munk ve Bursuck’a (2005) göre yetersizlikleri olan öğrencilere not verme, eğitimciler için çeşitli nedenlerden dolayı problem oluşturabilmektedir ve bu problemlerin en yaygın olanları ise özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genellikle düşük notlar alması, notların öğrenci, veli ve öğretmen için farklı amaçlar ifade etmesi, bu öğrencilere şişirilmiş yüksek notlar verme ve sınıf geçirme konusunda öğretmenlerin baskı hissetmesi olarak belirtilmiştir. Buna göre yeterli desteği sağlama ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin zorluklar ve eksiklikler yaşadığı görülmektedir. Var olan bu durumun altında yatan temel etken olarak bu öğrencilerin eğitilemeyeceği veya öğrenemeyeceği algısının öğretmenlerde yaygın olmasının etkili

olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler açısından öncelikli olarak algı ve anlayış değişikliğinin eğitim sisteminin öncül hedefleri içerisine alınmasının bu alandaki iyileşmeyi hızlandıracağı söylenebilir.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili yetersizliğine ilişkin; ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik, öğretimini yetersizliğe uygun uyarlamama, özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği ve yetersizliğine uygun olarak sınavı uyarlamama davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bruns ve Mogharreban'a (2007) göre öğretmenlerin, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik uygun öğrenme deneyimleri ve öğretim stratejileri tasarlamaları için özel gereksinimlerle ilişkili bilişsel, davranışsal ve sosyal özellikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (akt. Chhabra, Bose, & Chadha, 2018). Kwon, Hong ve Jeon (2017), öğretmenlerin özel eğitim konusunda uzmanlık eğitimi almalarının öğretmenlerin sınıflarındaki kapsayıcı eğitimlerini olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Brandon ve Ncube (2006), öğretmenlerin yeterli eğitime ve fiziksel engelli öğrencilere öğretim yapmak için gereken uzmanlığa sahip olmadıklarını, özel gereksinimleri olan öğrencilerle birlikte çalışma konusunda öğretmenlere eğitim verilmesine daha fazla odaklanılması gerektiğini belirtmektedir. Hamour ve Muhaidat (2013), özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun, kapsayıcı eğitim için otizmlili öğrencilere eğitim sağlama konusunda çok az bilgiye sahip olduklarını, daha deneyimli öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretime katılımı açısından daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Anılan ve Kayacan (2015) da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve yeterli eğitim almadıklarını ve BEP uygulama konusunda yetersiz olduklarını saptamıştır. Forlin, Keen ve Barrett (2008) öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili çeşitli kaygıları olduğunu belirtmiştir. Bu kaygılar içerisinde; ders materyallerini hazırlama ve değiştirme, uygun öğrenme hedefleri belirleme, öğrencilerin BEP ile ilgili ilerlemelerini izleme başta yer almaktadır.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ilişkin reddetme-istememe ve dışlama, çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme, çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme, iş yükü olarak görme, maddi beklentilere sahip olma, sınıf içerisinde pasif bırakma, gelişebileceklerine inanmama, sorunlu çocuk olarak görme, sınıftan ayrı tutma ve engelli olarak görme davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Avcioğlu (2017); bazı öğretmenlerin sınıf içerisinde yetersizliği olan öğrencilerle hiçbir iletişim kurmadığını, özellikle zihinsel engelli öğrenciler sınıfta istenmeyen davranışlar sergilediklerinde, çoğunlukla onlarla konuşmamayı ya da tepkisiz kalmayı tercih ettiklerini, öğrenciler eğer sınıfta olumlu davranış sergilerlerse, öğretmenlerin de onları çeşitli şekillerde ödüllendirdiklerini bulgulamıştır. Pivik, McComas ve Laflamme (2002) ise özel gereksinimli öğrenciler için engel oluşturan öğretmen tutumlarını izolasyon, fiziksel ya da duygusal zorbalık, öğretim kadrosunun küçümseyici tutumları ve diğer öğrencilerden farklı muamele görme gibi kasıtlı tutumlar olduğunu ifade etmiştir (akt. Bizová, 2012).

Harvey (1990), Avustralya'nın Victoria eyaletinde yaptığı çalışmasında 1984 ve 1990 yıllarında öğretmenlerin ve öğretmen olmayanların altı yıl boyunca özel gereksinimi olan öğrencilere karşı tutumlarını izlemiş olup 1990 yılındaki öğretmen gruplarının, 1984'teki meslektaşlarına göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamıştır (akt. Avramidis & Norwich, 2002). Çelik ve Kraska (2017), Anılan ve Kayacan (2015) ve Khan, Hashmi ve Khanum (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Leyser, Kapperman ve Keller (1994) ABD, Almanya, İsrail, Gana, Tayvan ve Filipinler'de özel gereksinimli öğrencilerin entegrasyonuna yönelik kültürler arası bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda bu ülkeler arasında öğretmenlerin, bu öğrencilerin kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutum farklılıklarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgularda bu öğrencilere yönelik en olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin ABD ve Almanya'daki öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır. Bowman'ın (1986) 14 ülkede özel gereksinimli çocuklar ile çalışmış toplamda 1000 öğretmen ile yaptığı çalışmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yasaların bulunduğu ülkelerde öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutumlarının ayrıştırılmış eğitim sunulan ülkelere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (akt. Avramidis & Norwich, 2002).

Pınar ve Yıldız (2013), öğretmenlerin ders sırasında, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilere karşı tutumlarının farklılaştığını, özellikle özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin olumlu veya olumsuz davranışlarını daha az fark edip daha az tepki verdiklerini ve bu öğrencilere yönelik onaylamama davranışını ve tutumunu daha fazla sergilediklerini tespit etmiştir. Buna karşın Diken (2006), öğretmen adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ve kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Yeo, Chong, Neihart ve Huan'a (2016) göre öğretmenler, genel eğitim sınıflarında sadece hafif düzeyde yetersizliği olan çocukların yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Hastings ve Oakford (2003) öğretmenlerin; zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasında, davranışsal ve duygusal sorunlara sahip çocukların kaynaştırılmasına kıyasla daha olumsuz tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Başgül, Rışvanlı, Başar ve Topçu'ya (2018) göre özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumu ve veli yaklaşımları, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin kabul düzeylerini etkilemektedir. Avramidis ve Norwich'e göre (2002), öğretmenler, karmaşık gereksinimlere ve yetersizliklere sahip olan öğrenciler yerine hafif düzeyde zihinsel, fiziksel veya duygusal yetersizliği olan öğrencileri daha fazla tercih etmektedirler. Aynı çalışmada daha ciddi öğrenme ihtiyaçları ve davranışsal zorluklar söz konusu olduğunda öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Buna karşın Randoll (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumları, davranış problemi ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilere karşı olumsuz iken sosyal uyumsuzluklar ve akademik zorluklar yaşayan özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu bulunmuştur. Aynı çalışmada daha yüksek düzeyde öğretme becerileri ve kişisel yeterlilik ifade eden öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilere yönelik tutumları olumlu bulunmuştur.

Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014), aday öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarının; ailede yetersizlikten etkilenmiş birey olma durumu, bu bireylerle akrabalık derecesi, lisans eğitimleri sırasında özel eğitim konusunda ders alıp almama ve özel gereksinimli bireyleri gözlemleme şansının olup olmaması durumuna göre değiştiğini, eğitimleri süresince kaynaştırma/bütünleştirme ya da özel eğitim ile ilgili fakültede ders alan öğretmen adaylarının almayanlara göre özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Şahbaz (1997) ise kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirmenin öğretmen tutumlarını değiştirmediklerini saptamıştır. Monsen, Ewing ve Kwoka (2014), öğretmenlerin deneyimlerinin, yaş düzeyi ve sınıf büyüklüğünün, öğretmenin cinsiyetinin ve özel eğitim kurslarına katılmasının, öğretmenlerin kaynaştırma veya kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını değiştirmediklerini bulgulamıştır. Yine bu çalışmaya göre öğretmenlerin tutumlarının iyileşmesi, algılanan destek düzeyine göre değişmektedir. Çelik ve Kraska (2017) da öğretmen tutumlarının yaş, cinsiyet, deneyim, sınıf düzeyi, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle iletişimin düzeyi, yetersizlikleri olan öğrencilere yönelik eğitim alıp almama ve kendi uzmanlık düzeylerine yönelik algılarına bağlı olarak değişmediğini, buna karşın ilkökul öğretmenlerinin olumlu tutumlarının ortaöğretim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, kadın öğretmenlerin ve yaşı-denyimi daha fazla olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre çeşitli değişkenlerin etkisiyle öğretmen tutumlarında iyileşmelerin meydana gelebileceği görülmekle birlikte farkındalık kazanma konusunda öğretmenlerin eğitimsel ve deneysel geçmişlerinin etkili olup olmadığına yönelik tartışmalar devam etmektedir. Bu iyileşmede, okullarda yaygınlaşmaya başlayan ve öğrenciyle birebir iletişimi sağlaması ve öğretmenin özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik farkındalığının artmasında yol kat etmesini sağlayan destek eğitim odalarının önemli payı bulunmaktadır. Fakat destek eğitim odalarının fiziksel ve donanım yetersizliklerinin, bu sürecin daha olumlu bir aşamaya evrilmesini yavaşlattığı söylenebilir. Hsieh ve Hsieh (2012), öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla olumlu bir deneyime sahip olmasının, kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmektedir. Tortop ve Dinçer (2016), öğretmenlerin ve ebeveynlerin destek eğitim odalarından memnun olduklarını fakat öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitimler bağlamında yetersiz kaldıklarını, destek eğitim odalarının fiziksel olarak ve materyal anlamında yetersiz olduğunu saptamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) da öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen okulların yeterli kapasiteye ve öğretim materyallerine sahip olmadıklarını belirtmektedir (s.42). Bu

bağlamda destek eğitim odalarının öğretmen tutumunda ve yaşadığı deneyimlerin olumlu yönde değişmesinde önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirmiştir:

- Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak başta seminer dönemleri olmak üzere ve öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırma hedefi doğrultusunda alanında uzman kişiler tarafından uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, BEP planlarının hazırlanmasında zorlanmakta ve bu planları iş yükü olarak görmektedirler. Bununla ilgili olarak BEP uygulamasının takip edilebileceği ve öğrencilerin yetersizliklerine uygun etkinliklerin kolaylıkla yapılmasını sağlayabilecek e-okul portalı üzerinden çevrimiçi bir takip ve değerlendirme sistemi oluşturulabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde daha dikkatli ve özverili olmaları için gerekli tedbirleri alabilir.
- Okul idaresi ve rehberlik servisleri; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere not verilmesinde, sınav uygulanmasında ve sınıf geçme işlemlerinde süreci takip edebilir.
- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik ayrıştırmacı, ötekileştirici, dışlayıcı ve etiketleyici tutumların engellenmesi ve iyileştirilmesi adına okul genelinde farkındalık artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere aktif katılmalarını sağlamak için öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik çeşitli faaliyetler, etkinlikler ve çalışmalar planlamaları teşvik edilebilir.
- Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin, bu alanla ilgili farkındalıklarını arttırmak amacıyla özel eğitim sınıflarında veya destek eğitim odalarında kısa bir süre de olsa öğretmenlik uygulaması yapmalarına imkân tanınabilir.
- Bu araştırma; rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, katılımcı rehber öğretmen sayısı ve görüşülen ortam özellikleri ile sınırlı olup kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının bütün paydaşlarının (sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul yönetimi, akran, veli ve karar vericiler gibi) dâhil edildiği geniş kapsamlı, çoklu veri toplamayı (gözlem, görüşme, anket ve ölçekler gibi) içeren Türkiye ölçekli merkezî bir araştırmanın yapılması, büyük resmin görülmesi ve sağlıklı karar verme açısından yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları [Pre-service teachers' attitudes towards inclusive education]* (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayı13199
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 463-492. doi: 10.12738/estp.2017.2.0034
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik [Ethics in education and training]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baar, R. (2016). Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(16), 225-228. doi: 10.1111/1471-3802.12143
- Barbotte, E., Guillemin, F., Chau, N., & Group, L. (2001). Prevalence of impairments, disabilities, handicaps and quality of life in the general population: A review of recent literature. *Bull World Health Organ*, 79(11), 1047-1055.
- Başgöl, Ş. S., Rışvanlı, B., Başar, G., & Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi [Examination of peer, parent and teacher perceptions regarding preschool mainstreaming students]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Birleşmiş Milletler [United Nations] (1990). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [The United Nations Convention on the Rights of the Child]*. Retrieved from [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html).
- Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme [Contract on the Rights of Persons with Disabilities] (2009). *T.C. Resmi Gazete*, (27288), 14 Temmuz 2009.
- Bizová, N. (2012). Programs of inclusive education in leisure time institutions. *Journal of Exceptional People*, 1(1), 103-117.
- Brandon, D. P., & Ncube, M. M. (2006). Botswana's agriculture teachers' attitudes towards inclusion of students with physical disabilities in mainstream classes. *The Negro Educational Review*, 57(3-4), 215-227.
- Chhabra, S., Bose, K., & Chadha, N. (2018). Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 234-249. doi: 10.1080/02568543.2018.1425223
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods design and analysis]* (2.baskı). (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014).
- Coleman, M. (2012). "Interviews". In Coleman, M., Briggs, A. R. J. & Morrison, M. (Eds.) *Research methods in educational leadership and management*, (pp. 250-266). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, B., & Kraska, M. (2017). Attitudes of elementary-level and secondary-level teachers toward students with disabilities. *E-International Journal of Educational Research*, 1(8), 1-13. doi: 10.19160/e-ijer.64318

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. doi: 10.1080/08856257.2015.1108040
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264. doi: 10.1080/10349120802268396
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım [Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis]* (2.baskı). (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009).
- Goldberg, I., & Baker, G. L. (1970). The individualized learning system. *Educational Leadership*, 27(8), 775- 780.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the evaluation of the success of students with mental disabilities who participate in mainstreaming practices in primary education]* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamour, B. A., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1080/01443410303223
- Heymann, J. (2016). *Assesses countries' efforts to address rights of people with disabilities*. Retrieved from <http://newsroom.ucla.edu/releases/ucla-world-policy-analysis-center-assesses-countries-efforts>.
- Hsieh, W., & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184. doi: 10.1080/03004430.2011.602191
- İşcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y., & Parlak, C. (2014). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların, yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi [The attitudes of typically developing primary school students' towards their retarded peers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 128-138.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 1(4), 32-47. doi: 10.22555/joeeed.v4i1.1331

- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. doi: 10.1080/02568543.2017.1309480
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. doi: 10.1080/0885625940090101
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mackey, M. (2014). Inclusive education in the United States: Middle school general education teachers' approaches to inclusion. *International Journal of Instruction*, 2(7), 5-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Guidance Services Regulation.] (2017a). *T.C. Resmi Gazete*, (30236), 10 Kasım 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017b). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi [Circular on Educational Practices Through Integration / Integration]*. (2017/28), 19 Eylül 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Special Education Services Regulation]. (2018a). *T.C. Resmi Gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018b). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2017/2018 [National Education Statistics: Formal Education 2017/2018]*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8
- National Center for Education Statistics [NCES] (2019). *Children and youth with disabilities*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp).
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.
- Ontario Special Education Policy and Resource Guide. (2017). *Special education in Ontario: Kindergarten to grade 12*. Retrieved from [http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools\\_2017e.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2017e.pdf).
- Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of primary school teacher candidates' attitudes towards inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The opinions of child mothers with normal development on the mainstreaming practice]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Öztürk, H., Balhoğlu, G., & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi [An investigation of teacher candidates' attitudes towards inclusive practices in special education]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.



- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pınar, E. S., & Yıldız, N. G. (2013). Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları için kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının incelenmesi [Examining the validation and non-validation behaviors of teachers for academic and social behaviors of students with and without special needs]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 541-556.
- Randoll, N. (2008). *Teachers'-attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Master Thesis). Concordia University, Department of Education, Montreal.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of primary school classroom teachers about the problems they face during inclusion practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 13-28.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler [Where Turkey stands in full-inclusion practices?: Some recommendations to educators]. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı*, Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Shah, S. (2010). Canada's implementation of the right to education for students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 5-20.
- Silva, M., Munk, D. D., & Bursuck, W. D. (2005). Grading students with disabilities. *Educational Leadership*, 41(2), 38-43. doi: 10.1080/10349120903537749
- Smith, P. (2010). *Whatever happened to inclusion: The place of students with special education needs*. New York: Peter Lang.
- Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncaroska, S. P. (2015). *Education of students with special educational needs and their inclusion in the community*. Paper presented at the 13th. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57. doi:10.1177/001440299306000105
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği [The effectiveness of informing teachers about the inclusion of children with disabilities in the change of their attitudes towards inclusion]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, Z. G., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine [On the proficiency of secondary teachers educating inclusive students]. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160. doi: 10.17984/adyuebd.89881
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school classroom teachers working with special gifted/talented students in support training rooms]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.

- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2015). *Obligations and actions on children's rights and business*. Retrieved from [https://www.unicef.org/csr/files/CSR\\_GC\\_OBLIGATIONS\\_AND\\_ACTIONS\\_FINAL\\_AUGUST05.pdf](https://www.unicef.org/csr/files/CSR_GC_OBLIGATIONS_AND_ACTIONS_FINAL_AUGUST05.pdf).
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2017). *Children's rights and responsibilities leaflet*. Retrieved from <https://www.unicef.org/pakistan/rightsleaflet.pdf>.
- World Health Organization [WHO]. (2011). *World Report on Disability*. Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.01\\_eng.pdf;jsessionid=3D99016691A343BA2C7219037E62B362?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_eng.pdf;jsessionid=3D99016691A343BA2C7219037E62B362?sequence=1).
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83. doi: 10.1080/02188791.2014.934781
- 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
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi: 10.12738/estp.2015.1.2155



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 479-511

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

RESEARCH

Received Date: 15.06.19

Accepted Date: 30.04.20

OnlineFirst: 07.05.20

## The Opinions of School Counselors on Teacher Behaviors towards Students with Special Needs Inclusive Classrooms\*

Mesut Demirbilek  \*\*  
Marmara University

Faruk Levent  \*\*\*  
Marmara University

### Abstract

The purpose of this study was to examine the opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs in inclusive classrooms. This study was carried out with a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, and the data of the study were obtained by face-to-face interviews and by a semi-structured interview form. Within the scope of the research, 20 school counselors working in different school types were interviewed. The data obtained were coded under themes and subjected to content analysis. According to the opinions of school counselors, teachers (branch teachers) generally do not pay due attention to individualized education plans (IEP) for students with special needs and regard this as unnecessary workload. However, school counselors stated that teachers do not have sufficient information in order to recognize students with special needs and that their special education and inclusive knowledge is insufficient. They also stated that teachers did not want students with special needs in the classroom and they caused that these students felt rejected. School counselors suggested that in-service training programs should be organized to prevent negative teacher behaviors at schools.

*Keywords:* Inclusive classrooms, school, teacher, students with special needs, school counselors, special education.

### Recommended Citation

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs in inclusive classrooms. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

\*This study was presented as an oral paper at the 9th International Forum of Educational Administration held in Antalya on 1-4 November 2018.

\*\*Corresponding Author: PHD Student, E-mail: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

\*\*\*Assoc. Prof., E-mail: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

The Convention on Children's Rights (CCR), which was adopted by the United Nations (UN) General Assembly in 1989 guarantees comprehensive civil, political, economic, social and cultural rights for all children (UN, 1990). The contracting countries have primary responsibility for the protection, respect, and fulfillment of the rights of children referred to in Article 40 of the CCR (UNICEF, 2015). Article 2 of the CCR requires the guarantee of the right to education of the contracting countries regardless of their special needs and without any discrimination (Shah, 2010).

Student rights are at the center of ethics in education. The existence of the education system depends on the students and a system that ignores the students poses a danger. In their work, schools and all employees working in schools should provide educational environments that enable students to exercise their rights and know their responsibilities (Aydın, 2015). Therefore, for children with various disabilities, as for all children, education is vital in itself (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015). But worldwide, students with various disabilities are often excluded from school systems or left out of school. These individuals are exposed to inequalities in health services, transportation, education, employment and other aspects of human life. Most of these children live in developing countries where they are often exposed to neglect, stigmatization, and discrimination (Barbotte, Guillemin, Chau, & Group, 2001). One in five children in the world needs some kind of special education (Smith, 2010). Therefore, the United Nations Contract on the Rights of Persons with Disabilities accords the children with special needs the right to be included in the general education system and to receive the individual support they need (Contract on the Rights of Persons with Disabilities, 2009). In recent years, the examination of the appropriateness of separate education systems reveals the fact that they have been started to be questioned both in terms of human rights and the observation of their effectiveness. Special education practices have begun to turn into inclusive practices known as integration (UNESCO, 2005) because it is seen that students with special needs in general education classes are better in academic and social terms than students in non-inclusive environments (Bowers, 2004; Karen, 2009; Martin, 1995).

Not only the laws but also the teachers have responsibility for the education of children with special needs. For example, in Canada, in the Ontario Special Education Policy and Resource Guide (2017), teachers' responsibilities regarding special education were indicated as follows: (1) Carries out duties as outlined in the Education Act, regulations and policy documents, including policy/program memoranda; (2) Follows board policies and procedures regarding special education; (3) Works with the special education teacher to acquire and maintain up-to-date knowledge of special education practices; (4) Works with special education staff and parents to develop the IEP for an exceptional student; (5) Where appropriate, works with other school board staff to review and update the student's IEP; (6) Provides the program for the exceptional student in the regular class, as outlined in the IEP; (7) Communicates the student's progress to parents. In Turkey, on the other hand, tasks related to inclusive education of the teachers are stated as "taking the necessary measures for the social acceptance of the special education students by classes, carrying out evaluations by taking into account the personal and developmental characteristics, program application by individualizing it and in this context, working in cooperation with families, relevant institutions and organizations" (Ministry of National Education Special Education Services Regulation, 2018a). The principles of inclusive applications are as follows: (1) Receiving education with peers, (2) Planning services according to educational needs, (3) Services being school-centered, (4) School-family collaboration in the decision-making process, (5) All individuals can learn and can be taught, (6) Performing inclusive applications within a program (Ministry of National Education Special Education Services Regulation, 2018a).

Despite the legal regulations implemented in the world and in Turkey, the attitudes and behaviors of the people who implement and who are affected by these practices influence the success of the application of inclusion. In this respect, teachers play a major role in ensuring the healthy communication of the students who receive the inclusive practice with the other students in the classroom, creating an environment suitable for their educational needs and ensuring that these students live effectively, they are accepted and happy in life, school, and society. The fact that the classroom climate is inclusive of all students with and without special needs is closely related to

the teacher's attitude. In this respect, teachers' attitudes and behaviors towards students with special needs are important (Sart, Ala, Yazlık, & Yılmaz, 2004). Considering the national literature in Turkey, although there are studies about teacher candidates for students with special needs and about teacher, parent and peer attitudes (Aker 2014; İşcan, Fazlıoğlu, & Parlak, 2014; Gök & Erbaş, 2011; Orel, Töret, & Zerey, 2004; Öncül & Batu, 2005), no studies were found that exhibit the views of school counselors. Therefore, the purpose of this study was to examine the opinions of school counselors on teacher behaviors towards students in need of special education in inclusive classrooms in Turkey. For this purpose, answers for the following questions were sought:

1. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors in identifying students with special needs?
2. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors in identifying students with special needs?
3. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors towards students with special needs?

## Method

### Research Method

The research was carried out with the phenomenology design which is one of the qualitative research methods. Phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but we do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2011). In other words, the main focus of researchers in phenomenology research is to determine the experiences of the participants about a case. Phenomenology research limits people's experiences to just one case and focuses on what they experience and how they experience it (Creswell, 2007). Phenomenology depicts and depicts methodologically, diligently and in-depth how people experience phenomena (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Patton, 2014). It is thought that the best observers of teacher behaviors towards students with special needs are school counselors.

### Study Group

The maximum diversity sampling method, which is among the purposeful sampling methods, was used in the determination of the study group. The purpose of the maximum diversity sampling method is to create a relatively small sample, to reflect the diversity of the individuals, who may be a party to the problem studied in this sample, at the maximum level, to find out whether there are common or shared phenomena between different situations and to reveal the different dimensions of the problem according to this diversity (Yıldırım & Şimşek, 2011). In order to ensure the diversity of the study group, different school levels and different types of schools are preferred, but since the majority of the students in inclusive schools are in primary education level (preschool-elementary-secondary school), school counselors working in primary education level have been given importance in determining the working group. Within the scope of the research, a total of 20 school counselors working in different school levels (primary, secondary, high school) were interviewed in Çekmeköy and Sancaktepe districts on the Anatolian side of Istanbul. When selecting the participant school counselors, school counselors with seniority of five years or more were preferred because of the fact that the subject requires experience.

### Collection of Data and Data Collection Tool

The main data collection tool in phenomenological research is the interview (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). In this direction, the interview technique was used to collect the data that constitute the content of the research. The data of the study were obtained through a semi-structured interview form consisting of nine open-ended questions prepared by reviewing the relevant literature in order to determine the opinions of the school counselors about the teacher behaviors towards students with special needs. In semi-structured interviews, neither the participant's freedom of movement is limited as much as the structured interviews nor does it provide the participant with high freedom of movement as much as

the unstructured interviews. The semi-structured interview is the type of interview conducted between these two extremes (Karasar, 2012). For the scope and face validity of the interview questions, expert opinions were asked and two faculty members, one from the special education field and one from the psychological counseling field, were consulted and the necessary changes were made in line with the recommendations. In order to test the clarity of the interview questions, one of the researchers conducted a pre-interview with two school counselors who were not in the study group and met the sampling criteria. Necessary examinations were made in terms of language and the questions were finalized. After the interview form was finalized, it was applied to the participants in the research. The interviews were conducted in March-April 2018. The interviews were conducted face-to-face and during the interviews, participants were informed about the interview and a recording device was used to prevent data loss.

### **Data Analysis**

The content analysis technique was used in the analysis of the research data. In this type of analysis, the aim is to reach categories and themes that can explain the data obtained. The data obtained are coded with an inductive approach taking into consideration the common points, and then these codes and concepts are brought together within the framework of certain categories and themes and presented to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2011). For this purpose, the audio recordings obtained from the interviews were listened to and transcribed. The opinions were coded separately by two experts with the help of the Nvivo 11.0 program and these codes were analyzed under certain category-themes. In the coding and categorization process at separate points, the two experts came together to reach a common decision. Again, the findings were presented to the views of two participating school counselors (R2, R5) and it was found that the feedback of the participants was consistent with the findings and purposeful (Creswell, 2007). In this respect, the research seems to be valid and reliable.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

In this research, the opinions of school counselors about teacher behaviors towards students with special needs in public schools were tried to be presented. The evaluation of the findings obtained from the research reveals in general that teachers' insensitivity towards students with special needs, these students' inadequacies about their education and some negative behaviors towards students with special needs were stated by the participant school counselors. However, in this study, the participants stated that teachers exhibited some negative behaviors and attitudes towards students with special needs that were unethical for and damaging to children's rights.

In the study, the participants stated about teachers' insensitivity to students with special needs that teachers exhibit behaviors of not paying attention to IEP plans, not providing sufficient support, slurring over while grading, overlooking student level, ignoring and decreasing support as the levels progress. On the other hand, Şahin and Gürbüz (2016) found that teachers do not feel sufficient about inclusive education, that IEPs are not prepared by teachers, they are usually procured from the internet and that even if IEPs are applied, they are not appropriate for students' level of disability, and the researchers attributed this state to the facts that there are too many students in the classrooms and teachers have limited time allocated to their students with special needs. Also, Güven (2009) discovered that teachers had difficulty in assessing the success of students with special needs, they did not exercise due diligence, these students were generally subjected to the same assessment process with their classmates, teachers went out of the standard assessment criteria while grading them, and they made non-objective decisions in passing these students. In this context, as Kuyini and Desai (2007) stated, the success of inclusive practices partially depends on teachers' awareness of children with special needs.

On the other hand, the participants indicated about teachers' inadequacy for students with special needs in the inclusive classrooms that teachers exhibited behaviors such as inability to distinguish (notice), not diversifying their teaching in accordance with inadequacy, lack of knowledge about special education, and inability to apply exams appropriate to their students' inadequacies. Anılan and Kayacan (2015) also found that the teachers did not feel sufficient about inclusive practices, did not receive adequate training and they were inadequate in

implementing the IEPs. On the other hand, Kwon, Hong, and Jeon (2017) found that teachers' specialization in special education had a positive effect on their inclusive education in their classrooms. In this context, as Bruns and Mogharreban (2007) stated, it is imperative that teachers have sufficient knowledge about cognitive, behavioral and social characteristics related to special needs in order to design appropriate learning experiences and teaching strategies for students with special needs (as cited in Chhabra, Bose, & Chadha, 2018).

Again, the participants stated regarding the negative behaviors of the teachers that they exhibited behaviors such as rejection-unwillingness and exclusion, making the child feel separated and excluded, having prejudice and labeling the child, seeing him/her as a workload, having material expectations, leaving the child passive in class, disbelieving that the child can develop, seeing him/her as a troubled child, keeping the child apart from class and seeing the child as handicapped. Avcıoğlu (2017) found that some teachers did not communicate with the students with special needs in the classroom, especially when the students with intellectual disabilities exhibited undesirable behaviors in the classroom, teachers mostly preferred not to talk to them or remained unresponsive. In addition, Pınar and Yıldız (2013) found that teachers' attitudes towards typically developing students and students with special needs differed during the lecture, they noticed and reacted less to the behaviors of the students with special needs and showed more disapproval behaviors and attitudes towards these students. Pivik, McComas, and Laflamme (2002) stated that there are intentional attitudes of teachers, which pose obstacles for students with special needs, such as isolation, physical or emotional bullying, condescending attitudes of teaching staff and treating them differently from other students (as cited in Bizová, 2012). In this context, although school counselors stated that significant progress had been made in inclusive education in recent years, the fact that they expressed many dimensions about negative and unethical teacher behaviors shows that teacher-related problems regarding inclusive education continue.

Participating school counselors stated that it is important that teachers feel conscientious responsibility and gain awareness in the success of inclusive education. In this respect, it can be seen that improvements in teacher attitudes may occur due to the effects of various factors and variables; however, discussions about whether teachers' educational and experiential backgrounds are effective in gaining awareness are continuing. In this improvement, it has been seen that support education rooms, which have started to become widespread in schools in recent years, provide one-to-one communication with the students, and help the teacher to increase the awareness for the students with special needs, have an important contribution and benefit in the development of students. Indeed, Hsieh and Hsieh (2012) found that teachers' positive experience with children with special needs was positively related to teachers' attitudes towards inclusive education. However, it is possible to indicate that the physical and hardware deficiencies of the support training rooms in Turkey slow down the evolution of this process to a more positive stage. However, despite all these, it is seen that the support training rooms are important in the attitude of teachers and the positive changes in their experiences.

In light of the findings of this research, the following recommendations were developed:

- According to the findings of this study, it can be stated that teachers' knowledge about special education and students with special needs is insufficient. In this regard, in-service training sessions, especially practice-oriented training sessions, can be planned by the experts in the field, especially during the seminar periods with the aim of raising the awareness levels of the teachers.
- According to the findings of this research, teachers find it difficult to prepare IEP plans and see these plans as an extra workload. In this respect, an online monitoring and evaluation system can be established through e-school, where IEP can be followed and activities that can easily be performed in accordance with the inadequacies of students.
- School administrators can take the necessary measures to ensure that teachers are more careful and dedicated to the preparation and implementation of IEPs.

- School administration and counseling services may follow the process of grading, applying exams and passing of students with special needs.
- School-wide awareness-raising activities can be performed to prevent and improve discriminatory, marginalizing, exclusionary and labeling attitudes towards students with special needs.
- Teachers can be encouraged to plan various activities, events, and works for students with special needs in order to enable them to participate actively in the classroom and out of class activities.
- In order to increase the awareness of teacher candidates in faculties of education in this field, they may be given the opportunity to teach in special education classes or support training rooms for a short time.





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 513-536

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.579465

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 18.06.19

Kabul Tarihi: 29.04.20

Erken Görünüm: 07.05.20

## “Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri” Dersinin Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitimde Öz- Yeterlik Algılarına Etkisi\*

Nesrin Sönmez \*\*  
Akdeniz Üniversitesi

Melike Koçyiğit-Özyiğit \*\*\*  
Akdeniz Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarıyla yürütülen “Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri” dersinin, adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yarı-deneysel nitelikte olan çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu (2x2) desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2017-2018 bahar yarıyılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 4. sınıf psikolojik danışman adaylarıdır (n = 45). Dördüncü sınıf müfredatında seçmeli ders olan “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersini seçen 24 aday deney grubunu, başka bir dersi seçen 21 aday da kontrol grubunu oluşturmuştur. Adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemek üzere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. On dört hafta boyunca yüzyüze eğitimler, okul ziyaretleri, deneyim paylaşımı, doküman inceleme gibi süreçlerle yürütülen dersin sonunda, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algıları düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır. Psikolojik danışman adaylarının eğitim programında, adaylara özel eğitim alanında yeterlik kazandıracak nitelikte derslerin açılması yönünde önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Psikolojik danışman adayı, öz-yeterlik algısı, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, ders.

### Önerilen Atıf Şekli

Sönmez, N., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2020). “Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 513-536. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.579465

\*Çalışma ikinci yazar tarafından 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Samsun’da düzenlenen 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş, kongre kitabında özeti yayınlanmıştır.

\*\***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr.Üyesi, E-posta: ndilsonmez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2497-2336>

\*\*\*Araş. Gör. Dr., E-posta: mlkocyiğit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1446-9761>

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetleri, bireylerin kendi yaşam faaliyetlerini yönetmelerine yardımcı olmak için her yaşta öğrencilere sunulan yardım biçimleridir (Girgin, 2014). Yurtdışında lisansüstü eğitim programlarıyla edinilen ve aldıkları eğitime göre psikolojik danışman, okul danışmanı, okul psikoloğu, danışma psikoloğu gibi farklı ünvanlarla anılan bir meslek olan psikolojik danışmanlık, Türkiye’de üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olunarak edinilen bir meslektir. Psikolojik danışmanlar\*, 1985’ten bu yana Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okul ve kurumlarda “rehber öğretmen” kadrosunda görev yapmaktadır (Bilgin, 2000). MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde ‘Rehberlik Öğretmeni’, “eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personel” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Bu haliyle okullarda sadece rehberlik hizmetleri yapan bir meslek elemanı gibi algılansa da okul ve kurumlarda psikolojik danışmanlardan, problem çözme, bağımsız karar alabilme, kendini tanıma, topluma uyum gibi konularda gerekli RPD süreçlerini yürüterek bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine destek olmaları beklenmektedir (Kaygusuz, 2014). Psikolojik danışmanlar, tüm öğrencilerin ve ailelerinin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemekte önemli bir rol oynamaktadır (Hott, Thomas, Abbassi, Hendricks, & Aslina, 2015). Elbette psikolojik danışmanlardan bu hizmeti verirken, özel gereksinimi olsun olmasın tüm bireylere gerekli desteği eşit şekilde vermesi beklenmektedir (Greer, Greer, & Woody, 1995).

Öğrenim yaşamına katılan özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) sayısı her geçen gün arttıkça sorunlar da beraberinde gelmekte, bu sorunların giderilmesinde ilk başvurulacak meslek elemanı da psikolojik danışmanlar olmaktadır. Psikolojik danışmanların meslek yaşamında, tüm öğrenciler için yürüttükleri süreçlerin içinde ÖGÖ ile ilgili yürütmeleri gereken RPD hizmetleri büyük yer tutmaktadır (Aksoy & Diken, 2009; Batu & Subaşı-Yurtçu, 2017; Milsom, 2002). MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2017), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2018) ve Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kılavuzunda (MEB, 2015) açıklanan bu hizmetler arasında; eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerinin sunulması, aile eğitim programlarının düzenlenmesi, eğitim kurumlarında veli, idareci ve öğretmenlere, özel eğitim hizmetleri konusunda gerekli desteğin sunulması, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme biriminin üyesi olarak görev almak, yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve ailelerine yönelik eğitim ve rehberlik hizmetlerinin sunulması ile destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin gelişiminin takip edilmesi sayılabilir. Özel eğitim hizmetlerine yönelik olarak psikolojik danışmanlar, yönlendirme, kaynaştırma öğrencilerinin takibi, BEP hazırlama, özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirme programı hazırlama gibi iş ve işlemlerde aktif görev almaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) tanılama hizmetlerinde görev aldıkları gibi, okullarda da ÖGÖ’nün farkına varılması, yönlendirme, izleme, okula uyum, davranış sorunlarıyla baş etme, sosyal gelişim, akran kabulü ve aile eğitimi gibi konularda görev almaları beklenmektedir (MEB, 2015). Özetle psikolojik danışmanlardan okul ve kurumlarda, tüm öğrencilerin duygusal, bilişsel, sosyal gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişmesine katkı sağlayacak çalışmalar yapmaları yanı sıra da ÖGÖ ve onların öğretmenleri, akranları ve aileleri ile de çeşitli çalışmalar yürütmeleri beklenmektedir.

Pek çok araştırmada psikolojik danışmanların ÖGÖ ile ilgili olarak çalışmaları yürütme konusunda uygulama ve deneyim yetersizliğine bağlı sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir. Psikolojik danışmanlar sıklıkla özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik görevlerini yerine getirme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ve bilgi eksikleri olduğunu ifade etmekte, özel eğitim konusunda lisans eğitimlerinde yeterli düzeyde eğitim almadıkları yönünde görüşler sunmaktadır (Akalın, 2014; Cimşir & Carney, 2017; Güven & Uyanık Balat, 2006; Özengi, 2009; Sakız vd., 2015; Sargın & Hamurcu, 2010; Sütçü, 2007). Bir işi ya da beceriyi uygularken yaşanan sorunların, kendine güvensizlik, başarısızlık gibi duygular yaşattığı ve bunun da o işi yapmaya yönelik

\*Türkiye’de RPD lisans programlarından mezun olanların, çoğunlukla okullarda istihdam edilmeleri nedeniyle, daha çok *okul psikolojik danışmanı* olarak yetiştirildikleri ifade edilmektedir (Doğan, 2000; Ültanır, 2005). Ancak gerek MEB tarafından verilen kadro ünvanı olan ‘rehber öğretmen’ ifadesi, gerekse Mesleki Yeterlik Kurumunca da meslek tanımı yapılmış olan “*okul psikolojik danışmanı*” (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2017) ifadesi tek başına kullanıldığında mesleğin bir alt uzmanlık alanını yansıttığı için, bu makalede yazarlar tarafından daha kapsamlı anlamıyla ‘psikolojik danışman’ ifadesi tercih edilmiştir.

öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmektedir (Bandura, 2009). Nitekim özel eğitimde öz-yeterlik algıları düşük olan psikolojik danışmanların, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının da düşük olduğu (Kıran & Dengiz, 2019) ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin arttığı (Kumcağız, Demir, & Karadaş, 2017) belirtilmektedir. Dolayısıyla özel eğitim hizmetlerinde önemli rolü olan psikolojik danışmanların özel eğitimde öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının, ÖGÖ ile yapacakları çalışmaların niteliğini etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Hizmet öncesinde ve hizmet sürecinde iken psikolojik danışmanların/adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalarda katılımcıların kendilerini orta düzeyde (Aksoy & Diken, 2009; Cimşir & Carney, 2017; Deniz, 2016; Kıran & Dengiz, 2019; Yılmaz-Bingöl, 2018), orta düzeyin biraz altında (Yüksel, Diken, Aksoy, & Karaaslan, 2012) yeterli algıladıkları bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda, psikolojik danışman adaylarının sınıf seviyesi arttıkça yani eğitim düzeyi arttıkça özel eğitimde öz-yeterlik algı düzeylerinin arttığı (Deniz, 2016; Yüksel vd., 2012); özel eğitime ilişkin ders almış olanların özel eğitimde öz-yeterlik algısının almayanlara göre yüksek olduğu (Ateş, 2017); özel eğitim alanında ders almanın ve deneyim kazanmanın psikolojik danışmanların bu alanda hizmet verebileceğine dair inançlarını güçlendirdiği (Milsom & Akos, 2003; Nichter & Edmonson, 2005); olumlu tutumları yüksek olan okul danışmanlarının ÖGÖ ile çalışmaya hazır olma algılarının daha yüksek olduğu (Cimşir & Carney, 2017; Milsom, 2006) yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulguları destekler şekilde psikolojik danışman adaylarına, çalışacakları kurumlarda özel eğitimle ilgili çalışmalarını yürütebilmeleri için gerekli yetkinliği kazandıracak özellikte derslerin hizmet öncesinde verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Armstrong, Balkin, Long, & Caldwell, 2006).

Türkiye’de psikolojik danışmanların eğitimi, diğer ülkelerden farklı olarak öğretmenlik mesleği çerçevesinde ele alınarak, üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri bölümü altındaki RPD lisans programında verilmektedir (Bilgin, 2000). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 2018 yılı verilerine göre Türkiye’de, 83 adet devlet üniversitesinde, 16 adet vakıf üniversitesinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde dokuz ve Kırgızistan’da bir adet olmak üzere toplamda 109 üniversitenin eğitim fakültesinde RPD programı bulunmaktadır (YÖK, 2018a). Programın müfredatı incelendiğinde, zaman içinde değişim gösterdiği görülmektedir. İlk defa 2007’de, diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi RPD müfredatında da dersler, “Alan Bilgisi ve Becerileri”, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Becerileri” ve “Genel Kültür Dersleri” olmak üzere üç yeterlik alanına yerleştirilmiştir. Bu müfredat, 2018 yılına kadar uygulanmış ve üniversiteden üniversiteye geçmekle birlikte, özel eğitim alanıyla ilgili olarak özel eğitim, kaynaştırma, öğrenme güçlükleri, Özel Eğitimde PDR Hizmetleri gibi dersler içermiştir.

YÖK tarafından 2018’de eğitim fakültelerinde yer alan bölümlerin müfredatlarında yapılan değişikliklerle RPD programına çok sayıda seçmeli ders eklenmek suretiyle, mezunların seçecekleri derslere göre ‘Okulda Rehberlik ve Danışmanlık’, ‘Aile Rehberliği ve Danışmanlığı’, ‘Kariyer Rehberliği ve Danışmanlığı’ olmak üzere üç alandan birinde uzmanlaşmasını sağlamak hedeflenmiştir (YÖK, 2018b). 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan programa göre psikolojik danışman adayları, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç başlık altında sıralanmış olan zorunlu ve seçmeli dersleri alabilmektedir. Yeni programda da zorunlu dersler arasında yer alan “Özel Eğitim” dersinin kredisi ikiye düşürülmüş, ismi de öğretmenlik programlarında olduğu gibi ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ olarak değiştirilmiş ve ayrıca 3. yarıyıldan 7. yarıyıla aktarılmıştır. Yeni programda zorunlu dersler arasında bu dersten başka özel eğitim ve ÖGÖ’ye yönelik ders bulunmamaktadır. Bu araştırmaya konu olan ve eski programda seçmeli dersler arasında yer alan “Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri” dersi ise yeni programda yer almamaktadır. Ancak yeni programa daha önceki müfredatta olmayan “Kapsayıcı Eğitim”, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu”, “Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarılma”, “Türk İşaret Dili”, “Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi”, “Uygulamalı Davranış Analizi” gibi özel eğitim alanı için çok önemli derslerin eklenmesi oldukça önemli bir gelişmedir. Bu derslerin eklenmesinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim alanı için gerekli bilgi ve deneyim kazanmasına ve özel eğitimde kendilerini daha yeterli hissetmelerine önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Alanyazında, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında aldıkları özel eğitim ve ÖGÖ'ye yönelik derslerin çeşitli açılardan etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına (Alptekin & Vural-Batık, 2013; Altıntaş & Şengül, 2014; Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Çitil, Karakoç, & Küçüközyiğit, 2018; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008); kaynaştırma dersinin, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına (Gözün & Yıkılmış, 2004; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım Doğru, & Çiftçi, 2010; Orel, Zerey, & Töret, 2004), kaynaştırma öz-yeterlik algılarına (Zundans-Fraser & Lancaster, 2012) ve özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma öz-yeterlik algılarına (Lancaster & Bain, 2010) olumlu yönde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak, bu yayınlara bakıldığında psikolojik danışman adaylarıyla yapılan bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmalardan farklı olarak psikolojik danışman adaylarıyla yürütülen bir çalışmada, doğrudan özel eğitim alanı ile ilgili olmayan son sınıfta yürütülen Kurum Deneyimi dersinin, adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir (Vural-Batık & Fırıncı Kodaz, 2018). Araştırma sonunda, psikolojik danışman adaylarının kurum deneyimi sonrasında özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmacılar öz-yeterlik algısının artmasının adayların psikolojik danışma öz-yeterliklerinin veya genel öz-yeterliklerinin artmasıyla ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim ve ÖGÖ ile ilgili bilgi ve deneyim kazanmasına yönelik yürütülen bir dersin, adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu gereksinimden yola çıkılarak planlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, psikolojik danışmanların hizmet öncesi eğitimlerinde özel eğitim alanı ile ilgili ders almalarının gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir. Bu farkındalığın gelişmesi yoluyla bu tür derslerin PDR müfredatına konulması mümkün olabilecektir. Ayrıca dersin içeriği ve işleniş hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmesinin, psikolojik danışman adaylarının özel eğitim hizmetleri konusunda öz-yeterliklerini geliştirecek nitelikte derslerin hazırlanması konusunda örnek olabileceği beklenmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarıyla yürütülen “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersinin, adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak “özel eğitimde rehberlik hizmetleri” dersini alan ve almayan psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz-yeterlik puanlarındaki değişimler arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu (2x2) desen kullanılmıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu (2x2) desen, yansız atamanın yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen bir yarı deneysel desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu çalışmada da gruplar yansız atama ile belirlenmediği ve araştırma mevcut iki grupla yürütüldüğü için araştırmanın deseni yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarıdır. Bağımsız değişken ise “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersidir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir üniversitenin eğitim fakültesi eğitim bilimleri bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler, seçtikleri seçmeli derse göre iki gruba ayrılmıştır. Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersini seçen ve derse en az %80 düzeyinde devam eden öğrenciler deney grubu (n = 27), dersi seçmeyen öğrenciler ise kontrol grubu (n = 26 olarak belirlenmiştir. Deney grubunda üç öğrenci, kontrol grubunda ise beş öğrenci devamsızlık, ölçeğin eksik doldurulması ya da hiç doldurulmaması gibi nedenlerle çalışma grubu dışında kalmıştır. Sonuçta deney grubunda 24, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplamda 45 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrenciler o dönemde açılan, başka bir öğretim üyesi tarafından yürütülen ve Özel Eğitimde PDR Hizmetleri

dersiyle içerik açısından ilgisi ve benzerliği bulunmayan “Adli Psikoloji” dersini almıştır. Deney ve kontrol grubuna ilişkin özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Özellikler*

	<i>n</i>	Kadın	Erkek	Yaş ort.	Özel eğitim kurumunda çalışmayı isteyenler	Özel eğitim kurumunda çalışmayı istemeyenler	“Özel Eğitim” ve “Öğrenme Güçlükleri” derslerini alanlar
Deney	24	17	7	23.5	18	6	24
Kontrol	21	16	5	22.42	18	3	21

Hem deney hem de kontrol grubunda kadın öğrenci sayısı fazladır. Her iki gruptaki katılımcılar da çoğunlukla özel eğitim kurumunda çalışmayı istemektedir. Özel eğitim ve öğrenme güçlükleri derslerini tüm katılımcılar almıştır.

Araştırmanın ‘Özel Eğitimde PDR Hizmetleri’ dersini alan ve almayan psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algısı puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının ön-test ölçümünden aldığı ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t- testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Gruplarının RÖ-ÖEÖYÖ Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonucu*

Grup	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	24	120.62	21.54	43	1.511	.544
Kontrol	21	131	24.54			

Tablo 2’de sunulan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t = 1.511, p > .05$ ]. Başka bir deyişle, bu dersi almadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının özel eğitime ilişkin algılanan öz-yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ) kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyet ve yaşa ait demografik bilgilerini, özel eğitimle ilgili ders alma durumlarını, mezun olduktan sonra özel eğitim kurumlarında çalışmayı isteme durumlarını ortaya koymayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ). İkinci veri toplama aracı Aksoy ve Diken (2009) tarafından rehber öğretmenler için geliştirilen ve daha sonra da rehber öğretmen adayları için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan (Yüksel vd., 2012) Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği’dir (RÖ-ÖEÖYÖ). Kırk maddeden oluşan ve beşli likert tipinde hazırlanmış ölçek tek boyutlu olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200’dür. Puanın yüksek olması, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .98, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .96 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin psikolojik danışman adaylarından oluşan örnekleme yapılan geçerlilik güvenirlik çalışmasında elde edilen iç tutarlık katsayısı .97 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır.

Veriler, deney ve kontrol gruplarından 2017-2018 bahar yarıyılında toplanmıştır. Ön-test aşaması, her iki gruba ilk ders haftasında dersten hemen önce derslerin işleneceği sınıflarda yürütülmüştür. Son-test verileri ise en son dersten hemen sonra aynı şekilde derslerin işlendiği sınıflarda toplanmıştır. Uygulamadan önce araştırmayla

ve ölçme aracı ile ilgili kısa bilgi verilmiş, daha sonra da çalışmaya gönüllü olan öğrencilere doldurmaları için verilmiştir. Araştırma sonuçlarına etki etmesi muhtemel olan ‘dersi almış olmanın araştırmaya katılmayı zorunlu hale getirdiği’ yönünde bir algının dersi alan adaylarda oluşmaması için, öğrencilere araştırmaya katılmayı zorunlu olmadığı, herhangi bir not değerlendirmesi yapılmayacağı, kimlik bilgilerinin alınmayacağı belirtilmiştir. Bunun için de test üzerine kimlik belirtecek isim, öğrenci numarası gibi bilgiler yazmamaları, kendilerine bir kod isim belirtmeleri istenmiştir. Adaylara test maddelerini nasıl işaretleyecekleri açıklanmış, olabildiğince her bir ifadeyi dikkatli okumaları yönünde hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeceği tamamlamaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

### Deneyisel İşlem

Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersi, çalışmanın yürütüldüğü üniversitede Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında eski RPD lisans müfredatında, 4. sınıf ikinci yarıyılında yer alan, 3 kredilik seçmeli bir derstir. On dört hafta (1 yarıyıl) süren dersin içeriğinde, Özel Eğitim Alanı, Özel Eğitim Kurum ve Ortamları, Özel Eğitim Yasa Yönetmelikleri, Kaynaştırma Uygulamaları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Davranış Değiştirme, Okul Danışmanının Görev ve Sorumlulukları, Özel Eğitimde İşbirliği, Aile Eğitimi başlıkları yer almaktadır (bkz. Ek A). Dersi yürüten birinci araştırmacı, doktorasını Özel Eğitim alanında tamamlamış, uzun yıllar boyunca Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında teorik ve uygulamalı dersleri yürütmüş, bunun yanında Eğitim Fakültesinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Özel Eğitim, İlköğretimde Kaynaştırma, Okul Öncesinde Kaynaştırma gibi dersleri yürütmekte olan bir öğretim üyesidir. İkinci araştırmacı aynı üniversitede RPD programında tam zamanlı çalışan araştırma görevlisidir. Araştırma verilerinin toplanması, ders içeriğinin düzenlenmesi, kendi bilimsel alanı ile ilgili kaynak ve bilgi paylaşımı ile verilerin analizi ve raporlama aşamalarında görev almıştır.

Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersinin verilmesinden önce araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranmış, psikolojik danışman adaylarının özel eğitim alanında yapması gereken görevler, bu görevleri yapmada karşılaştıkları sorunlar, ilgili yasal düzenlemeler incelenmiştir. Türkiye’de “rehberlik”, “psikolojik danışma ve rehberlik” gibi isimlerle yazılmış kitaplarda Özel eğitimde PDR hizmetleri bölümü okunmuştur. Doğrudan özel eğitimde PDR hizmetlerine yönelik yazılmış alanda tek kitap olan “Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları” isimli kitap dersin ana kaynağı olarak kullanılmıştır (Batu & Subaşı-Yurtçu, 2017). Dersin izlencesi (bkz. Ek A) öğrencilere dağıtılmış, dersin içeriğine dair bilgiler power point sunusu olarak hazırlanmıştır. Ders yürütülürken, sınıf ortamında yüz yüze işlenen dersler yanında dönem içinde o bölgede yer alan özel eğitim okullarına psikolojik danışman adaylarıyla ziyaretler düzenlenmiştir. Bu ziyaretlerde adayların 2-3 saat okulda zaman geçirmeleri ve okulda çalışan ‘psikolojik danışmanlar’ ile görüşmeler yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca ÖGÖ’lerle etkileşim kurmaları için ziyaret edilen okullarda derslere girerek gözlem yapmışlar, etkinliklere katılmışlardır. Bunun yanı sıra dersin yürütüldüğü eğitim fakültesindeki sınıfa konuk konuşmacı olarak, 10 yıl deneyimi olan ve bir ortaokulda çalışan psikolojik danışman çağrılmış, hazırladığı kısa sunumdan sonra soru cevap ile deneyimlerini paylaşması sağlanmıştır. Dersin içeriğinde bulunan konuların özelliğine göre psikolojik danışman adaylarına, kendilerine verilen dokümanları (yönetmelikler, BEP, yönlendirme raporu vb.) okumaları ve notlar almalarına yönelik ödevler verilmiştir. Olası örnek olaylara sıklıkla yer verilerek çözüm önerileri tartışılmıştır. Öğrencilerin dersle ilgili tüm ders notlarını, yazılı kaynakları (kitap, makale vb.) edinmeleri sağlanmıştır. Dersin değerlendirilmesinde vize ve final sınavlarının notlarına ödevler ve devam durumu katkı sağlamıştır. Öğrencilere verilen ödevlerden ilkinde, özel eğitim ve rehberlik hizmetleri konusunda çıkarılmış son yönetmelikleri incelemeleri ve kendilerine verilmiş görevler içinde ÖGÖ ile ilgili görevlerini bulup bunları raporlaştırmaları istenmiştir. Ayrıca özel eğitim okullarında görevli rehber öğretmenlerle görüşme yapmaları için bir form verilmiş ve görüşme sonrasında bu formları sonuç raporu ile birlikte teslim etmeleri istenmiştir (bkz. EK B). Bu gözlem raporları da ödev notlarına eklenmiştir. Vize sınavında alınan notun %35’i, final sınavının %50’si, ödevlerin %10’u, derse devamın notu da %5 ağırlıkla başarı notuna yansıtılmıştır. Sınavlarda çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi farklı soru tiplerine yer vermeye özen gösterilmiştir. Dersi seçen deney

grubundaki tüm öğrenciler düzenli olarak derse devam etmiştir. Öğrencilerin Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersinde dönem sonu genel başarı ortalaması 84.44’tür.

### Verilerin Analizi

Veri analizine başlamadan önce grupların, RÖ-ÖEÖYÖ’den elde edilen ön-test ve son-test toplam puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA testinin gözlemlerin bağımsızlığı, varyansların homojenliği, küresellik varsayımlarını (Leech, Barrett, & Morgan, 2008) karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Öncelikle iki grubun puan dağılımının normalite sınaması için Shapiro Wilks testi değerleri kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p > .05$ ). Deney ve kontrol grubuna ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve normalite testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Deney ve Kontrol Gruplarının RÖ-ÖEÖYÖ’den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

	Öntest				Sontest			
	RÖ-ÖEÖYÖ				RÖ-ÖEÖYÖ			
	N	X	SS	Shapiro Wilks	N	X	SS	Shapiro Wilks
Deney	24	120.62	21.55	.93	24	145.21	17.23	.718
Kontrol	21	131	24.54	.052	21	140.24	20.04	.736

Varyansların homojenliği (Levene) test edilmiştir. Elde edilen verilerde ön-test ( $F(1,43) = 544, p > .05$ ) ve son-test ( $F(1,43) = 503, p > .05$ ) ölçümlerinde grupların varyansları arasında bir fark olmadığını görülmüştür. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği varsayımı da test edilmiş ve kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür (Box's M = 1.120,  $F(3, 864563) = .355, p = .78$ ). Bu sonuçlardan hareketle, verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada toplanılan veriler SPSS 20 ile analiz edilmiştir.

### Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının ön-test ve son-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarındaki değişimin nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

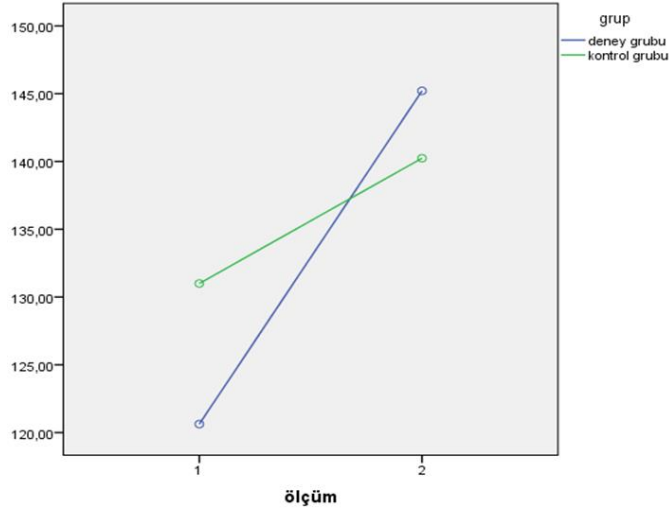
*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası					
Grup (D/K)	163.58	1	163.58	.24	.62
Hata	29319.57	43	681.85		
Gruplar İçi					
Test (Ön/Son)	6405.78	1	6405.78	33.35	.00*
Grup*Ölçüm	1318.67	1	6405.78	6.87	.012*
Hata	8259.82	43	192.08		

\*  $p < .05$

Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların RÖ-ÖEÖYÖ’nün ön-test ve son-test ölçümlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonucunda, grup ana etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $F(1,43) = 0.24; p > .05$ ]. Deney ve kontrol gruplarının RÖ-ÖEÖYÖ’den aldıkları puanlar üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçlarına göre farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasındaki farkın anlamlı olduğu, etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmüştür [ $F(1,43) = 33.35, p < .05, d = 0.44$ ]. Bu

bulgu, katılımcıların grup ayrımı yapılmaksızın, ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgularda, grup-ölçüm ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu, etki büyüklüğünün ise küçük olduğu görülmektedir [ $F(1,43) = 6.87, p < .05, d = 0.14$ ]. Başka bir deyişle, Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersini alan psikolojik danışman adaylarının özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algısında ön-test sonuçlarına göre meydana gelen değişim, dersi almayan psikolojik danışman adaylarınınkinden anlamlı düzeyde farklıdır. Deney grubundaki bu değişimin, “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersine katılmaktan kaynaklı olduğu görülmektedir. Öte yandan grup-ölçüm ortak etkisine ilişkin yapılan Cohen’s  $d$  hesaplamasına göre etki büyüklüğü küçüktür (Cohen, 1988). Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarındaki değişim Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubunun puanlarındaki değişim grafiği.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçlarında deney grubunun puan ortalamaları kontrol grubunun puan ortalamalarından düşüktür, ancak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Son test sonuçlarında ise kontrol grubunda puan ortalamalarının bir miktar arttığı görülmektedir. Ancak deney grubundaki artış anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Grup-ölçüm ortak etkisi de Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersini alan deney grubu lehine bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Psikolojik danışmanlardan okullarda öğrenim görmekte olan özel gereksinimi olan ve olmayan tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sunması beklenmektedir. Bu hizmeti sunmalarında daha yeterli olmalarını sağlayacak dersleri hizmet öncesinde üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma programlarında alabilmektedirler. Bu çalışmada “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonunda “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersini alan adayların almayan adaylara göre özel eğitimde öz-yeterlik algılarının anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur. Haftada üç saat 14 haftalık yüz yüze eğitim ile yürütülen içerik ve işleyiş olarak doğrudan alanda ÖGÖ ile çalışırken kullanacakları bilgi ve becerilere yönelik pratik bilgileri bunun yanında kısa süreli de olsa ÖGÖ ile etkileşimde bulunmayı ve deneyim paylaşımını içeren “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Alanyazında bu çalışmada olduğu gibi doğrudan özel eğitimle ilgili bir dersin etkisini sınavan çalışmaya rastlanmamakla birlikte, kurum deneyiminin psikolojik danışmanların özel eğitimde öz-yeterlik algısına



etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Vural-Batık & Fırıncı Kodaz, (2018), kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, adayların kurum deneyimi sonrasında özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını ancak etki büyüklüğünün küçük olduğunu bulmuştur. Çalışmada kurum deneyimi alan adayların yalnızca %3,72’sinin özel eğitim okullarında kurum deneyimi aldıkları, %21,73’ünün kurum deneyiminde özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uyguladıkları ve %15,52’sinin kendisini özel eğitimde rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterli bulduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar öz-yeterlik algısının artmasının adayların psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının veya genel öz-yeterlik algılarının artmasıyla ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Nitekim bizim çalışmamızda da kontrol grubundaki adayların özel eğitimde öz-yeterlik algısına yönelik son-test puanlarında anlamlı düzeyde olmasa da bir artış görülmüştür. Vural-Batık ve Fırıncı Kodaz’ın (2018) çalışmalarında belirttikleri gibi kontrol grubundaki adayların özel eğitimde öz-yeterlik algı puanlarında, geçen 14 haftalık süreçte genel mesleki öz-yeterlik algılarının artmış olmasına bağlı olarak bir miktar artış görülmüş olabilir.

Dersi seçen ve seçmeyen psikolojik danışmanların ön-test puanlarına bakıldığında iki bulgu dikkat çekicidir. Birincisi her iki gruptaki katılımcılar özel eğitim ve öğrenme güclüğü dersi almıştır. Ön-test puanlarına bakıldığında orta düzeye yakın kendilerini yeterli hissetmelerinde bu derslerin etken olabileceği düşünülmektedir. İkincisi ise deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında dersi almadan önce anlamlı bir fark olmadığı yani özel eğitime ilişkin algılanan öz-yeterlik düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir [ $t = 1.511, p > .05$ ]. Yine de grupların ön-test puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun da ölçekten alınabilecek en yüksek puana oldukça uzak olduğu ancak kontrol grubu ön-test ortalamasının ( $X = 131.00$ ), deney grubuna göre ( $X = 120.62$ ) bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol grubundaki adayların “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersini seçmeye ihtiyaç hissetmemelerinde ve başka bir dersi seçmesinde bir etken olarak görülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine bir artış olmuş ve Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersini seçen adayların özel eğitimde öz-yeterlik algısı anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak bu noktada dikkati çeken bir diğer bulgu da deney grubundaki adayların ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 200 puana hala ulaşamamış olmasıdır. Bu durum, Özel Eğitimde PDR Hizmetleri dersinin içeriği ile ölçek maddelerinin bire bir örtüşmüyor olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca deney grubundaki adayların öz-yeterlik algılarının, dönem sonu itibarıyla deney sürecinde yürütülen ders de dâhil toplamda üç adet özel eğitim ve ÖGÖ’ye yönelik ders almış olmalarına rağmen, yeterince yüksek değerlere ulaşamamış olması, daha çok sayıda derse ihtiyaç olduğunu düşündürülebilir. Ek olarak sadece kuramsal bilgilerin yeterli olmayacağını, deneyime de ihtiyaç olduğunu da gösterebilir. Deney grubundaki katılımcı sayısının sınırlı olması elbette tüm bu ihtimaller üzerinde yorum yapmayı güçleştirmektedir. Yine de psikolojik danışman adaylarının özel eğitim alanından daha çok sayıda derse ve de uygulamaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim alanından bir dersin, psikolojik danışman adaylarının özel eğitim hizmetlerine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisini sınanan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında psikolojik danışmanların/adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda Aksoy ve Diken (2009), Cimşir ve Carney (2017), Kıran ve Dengiz, (2019) ve Milsom (2006) psikolojik danışmanların; Deniz (2016), Yüksel ve diğerleri (2012) ve Yılmaz-Bingöl (2018) ise psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde kendilerini orta/orta altı düzeyde yeterli algıladıklarını bulmuştur. Araştırmacılar, katılımcıların kendilerini yeterli görmemelerini lisans eğitimlerinde az sayıda özel eğitimle ilgili ders almalarına ve özel eğitimle ilgili uygulama yapmamalarına bağlamaktadır. Nitekim Ateş (2017), çalışmasına katılan üç farklı üniversiteden psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algısının yüksek olduğu sonucunu elde etmiş olsa da özel eğitim dersi alan ve almayan psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlik algılarında, dersi alanlar lehine anlamlı fark olduğunu sonucunu da vurgulamıştır. Yine Ateş (2017), Gürbüz (2012) ve Özdemir (2018), ÖGÖ ile etkileşimde bulunmanın özel eğitimde kendini yeterli hissetmede anlamlı fark oluşturduğu sonucunu elde etmiştir. Nitekim bu çalışmamızda da psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algı puanlarındaki anlamlı düzeyde artış olmasında, ÖGÖ ile kısa da olsa etkileşimde bulunmuş

olmalarının bir etkisi olmuş olabilir. Bir diğer çalışmada lisans veya yüksek lisans eğitiminde özel eğitime dair verilen eğitimi yeterli bulmayan psikolojik danışmanların özel eğitimde öz-yeterlik algı düzeyi, yeterli olduğunu düşünenlerin öz-yeterlik algı düzeyinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur (Arşit, 2019). Arşit (2019) çalışmasında ayrıca RPD programında verilen özel eğitim derslerinin yeterli olup olmadığına dair soruya katılımcıların tamamının, ders sayısını ve içeriğini yeterli görmedikleri şeklinde yanıt verdiği belirtilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikteki tüm bu bulgular, lisans eğitiminde RPD programlarında olabildiğince çok sayıda özel eğitim ve ÖGÖ ile ilgili derslerin açılması gerektiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Psikolojik danışmanların Türkiye’de en çok okullarda görev yaptığı ve bu nedenle de lisans eğitimlerinde bu yönde eğitildikleri belirtilmektedir (Doğan, 2000; Ültanır, 2005). Dolayısıyla çalıştıkları kurum ve okullarda ÖGÖ ile sıklıkla karşılaşacakları açıkça görülmektedir. Özel eğitim alanıyla ilgili yeterli eğitim almış ve deneyim kazanmış olan psikolojik danışmanlar, karşılaştıkları sorunları daha etkili şekilde çözebilecekler, kendilerine danışan ÖGÖ, ailesi ve öğretmenlerine danışmanlık hizmetini daha nitelikli sunabilecekler, ekip üyesi olarak aktif rol oynayabileceklerdir. Ancak alanda çalışan psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmalarda, psikolojik danışmanların kaynaştırma eğitimi uygulamaları açısından kendilerini yeterli görmediklerini, bilgi ve deneyim eksikleri olduğunu dolayısıyla da sorunları çözmekte yetersiz kaldıklarını, lisans eğitiminde aldıkları derslerin yetersiz olduğunu ifade ettikleri sıklıkla bildirilmektedir (Akalin, 2014; Arşit, 2019; Güven & Uyanık Balat, 2006; Özengi, 2009; Sakız vd., 2015; Sargın & Hamurcu, 2010; Sütçü, 2007; Toprak-Karaer, 2010).

Araştırma sonuçları hizmet öncesinde psikolojik danışman adaylarının özel eğitimle ilgili eğitime ihtiyacı olduğunu gösterse de, 2018 yılında yapılan son düzenlemeye kadar RPD programlarında, psikolojik danışman adaylarını özel eğitimde yeterli hale getirecek sayı ve nitelikte ders olmadığı görülmektedir. Hem yeni hem de eski programda özel eğitim alanı ile ilgili yer alan tek zorunlu ders eski adıyla ‘Özel Eğitim’, yeni adıyla ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ dersidir. Eski programda üç kredilik bir ders iken yeni programda iki krediye düşürülmesi ve son yarıyla alınmış olması da, adayların özel eğitim alanıyla ilgili gerekli bilgilere yeterince ulaşamayacağı sonucunu doğurabilir. Dolayısıyla RPD programlarının, psikolojik danışman adaylarının özel eğitim yeterliklerini artıracak seçmeli dersleri açmaları zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak, yeni programa eklenmiş olan özel eğitim alanı ile ilgili derslerin zorunlu olmaması nedeniyle hangi derslerin açılıp açılmayacağı bölümlerin takdirine bağlı olmaktadır. Nitekim çalışmada yürütülen “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersi de yürütüldüğü dönemde pek çok üniversitenin önceki RPD müfredatında seçmeli dersler arasında bulunmayan bir derstir. Bu çalışmada “Özel Eğitimde PDR Hizmetleri” dersinin yaratmış olduğu etki göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik danışman adaylarının lisans eğitimlerinde bu tür derslerin verilmesinin ne kadar önemli ve elzem olduğu görülmektedir. O nedenle özellikle özel eğitim alanında yetişmiş akademisyenlerce ve MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilecek çalışmalarla, RPD programlarında görevli akademisyenlerin bu konudaki farkındalıkları artırılarak yeni müfredatta daha çok sayıda yer alan özel eğitim alanı seçmeli derslerinin açılması sağlanabilir. Ayrıca program geliştirme süreçlerinde PRD programlarına özel eğitim alanında yeterlik kazanmayı sağlayacak nitelikte zorunlu derslerin eklenmesi mevcut programa kıyasla daha faydalı olabilir. Bu faydayı gösterebilmek için konuyla ilgili daha çok bilimsel araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, bir üniversitede öğrenim gören psikolojik danışman adaylarıyla sınırlıdır. Adayların özel eğitimde öz-yeterlik algılarına ve araştırma sonuçlarına etki etmesi muhtemel olan ÖGÖ ile geçmiş deneyimleri, öznel yaşantıları olabilir. Dolayısıyla başka üniversitelerden katılımcılarla daha büyük bir örneklem grubuyla bu tür yaşantıların olması/olmamasının etkisini de gözününde bulunduran çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmada adayların özel eğitimde öz-yeterlik algıları bir ölçekle ölçülmüş, elde edilen nicel veriler üzerinden çalışma sonuçları yorumlanmıştır. Bu nedenle dersi alan adaylarla görüşme yapılarak nitel verilerin toplanmamış olması çalışmanın bir başka sınırlılığı olarak ifade edilebilir. İleriki araştırmalarda hem nicel hem de nitel yöntemle toplanacak verilerle çeşitlilik sağlanarak ölçekten elde edilen verilerle katılımcıların görüşlerinden elde edilen nitel verilerin birlikte yorumlanması yoluyla daha farklı sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir. Her ne kadar katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış olsa da araştırmacıardan birinin, çalışmanın

bağımsız değişkeni olan “Özel eğitimde PDR Hizmetleri” dersini yürüten kişi olması da araştırmada gözönünde bulundurulması gereken bir sınırlılıktır.

İleri araştırmalara yönelik olarak farklı üniversitelerde yeni programa tabi olan psikolojik danışman adaylarının aldıkları özel eğitimle ilgili derslerin sayı ve niteliğine göre özel eğitim hizmetleri öz-yeterlik algıları karşılaştırılabilir. Önceki programdan mezun olan psikolojik danışmanlar ile boylamsal çalışmalar yapılarak lisansta aldıkları özel eğitim ve ÖGÖ ile ilgili derslerin sahadaki uygulamalarına yansımaları değerlendirilebilir. Hem bu çalışmanın hem de önceki çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak özel eğitim alanında kuramsal dersler yanında uygulamalı derslerin içeriğine özel eğitim alanı uygulamalarının eklenmesinin psikolojik danışman adaylarına etkisi sınanabilir. Yine uygulamalı ders olan kurum deneyimi dersinin özel eğitim okul ve kurumlarında gerçekleştirilmesinin özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisi incelenebilir.

## Kaynaklar

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri [Needs of preschool counselors about inclusive practices]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142. Retrieved from <https://www.int-jecse.net/index.php/ijecse/article/view/83/74>
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi [Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological consultation and counseling in special education]. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/90830>
- Alptekin, S., & Vural-Batık, M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi [Effect of special education course on department of special education students' attitudes toward persons with disability]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 18-34. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/download/article-file/89797>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi [The evaluation of special education lesson in terms of attitudes towards mainstreaming and attainments]. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları*, 1(3), 1-12. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kafkasegt/article/view/5000098968/5000092227>
- Armstrong, S. A., Balkin, R. S., Long, R., & Caldwell, C. (2006). Mentoring programs for first-year elementary school counselors: An exploratory study. *Journal of School Counseling*, 4(19),1-24. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ901155.pdf>
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi* [An examination of self-efficacy of school counsellors working in special education schools with counseling and research centers on guidance and psychological counseling services in special education] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 540386)
- Ateş, M. A. (2017). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarının belirlenmesi* [Guidance and psychological counseling department determination of private education self adequacy of teacher] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, K.K.T.C. Retrieved from <http://docs.neu.edu.tr/library/6538739114.pdf>
- Bandura, A. (2009). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.), (pp. 179-200). New York: Wiley.
- Batu, E. S., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları* [Applications of special education and inclusion in psychological counseling and guidance]. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma [Modernization in psychological counseling and guidance education]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 6(6), 21-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4362/59668>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23478441>
- Cimşir, E., & Carney, J. L.V. (2017). School counsellor training, attitudes, and perceptions of preparedness to provide services to students with disabilities in inclusive schools in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 346-361. doi: 10.1080/08856257.2016.1240340.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi [The effect of special education undergraduate course to the teacher candidates' knowledge level and attitudes towards the disability]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833. doi: 10.17240/aibuefd.2018..-431449
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi [The survey of pre-service counsellors' self efficacy perceptions towards special education]. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/453752>
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi [The need for accreditation in counselor education: A recommended model]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38. Retrieved from <http://turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/338>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Girgin, G. (2014). Özel eğitim ve rehberlik [Special education and guidance]. A. Kaya (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (pp. 2-34). Ankara: Anı Yayıncılık [Ankara: Anı Publishing].
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği [The effectiveness of preservice teachers' informing on inclusion on change in inclusive attitudes]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000081
- Greer, B. B., Greer, J. G., & Woody, D. E. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. *The School Counselor*, 43(2), 124-132. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23900466>
- Gürbüz, S. F. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik alguları* [Self efficacy perceptions for guidance and psychological counseling on special education of the counselors working in guidance and research centers] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 320292)
- Güven, Y., & Uyanık Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri [School counselors' and counseling and research centers specialists' views about integration]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2026>
- Hott, B., Thomas, S., Abbassi, A., Hendricks L., & Aslina, D. (2015). It takes a village: Counselor participation with students, families, and other school personnel in serving students with special needs. *National Forum of Special Education Journal*, 26(1), 1-9. Retrieved from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Hott,%20Brittany%20It%20Takes%20a%20Village%20NFSEJ%20V26%20N1%202015.pdf>

- Kaygusuz, C. (2014). Özel eğitim ve rehberlik. In A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik [Psychological counseling and guidance]* (pp. 303-334). Ankara: Anı Yayıncılık [Ankara, Turkey: Anı Publishing].
- Kayılı, G., Koçyiğit S., Yıldırım Doğru, S. S., & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi [The effect of integrated education course on the opinions of prospective pre-school teachers about integrated education]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 48-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/181309>
- Kıran, B., & Dengiz, G. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, deneyim ve öz yeterliklerine göre engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının incelenmesi [Examining the attitudes of school counsellors towards education of disabled individuals according to their gender, experience and Self-efficacy]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 43-67.
- Kumcağız, H., Demir, Y., & Karadaş, C. (2017). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olarak özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı [Self-efficacy perception regarding special education as a predictor of professional burnout in school counselors]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 312-324. doi: 10.17679/inuefd.341495.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. doi: 10.1080/13598661003678950
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (3rd ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu [Vocational qualification institute]. (2017). *Ulusal meslek standardı. Okul psikolojik danışmanı. Seviye 7[National occupational standard. School counselor. Level 7]*. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171101M1-3-1.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2015). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma kılavuzu [Manual of guidance and counseling in schools]*. Retrieved from [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/20051746\\_rehberlik\\_klavuzu2.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği [Guiding services regulation]*. Retrieved from [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/10113305\\_yeni\\_rehbrlk\\_yon.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special education services regulation]*. Retrieved from [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66-72. doi: 10.5330/prsc.10.1.ek6317552h2kh4m6.
- Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, 5(5), 331-338. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/42732373.pdf?refreqid=excelsior%3Aec5c3ac6446c652614b13a2680e2129b>
- Milsom, A., & Akos, P. (2003). Preparing school counselors to work with students with disabilities. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 86-95. doi: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01833.x

- Nichter, M., & Edmonson, S. L. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 33(2), 50-62. doi: 10.1080/15566382.2005.12033817
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Examination of student classroom teachers' attitudes towards inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 23-33. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000076
- Özdemir, D. (2018). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik alguları ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Inspection of guidance counselor candidates' opinions about special education, bounding and perception of self- efficacy] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 529818)
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* [The opinions of the guidance teachers about the inclusion in primary schools where inclusion practices are carried out in Eskişehir] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 249401)
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N. et al. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269. doi: 10.1080/13603116.2014.929186.
- Sargın, N., & Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma [A study on the problems and expectations of the school counsellors who work in private special education institutions]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 323-329. Retrieved from <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/231>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [An evaluation of educational psychologists perspectives on practices of their duties in schools related to the Turkish special education legislation] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 217359)
- Toprak-Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi* [An analysis of primary school administrators', teachers' and school counselors' proficiency in assessing and directing students with special needs in inclusive and mainstreaming schools (A case study in greater Gaziantep area)] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 279235)
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi [The psychological counseling and guidance (PCG) as a profession and training of counselor in Turkey]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161027>
- Vural-Batık, M., & Fırıncı Kodaz, A. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına etkisi [The effect of the internship course on counselor trainees' sense of self-efficacy

- regarding special education]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 209-222. doi: 10.7822/omuefd.327621
- Yılmaz-Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between general self-efficacy of school counselor candidates and self-efficacy beliefs of that regarding special education]. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493. doi: 10.26466/opus.444225
- Yüksek Öğretim Kurumu [Council of Higher Education]. (2018a). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı bulunan tüm üniversiteler [All universities with guidance and psychological counseling program]*. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10172>
- Yüksek Öğretim Kurumu [Council of Higher Education]. (2018b). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı [Guidance and psychological counseling undergraduate program]*. Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf)
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları [School counselor candidates' perception of self-efficacy regarding school counseling in special education]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11112/132857>
- Zundans-Fraser, L., & Lancaster, J. (2012). Enhancing the inclusive self-efficacy of preservice teachers through embedded course design. *Education Research International*, 2012, 1-8. doi: 10.1155/2012/581352





# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 513-536

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.579465

RESEARCH

Received Date: 18.06.19

Accepted Date: 29.04.20

OnlineFirst: 07.05.20

## The Effect of the “Counseling and Guidance Services in Special Education” Course on School Counselor Candidates’ Perceptions of Self-Efficacy in Special Education\*

Nesrin Sönmez \*\*  
Akdeniz University

Melike Koçyiğit-Özyiğit \*\*\*  
Akdeniz University

Abstract

This study examined the effect of the “Psychological Counseling and Guidance Services (PCGSs) in Special Education” course on the school counselor candidates’ self-efficacy perceptions in special education. Pre-test, post-test control group (2x2) pattern was used in the study, which was quasi-experimental. 24 candidates who selected “PCGSs in Special Education” course were in the experimental group. 21 candidates who chose another elective course were in the control group. “Personal Information Form” and “School Counselors’ Self-Efficacy Scale Regarding Special Education (SCSSSE)” were used to identify the effect of the self-efficacy perceptions of the candidates in special education. ANOVA for repeated measurements was used in the analysis of the data. The level of self-efficacy perceptions regarding special education of the candidates in the experimental group increased significantly compared to the control group. The research findings are discussed in terms of the courses required for undergraduate education of the candidates.

*Keywords:* School counselor candidate, self-efficacy perception, special education, counseling, course.

### Recommended Citation

Sönmez, N., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2020). The effect of the “counseling and guidance services in special education” course on school counselor candidates’ perceptions of self-efficacy in special education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 513-536. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.579465

\*The study was presented by the second author as an oral presentation at the 20th International Psychological Counseling and Guidance Congress held on 25-27 October 2018 in Samsun.

\*\**Corresponding Author:* Assist. Prof., E-mail: ndilersonmez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2497-2336>

\*\*\*Res. Assist. Dr., E-mail: mlkocyiigit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1446-9761>

Guidance and Psychological Counseling (GPC) services are offered to students of all ages to help individuals manage their own life activities (Girgin, 2014). School counseling is a profession which holds different titles abroad such as school counselors, school psychologists, counseling psychologists, psychological counseling. But, school counselors mainly graduate from the Department of Guidance and Psychological Counseling in Turkey. School counselors have been working in schools and institutions affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) since 1985 (Bilgin, 2000). They play an important role in supporting the academic, social and emotional needs of all students and their families (Hott, Thomas, Abbassi, Hendricks, & Aslina, 2015). By all means, school counselors are expected to provide this service equally to all individuals, whether they have special needs or not.

As the number of students with special needs (SSN) participating in the education life increases, problems also come with them, and school counselors are the first staff member employed to solve these problems. School counselors are actively involved in procedures such as orientation, monitoring of inclusive students, preparing IEP, preparing an enrichment program for gifted students. They are expected to be involved in awareness-raising, guidance, monitoring, adaptation, coping with behavioral problems, social development, peer acceptance and family education in schools as well as in diagnostic services in Guidance Research Centers (MoNE, 2015). In summary, school counselors are expected to carry out studies that will contribute to the development of all students in terms of emotional, cognitive and social development. They are also expected to conduct various studies with SSN and their teachers, peers and families.

Previous studies state that school counselors have lack of experience related to working with SSN. They often consider themselves inadequate in fulfilling their duties in the provision of special education services. (Akalın, 2014; Cimşir & Carney, 2017; Güven & Uyanık-Balat, 2006; Özengi, 2009; Sakız et al., 2015; Sargın & Hamurcu, 2010; Sütçü, 2007). It is stated that the problems experienced while applying a job or skill include feelings such as insecurity and failure, and this may negatively affect their self-efficacy perceptions (Bandura, 2009).

In the studies, it was found that the higher the grade level of school counselor candidates, the higher their self-efficacy perception levels in special education (Deniz, 2016; Yüksel, Diken, Aksoy, & Karaaslan, 2012). The self-efficacy perceptions of those who took courses related to special education were higher than those who did not (Ateş, 2017). Taking lessons and gaining experience in special education strengthened the belief that school counselors could serve in this field (Milsom & Akos, 2003; Nichter & Edmonson, 2005). It was also found that school counselors with high positive attitudes had higher perceptions of being ready to work with SSN (Cimşir & Carney, 2017; Milsom, 2006).

According to the 2018 data of Council of Higher Education (CoHE), 83 state universities in Turkey, 16 private universities, 9 universities Turkish Republic of Northern Cyprus and 1 in Kyrgyzstan have a GPC program (CoHE, 2018a). As a result of the regulations by CoHE in 2018, the candidates need to choose one of the specialization areas including 'Guidance and Counseling at School', 'Family Guidance and Counseling', and 'Career Guidance and Counseling' (CoHE, 2018b). The new program is implemented since the 2018-19 academic year. In this program, the course entitled "Special Education" have been renamed to "Special Education and Inclusion" course whose credit has been reduced to 2 and transferred from the 3rd semester to 7th semester. In the new program, there are no comprehensive courses related to special education and SSN among the compulsory courses. Additionally, the "Psychological Counseling and Guidance Services (PCGSs) in Special Education" course, which is the subject of this research and is one of the elective courses in the old program, is not included in the elective courses in the new program. However, the addition of very important courses in the new program such as "Inclusive Education", "Attention Deficit and Hyperactivity Disorder", Individualization and Adaptation of Teaching", "Turkish Sign Language", "Gifted Children and Education", "Applied Behavior Analysis", is an important progress. It is hoped that the addition of these courses will help the school counselor candidates to gain the necessary knowledge and experience for the special education field and to make them feel more competent in special education.

Although there are many studies examining self-efficacy perceptions of school counselor candidates in special education, only one study tested the effect of courses during undergraduate education. Vural-Batik and Firinci-Kodaz (2018) conducted a study examining the effects of institutional experience on the self-efficacy perceptions of the candidates in special education. At the end of the study, it was found that self-efficacy perceptions of school counselor candidates related to their tasks in special education increased significantly after the externship. The researchers stated that the increase in self-efficacy perceptions in special education may be related to the increase in the self-efficacy of counseling or general self-efficacy.

There is no other study examining the effect of a course on the knowledge and experience levels of school counselor candidates on special education. This study was planned based on this inquiry. This study aimed to investigate the effect of the “PCGSs in Special Education” course on self-efficacy perceptions of the school counselor candidates in special education. For this purpose, the following question was sought: Is there a significant difference between the special education self-efficacy scores of the school counselor candidates who have taken the course on “PSGSs Services in Special Education” and have not taken the course?

## Method

### Research Design

This study is a quasi-experimental study in which pre-test and post-test control group (2x2) design were used. The pre-test, post-test control group (2x2) design is a preferred quasi-experimental design in cases where it is not possible to perform the random assignment (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). As the groups were not determined by random assignment and the research was conducted with two existing groups, this design was used. The dependent variable of the study was the self-efficacy perceptions of school counselor candidates in special education. The independent variable was the “PCGSs in Special Education” course.

### Participants

The participants were seniors in the undergraduate programme of Guidance and Psychological Counseling in Turkey. The participants were divided into two groups according to the elective course they chose. The participants who chose the “PCGSs in Special Education” course and continued at least 80% of the course were determined as the experimental group ( $N = 27$ ) and the participants who did not choose the course as the control group ( $N = 26$ ). Three participants in the experimental group and five participants in the control group were excluded from the study group due to absenteeism, incomplete filling of the scale or not filling at all. As a result, the study was carried out with a total of 45 participants, 24 in the experimental group and 21 in the control group. The participants in the control group took the “Forensic Psychology” course, which was opened at that time, provided by another faculty member and was not similar to the “PCGSs in Special Education” course in terms of content.

There was no significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups [ $t = 1.511, p > .05$ ]. In other words, it was seen that the levels of special education self-efficacy of the participants in the experimental and control groups were similar before taking the course.

### Data Collection Tools

Personal information form and School Counselors’ Self-Efficacy Scale Regarding Special Education (SCSSSE) were used as data collection tools.

**Personal information form.** The personal information form was prepared by the researchers. It consisted of questions aiming to reveal the demographic information of the participants including gender and class level, and information regarding the students who took any courses about special education, and whether they were willing to work in special educational institutions after graduation.

**School Counselors' Self-Efficacy Scale Regarding Special Education (SCSSSE).** SCSSSE was developed by Aksoy and Diken (2009) for school counselors. The validity and reliability analyses were conducted by Yüksel et al. (2012) for school counselor candidates. It consists of 40 items. Using the five-point Likert scale, it is unidimensional. The lowest score is 40 and the highest score is 200.

The data were collected from experimental and control groups in the spring semester of 2017-2018. The pre-test phase was carried out in both groups of participants in their classrooms at the first week of spring semester. The post-test data were collected in the same classes immediately after the last lesson of the semester. Before the test was given, brief information was provided about the research and the test. Then the tests were given to the participants who volunteered to take part in the study. It was stated that attending the research was not compulsory, no grade evaluation would be made.

### Implementation

“PCGSs in Special Education” was an elective course given in the spring semester of the 4th grade. The duration of the course is 14 weeks. It covered topics such as “Special Education Area, Special Education Institutions and Environments, Special Education Law Regulations, Inclusive Practices, Individualized Education Program (IEP), Behavior Change, School Counselor's Duties and Responsibilities, Cooperation in Special Education, Family Education”. The course content was prepared according to previous and relevant literature. Special attention was drawn to the tasks that the school counselors had to do in the field of special education, the problems they faced in performing these duties, and related legal regulations. The book entitled “Special Education and Inclusion Practices in Psychological Counseling and Guidance” was used as the main source of the course as it was the only resource in the field of PCG services (Batu & Subaşı-Yurtçu, 2017). The first researcher holding a PhD in Special Education provided the course. The second researcher took part in the data collection and analysis, the organization of the course content.

During the course, there were visits to special education schools in the region. During these visits, the candidates were allowed to spend 2-3 hours in the school. These candidates interviewed the ‘school counselor’ working in the school. In addition, they attended classes and participated in activities in order to interact with the SSN. A school counselor with 10 years of experience working in a secondary school was invited as a guest speaker to the class in the faculty of education. After a short presentation, she shared her experiences with questions and answers. The school counselor candidates were given homework to read the documents given to them (regulations, IEP, orientation report, etc.) and take notes. Possible case studies were frequently mentioned and solutions were discussed. All notes, written resources (books, articles, etc.) were provided to the students. In addition to midterm and final grades, homework and attendance also contributed to the assessment of the course. All students in the experimental group who chose the course attended the course regularly. The average achievement score of the students in the PCGSs in Special Education course was 84.44.

### Data Analysis

Prior to data analysis, it was examined whether ANOVA's assumptions were met for repeated measure (Leech, Barrett, & Morgan, 2008). The data showed a normal distribution ( $p > .05$ ) as a result of the Shapiro Wilk test. The homogeneity of the variances (Levene) was tested. The data obtained from the pre-test ( $F(1,43) = 544, p > .05$ ) and post-test ( $F(1,43) = 503, p > .05$ ) showed no difference between the variances of the groups. The assumption of Equality of Covariance Matrices was also tested: It was found that the covariance matrices were homogeneous (Box's M = 1.120, ( $F(3, 864563) = .355, p = .78$ )). As a result of these tests, “ANOVA for repeated measure” was used for data analysis. The data collected in the study were analyzed with SPSS 20.

### Results

ANOVA for repeated measure was utilized to reveal the changes in the pre-test and post-test scores of the school counselor candidates. The mean scores of the experimental group were lower than those of the control group, but this difference was not significant. [ $F(1,43) = 0.24; p > .05$ ]. The difference between pre-test and post-

test was found to be significant and the effect size was moderate [ $F(1,43) = 33.35, p < .05, d = 0.44$ ]. In addition, the interaction effect of time and group was found to be significant with the small effect size (Cohen, 1988) [ $F(1,43) = 6.87, p < .05, d = 0.14$ ]. In other words, the change in the perception of special education self-efficacy of school counselor candidates who took PCGSs in Special Education course was significantly different from those of the school counselor candidates who did not take the course. This change in the experimental group was due to the participation in the “PCGSs in Special Education” course.

### Discussion and Conclusion

School counselors are expected to provide guidance and psychological counseling to the needs of all students with and without special needs in schools. They can take courses that will help them be more competent in providing this service in undergraduate programs. This study aimed to determine the effect of the “PCGSs in Special Education” course on self-efficacy perceptions of school counselor candidates in special education. At the end of the study, it was found that the self-efficacy perceptions of the participants in special education who took the “PCGSs in Special Education” course increased significantly compared to those who did not. It was seen that the course was effective in increasing self-efficacy perceptions of school counselors in special education. Although there is no study in the literature that directly examines the impact of a course on special education, a study examining the effect of externship on self-efficacy perception of school counselors was found. Vural-Batik and Firinci Kodaz (2018) found that self-efficacy perceptions related to PCG-related tasks in special education increased significantly after the externship. In the study, it was indicated that only 3.72% of the participants received externship in special education schools. 21.73% of the participants applied school counseling and guidance services in special education and 15.52% found themselves competent for guidance services in special education. The researchers suggested that the increase in self-efficacy perception may be related to the increase in the self-efficacy of counseling or general self-efficacy. As a matter of fact, in our study, there was an increase in the post-test scores of the self-efficacy perception of the control group candidates. As in the study of Vural-Batik and Firinci-Kodaz (2018), there may be some increase in self-efficacy perceptions in special education due to the increase in general professional self-efficacy of the control group candidates over the past 14 weeks.

When the pre-test scores of school counselors candidates who chose and did not choose the course were examined, two findings were remarkable. First, the participants in both groups took special education and learning disability lessons. Secondly, it was found that there was no significant difference between the mean scores of the experimental and control groups before taking the course, so the levels of self-efficacy perceptions in special education were similar [ $t = 1.511, p > .05$ ]. However, the pre-test mean of the control group ( $X = 131$ ) was slightly higher than the experimental group ( $X = 120.62$ ).

Another remarkable finding was that the experimental group did not receive the highest score that could be obtained. This can be explained by the fact that the content of PCGSs in Special Education course does not correspond to all of the items in the scale. In addition, this finding suggests that counselor candidates need to receive more courses related to special education. It is seen that theoretical knowledge is not sufficient and more experience is needed.

The findings of the study are limited to the school counselor candidates. Previous and subjective experiences of the candidates may likely to affect self-efficacy perceptions in special education. Future studies can be conducted with a larger sample group with participants from other universities. The self-efficacy perceptions of the counselor candidates in special education were measured with a scale, and the results of the study were interpreted based on the quantitative data. Therefore, qualitative research can be conducted to reveal their self-efficacy perceptions in special education. Longitudinal studies with school counselor graduates can be conducted to evaluate the reflections of the special education and the related courses taken before. Moreover, the effect of adding special education practices into the content of applied courses can be tested.

## EK A

## ÖZEL EĞİTİMDE PDR HİZMETLERİ DERSİ İZLENESİ

- **Dersin adı:** Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri
- **Kodu:** RPD416
- **Verildiği dönem:** 2017-2018 Bahar Dönemi
- **Ders saatleri:** Pazartesi 13.30-16.20
- **Dersin yapılacağı yer:** A Blok 262 nolu sınıf
- **Dersi Yürüten Öğretim Üyesi Ad, Soyad:** Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ
- **E-posta:** ndilersonmez@gmail.com
- **Web Adresi:** <http://aves.akdeniz.edu.tr/nsonmez/>
- **Ofis yeri:** Eğitim Fakültesi A Blok 364
- **Ofis gün ve saatleri:** Pazartesi 13.00-14.00
- **Dersin tanımı:** Ders, özel eğitim ve özel eğitim gerektiren bireyler, özel eğitimde PDR hizmetleri; özel eğitimde işbirliği ve aile eğitimi konularında bilgiler sunar.
- **Dersin hedefleri:** Bu dersin sonunda öğrenciler, özel eğitim ve özel eğitim gerektiren bireylere yönelik tanımlamalar yapar. Özel eğitimde tanımlama sürecinin aşamalarını açıklar. RPD hizmetlerinin ilkeleri ile özel eğitim ilkelerini ilişkilendirir. Yasal düzenlemeler ışığında psikolojik danışmanın özel eğitimde görev ve sorumluluklarını açıklar. Özel ekip yaklaşımlarını açıklar. Özel eğitim ortamlarında RPD hizmetlerini açıklar. BEP içeriğini açıklar. Davranış değiştirme ilke ve yöntemlerini örnekler üzerinde açıklar. Akran kabulü ve sosyal gelişimin desteklenmesine yönelik etkinlikleri açıklar. Özel eğitimde aile eğitimi programı geliştirme sürecini açıklar.
- **Öğretim yöntemleri:** Anlatım Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Gözlem, İnceleme, Görüşme, Grup Çalışması
- **Haftalık ders planı:**

Hafta	Konular
1	Özel Eğitim, Özel Eğitim Gerektiren Bireyler
2	Özel eğitimde Tanılama
3	Özel Eğitim Uygulamaları ve Türkiye’de Özel Eğitim
4	RPD hizmetlerinin ilkeleri ve özel eğitim
5	Yasal düzenlemeler, Psikolojik danışmanın özel eğitimde görev ve sorumlulukları
6	Özel Eğitimde Ekip Yaklaşımları
7	Özel eğitim ortamlarında RPD hizmetleri- Özel eğitim okulları-Kurum Ziyareti
8	Özel eğitim ortamlarında RPD hizmetleri-Kaynaştırma eğitimi- Konuk Konuşmacı
9	Özel eğitim ortamlarında RPD hizmetleri –RAM
10	Özel eğitim ortamlarında RPD hizmetleri -Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri
11	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
12	Davranış Değiştirme
13	Akran Kabulü-Sosyal Gelişimin Desteklenmesi
14	Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Aileleriyle Çalışma

- **Kullanılacak kaynaklar listesi:**
  - Batu, E. S., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Vize Yayıncılık.
  - Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitim. Vize Yayıncılık
  - MEB (2010). Okullarımızda 3N kaynaştırma. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf) adresinden erişilebilir.
  - <http://aves.akdeniz.edu.tr/nsonmez/dokumanlar> adresinden diğer tüm dokümanlara ulaşabilirsiniz.
  - Sucuoğlu, B.& Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Yayınları.
- **Ders geçme koşulları:**
  - Ders devam zorunludur. Yasal hakkınızı kullanmak size bağlıdır. Ancak mümkün olduğunca derse %100 devam etmenizi, devamsızlık hakkınızı yalnızca zor durumlarda karşılaştığınızda kullanmanızı öneririm ☺
  - Ödev: 4. Haftada verilecek. Konusu: Özel Eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin okunması ve psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarının raporlaştırılması.
  - Ödev: 7. Haftada verilecek. Özel eğitim okullarında yapılan görüşmelerin raporlaştırılması

- Değerlendirme: Devam %5  
Ödevler %10  
Vize %35\*  
Final %50\*

\*Vize ve final sınavları klasik ve test formlarında sorulardan oluşacaktır.

- ✓ İntihal ve kopya durumlarında tutanak tutulur ve öğrencinin sınavı/ödevi geçersiz sayılır.

Ödevlerin teslim tarihinden sonra getirilen ödevler kabul edilmez. Son tarihten en geç 3 gün sonrasına kadar geciken ödevlerin notu yarıya indirilerek değerlendirilir. Daha sonrasında teslim edilenler notlandırılmaz.

## EK B

**Rehber Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Özel Gereksinimli Öğrencilerle (ÖGÖ) Çalışmaları ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu**

Okul Adı:

Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüm ve Kıdemi:

ÖGÖ ve Özel eğitime yönelik bugüne kadar aldığı ders ve/veya kurslar, eğitimler:

-----

Okulda bulunan öğrencisi sayısı:

BEP Birimi oluşturulmuş mu? Evet Hayır

Evetse kimlerden oluşuyor? Ne sıklıkta toplanıyorlar?

-----

ÖGÖ'e yönelik tutulan defter kayıt vb. dosyaların isimleri:

-----

Okulda ÖGÖ'lere yönelik yapılan çalışmalar:

-----

Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar:

-----

ÖGÖ'nin ailesine yönelik yapılan çalışmalar:

-----

Okul yönetimine yönelik yapılan çalışmalar:

-----

Psikolojik danışmanların Özel Eğitim Okulunda Roller ve Sorumlulukları hakkında düşünceleri?

-----

Okulda karşılaştıkları güçlükler?

-----

Mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanlara önerileri?

-----





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 537-559

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.601445

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 05.08.19

Kabul Tarihi: 03.05.20

Erken Görünüm: 12.05.20

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kardeşlerinin Psiko-Sosyal Özelliklerinin Projektif Testlerle Değerlendirilmesi\*

Hatice Şengül-Erdem <sup>ID\*\*</sup>  
İstanbul Medipol Üniversitesi

Yeşim Fazlıoğlu <sup>ID\*\*\*</sup>  
Trakya Üniversitesi

### Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan bireylerin tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle kurgulanmıştır. Çalışmaya, OSB olan kardeşe sahip 90 ve tipik gelişen kardeşe sahip 90 çocuk olmak üzere 180 çocuk katılmıştır. Çocuk Algı Testi (CAT)/Tematik Algı Testi (TAT) kardeşlere bireysel uygulanarak test protokolleri oluşturulmuştur. Protokollerin depresyon, kaygı-persekütif endişe-kastrasyon, somatizasyon, dürtüsellik, saldırganlık, agresyon, dikkat sorunları/dil bozulmaları ve kardeş kıskançlığı şeklinde oluşturulan temalar çerçevesinde içerik analizleri yapılmış ve araştırma ile karşılaştırma grubunun temalara göre yanıt sıklıkları nicel olarak karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre OSB'li kardeşi olan çocukların psiko-sosyal gelişim açısından risk altında olduğu ve tüm temalarda karşılaştırma grubuna göre hem içerik hem de nicel olarak daha yoğun protokol içerikleri sunduğu görülmüştür. Bu bulgular alanyazın ışığında yorumlanmış ve araştırmanın sınırlılıkları verilerek sonraki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar sözcükler:* Otizm spektrum bozukluğu, kardeş, psiko-sosyal özellik, projektif test, uyum, olgubilim.

### Önerilen Atıf Şekli

Şengül-Erdem, H., & Fazlıoğlu, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin projektif testlerle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 537-559. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.601445

\*Makale, sorumlu yazarın doktora tezinin bir bölümünden elde edilmiştir.

\*\**Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: herdem@medipol.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-2933-8198>

\*\*\*Prof. Dr., E-posta: yesimfazlioglu@trakya.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-3970-7084>

Her bireyin kendi aile sistemi içinde önemli bir rolü ve yeri vardır (Tsao, Davenport, & Schmiege, 2012) ve aileye yetersizliği olan bir çocuk katıldığında bu durumdan kardeşler de dahil tüm aile bireyleri etkilenmektedir (Cicirelli, 1995). Sosyal iletişim alanındaki sınırlılıkların belirgin olduğu nörogelişimsel bir bozukluk olan otizm spektrum bozukluğunun (OSB) kardeşliği de içine alan kişiler arası ilişkilerde sorunlara sebep olabileceğinden yola çıkılarak (Diener, Anderson, Wright, & Dunn, 2015) tipik gelişim gösteren kardeşlerin yaşadıkları zorlukların neler olduğu ile ilgili çalışmalar yapılmakta ve özellikle kardeşlerin davranışsal, duygusal ve sosyal uyumsuzlukları olup olmadığı araştırılmaktadır (Dempsey, Llorens, Brewton, Mulchandani, & Goin-Kochel, 2012; Hesse, Danko, & Budd, 2013; Tomenty, Barry, & Bader, 2012).

OSB olan kardeşe sahip olmanın tipik gelişim gösteren kardeşleri nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar artmakla birlikte tutarlı sonuçlar elde edilememektedir. Bazı araştırmalar OSB'nin tipik gelişim gösteren kardeşleri olumsuz yönde etkilediğini (Macks, 2004), kardeşlerin davranışsal ve duygusal problemler veya uyum sorunları yaşama açısından daha yüksek risk taşıdığını (Farber, 2010; Lefkowitz, Crawford, & Dewey, 2007; Meyer, Ingersoll, & Hambrick, 2011) ve daha fazla içsel ve dışsal davranış sorunları gösterdiğini (Farber, 2010; Hastings, 2003b; Rodrigue, Geffken, & Morgan, 1993; Ross & Cuskelly, 2006) ortaya koymuştur. Kardeşlerin okul yaşamında zayıf performans göstermeleri, öz-değerlerinin düşük olması, sosyal becerilerde eksiklik, akranları ile kişiler arası ilişkilerde sorunlar, yüksek kaygı, depresyona yatkınlık ve davranış problemlerinin fazla olması gibi kardeşlerdeki olumsuz sonuçları ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Bagenholm & Gillberg, 1991; Gold, 1993; Rodrigue vd., 1993). Diğer yandan bazı araştırmalar OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psikolojik yönden herhangi bir risk taşımadığını ortaya koymaktadır (Kaminsky & Dewey, 2002; Pilowsky, Yirmiya, Doppelt, Gross-Tsur, & Shalev, 2004). Bazı araştırmalar da kardeşlerin olumlu deneyimler elde ettiğini, öz-kavramlarını ve sosyal yeterliliklerini geliştirdiğini belirtmektedir (Kaminsky & Dewey, 2002; Verte, Roeyers, & Buysse, 2003).

Alanyazında OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşleri ile ilgili çalışmaların birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymasının farklı nedenleri vardır (Moysen & Roeyers, 2011; Petalas, Hastings, Nash, Downey, & Reilly, 2009). Bu nedenlerden biri farklı bilgi kaynaklarının kullanılmasıdır (Dempsey vd., 2012; Macks & Reeve, 2007; Moysen & Roeyers, 2011; Petalas vd., 2009). Genellikle kardeşlerin kendilerinden çok ebeveynler bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır (Dempsey vd., 2012; Petalas vd., 2009). Sadece ebeveynlerden elde edilen bilgilerde ebeveynler tipik gelişim gösteren çocuklarını yetersizliği olan çocukları ile kıyaslamakta ve sonuçları sapıtrabilmekte (Barak-Levy, Goldstein, & Wemstock, 2010) ve özellikle anneler tipik gelişim gösteren çocuklarını daha agresif, depresif ve patolojik olarak gösterebilmektedir (Macks & Reeve, 2007). İkinci neden yöntemsel farklılıklardır. Farklı örneklem gruplarının veya karşılaştırma gruplarının kullanılması (Moysen & Roeyers, 2011; Orsmond, Kuo, & Seltzer, 2009), örneklem veya çalışma grubunun küçük tutulması (Dempsey vd., 2012), veri toplamada farklı yöntemler kullanılması (Moysen & Roeyers, 2011; Orsmond vd., 2009) bu farklılıklara örnek olarak verilebilir. Üçüncü neden ise kardeşlik ilişkileri ile ilgili birçok faktörün değerlendirilmemesi (Orsmond vd., 2009) ve farklı çalışmalarda kardeşlik ilişkisinin farklı yönlerinin incelenmiş olmasıdır (Moysen & Roeyers, 2011).

OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin sosyal özelliklerine bakıldığı zaman olumlu ve olumsuz etkilerden bahsedilmektedir. OSB olan çocukların toplumsal alanlarda ortaya koydukları davranışların zorluklara neden olduğu, kardeşlerde utanma duygusu yarattığı ortaya konan olumsuz bulgulardandır (Angell, Meadan, & Stoner, 2012; McVicker, 2013). Bir araştırmada ebeveynler tipik gelişim gösteren çocuklarının oldukça düşük oranda sosyal etkinliklere (gençlik grupları, hobiler, yaratıcı etkinlikler vs.) katıldıklarını, büyük bir çoğunluğunun sosyal sorunlar, yaklaşık yarısının da akademik zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Barak-Levy vd., 2010). McVicker'in (2013) çalışmasında ise kardeşler OSB olan bir kardeşe sahip olmayı olumlu bir deneyim olarak görmektedir. Kardeşler OSB olan kardeşlerini çok yakından tanıdıklarını ve çok özel bir ilişki kurabildiklerini, OSB olan kardeşlerin ilgi alanları, sevdiği ve hoşlanmadığı etkinlikler, yemekler, oyunlar vs. konularında da oldukça iyi bilgi düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Angell ve diğerlerinin (2012)

çalışmasında kardeşler kendileri için OSB olan kardeşlere bakım veren kişi, kardeşleri eğlendiren kişi, kardeşler kızgın olduklarında anne babalara yardımcı kişi gibi çeşitli roller belirlediklerini belirtmişlerdir.

Bazı araştırmalarda OSB'nin kardeşler üzerindeki duygusal etkilerinin en çok hiperaktivite ve depresyon olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Farber, 2010; Lovell & Wetherell, 2016). Öfke ise OSB olan kardeşlerin yıkıcı ve agresif davranışları karşısında sık kullanılan baş etme yöntemlerinden ve duygusal tepkilerinden biri olarak kendini göstermektedir (Ross & Cuskelly, 2006). Ross ve Cuskelly'nin (2006) çalışmasında ayrıca kardeşlerin OSB olan kardeşlerinin agresif davranışları karşısında hissettikleri öfkenin farkında olabildikleri ve bunu kendi kendilerine düzenleyebildikleri belirtilmektedir. OSB olan çocuklarda görülen stereotipik ve tekrarlayan davranışlar ve agresif davranışlardan dolayı kardeşlerin hissettikleri hayal kırıklığı ve utanç yine çalışmalarda ortaya konan bulgulardandır (Kaplan, 2013; Mascha & Boucher, 2006; Petalas vd., 2009). OSB olan kardeşlerin yeterli düzeyde yaşam becerilerine sahip olamamaları ve bu yüzden anne babaları yaşlandıkça kardeşlere bakma veya ihtiyaçlarını karşılama duygusu kardeşlerde strese ve endişeye sebep olmaktadır (Angell vd., 2012; Howlin, 1988). Smith ve Elder (2010) OSB olan kardeşlerin davranış sorunlarının artmasıyla ailedeki stresin arttığını ve bu stresin kardeşlerin aile içinde daha fazla sorumluluk almalarına neden olduğunu belirtmiştir.

OSB olan kardeş sosyal yaşamda olduğu gibi ev yaşamında da olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bununla ilgili ortaya çıkan en temel bulgu kardeşlerin ev yaşamında artan sorumlulukları, üstlendikleri fazladan roller ve bunun getirdiği kısıtlamalardır (Barak-Levy vd., 2010; Howlin, 1988; Mascha & Boucher, 2006; McVicker, 2013; Petalas vd., 2009). Kardeşler genelde OSB olan çocuğun yarattığı kısıtlılıkları aşmak zorunda hissedebilmekte ve bu da strese neden olmaktadır (Howlin, 1988). Barak-Levy ve diğerleri (2010) artan ev içi sorumluluklardan dolayı kardeşlerin ev dışı etkinliklere daha az zaman ayırabildiğini belirtmiştir. Kişisel sınırların ihlal edilmesi veya özel yaşam alanının kalmaması da olumsuz veya zorlayıcı etken olarak ortaya çıkmıştır. Kardeşlerin bu kısıtlılıkları telafi için kendilerinden ödün verdikleri ve kendilerini kardeşlerine adadıkları belirtilmektedir (McVicker, 2013).

OSB'nin tipik gelişim gösteren kardeşler üzerindeki etkisi OSB'nin varlığı ile birlikte bazı değişkenlere göre de farklılık gösterebilmektedir. Bu değişkenlerden biri OSB olan kardeşin yetersizlik düzeyi veya ortaya koyduğu belirtilerin yoğunluğudur. Bazı araştırmalarda OSB'li kardeşin problem davranışları ve OSB belirtilerinin yoğunluğu ile tipik gelişim gösteren kardeşlerin yaşadıkları zorluklar veya problemler arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır (Benson & Karlof, 2008; Hastings, 2003a, 2007; Howlin, 1988; Meyer vd., 2011; Tometry vd., 2012). OSB olan çocukların davranış sorunlarının sıklığı kardeşlerde de davranış sorunlarına neden olmakta (Mohammadi & Zarafshan, 2014; Petalas vd., 2012) ve kardeşlik ilişkisinin daha çok çatışmalı ve daha az sıcak/yakın bir ilişki yapmaktadır (Hastings & Petalas, 2014; Petalas vd., 2012). Aynı zamanda OSB özelliklerin yoğunluğunun kardeşlerde yüksek kaygıya neden olduğu belirtilmektedir (Shivers, Deisenroth, & Taylor, 2013). Demografik özellikler de tipik gelişim gösteren kardeşlerin davranışsal, sosyal ve duygusal uyum becerilerini etkileyen diğer bir değişkendir (Howlin, 1988; Macks & Reeve, 2007). Eğer tipik gelişen kardeş erkek ise, düşük sosyoekonomik düzeyde bir aileden geliyorsa, sadece bir kardeşi varsa ve OSB olan kardeşten büyük ise sosyal, duygusal ve akademik zorluklar artmaktadır. Kız olmak, OSB olan kardeşten küçük olmak, birden fazla kardeşe sahip olmak ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki bir aileden gelmek gibi bazı demografik faktörler ise kardeşlerin risk altında olma olasılığını düşürmektedir (Macks & Reeve, 2007). Bazı araştırmalar ise kardeşlerin ve yetersizliği olan çocukların cinsiyet, doğum sırası gibi özelliklerinin uyumları üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Pilowsky vd., 2004).

Aile dinamikleri, doğum sırası, cinsiyet, yaş, kardeş tutumları ve kardeşlerin OSB'yi anlama düzeyleri farklı olabileceği için tipik gelişim gösteren kardeşlerin yaşantıları ile sosyal, duygusal ve davranışsal özellikleri da farklılık göstermektedir (Noelker, 2006). Aile dinamikleri arasında annelerin ruhsal iyi oluşları önemli bir faktördür. OSB olan çocukların annelerinde depresyon özellikleri daha yükündür (Ingersoll & Hambrick, 2011; Meyer vd., 2011; Quintero & McIntyre, 2010). Depresyon özellikleri yoğun olan annelerin ortaya koyduğu olumsuz davranış ve duygular tipik gelişim gösteren kardeşler için risk oluşturmaktadır çünkü bu durumda anneler değişik gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklarının ihtiyaçlarını veya taleplerini karşılamada ve etkili disiplin ile

duygusal destek sağlamakta daha az etkili olmaktadır (Meyer vd., 2011). Annelerin psikolojik yönden iyi olmasının kardeş uyumunu etkileyebilecek önemli bir etken olduğu çünkü ebeveynlerin stres altında diğer çocuklarına daha az zaman ve enerji harcayabildiği ve bunun da ilişkileri olumsuz etkileyip kardeşlerin uyumunu bozabildiği (Hasting, 2003b), annelerdeki depresyon özellikleri yoğunlaştıkça kardeşlerdeki depresyon ve kaygı ile ilgili belirtilerin de daha yüksek çıkabildiği (Orsmond & Seltzer, 2009) belirtilmiştir. Annelerin OSB olan çocukları ile tipik gelişim gösteren çocuklarının kardeşlik ilişkisini daha olumsuz yönler üzerinden tanımladığı ve kardeşlik ilişkilerini düzenlemekte güçlükler yaşadıkları (Diener vd., 2015; Topaloğlu, 2011) çocuklarına karşı eleştirel olduklarında kardeşler arasında daha çok çatışmaya neden oldukları da (Petalas vd., 2012) ortaya konmuştur. Bazı çalışmalar annelerin depresyon özellikleri ile kardeşlerin uyum düzeyleri veya sorunları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir (Hasting, 2003b; Hastings & Petalas, 2014).

OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin belirlenmesi birkaç açıdan önemlidir. Öncelikle olumlu bir kardeşlik ilişkisi OSB olan bireylerin şimdi ve gelecekteki yaşam kalitesini etkilemektedir (Beyer, 2009). OSB olan çocukların sosyal ilgi ve taklit becerileri kardeşlik ilişkisinin doğal ortamında gelişmektedir (Knott, Lewis, & Williams, 2007). Bu da ilişkinin kalitesinin ve kardeşlerin bu ilişkiden nasıl etkilendiğinin anlaşılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İkinci olarak, tipik gelişim gösteren kardeşlere etkili müdahale ve desteğin sağlanabilmesi için kardeşlerin davranışsal, sosyal ve duygusal problem yaşama yönünden risk altında olup olmadıkları, eğer öyle ise hangi etkenlerin bu riski azalttığı veya arttırdığının belirlenmesi önemlidir (Benson & Karlof, 2008). Üçüncü olarak, OSB olan çocuklar ebeveynler için duygusal ve finansal anlamda zorlayıcı, zaman yönünden ise çok kısıtlayıcı olabildiği için ebeveynlerin diğer aile üyelerine ayırabilecekleri zamanı azalabilmektedir. Ebeveynlerin sorumluluklarının fazla olması da kardeşlere farklı sorumluluklar ve roller yükleyebilmektedir (Angell vd., 2012). Hissedilen bu rollerin neler olduğu, kardeşlerin neler yaşadığı ve psikolojik uyumlarının incelenmesi önemlidir (Quintero & McIntyre, 2010). Kardeşlerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını sistematik ve etkili bir şekilde anlamak; onların duygularını yönetme, öğrenme stratejilerini belirleme ve OSB olan kardeşlerinin davranış sorunları ile başedebilme konularında onlara uygun müdahale ve destek programlarının geliştirilebilmesi için değerlidir (Aparicio & Mínguez, 2015).

Bu çalışma OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psikososyal özelliklerini projektif testler aracılığıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma soruları “(a) Kendisi tipik gelişim gösteren ve OSB olan kardeşe sahip 6-18 yaş aralığındaki bireyler kendilerine dair psiko-sosyal özellikleri projektif test kartlarına verdikleri yanıtlar yoluyla dilin ve yaşamın yansımalarında nasıl gösterirler? (b) Projektif test aracılığı ile elde edilen tipik gelişim gösteren kardeşlerin kendilerine dair algıları araştırma ve karşılaştırma grubunda farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

OSB olan çocukların kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin projektif testlerle değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizlerde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Ancak nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Amaç, olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmada kullanılan araçlarla olguya ilişkili yaşantıları daha iyi anlamak amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 6-18 yaş aralığında olan 180 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırma ve karşılaştırma grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki grup için amaçlı örnekleme yöntemlerinden

ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel 2012). Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırma grubunu '3-22 yaş aralığında OSB olan kardeşe sahip olma ve tipik gelişim gösterme' ölçütlerini karşılayan 90 çocuk oluşturmaktadır. İkinci grup olan karşılaştırma grubununun örneklem ölçütleri ise '3-22 yaş aralığında tipik gelişim gösteren kardeşe sahip olma ve tipik gelişim gösterme'dir ve bu grup da 90 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma grubundaki 90 çocuğa İstanbul ilinde Ataşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Maltepe, Samandıra ve Çekmeköy ilçelerinde bulunan Özel Eğitim Meslek Okulları, Özel Eğitim Sınıfları, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ve Özel Eğitim Uygulama Okulları aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu okullarda eğitimine devam eden 3-22 yaş aralığında OSB olan çocukların 6-18 yaş aralığında kardeşi olup olmadığı incelenmiştir. Bu koşulu karşılayan ve çalışmaya katılmak isteyen ailelere ulaşılmıştır. Karşılaştırma grubunu oluşturan 90 çocuğa ise İstanbul ilinin Üsküdar, Ataşehir ve Ümraniye ilçelerinde bulunan anasınıfı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerindeki okullar aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu ilçelerdeki okullar ziyaret edilmiş ve yine kendisi 6-18 yaş aralığında olan ve 3-22 yaş aralığında kardeşi olan bireylerin ailelerine ulaşılmıştır. Ailesi onay veren ve çalışmaya katılmak isteyen bireylerle çalışma yürütülmüştür. Her iki gruba İstanbuldaki aynı ilçelerde yer alan okullar ve kurumlar aracılığı ile ulaşılmış ve böylece sosyoekonomik düzeyin araştırma sonuçlarına olan etkisini en aza indirmek için benzer sosyoekonomik düzeyden ailelerdeki tipik gelişim gösteren kardeşe ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırma grubundaki çocukların 51'i kız (%56.7), 39'u erkektir (%43.3) ve grubun yaş ortalaması 10.22'dir (aralık: 6-17 yaş; ss: 2.37). Araştırma grubundaki çocukların OSB olan kardeşlerinin yaş ortalaması 9.79'dur (aralık: 3-23 yaş; ss: 2.18). 51 çocuk OSB olan kardeşten büyük (%56.7), 33 çocuk küçük (%36.7) ve 6 çocuk (%6.6) ise OSB olan kardeşle ikizdir. OSB olan kardeşlerin 19'u kız (%21.1), 71'i erkektir (%78.9). Karşılaştırma grubundaki çocukların 43'ü kız (%47.8), 47'si (%52.2) erkektir ve grubun yaş ortalaması 10.16'dır (aralık: 6-16 yaş; ss: 2.68). Çalışmadaki kardeşlerin 47'si (%52.2) tipik gelişim gösteren diğer kardeşten büyük iken 42'si (%46.7) küçüktür. Bir kardeş de diğer kardeşi ile ikizdir. Tipik gelişim gösteren diğer kardeşlerin yaş ortalaması 10.56'dır (aralık: 3-22 yaş; ss: 3). Diğer kardeşlerin cinsiyetine bakıldığında ise 48'inin (%53.3) kız 42'sinin (%46.7) de erkek olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak sosyo-demografik bilgi formu, kardeşlerden yaşları 6-9 arasındakiler için Çocuk Algı Testi (Children's Apperception Test [CAT]) yaşları 10-16 arasındakiler için de Tematik Algı Testi (Thematic Apperception Test [TAT]) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan projektif testler psikanalitik kuram çerçevesinde değerlendirilmiştir. Burada her iki test içinde gösterilen resimli kart ve sunulan yönerge nitel araştırmalardaki görüşme sorusu şeklinde düşünülmüştür.

**Sosyo-demografik bilgi formu.** Araştırmacı tarafından aileye yönelik sosyo-demografik bilgilere ulaşabilmek amacıyla bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bu form araştırmaya katılan ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Form araştırma ve karşılaştırma grubu için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Her iki çalışma grubu için oluşturulan form temelde üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 7 soru yer almakta ve bu sorularla formu dolduran ebeveynin yaş, meslek, eğitim durumu, medeni durum özellikleri ile toplam çocuk sayısı ve ailedeki toplam kişi sayısı ile ilgili veriler elde etmek amaçlanmıştır. İkinci bölümde ise araştırma grubu formunda OSB olan çocuk, karşılaştırma grubu için de çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren çocuğun yine tipik gelişim gösteren diğer kardeşi ile ilgili cinsiyet ve yaş değişkenlerine dair sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren kardeşlere dair 8 soru yer almaktadır. Bu sorular kardeşlerin yaş, cinsiyet, sağlık durumu ile ilgilidir. Araştırma grubu formunda kardeşlerin OSB ile ilgili bilgilendirilip bilgilendirilmediğine ve bunun ne zaman yapıldığına dair sorular yer almaktadır.

**Tematik Algı Testi (TAT).** Asıl formu İngilizce olan TAT, insan figürlerinin olduğu kartlardan oluşur ve 1935 yılında Murray ile Morgan tarafından geliştirilmiştir. TAT kişiler arası ilişkiler ve çevresel değerlendirmeler yoluyla kişiliğin dinamiklerini anlamaya çalışan projektif bir tekniktir (Bellak, 1986). 31 karttan oluşan bu testin bugün 16 kartı kullanılmakta, kadın ve erkekler için farklı serileri bulunmaktadır (Kap, 2014). Testi alan kişilerden gösterilen resimlerle ilgili hikayeler oluşturmaları istenir ve onların bu resimsel uyarılarla ilgili kişisel algılarını ortaya çıkarmaları hedeflenir (Bellak, 1986). Test Türkçe'ye 1984 yılında Yani Anastasiadis tarafından çevrilmiştir (Kap, 2014). Test çalışmada 9 yaş üzerindeki kardeşlerde kullanılmıştır. Çalışmada tüm kartlar kullanılmamıştır. OSB olan kardeşe sahip 9 yaş üzerindeki erkek çocuklarda 1., 2., 3BM., 5., 6BM., 7BM., 8BM., 11., 12., 13. ve 19. kartlar sıra ile verilmiştir. Kız çocuklara ise 1., 2., 3., 5., 6GF., 7GF., 9GF., 11., 12., 13., 19. kartlar verilmiştir. Çalışmada kullanılacak TAT kartlarının seçiminde kartların çalışmanın amacına uyumuna ve paralelliğine dikkat edilmiştir.

Test tek bir oturumda uygulanır, uygulayıcı ile katılımcı sessiz bir ortamda olur ve uygulayıcı katılımcıya “Size verilen kartlardan hareketle bir hikâye veya öykü hayal etmenizi ve anlatmanızı istiyorum.” şeklinde yönerge verir. Eğer yönergeye rağmen yanıt gelmezse “Bu resimde sizce neler oluyor? Ne yapıyorlar?” gibi ifadelerle yönerge genişletilir. Katılımcının kartlara verdiği tüm yanıtlar olduğu gibi yazılır, bu sırada testi alan kişinin davranışları, tutumları da not edilir. Testi uygulamak için eğitim ve uygulayıcı olma yetkinliği gereklidir. TAT test içeriğinin yorumlanmasında birbirinden farklı kuramlar vardır. Çalışmada psikanalitik yaklaşım esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre test algı ve bilinçten hareketle kişiyi kendi hayal dünyasına ve yaşantılarına döndürür. Testteki kartların gizil ve görünen içerikleri vardır. Kartların katılımcılara sunulması ve yönerge verilmesiyle birlikte katılımcının hem gizil hem de görünen içeriği biraraya getirerek hikayeler anlatması esastır (İkiz, 2016). Araştırmada TAT’ın aracılığı ile oluşturulan protokollerin kodlanmasında 1958 yılında Shentoub ve ekibi tarafından geliştirilen ama son olarak 2001 yılında güncellenen kodlama kağıdından yararlanılmıştır. Bu kodlama kağıdında kişinin söylemi dört ana seri ve bunların altındaki alt serilere temel alınarak kodlanır. Bu seriler katılık, değişkenlik, çatışmadan kaçınma ve birincil süreçlerin ortaya çıkmasıdır (Bellak, 1986; İkiz, 2016). Çalışmada elde edilen protokollerin analizinde bu seriler temel çerçeveyi oluşturmuştur.

**Çocuk Algı Testi (CAT).** CAT, standart bir uyararı algılamadaki dinamik geçişlilik üzerine kurulmuş ve bu yöntemle kişiliği araştıran projektif bir testtir (Bellak, 1986). 3-9 yaş arasındaki çocuklara uygulanır. Test çocukların önemli figürlerle ve dürtülerle ilişkisini anlamak için Leopold Bellak tarafından (1954) geliştirilmiştir. 10 karttan oluşan testte kartlar çeşitli hayvan figürlerinden oluşmaktadır. Kartlar çocuklara sıra ile verilir ve gördükleri kartlarla ilgili bir hikâye oluşturmaları istenir. Testin TAT’tan farklı olarak insan figürleri yerine hayvan figürleri kullanmasının nedeni çocukların insanlardan ziyade hayvanlarla daha kolay özdeşim kurabilmeleri, duygusal ilişkileri daha kolay yönetebilmeleri ve hayvanların yetişkin insanlardan daha küçük olmasıdır. Hayvan figürlerini içeren resimler, özellikle oral döneme gönderme yapan beslenme problemleri, kardeş kıskançlığı, ebeveyn figürlerine karşı tutumları ve ebeveynlerini çift olarak nasıl algıladığı ile ilgili sahneler içermektedir (Bellak, 1986). Çalışmada 6-9 yaş arasındaki tüm çocuklara 10 kart da gösterilmiş ve protokoller alınmıştır. CAT testinin uygulanması TAT ile benzerdir. Kartlar sıra ile testör tarafından çocuğa gösterilir ve çocuktan önündeki kart ile ilgili bir hikâye anlatması istenir. Gelen yanıtlar olduğu gibi kaydedilerek protokoller oluşturulur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmanın birinci yazarı tarafından birebir görüşmelerle toplanmıştır. Veri toplama araçlarından sosyo-demografik bilgi formu katılımcıların anneleri tarafından doldurulmuş, projektif testler ise birinci araştırmacı tarafından katılımcılara bireysel uygulanarak protokoller elde edilmiştir. Araştırmanın birinci yazarı çalışmada kullanılan projektif testlerin kullanımı, yorumlanması ve sonuçlarının raporlanması ile ilgili bu konuda yetkin bir dernekte iki yıl süren eğitime katılarak ve testleri uygulama sınavını geçerek uygulayıcı olma hakkı elde etmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle araştırmacılar anne ve çocuk ile bir araya gelerek anneden sosyo-demografik bilgileri alırken katılımcı kardeşlerden de testler aracılığı ile veri toplamıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda, masa başında ve katılımcı sol tarafta kalacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kartlar belirlenen sıra ile

katılımcıya sunulmuş ve yönerge verilmiştir. Katılımcının yanıtları birebir araştırmacı tarafından kâğıda geçirilmiş ve 180 protokol oluşturulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 180 katılımcı ile yapılan projektif test uygulamaları ile elde edilen veriler oluşturulan temalar çerçevesinde değerlendirilmiş ve içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Araştırmada veriler, ana temaların oluşturulması, verilerin kodlanması, alt temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, nitel verinin sayısal analizi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından geçerek analiz edilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan bir kavramsal çerçeve olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmada kod listesi projektif testlerin analizinde kullanılan kodlama kağıtlarından faydalanılarak çıkarılmıştır. Önceden kuramsal çerçevesi çizilmiş bir araştırmada, temaların en azından bir bölümünün kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmesi mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu noktadan hareketle araştırmanın ilk aşamasında ana temalar belirlenmiş fakat alt temalar veri kodlamasından sonra ortaya çıkmıştır. Araştırmada ana temalar içe yönelim, dışa yönelim ve kardeş kıskançlığı olarak belirlenmiştir. İkinci aşama olan kodlamadan sonra üçüncü aşamada içe yönelim ana teması depresyon, kaygı-persekütif endişe- kastrasyon ve somatizasyon alt temaları; dışa yönelim ana teması ise dürtüsellik, saldırganlık, agresyon, dikkat sorunları ve dil bozulmaları alt temalarına ayrılarak incelenmiştir. Dördüncü aşamada veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda verinin sayısallaştırılmasında birkaç temel neden vardır; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve ortaya çıkan tema ile kategoriler arasında karşılaştırmaya olanak sağlamak (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada veriler, protokollerin içerik analizlerini yapan araştırmacı ve uzman arasındaki tutarlılığı arttırarak güvenilirliği arttırmak ve araştırma grubu ile karşılaştırma grubunun sonuçlarını temalar üzerinden karşılaştırma yapmak için sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısallaştırılmasında protokoller açık ve gizli analiz kullanılarak sayısallaştırılmış, yüzde ve frekans olarak verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

**Değerlendirmeciler arası güvenilirliğin belirlenmesi.** Çalışmanın nitel kısmını oluşturan ve projektif testlerin içerik analizlerinin yapılmasında değerlendirilmeciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı ile 90 araştırma grubu projektif test protokolünden 20 protokol ve 90 karşılaştırma grubu projektif test protokolünden 20 protokol olmak üzere toplam 40 protokol yansız olarak seçilmiş ve seçilen protokoller projektif test uygulayıcısı olan birinci araştırmacı ve yine testler konusunda başka bir uzman tarafından kodlama kağıdı esas alınarak kodlanmış ve oluşturulan alt temalar çerçevesinde birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

Seçilen protokollerdeki her bir hikâyede oluşturulan alt temaya uygun ifadeler/sözcükler/cümleler olup olmadığı kodlama kağıdı rehberliğinde incelenmiş ve kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın aynı yanıtları aynı tema içinde değerlendirmesi durumu 'Görüş Birliği', farklı tema çerçevesinde değerlendirmesi ise 'Görüş Ayrılığı' olarak kabul edilmiştir. Toplam 40 protokoldeki değerlendirilen her bir yanıt 'Görüş Birliği' ve 'Görüş Ayrılığı' şeklinde işaretlendikten sonra değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdesini hesaplamak için (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenilirlik %93 (Ranj = %86-94) olarak belirlenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları ana temalar ve bu temaların alt temalarının sıklık, yüzde ve içerik örnekleri sunulmaktadır.

### İçe Yönelim

Araştırmanın ana temalarından olan içe yönelim temasına ilişkin bulgular, depresyon, kaygı / persekütif endişe / kastrasyon, somatizasyon olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. İçe yönelim temasına ilişkin bulgular, Tablo 1'de verilmiştir. Ardından, içe yönelim temasına dahil olan her alt temaya ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 1

*Araştırma ve Karşılaştırma Grubunun Projektif Test Protokollerinde İçerme Yönelim Temalarını İçeren Yanıtlarının Sıklık ve Yüzdeleri*

Tema	Araştırma grubu								Karşılaştırma grubu									
	TAT				CAT				Toplam	TAT				CAT				
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek			
Depresyon	f	%	f	%	F	%	f	%	Toplam	f	%	f	%	F	%	f	%	Toplam
Depresyon	56	39.2	45	31.5	30	21	12	8.4	143	25	41.7	30	50	1	1.7	4	6.7	60
Kaygı/Persekütif Endişe/Kastrasyon	136	32.7	135	32.5	79	19	66	15.9	416	105	35	85	28.3	50	16.7	60	20	300
Somatizasyon	2	4.7	18	41.9	13	30.2	10	23.3	43	3	16.7	5	27.8	4	22.2	6	33.3	18

**Depresyon.** Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırma grubundaki 90 kardeşten alınan hikayelerde depresyona dair ipuçları karşılaştırma grubundaki kardeşlerden oldukça yüksektir. OSB olan kardeşe sahip çocuklardan alınan 143 hikâyede depresyon öğeleri yer alırken karşılaştırma grubunda 60 hikâyede depresif öğeler içeren yanıt alınmıştır. İzleyen satırlarda depresif öğeler içeren ifade örnekleri yer almaktadır.

- “Engelli bir çocuğun dramı. Onu kabul etmedikleri için üzüyor. Bunun sonucunda dışlanıyor ve içine kapanıyor. Hastalığı daha da büyüyor.” (E [erkek], 11 [yaş], AG [araştırma grubu], TAT-3 [TAT 3. Kart])
- “Kar yağmış, nehrin orası buz tutmuş, ağaçlar bembeyaz, hayvan yaşamıyor orda.” (K [kız], 12, AG, TAT-12)
- “Anne baba tavşan bir de abla tavşan. Abla tavşan çok hastaymış. Anne baba yemek ve ilaç bulmaya gittiler. Abla merak etti ve dışarı çıktı. Evde bir not buldu. Oraya gitti, onların tehlikede olduklarını anladı. Kendini feda etti ve onları kurtardı. Anne baba çok üzüldüler.” (E, 8, AG, CAT-9 [CAT 9. Kart])
- “Kafasını duvarlara vurmuş.” (E, 13, KG [karşılaştırma grubu], TAT-3)
- “Bu oda boş çünkü buraya kirli diye girmemişler. Lambalar falan bozukmuş.” (E, 8, KG, CAT-5)
- “Bir tahta parçası var, içi oyuk olmuş. Sanırım bataklık orası.” (11, E, KG, TAT-12.)

**Kaygı, persekütif endişe ve kastrasyon.** Tablo 1’de de yer aldığı gibi araştırma grubunda 416 hikâyede kaygı, persekütif endişe ve kastrasyona dair ipuçları varken karşılaştırma grubunda aynı öğeler 300 hikâyede karşımıza çıkmıştır. Aşağıda bu temaya ilişkin ipuçları veren hikayelerden örnekler yer almaktadır.

- “Bir çocuk ailesine ve bütün tanıdıklarına çok kırıldığı için yalnız kalmayı tercih etmiş. Çünkü ailesi onu hiç dinlemez, sözlerine hiç kulak vermezmiş.” (K, 10, AG, TAT-3)
- “Bir varmış bir yokmuş, bir yerde bir mağara varmış, ayılar ve yarasalar varmış. Mağara dolmuş, yatacak yer kalmamış. Başka bir mağaraya gidip orada yaşamışlar.” (E, 6, AG, CAT-6)
- “Bu çocuk toplum tarafından dışlanmış, ailesi tarafından da çalıştırılıyor. Büyüyünce çocuk hakları savunucusu oluyor.” (E, 11, AG, TAT-13B)
- “Bir aile varmış. Bir bebek doğmuş, evleri daha da büyümüş, bu nasıl oldu bilememişler. Her uyuduklarında ev daha da büyümüş. Ev öyle büyümüş ki her şey çok küçük kalmış, kapıyı da zor açmışlar.” (E, 7, AG, CAT-5)
- “Birgün kral aslan varmış herkese emredermiş yapacakları şeyleri. Koltuğuna oturup onlara istemedikleri şeyleri yaptırıp onları yorarmış. Tabii ki onlarda üzülmüş. Onları hep üzme istiyormuş kral aslan.” (K, 8, KG, CAT-3)
- “Bir çocuk var önünde bir keman var. Burada çok üzülmüş kemana doğru bakıyor, üzgün.” (K, 12, KG, TAT-1)



**Somatizasyon.** Araştırma grubundaki 90 kardeşin anlattığı hikayelerin 43'ünde somatizasyona dair anlatımlar yer alırken bu sayı karşılaştırma grubunda 18dir. Her iki grupta somatizasyona dair ipuçları içeren hikâye örnekleri aşağıdadır.

- “Herhalde bir engelli çocuk var. Toplum tarafından nasıl ezildiğini açıklıyor. Hiçbir yere çıkamıyo fakat ölmüyo da.” (E, 11, AG, TAT-11)
- “Zengin bir aileden bir çocuk varmış, bu çocuğun annesi ona hep kötü davranırmış. Bu çocuk evde hiç fazla konuşmazmış, hep odasında ders çalışırmış. Annesi hep kontrol edermiş napiyo diye. Sonradan annesi hastalığa kapılıp ölmüş.” (E, 12, AG, TAT-6BM)
- “Bir tane yavru tavşan varmış hasta olmuş. Annesi yanına gelmiş ‘hasta oldum’ demiş. Annesi yatağına yatırmış.” (E, 8, KG, CAT-9)
- “Gözü kapalı bir çocuk var. Sanki görme engelli bir çocuk gibi.” (E, 10, KG, TAT-1)

### Dışa Yönelim

Araştırmada ikinci ana tema olan dışa yönelim temasına ilişkin bulgular, dürtüsellik / saldırganlık / agresyon ve dikkat sorunları / dil bozulmaları olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Dışa yönelim temasına yönelik bulgular, Tablo 2’de verilmiştir. Ardından dışa yönelim temasının alt temalarına ilişkin yanıtlardan örnekler sunulmuştur.

Tablo 2

*Araştırma ve Karşılaştırma Grubunun Projektif Test Protokollerinde Dışa Yönelim Temalarını İçeren Yanıtlarının Sıklık ve Yüzdeleri*

Tema	Araştırma grubu								Karşılaştırma grubu									
	TAT				CAT				TAT				CAT					
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Toplam			
Dürtüsellik / Saldırganlık / Agresyon	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam
Dikkat sorunları / Dil bozulmaları	14	17.5	19	23.8	22	27.5	25	31.3	80	4	9.3	20	46.5	4	9.3	15	34.9	43
	5	15.2	5	15.2	13	39.4	10	30.3	33	3	60	1	20	1	20	0	0	5

**Dürtüsellik, saldırganlık, agresyon.** Araştırma grubunda bu temalarla ilgili yanıt sayısı Tablo 2’de gösterildiği gibi 80 iken karşılaştırma grubunda 43tür. OSB olan kardeşe sahip çocuklarının ortaya koyduğu hikayelerde dürtüsel ve saldırgan temalar ve agresyon daha yoğun işlenmektedir. Araştırma grubundaki kız ve erkeklerin dürtüsel/agresif içerikli yanıtlarının sayıları birbirine yakın iken (E = 44, K = 36) karşılaştırma grubundakiler oldukça farklıdır (E = 35, K = 8). Aşağıda bu hikayelerden örnekler yer almaktadır.

- “Kaplana var maymuna saldırıyor. Ağaçlar ve sarmaşıklar var, ormanlık alan. Sonunda da aslan maymunu yer.” (E, 7, AG, CAT-7)
- “Bir tane çocuk ölmüş galiba, tecavüz ediyor arkadakiler.” (E, 11, AG, TAT-8BM)
- “Bir zamanlar iki maymun aile varmış. Kuzenleri hadi şu çocuğu öldürelim demişler. Babaları götürmüş kuzenlerinin ve çocuğu öldürmüşler.” (K, 6, AG, CAT-8)
- “İnsan yok burada, yıkık bir dünya.” (K,14, AG, TAT-11)
- “Sanki biri adamın böbreğini bıçakla kesiyor gibi.” (K, 10, KG, TAT-8BM)
- “Şurda bıçak gibi bir şey var, kadın kendine zarar vermek istemiş.” (K, 11, KG, TAT-3)

**Dikkat sorunları ve dil bozulmaları.** Çalışmada karşılaştırma grubundaki 90 çocuktan alınan hikayelerin sadece 5’inde dikkat ve dille ilgili bozulmalar ve sorunlar ortaya çıkarken araştırma grubunda 33

hikâyede bu temalara ilişkin ipuçları olduğu Tablo 2’de yer almaktadır. Aşağıda bu temaya ilişkin ipuçları veren hikâyelerden örnekler yer almaktadır.

- “Bi tane şey çekiyo sopayı ve yanındaki kemiği çeken bir fare var. Ayakları mavi.” (K, 6, AG, CAT-2)
- “Bir beşik varmış, cam ne kadar da güzelmiş. Camdan bakan bir ev varmış.” (K, 8, AG, CAT-5)
- “Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur zaman içinde bir kurt ve ayılar varmış. İp çekmece oynamışlar. Kurtun adı Keskin’miş, anne ayının adı da Kelebek’miş. Güneş batınca uyumuşlar, zombiler varmış ama bu bir hayalmiş. Dünyanın karanlık olduğunu görmüşler, güneş ayı yutmamış mutlu yaşamışlar.” (E, 6, AG, CAT-2)
- “Bir çocuk var kitap gibi bir şeye bakıyor, düşünüyor. Kitabın içinde geçen olayı düşünüyor.” (K, 12, KG, TAT-1)
- “Birgün bir tavuk ailesi varmış, anne horoz yavrularının çıkmasını sabırla bekliyormuş. Anne tavuk onlara hayretle bakmış.” (E, 9, KG, CAT-1)

### Kardeş Kıskançlığı

Araştırmanın üçüncü ve son ana teması olan kardeş kıskançlığına ilişkin bulgular, Tablo 3’te yer almaktadır. Devamında ise kardeş kıskançlığı temasına ilişkin yanıt örnekleri sunulmuştur.

Tablo 3

*Araştırma ve Karşılaştırma Grubunun Projektif Test Protokollerinde Kardeş Kıskançlığı Temasını İçeren Yanıtlarının Sıklık ve Yüzdeleri*

Tema	Araştırma grubu								Toplam	Karşılaştırma grubu								
	TAT				CAT					TAT				CAT				
	Kız		Erkek		Kız		Erkek			Kız		Erkek		Kız		Erkek		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Toplam	
Kardeş kıskançlığı	21	36.8	8	14	11	19.3	17	29.8	57	21	61.8	2	5.9	5	14.7	6	17.6	34

Tablo 3’te yer alan araştırmanın her iki grubunun yanıtlarında kardeş kıskançlığı ile ilgili ipuçları veren hikâyeler incelendiğinde araştırma grubunun yanıtlarının karşılaştırma grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma grubunda 57 yanıtta kardeş kıskançlığı ile ilgili içerik bulunmuştur. Bunlardan 32’sini kız kardeşler verirken 25’ini erkek kardeşler vermiştir. Karşılaştırma grubundaki yanıtların sayısı ise 34’tür. Bu yanıtların da 26’sını kız kardeşler 8’ini erkek kardeşler vermiştir. Kardeşlerin kardeş kıskançlığı teması ile ilgili verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

- “Bir kanguru varmış, iki çocuğu varmış. Bir tane kızı çok kıskanıyormuş kardeşini çünkü annesi hep kucağında taşıyormuş.” (K, 8, AG, CAT-4)
- “Bir kız çocuğu ve annesi varmış. Bebek doğmuş kardeşini sevmemiş sahip çıkmamış, sevmiyorum demiş. Herkes çok şaşırılmış. Kardeşi büyümüş ve yine onu istememiş. Seni küçüklükten beri sevmiyorum demiş.” (K, 10, AG, TAT-7GF)
- “Anneleri küçük kızını seviyordu fakat ablası küçük kızını sevmiyordu.” (K,12, AG, TAT-7GF)
- “Anne kanguru ve çocuk kanguru ve bebek kanguru hoplama zıplama yürüyüşe çıkmışlar. Çocuk kanguru çok sıkılmış bisiklet sürmeyi sevmiyorum demiş. Demişki keşke kardeşim gibi annemin kesesinde gezsem.” (E, 7, AG, CAT-4)
- “Elindeki bebek kızın kardeşi olabilir, annesi çocuğu kızın eline vermiş ama kız takmıyo, bakmıyo, sevmemiş gibi gözüküyor.” (K, 16, AG, TAT-7GF)
- “Çocuk yatağı var, bir yaşında bir çocuk varmış, abisi falan da yokmuş, annesinin yanında mışıl mışıl uyumuş.” (E, 6, KG, CAT-5)

- “Elinde tuttuğu bebek kardeşi galiba yeni doğduysa onu kıskanıyor. Ya da küçük yaşta anne olmuş olabilir. Bebeği tutan kız bebeği istemiyor, ilgilenmiyor.” (K, 16, KG, TAT-7GF)
- “Üç tane kanguru var. Çocuk bisiklet sürüyor. Kardeş annesinin karnından düşüyor hastaneye götürüyorlar.” (E, 9, KG, CAT-4)

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularında öncelikle araştırma ve karşılaştırma grubundaki kardeşlerin içe yönelim özellikleri incelenmiştir. Araştırma grubunun protokollerinin içerik analizleri ve bu verilerin sayısallaştırılması sonucunda bu gruptaki kardeşlerin daha yoğun içe yönelim davranış sorunları gösterdiği görülmektedir. OSB olan çocukların kardeşlerinin içe yönelim sorunları olduğunu ve duygusal problemler yaşadıklarını veya daha yüksek risk altında olduklarını belirten çalışmalar araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir (Hasting, 2003b; Lefkowitz vd., 2007; Lovell & Wetherell, 2016; Rodrigue vd., 1993; Ross & Cuskelly, 2006; Verte vd., 2003; Quintero & McIntyre, 2010). Yine karşılaştırma gruplarının yer aldığı çalışmalarda da OSB olan çocukların kardeşlerinde kendisi ve kardeşi tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon görüldüğü belirtilmektedir (Gold, 1993; Rao & Beidel, 2009).

OSB olan bir kardeşe sahip olmanın kardeşlerde yarattığı duygusal etkiyi daha iyi anlayabilmek için OSB olan ve farklı yetersizliğe sahip çocukların kardeşlerinin duygusal özelliklerini karşılaştıran araştırmaların da incelenmesi önemlidir. Bununla ilgili yapılan çalışmalardan birinde OSB olan çocukların kardeşleri Down sendromlu çocukların kardeşleri ile karşılaştırılmış ve içe yönelim davranış sorunlarının OSB olan kardeşe sahip tipik gelişen kardeşlerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Fisman, Wolf, Ellison, & Freeman, 2000). OSB olan kardeşe sahip 14 çocuk ile farklı gelişimsel (öğrenme güçlüğü, konuşma bozukluğu, diğer sağlık yetersizlikleri) yetersizliği olan 13 tipik gelişim gösteren çocuğun içe yönelimli davranış sorunları açısından karşılaştırıldığı çalışmada en büyük riskin OSB olan çocukların kardeşlerinde olduğu ve özellikle depresyon özelliklerinde gruplar arasında yüksek bir farkın ortaya çıktığı belirlenmiştir (Farber, 2010).

Bazı araştırmaların sonuçları ise çalışmanın sonuçları ile benzerlik veya paralellik göstermemektedir. OSB olan kardeşe sahip olan ve olmayan veya farklı yetersizliğe sahip kardeşleri olan çocukların duygusal ve içe yönelimli davranış özellikleri incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirten çalışmalar olduğu görülmektedir (Barak-Levy vd., 2010; Kaminsky & Dewey, 2002; Quintero & McIntyre, 2010). Hatta OSB olan bir kardeşe sahip olmanın duygusal gelişim üzerinde olumsuz etkiden ziyade olumlu etkisi olduğunu ve OSB olan çocukların kardeşlerinin tipik gelişim gösteren çocukların kardeşlerinden duygusal yönden daha iyi gelişim gösterdiğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Dempsey vd., 2012; Macks & Reeve, 2007). Duygusal alandaki bu gelişim kardeşlerin daha erken olgunlaşmak zorunda kalmasından kaynaklanıyor olabilir (Macks & Reeve, 2007).

OSB yaşam boyu devam eden bir gelişimsel farklılık olmakla birlikte OSB olan çocukların fiziksel bir farklılığının olmaması kardeşler için OSB'nin farkedilmesini ve kabul edilmesini geciktirmektedir. Zaten geç fark edilen bir gelişimsel farklılığın zaman geçtikçe ortadan kaybolmadığını görmek kardeşleri bu duruma uyum sağlama sürecine sokarken bir yandan da duygusal olarak oldukça zorlamaktadır. Farklı roller atfedilerek beklenen kardeşin beklenenden farklı özellikleri gösteriyor olması tipik gelişim gösteren kardeşi kardeşlik ilişkisini tekrar şekillendirmek zorunda bırakmaktadır. Ailede değişen dengeler, farklı gelişen bireye tüm ailenin yeniden uyum sağlama süreci, aile bireylerinin değişen rolleri, OSB'nin zorlayıcı doğası, OSB olan kardeşin ailenin odağı olması gibi etkenler kardeşlerin OSB olan kardeşi kabul etme sürecini zorlaştırmakta ve depresyon, kaygı, somatizasyon gibi özelliklerle kendini gösterdiği düşünülmektedir. OSB'nin zorlayıcı özellikleri bir yandan kardeşlerin kendi kendine yetebilme ve öz kontrol sağlayabilme gibi özelliklerini geliştirdiği (Tarafder, Mukhopadhyay, & Basu, 2004) belirtile de kardeşler her zaman bunu olumlu bir deneyime dönüştürebilmemektedir. Bunu başarabilmeleri için sistematik ve tüm aile bireyleri ile birlikte destek almak önemlidir fakat ülkemizde bu tarz destek programları herkesin ulaşabileceği şekilde yürütülmemektedir. Yeterince baş etme becerisi olmayan kardeşlerde içe kapanma, sosyal ortamlardan çekilme, geleceğe yönelik yoğun endişe gibi özelliklerin ortaya

çıktığı ve bu özellikler uygun yollarla dışa vurulamayınca da somatik belirtilerle kendini gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ana temalarından olan dışa yönelim özelliklerinde de gruplar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel anlamlı farklılık aranmasa da sonuçlara göre OSB olan bireylerin kardeşlerinin daha yoğun dışa yönelim davranış sorunlarına sahip olduğu söylenebilir. Alanyazındaki birçok çalışma, OSB olan kardeşe sahip çocukların dışa yönelim davranış problemlerinin tipik gelişim gösteren kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Farber, 2010; Rodrigue vd., 1993; Verte vd., 2003). Bazı çalışmalar ise kardeşlerin dışa yönelimli davranış sorunları yaşama açısından risk altında olmadığını belirtmektedir (Dempsey vd., 2012; Rao & Beidel, 2009). Farklı yetersizliği olan çocukların kardeşlerinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda da kardeşler arasında dışa yönelimli davranış problemleri gösterme açısından fark çıkmamıştır (Hasting, 2007; Pilowsky vd., 2004). Hiperaktivite bu çalışmada veri elde edilen bir dışa yönelimli davranış problemi olmamakla birlikte alanyazındaki bazı çalışmalarda yaşanan en yaygın davranış problemi olarak ortaya çıkmıştır (Farber, 2010; Hasting, 2003b). Araştırmada dürtüsel ve saldırgan davranışlar ile agresyon da kardeşlerde ortaya çıkan dışa yönelimli davranış sorunlarındandır ve OSB olan bireylerin kardeşlerinde daha yoğun görüldüğü söylenebilir. Bu bulgu Ross ve Cuskelly'nin (2006) çalışmasının bulguları tarafından desteklenmektedir. Çalışmada öfke ve agresyonun kardeşler arasında en çok kullanılan başatma stratejisi veya savunma mekanizması olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın dışa yönelim ana teması altındaki tüm temaların bu bulguyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Tipik gelişim gösteren kardeşler farklı gelişen kardeşten dolayı hissettikleri öfke ve agresyonu uygun bir şekilde ifade edebileceği kanallar veya daha kabul gören yollar bulamadıkları zaman bu zor duygular kendilerini ifade yolları aramaktadır. Bu ifade yollarının depresyon, kaygı gibi içe yönelimli davranışlar olarak kendini gösterebileceği gibi saldırgan davranışlar, dürtüsellik, dil ve dikkat bozulmaları gibi dışa yönelimli davranışlar olarak da kendini gösterebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada kardeşlerin OSB olan kardeşlerini kısındıkları ile ilgili bir tema elde edilmesiyle birlikte alanyazında kardeşlerin duygularının kıskançlıktan çok daha karmaşık olduğu görülmektedir. Sorumluluk, korku, acıma, empati, umut (Benderix & Sivberg, 2007), OSB olan kardeşlerin zorlayıcı davranışları ve toplumsal alanlarda bu davranışları gösterdiklerinde hissedilen utanç (Angell vd., 2012), gelecekle ilgili hissedilen endişe ve yalnızlık (Bagemholm & Gillberg, 1991) bu duygulardan bazılarıdır. Kardeşlerin sosyal ortamlarda OSB olan kardeşle birlikte olduklarında diğer kişilerin önyargılarını ve yanlış anlamalarını yönetme, soruları yanıtlamak zorunda kalma gibi roller üstlenmeleri ve bunun sonucunda da hissettikleri utanç veya kızgınlık (Petalas vd., 2009) sosyal sorunların kaynağını oluşturabilir. Çünkü hissedilen bu duygular kardeşlerin akran ilişkilerini sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Hastings & Petalas, 2014). Bu karmaşık duygular ve sosyal sorunların kardeşlerin zihinsel işleyiş süreçlerini ve kısa süreli belleklerini bozduğu ve dolayısıyla dikkat sorunlarına neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada araştırma ve karşılaştırma grubundaki kardeşlerden elde edilen projektif test sonuçları değerlendirilmiş ve araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Öncelikle alanyazın incelendiğinde özel gereksinimi olan çocukların kardeşleri ile projektif testler kullanılarak yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. OSB olan bireylerin tipik gelişim gösteren kardeşlerinin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili genelde annelerden bilgi alınmış ve bu bilgiler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Oysaki kardeşlerin kendilerinden alınacak bilgiye ulaşmak gerekir. Çünkü araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi sadece ebeveynlerden elde edilen bilgilerde ebeveynler ve özellikle anneler tipik gelişim gösteren çocuklarını daha agresif, depresif ve patolojik olarak gösterebilmektedir veya idealize edebilmektedir (Macks & Reeve, 2007). Alanyazın tipik gelişim gösteren kardeşlerin özellikleri ile ilgili tutarlı sonuçlar ortaya koyamamakta ve bilgilerin kaynaklarının farklılığı bu tutarsızlığın nedenlerinden biri olarak belirtilmektedir (Dempsey vd., 2012; Macks & Reeve, 2007; Moyson & Roeyers, 2011; Petalas vd., 2009). Bu durumda tipik gelişim gösteren kardeşlerin psiko-sosyal özelliklerinin farklı kaynaklardan alınan bilgilerle doğrulanma ihtiyacı doğmaktadır. Yapılan bu çalışma ile önceki çalışmaların sonuçları birincil veri kaynağından alınan verilerle gözden geçirilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi alanyazında kardeşler için psiko-sosyal riskten bahseden çalışmalar olduğu gibi risk olmadığını belirten çalışmalar da

mevcuttur. Bu çalışma ile kardeşlerin psiko-sosyal alanlarda risk altında olduğu bilgisi kardeşlerden doğrudan elde edilen verilerle gözden geçirilmiştir. İlk araştırma sorusu çerçevesinde düşünüldüğünde alanyazında ortaya konan psiko-sosyal riskin protokollerde kendini yansıttığı söylenebilir. İkinci araştırma sorusu düşünüldüğünde araştırma ve karşılaştırma grubundaki kardeşlerde bu yansımaların farklılık gösterdiği görülmektedir.

Özellikle ülkemizde aile destek ve güçlendirme çalışmalarının çok kısıtlı olması ve kardeşlere yönelik sistematik destek ve uyum çalışmalarının olmamasının bu çalışmanın sonuçlarını önemli kıldığı söylenebilir. Araştırma sonuçları tipik gelişim gösteren kardeşlerin de sistemli yardıma ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. OSB tanısı konulduktan sonra değişen aile dinamikleri ve rolleri ile birlikte kardeşler de çok farklı süreçlerden geçmekte ve bu geçişlerin kolaylaştırılmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın fark edilebilmesinde çalışma bulgularının katkı sağlaması umulmaktadır.

Çalışmanın okuyuculara aktarılması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle araştırma CAT/TAT projektif testler ile yapılmış alanyazında tek çalışmadır ve çalışmanın bulguları bu anlamda ilk örneği teşkil ettiği için bulgular değerlendirilip yorumlanırken çoğunlukla nicel çalışma bulgularından faydalanılmıştır. Çalışmada, araştırma ve karşılaştırma grubundaki kardeşlere benzer sosyo-ekonomik özellikleri olan ailelerle iletişime geçilerek onlara ulaşılmıştır fakat bunun dışındaki demografik etkenlerin kardeşlerdeki duygusal, sosyal ve davranışsal özellikleri nasıl etkilediği ile ilgili bir sonuç ortaya konmamıştır. Benzer çalışmaların farkı demografik etkenlerle ve farklı karşılaştırma grupları ile yürütülmesinin OSB'nin kardeşleri nasıl etkilediği sorusunun daha ayrıntılı yanıtlanabilmesi için etkili olacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Angell, M. E., Meadan, H., & Stoner, J. B. (2012). Experiences of siblings of individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-11. doi: 10.1155/2012/949586
- Aparicio, R. P., & Mínguez, R. T. (2015). Behavioural, emotional and social adjustment in siblings of children with autism spectrum disorder A theoretical review. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 189-197.
- Bagenholm, A., & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population based study. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 291-307. doi: 10.1111/j.1365-2788.1991.tb00403.x
- Barak-Levy, Y., Goldstein, E., & Weinstock, M. (2010). Adjustment characteristics of healthy siblings of children with autism. *Journal of Family Studies*, 16(2), 155-164. doi: 10.5172/jfs.16.2.155
- Bellak, L. (1954). *The Thematic Apperception Test and the Children's Apperception Test in clinical use*. New York: Grune & Stratton.
- Bellak, L. (1986). *The Thematic Apperception Test, The Children's Apperception Test and The Senior Apperception Technique in clinical use*. New York: Grune & Stratton.
- Benderix, Y., & Sivberg, B. (2007). Siblings' experiences of having a brother or sister with autism and mental retardation: A case study of 14 siblings from five families. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(5), 410-418. doi: 10.1016/j.pedn.2007.08.013
- Benson, P. R., & Karlof, K. (2008). Child, parents, and family predictors of latter adjustment in siblings of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 583-600. doi: 10.1016/j.rasd.2007.12.002
- Beyer, J. F. (2009). Autism spectrum disorders and sibling relationships: research and strategies. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 444-452.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationship across the life span*. New York: Springer.
- Dempsey, A. G., Llorens, A., Brewton, C., Mulchandani, S., & Goin-Kochel, R. P. (2012). Emotional and behavioral adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42, 1393-1402. doi: 10.1007/s10803-011-1368-9
- 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 Family Study*, 24, 1060-1072. doi: 10.1007/s10826-014-9915-6
- Farber, S. (2010). *The effects on siblings of children with autism* (Doctoral dissertation, St. John's University). Retrieved from <https://stjohnsuniversitylibraries.on.worldcat.org/oclc/696783814>
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Gillis, B., & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369-375. doi: 10.1177/070674370004500406
- Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 147-163. doi: 10.1007/BF01066424
- Hasting, R.P. (2003a). Behavioral adjustment of siblings of children with autism engaged in applied behavior analysis early intervention programs: The moderating role of social support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 141-149. doi: 10.1023/a:1022983209004

- Hasting, R.P. (2003b). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 99-104. doi: 10.1023/a:1022290723442
- Hasting, R. P. (2007). Longitudinal relationships between sibling behavioral adjustment and behavior problems of children with developmental disabilities. *Journal of Developmental Disorders*, 37, 1485-1492. doi: 10.1007/s10803-006-0230-y
- Hastings, R. P., & Petalas, M. A. (2014). Self-reported behaviour problems and sibling relationship quality by siblings of children with autism spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), 833-839. doi: 10.1111/cch.12131
- Hesse, T. L., Danko, C. M., & Budd, K. S. (2013). Siblings of children with autism: Predictors of adjustment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1323-1331. doi: 10.1016/j.rasd.2013.3.07.024
- Howlin P. (1988). Living with impairment: The effects on children of having an autistic sibling. *Child: Care, Health and Development*, 14, 395-408. doi: 10.1111/j.1365-2214.1988.tb00591.x
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 337-344. doi: 10.1016/j.rasd.2010.04.017
- İkiz, T. (2016). *Tematik Algı Testi (TAT), psikanalitik yönelimli el kitabı [Thematic Appreciation Test (TAT), A psychoanalytical oriented handbook]*. İstanbul: Bağlam.
- Kaminsky, L., & Dewey, D. (2003). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 225-232. doi: 10.1111/1469-7610.00015
- Kap, S. (2014). *Öğrenme bozukluğu olan çocukların ruhsal ve bilişsel süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Comparative examination of psychological and cognitive functioning in children with learning disabilities]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 370336)
- Kaplan, L. M. (2013). *Sibling relationships with an autistic sibling*. Retrieved from [http://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/206](http://sophia.stkate.edu/msw_papers/206)
- Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (2007). Sibling interaction of children with autism: Development over 12 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1987-1995. doi: 10.1007/s10803-006-0347-z
- Lefkowitz, E. G., Crawford, S. G., & Dewey, D. (2007). Living with impairment: Behavioral, emotional and social adjustment of siblings of children with autism. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 6(1). Retrieved from [http://www.ijdr.ca/VOL06\\_01\\_CAN/index.shtml](http://www.ijdr.ca/VOL06_01_CAN/index.shtml)
- Lovell, B., & Wetherell, M. A. (2016). The psychophysiological impact of childhood autism spectrum disorder on siblings. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 226-234. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.023
- Macks, R. J. (2004). *The adjustment and development of non-disabled siblings of autistic children* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3135038)
- Macks, R. J., & Reeve, R. E. (2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 1060-1067. doi: 10.1007/s10803-006-0249-0
- Mascha, K., & Boucher, J. (2006). Preliminary investigation of a qualitative method of examining siblings' experiences of living with a child with ASD. *British Journal of Developmental Disabilities*, 52, 19-28. doi: 10.1179/096979506799103659

- McVicker, M. L. (2013). *The sisters' experience of having a sibling with an autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation, Antioch University). Retrieved from <http://aura.antioch.edu/etds/49>
- 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, 1413-1420. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.027
- Mohammadi, M., & Zarafshan, H. (2014). Family function, parenting style and broader autism phenotype as predicting factors of psychological adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9(2), 55-63.
- Morgan, C. D., & Murray, H. A. (1935). A method for investigating fantasies: The Thematic Apperception Test. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 34(2), 289-306. doi:10.1001/archneurpsyc.1935.0225020004900
- Moyson, T., & Roeyers, H. (2011). The quality of life of siblings of children with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 78(1), 41-55. doi: 10.1177/001440291107800103
- Noelker, E. C. (2006). *Siblings' understanding of autism spectrum disorders* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1435483)
- Orsmond, G. I., Kuo, H., Seltzer, M. M. (2009). Siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Sibling relationships and wellbeing in adolescence and adulthood. *Autism*, 13(1), 59-80. doi: 10.1177/1362361308097119
- Orsmond, G. I., & Seltzer, M. M. (2009). Adolescent siblings of individuals with autism spectrum disorder: Testing a diathesis-stress model of sibling well-being. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1053-1065. doi: 10.1007/s10803-009-0722-7
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Downey, A., & Reilly, D. (2009). "I like that he always shows who he is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 381-399. doi: 10.1080/10349120903306715
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Hall, L. M., Joannidi, H., & Dowe, A. (2012). Psychological adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorders: Environmental stressors and the broad autism phenotype. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 546-555. doi: 10.1016/j.rasd.2011.07.015
- Pilowsky, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V., & Shalev, R. S. (2004). Social and emotional adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 855-865. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00277.x
- Quintero, N., & McIntyre, L. (2010). Sibling adjustment and maternal well-being: An examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 37-46. doi: 10.1177/1088357609350367
- Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behaviour Modification*, 33(4), 437-451. doi: 10.1177/0145445509336427
- Rodrigue, J. R., Geffken, G. R., & Morgan, S. B. (1993). Perceived competence and behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 23(4), 665-674. doi: 10.1007/BF01046108



- Ross, P., & Cuskelly, M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 31*(2), 77-86. doi: 10.1080/13668250600710864
- Shivers, C. M., Deisenroth, L.K., & Taylor, J. L. (2013). Patterns and predictors of anxiety among siblings of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders, 43*, 1336-1346. doi: 10.1007/s10803-012-1685-7
- Smith, L.O., & Elder, J. H. (2010). Siblings and family environments of persons with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23*(3), 189-195. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00240.x
- Tarafder, S., Mukhopadhyay, P., & Basu, S. (2004). Personality profile of siblings of children with autism: A comparative study. *SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health, 11*, 52-58.
- Tomeny, T. S. (2014). *The relation between behavior problems of children with Autism Spectrum Disorder and adjustment in their typically-developing siblings: Role of parental stress and perceptions of social support* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi). Retrieved from <https://aquila.usm.edu/dissertations/304/>
- Tometry, T. S., Barry, T. D., & Bader, S. H. (2012). Are typically developing siblings of children with an autism spectrum disorders at risk for behavioral, emotional, and social maladjustment? *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 508-518. doi: 10.1016/j.rasd.2011.07.012
- Topaloğlu, G. (2011). *Otizimli çocukların kardeş ilişkisinde annenin rolü [The role of mother in sibling relationship of children with autism]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 279903)
- Tsao, L., Davenport, R. Schmiede, C. (2012). Supporting siblings of children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal, 40*, 47-54. doi: 10.1007/s10643-011-0488-3
- Verte, S., Roeyers, H., & Buysse, A. (2003). Behavioural problems, social competence and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health & Development, 29*(3), 193-205. doi: 10.1046/j.1365-2214.2003.00331.x
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 537-559

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.601445

RESEARCH

Received Date: 05.08.19

Accepted Date: 03.05.20

OnlineFirst: 12.05.20

## Evaluation of Psychosocial Characteristics of Typically Developing Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders Through Projective Tests\*

Hatice Şengül-Erdem \*\*  
İstanbul Medipol University

Yeşim Fazlıoğlu \*\*\*  
Trakya University

### Abstract

The study aimed to compare the psychosocial characteristics of typically developing siblings of children with ASD with children who do not have any siblings with special needs. This qualitative research study utilized phenomenology approach. The study included 180 children, half of them had a sibling with ASD and the remaining half had typically-developing siblings. Children's Apperception Test (CAT) and Thematic Apperception Test (TAT) were administered individually to all the participants. The data were obtained by recording the responses of the participants to the projective test cards. The content analysis of the data revealed the themes including depression, anxiety-persistent anxiety-castration, somatization, impulsivity, aggression, attention problems, language impairment, and sibling jealousy. The frequency of the answers of both groups related to themes was also compared. The results showed that the siblings of children with ASD were under psychosocial developmental risk, and tended to show more internalizing and externalizing problems. The findings were discussed with those of previous studies.

**Keywords:** Autism spectrum disorders, sibling, psychosocial characteristics, projective test, adjustment, phenomenology.

### Recommended Citation

Şengül-Erdem, H., & Fazlıoğlu, Y. (2020). Evaluation of psychosocial characteristics of typically developed siblings of children with autism spectrum disorders through projective tests. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 537-559. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.601445

\*This article is a part of corresponding author's doctoral dissertation.

\*\*Corresponding Author: Assist. Prof., E-mail: herdem@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2933-8198>

\*\*\*Prof. Dr., E-mail: yesimfazlioglu@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3970-7084>

As a social communication disorder, Autism Spectrum Disorder may cause problems in interpersonal relationships including sibling relations (Diener, Anderson, Wright, & Dunn, 2015). The need to evaluate difficulties of parents and siblings of children with ASD has emerged. The question of whether typically-developing siblings have behavioral, emotional, social problems has become important (Dempsey, Llorens, Brewton, Mulchandani, & Goin-Kochel, 2011; Hesse, Danko, & Budd, 2013; Tometry, Barry & Bader, 2012). Previous studies focus on whether siblings have any risk to show internal and external problem in social, emotional and behavioral developmental areas. Possible factors that may cause this risk have also been investigated by considering the unique characteristics of ASD (Benson & Karlof, 2008; Diener et al., 2015; Moyson & Roeyers, 2011). Some studies show that the siblings are affected negatively by ASD (Macks, 2004), exhibit more risk to have behavioral and emotional or adjustment problems (Farber, 2010; Lefkowitz, Crawford, & Dewey, 2007; Meyer, Ingersoll, & Hambrick, 2011) and show more internal and external behaviour problems (Farber, 2010; Hasting, 2003b; Rodrigue, Geffken, & Morgan, 1993; Ross & Cuskelly, 2006). The studies report negative results in siblings including low academic performance, low self-esteem, lack of social skills, problems in peer relation, high anxiety, more risk for depression and high behavioral problems (Bagenholm & Gillberg, 1991; Gold, 1993; Rodrigue et al., 1993). On the other hand, some studies show that the siblings of children with ASD do not have any psychological risks (Kaminsky & Dewey, 2003; Pilowsky, Yirmiya, Doppelt, Gross-Tsur, & Shalev, 2004). Some studies indicate that siblings have positive experiences, develop self-concept and social competencies (Kaminsky and Dewey, 2003; Verte, Roeyers, & Buysse, 2003).

The siblings may feel embarrassed by the behaviors of their brothers or sisters with ASD in social settings (Angell, Meadan, & Stoner, 2012; McVicker, 2013). In one study, the parents report that the siblings have markedly lower levels of participation in extracurricular activities (peer groups, hobbies, creative activities, etc.). Most of them have problems in social relations, and almost half of participants have low level of academic performance (Barak-Levy, Goldstein, & Weinstock, 2010). Depression and hyperactivity are the most common emotional effects of ASD on siblings (Farber, 2010; Lovell, & Wetherell, 2016). Additionally, anger and aggression are the most common coping strategies adopted by the siblings (Ross & Cuskelly, 2006). The stereotyped, repetitive and aggressive behaviours of children with ASD create frustration and embarrassment among siblings (Kaplan, 2013; Mascha & Boucher, 2006; Petalas, Hastings, Nash, Downey, & Reilly, 2009). The siblings of children with ASD experience a high level of stress and anxiety since they need to take care of their sisters or brothers as their parents get older (Angell et al., 2012; Howlin, 1988). Some restrictions for typically-developing siblings emerge such as increased responsibilities and additional roles at home (Barak-Levy et al., 2010; Howlin, 1988; Mascha & Boucher, 2006; McVicker, 2013; Petalas et al., 2009).

The effects of ASD on siblings may differ according to some factors. One of them is the severity of ASD. The studies reveal a positive relationship between the challenges of typically-developing siblings and the severity of problem behaviours along with the ASD characteristics of children (Benson & Karlof, 2008; Hastings, 2003a, 2007; Howlin, 1988; Meyer et al., 2011; Tometry et al., 2012). The severity of ASD may lead to more conflicts (Hastings & Petalas, 2014; Petalas et al., 2012) and causes anxiety among siblings (Shivers, Deisenroth, & Taylor, 2013). Another factor is demographic characteristics (Howlin, 1988; Macks & Reeve, 2007). Social, emotional and academic difficulties may arise if the siblings of children with ASD are male, and if they are older than their siblings with ASD. These difficulties may also occur among children of low socioeconomic status. Some demographic factors such as being a female, being younger than the one with ASD, and coming from a family with high socioeconomic level may reduce the psychosocial risk for siblings (Macks & Reeve, 2007).

Maternal well-being is a predictor factor of sibling adjustment to ASD. Depression symptoms are more common among mothers of children with ASD (Meyer et al., 2011; Quintero & McIntyre, 2010). Negative behaviours and feelings of mothers who are depressed create a risk for typically-developing siblings as mothers are less effective in meeting the needs or demands of their children with different developmental needs and applying effective discipline procedures and emotional support (Meyer et al., 2011). Mothers perceive those sibling relationship negatively, and they experience difficulties in managing the relationship between their children

(Diener et al., 2015; Topaloğlu, 2011). In addition, they tend to be more critical to their typically-developing child which may also result in sibling conflict (Petalas et al., 2012).

The need to identify possible behavioral, social and emotional risk for siblings and factors which increase or reduce this risk is crucial to providing effective intervention and support to siblings (Benson & Karlof, 2008). Parents spend most of their time, energy, emotional power, and financial resources for their children with ASD and have less time for other members of family including typically-developing children. As the responsibilities of the parents increase, different and additional responsibilities are imposed on the siblings. Therefore, the experiences and adjustment characteristics of the siblings need to be examined (Quintero & McIntyre, 2010). Positive sibling relationship may affect current and future quality of life of children with ASD (Beyer, 2009). Reciprocity in sibling relationship improves co-operative communication skills of children with ASD. The natural context of the communication makes this relationship valuable (Knott, Lewis, & Williams, 2007). Developing appropriate intervention and support programs for siblings to help them manage their emotions, identify their learning strategies, and teach them how to deal with behavioral problems of their siblings with ASD requires systematic understanding of the characteristics and needs of typically-developing siblings (Aparicio & Mínguez, 2015).

The present study aimed to receive in-depth information about the psychosocial characteristics through projective tests. Projective tests obtain information from first respondent or source (siblings themselves). Such tests make it easier to understand the experiences of siblings due to the characteristics of tests. The tests consists of picture cards that are made of animal and human being figures which allow the siblings to project and make identification more rapidly. This study included both research and comparison groups, which provided the opportunity to explore the psychosocial characteristics of siblings of children with ASD and siblings of typically developing children in a comparative way. The main questions of study were in the following: (1) How do typically-developing siblings of children with ASD demonstrate psychosocial characteristics through their responses to the projective test cards? (2) Do these characteristics differ among the two groups?

## Method

### Design

This qualitative research study utilized phenomenology approach. It is a method utilizing the experiences of individuals to gain information about the phenomenon. Data analysis in phenomenology reveals the experiences of the participants (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Participants

The study included 180 participants who were divided into two groups. The research group consisted of 90 individuals who were between the ages of 6-18, and had one sibling with ASD. The comparison group contained 90 individual who were in the same age range and had no sibling with ASD. The research group was recruited from Special Education Vocational Schools, Special Education Classes in regular schools, and Special Education and Rehabilitation Centers in different districts in Istanbul. The comparison group was recruited from siblings who attended regular primary, secondary and high schools from different districts in İstanbul.

In the research group, 51 participants were female (56.7%), and the remaining ones were male (43.3%). The mean age value of the group was 10.22 ( $SD = 2.37$ ). The mean age value of siblings with ASD was 9.79 ( $SD = 2.18$ ). 51 participants within the group were older than their sisters or brothers with ASD (56.7%), 33 participants were younger (36.7%), and six of them were twins with siblings with ASD (6.6%). 19 siblings with ASD were female (21.1%) and 71 were male (78.9%). A total of 43 participants in the comparison group were female (47.8%), 47 participants were male (52.2%). The mean age value of the comparison group was 10.56 ( $SD = 3.00$ ). 47 participants (52.2%) of the comparison group were older than their brothers or sisters. 42 of them were younger, and one had twin.

### Data Collection Tools

**Socio-demographic data form.** This form was developed by the researchers to obtain basic demographic information about the participants, other siblings and families. Two different versions of the form was filled out by the participants in the research and comparison groups (including the families).

**Thematic Apperception Test (TAT).** This test was used for the typically-developing siblings between the ages of 10 and 16. It was developed by Murray and Morgan in 1935, was translated into Turkish by Yani Anastasiadis (1984). It examines personality dynamics through inter-personal relations and ecological assessment (Bellak, 1986; Kap, 2014). There are different cardsets for males and females. Each of them consists of 16 cards (Kap, 2014). The children are requested to create a story from the card through which their personal perception of pictorial stimuli is explored. In this study, nine cardsets were used for male and female siblings. 9 cards out of 16 cards were selected. Each card had visible and hidden content.

**Children's Apperception Test (CAT).** This test was used for the typically-developing siblings between the ages of 6 and 9. It was developed by Leopold Bellak (1954). CAT consists of 10 cards with animal pictures to evoke fantasies related to problems as sibling rivalry, parent-child relationships, aggression, and other childhood experiences (Bellak, 1986). It is used for children between the ages of 3 and 9. The cards are given to the child in order from one to ten. Afterwards, the child is asked to create a story.

### Data Collection

The first author of the research obtained data from one-to-one interview with the siblings. The first author is a fully competent practitioner in using, interpreting and reporting the projective tests. During one-to-one interview, the researcher presented the card in a pre-determined order and gave direction to siblings. All responses were written down verbatim. The socio-demographic forms were completed by the mothers.

### Data Analysis

A qualitative descriptive methodology was used with the content analysis of projective test protocols. In this direction, the themes included depression, anxiety-persistent anxiety-castration, somatization, impulsivity, aggression, attention problems, language impairment, and sibling jealousy. The responses of the siblings in both research and comparison groups were first converted into numerical codes. In the following, these responses were compared. The data from the protocols were shown in detail through the excerpts featuring both of the groups.

### Results and Discussion

The analysis of the answers of the typically developing siblings was presented to observe any signs of psychosocial risks in their responses with regards to having a sibling ASD. The question of any significant difference between the two groups was further explored.

#### Depression, Anxiety-Persistent Anxiety-Castration, Somatization

In literature, depression, anxiety and somatization characteristics were evaluated under the internalizing behavioral problems (Lefkowitz et al., 2007; Rodrigue et al., 1993; Ross & Cuskelly, 2006; Verte et al., 2003; Quintero & McIntyre, 2010). In the present study, 143 stories from 90 siblings in the research group consisted of depressive items whereas 60 stories from the comparison group reflected depression. Some excerpts from both groups were listed below:

- "A tragedy of a disabled child. He is upset as they did not accept her. As a result, he is excluded and withdrawn, which leads to rise in his disease." (Male, 11 yo, research group [RG], TAT, 3<sup>rd</sup> card)
- "There is a piece of wood, it is hollow. I think here is a swamp." (Male, 11 yo, comparison group [CG], TAT, 12<sup>th</sup> card)

In the research group, 396 stories had clues about anxiety, persistent anxiety and castration; whereas in the comparison group, the same items appeared in 300 stories. Some excerpts from these stories were given in the following:

- “There was a family. A baby was born, their house got bigger, they didn't know how. The house got bigger and bigger every time they slept. The house got so big that everything was too small, and they barely opened the door.” (Male, 7 yo, RG, CAT, 5<sup>th</sup> card)
- “A child has a violin in front. He is sad, looking at the violin.” (Female, 12 yo, CG, TAT, 1<sup>st</sup> card.)

There were 43 stories in the research group and 18 in the comparison group. These stories were about somatization. The excerpts were provided in the following:

- “A child from a rich family, his mother always behaved him badly. This child never spoke at home and always studied at his room. His mother was always checking if everything was alright with him. Later, his mother got sick and died.” (Male, 12 yo, RG., TAT, 6<sup>th</sup> card)
- “A little baby rabbit got sick. When his mother approached to him, he said ‘I am ill’. His mother put him to bed.” (Male, 8 yo, CG, CAT, 9<sup>th</sup> card)

These results were supported by previous studies which indicated that the siblings of children with ASD had internalizing problem behaviours, emotional problems and experienced more psychosocial risk (Hasting, 2003b; Lefkowitz et al., 2007; Lovell & Wetherell, 2016; Rodrigue et al., 1993; Ross & Cuskelly, 2006; Verte et al., 2003; Quintero & McIntyre, 2010). The studies which included comparison groups also supported these results as they found out that the siblings of children with ASD had higher levels of depression and anxiety (Gold, 1993; Rao & Beidel, 2009). Some studies argued that there was no difference between the two groups (research and comparison groups) in terms of emotional and internalizing behaviour characteristics (Barak-Levy et al., 2010; Kaminsky & Dewey, 2003; Quintero & McIntyre, 2010).

### **Impulsivity, Aggression, Attention Problems and Language Impairment**

The total number of stories in research and comparison groups was 80 and 43, respectively. The contents which were observed in the stories and narrated by the siblings of children with ASD included more impulsive and aggressive components. Some excerpts from both of the groups were listed below:

- “A tiger is attacking a monkey. Trees and vines, forest. Finally a lion eats the monkey.” (Male, 6 yo, RG, CAT, 8<sup>th</sup> card)
- “No people here, a destroyed world.” (Female, 14 yo, RG, TAT, 11<sup>th</sup> card)
- “Something like a knife is over there, the woman wanted to hurt herself.” (Female, 11 yo, CG, TAT, 3<sup>rd</sup> card)

While problems related to attention and language emerged in five stories derived from the comparison group, this number was 33 in the research group. Some excerpts from both of the groups were listed below:

- “There was a crib, and the glass was so beautiful. There's a house that looks out the window.” (Female, 8 yo, RG, CAT, 5<sup>th</sup> card)
- “There was a family of chicken, the mother rooster was waiting for his kids to come out patiently. The mother chicken looked at them in surprise.” (Male, 9 yo, CG, CAT 1<sup>st</sup> card)

In literature, these kinds of problems were evaluated as externalizing behavioral problems. Previous studies suggested that the siblings of children with ASD had more externalizing behavioural problems than those siblings who did not have a sibling with disabilities (Farber, 2010; Rodrigue et al., 1993; Verte et al., 2003). Some studies pointed out that there was no risk to have externalizing behavioral problems for the siblings of children with ASD (Dempsey et al., 2012; Rao & Beidel, 2009).

### Sibling Jealousy

The number of clues ( $n = 57$ ) about sibling jealousy belonging to the research group was more than the number seen in comparison group ( $n = 34$ ). Some excerpts from both groups were listed below:

- “There was a kangaroo with two kids. One of its daughters was very jealous of her sibling because her mother always kept him in her arms.” (Female, 8 yo, RG, CAT, 4<sup>th</sup> card)
- “There are three kangaroos. A child is riding a bike. A sibling falls down from his mother’s lap and takes him to the hospital.” (Male, 9 yo, CG, CAT, 4<sup>th</sup> card)

The feelings of typically-developing siblings were more complex than jealousy as reported in the literature. The feelings such as responsibility, fair, pity, empathy, hope, shame, anxiety and loneliness were experienced (Bagemholm & Gillberg, 1991; Benderix & Sivberg, 2007).

This was the first study that utilized projective tests among the siblings of children with special needs including ASD. The qualitative findings revealed that the siblings of children with ASD were under psychosocial risk. Growing with a sibling with ASD may hold emotional, social, and behavioral risks. By taking into account the first research question, it can be said that the siblings reflected this risk in projective test protocols. These results showed that siblings needed more systematic help and adjustment to ASD.

This study has some limitations. Firstly, quantitative or mixed-method study could be designed to complement the findings of the current study. The second limitation is that demographic characteristics are not taken into consideration to evaluate the findings. The comparative studies conducted with siblings of children with ASD should also include other groups (e.g., intellectual disabilities) to clearly see the impact of ASD on typically-developing siblings.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 561-587

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 11.05.19

Kabul Tarihi: 12.05.20

Erken Görünüm: 17.05.20

## Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yardımcısının Görevlerine İlişkin Paydaş Görüşleri: Karma Yöntem Çalışması

Latife Özyayın<sup>ID\*</sup>

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların adil ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanması için öğretmen yardımcılara ihtiyaç vardır. Çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmen yardımcısının görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, öğretmen yardımcısı ve anne) görüşlerini incelemektir. Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden *eş zamanlı desen* ile yürütülmüştür. Paydaşların görüşleri öğretmen yardımcısının yeterliklerinden oluşturulan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Anket katılımcıları ( $n = 127$ ) ve bireysel görüşme katılımcıları ( $n = 24$ ) Ankara'nın üç ilçesindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların 1. 2. ve 3. sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, öğretmen yardımcıları ve anneleridir. Çalışmanın bulguları öğretmen yardımcılarının özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemine erişimini ve derslere katılımını sağlama, akranları ile etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, güvenlik tedbirleri alma ve özbakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerini yaparak öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı, güvenlikçi ve bakıcı rolünü üstlendiklerini göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** Paraprofesyonel, öğretmen yardımcısı, ön lisans programı, kaynaştırma, öğretmen yardımcısının görevleri ve rolleri.

### Önerilen Atıf Şekli

Özyayın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

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

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ



Günümüzde doktor, diş hekimi, kütüphaneci, öğretmen ve mühendis gibi hemen her uzmanın verdiği hizmetin niteliğini artırmak amacıyla, kısa süreli bir eğitimden geçmiş ve belirli yeterliliklere sahip laborant ya da tekniker gibi yardımcı personel ile iş birliği içinde çalıştığı bilinmektedir. Türkiye’de daha çok mühendislik ve sağlık sektöründen aşına olduğumuz yardımcı personele kaynaştırma uygulamaları nedeni ile öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir (Özaydın, 2014; Özaydın & Çolak, 2011). Kaynaştırma uygulamaları 1983 yılından itibaren Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ilkesi temel alınarak uygulanmaya başlamıştır. Genel eğitim sınıflarına yerleştirilme kararı verilen ÖGÖ’ler için Destek Eğitim Hizmetleri, ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine ve öğretmenlerine; sınıf içinde veya dışında sunulabilen personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Destek personel konusu sık sık gündeme gelmekle birlikte Türkiye’de “özel eğitim öğretmeni” dışında Özel Eğitim Danışmanı, Öğretmen Yardımcısı (ÖY) gibi bir meslek tanımı yapılmamıştır. Bu duruma rağmen kaynaştırma sınıflarında öğretmene ve ÖGÖ’ye gerekli desteği sağlamak amacıyla ailelerin finanse ettiği ÖY’lere daha sık rastlanmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planına (OSBUEP) “gölge öğretmenlik” uygulamasının (OSBUEP, 2016) yerleştirilmesinin de ÖY uygulamasının başlamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ÖGÖ’lerin sınıflarında uzun yıllardır çalıştığı bilinen ve alanyazında oldukça ilgi gören ÖY desteğini küreselleşme süreci ile Türkiye’deki ÖGÖ’lerin ailelerinin de bildiği ve ekonomik sorumluluğu üstlenerek hizmetin başlamasına öncülük ettikleri görülmektedir. Dolayısı ile bu araştırma kaynaştırma sınıfının paydaşları olan; ÖGÖ’nün ailesi, ÖY ve öğretmeni üçgeninde ÖY’lerin görevleri hakkında farklı algı ve görüşleri bütüncül bir bakış açısıyla incelemesi açısından alanyazına katkı sağlayacak ve araştırmacılara rehberlik edebilecektir. Çalışmanın gündemdeki gölge öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesine de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş yüklerini paylaşarak asli görevlerine daha fazla zaman ayırmaları ve teorik bilgilerini uygulamaya aktarabilmeleri amacıyla eğitim sektöründe ÖY’lerin istihdamına 1960’lı yıllarda rastlanmaktadır. O dönemde Refah Asistanı unvanı verilen bu kişilerin çocuklara ilk yardım ve özbakım hizmeti verdiği öğretmenlere evrak işleri ve etkinlikler için materyal hazırlamada yardımcı oldukları belirtilmektedir (Kaplan, 1977; Watkinson, 2008). Yıllar içinde ÖY’lerin görevleri, özel eğitim öğretmeni azlığı (Billingsley, 2004; Vittek, 2015), ÖGÖ’lerle ilgili yasal düzenlemeler ve akademik beklentilerin artması ile daha öğretim ağırlıklı olmaya başlamıştır (Bernal & Aragon, 2004; Feldman & Matos, 2012; French, 1998; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheehan, & Hunt, 2011; Robinson, 2011). ÖY’ler yeni öğretimsel görevlerinin yanı sıra ilk yıllardaki evrak işleri, özbakım hizmetleri gibi görevlerini sürdürmüşlerdir. ÖY olarak çalışan bazı gençlerin ÖGÖ’lerin aileleri ile aynı semtte ikamet etmeleri ve anadillerini bilmeleri nedeniyle okul ve aile arasında, okul ve öğrenci arasında iletişimi kolaylaştırıcı rollerinin ön plana çıktığı görülmüştür (Chopra vd., 2004; French & Chopra, 1999). Bazı çalışmalarda ÖGÖ’lerin bu kişileri zaman zaman koruyucu, arkadaş ve anne gibi algıladıkları da tespit edilmiştir (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005). Son yıllardaki araştırmalar ise ÖY’lere model olma, video model, rol oynama ve geri bildirim ile öğretim yapıldığında ÖGÖ’lere başarılı uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Örneğin; ÖY’ler, okuma öğretimi (Samson, Li, & Hines, 2015), akran etkileşimi desteği (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Feldman & Matos, 2012; Koegel, Kim, & Koegel, 2014), olumlu davranış desteği (Hall, Grondon, Pope, & Romero, 2010) ve erken müdahale hizmetlerini yürüterek (Rosenberg, Robinson, & Fryer, 2002) ÖGÖ’lerin öğrenmelerine katkı sağlamışlardır. ÖY’lerin çalıştıkları ÖGÖ’ler arasında; otizm, zihin, işitme, görme ve hatta çoklu yetersizlikleri olan öğrencilerin olduğu görülmektedir (Conroy, 2008; Frith & Teller, 1982; Robinson, 2011; Whitburn, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarında niteliğin küresel bir sorun olduğu günümüzde UNESCO (2017) “Eğitime Katılım ve Eşitlik İçin Rehber” raporunda tüm öğrencilerin genel eğitim ortamlarında adil ve eşit eğitim fırsatlarından yararlanması için öğretmenlerin yanı sıra sınıflarda destek personelin bulunması ve öğretmenler gibi onların da sürekli eğitime erişimlerinin sağlanması önerilmiştir. Birçok ülkede ÖY’lere yasal düzenlemelerde yer verilmiş ve “ÖGÖ’lere özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sağlanmasında yardımcı olmaları için eğitilen ve sınıf öğretmenleri ya da sorumlu kişilerce denetlenen yardımcı elemanlar” olarak tanımlandığı görülmüştür (IDEA, 1997; Takala, 2007). Ancak alanyazında özellikle Amerika’da hemen her sınıfta bir ÖY’nin olduğunu, sayılarının neredeyse öğretmen sayısına ulaştığını kaygı ile ifade eden araştırmacı görüşleri dikkat çekicidir (Appl, 2006;

Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005). Yine de öğretmenlerin sınıfın bel kemiği olarak nitelendirdikleri ÖY'lerden kısa zamanda vazgeçemeyecekleri alanyazına hâkim bir görüştür (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran, Templeman, Peters, & Udell, 2001).

ÖY'lerin niceliksel olarak hızlı artışı araştırmacıların ÖY'lerin eğitimlerine odaklanmalarına neden olmuştur. Aslında, Amerika, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde ilk yıllardan itibaren ÖY'lerin ön lisans programlarından mezun olmaları gerektiği vurgulanmış ve uygulanan ön lisans programları ile ilgili boylamsal araştırmalar yapılmıştır (Bernal & Aragon, 2004; Boyer & Overall, 1971; Takala, 2007). ÖY'lerin yıllar içinde değişen ve çeşitlenen görevlerinin okuldan okula bile farklılık göstermesi nedeniyle sahip olmaları gereken temel yeterlikler ve standartlar oluşturulmuştur (Hampden-Thompson, Diehl, & Kinukawa, 2007; Killoran vd., 2001). ÖY'lerin bilgi, beceri ve yetkinlik sahibi olması gereken beş temel yeterlik alanı; çocuk gelişimi, aile katılımı, hizmetler, program yönetimi ve mesleki gelişim olarak sıralanmıştır (Killoran vd., 2001). ÖY olarak çalışabilmek için ön lisans mezunu olma koşulu, söz konusu ülkelerde yasal düzenlemelerle garanti altına alınmış olsa da araştırmalar hâlâ sektörde sertifikasız, emeklilik sonrası ve hatta deneyimsiz kişilerin ÖY olarak çalıştığını göstermektedir (Hampden-Thompson vd., 2007; Riggs & Mueller, 2001). Yeterli eğitimi olmayan ÖY'ler hakkında en büyük kaygının ÖGÖ'lerle birebir çalıştıkları için bu öğrencilerin ÖY'lere bağımlılıklarının artabileceği yönündedir (Giangreco, 2013; Giangreco vd., 2005; Giangreco, Suter, & Doyle, 2010; Hall, McClannahan, & Krantz, 1995). Araştırmacılar yaşanan sorunların; ÖY çalıştırma ölçütlerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması (Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015) ve uzaktan eğitim, bilgisayar temelli eğitim gibi alternatif modellerin uygulanmasıyla (Layden vd., 2018); ÖGÖ'lerin ÖY'lere bağımlılıklarının ise akranların desteğinden yararlanılarak çözülebileceğini (Feldman & Matos, 2012; Giangreco, 2013; Giangreco, Edelman, Broer, & Doyle, 2001) önermişlerdir. Türkiye'de bu alandaki çalışmalar; kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenleri tarafından ÖY'lerin görevlerinin belirlenmesiyle ilgili bir bildiri (Özaydın, 2014), erken çocukluk özel eğitimi alanındaki personel yetersizliğinin meslek lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (ÇGE) programı mezunlarının yetiştirilerek giderilmesi hakkında bir araştırma makalesi (Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu, & Keçeli-Kaysılı, 2014) ve bir derleme çalışması (Yazıcıoğlu, 2017) ile sınırlıdır. Özaydın (2014) tarafından okulöncesi öğretmenlerinin ÖY yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen durum çalışmasında, öğretmenlerin belirttikleri ÖY yeterlikleri arasında en önemli alanın bireysel yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yeterlikler teması altında öğretmenler ÖY'lerin; öğretmenle iş birliği içinde çalışmalarını, sınıf ortamını hazırlayarak ÖGÖ'ye ve yardıma ihtiyacı olan sınıftaki tüm çocuklara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sucuoğlu ve diğerleri (2014), kız meslek lisesi mezunlarının erken müdahale alanında istihdam edilmeleri amacıyla Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı kapsamında 60 saatlik bir kursa katılan 25 katılımcının kursa ilişkin görüşlerini odak grup görüşmeleri ile incelemişlerdir. Katılımcılar, kursta kullanılan materyallere, eğitimcilere ve kursun düzenlenmesine ilişkin olumlu görüşler paylaşmışlardır. Ayrıca, kurs süresinin ve video örneklerinin artırılmasını, uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasını ve kursun yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Katılımcıların kurs sayesinde, özel gereksinimli çocukların gelişimi, çocuklarla iletişim kurma yolları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu alanda çalışma konusunda motive oldukları anlaşılmaktadır.

Alanyazında ÖY'ler ile ilgili ilk araştırmaların 1990'lı yıllarda yapıldığı görülmektedir. Giangreco ve diğerleri (2001), bu çalışmaların çoğunun ÖY'lerin görevleri, rolleri ve eğitimleri hakkında olduğunu belirtmiş, çok azının uygulamalı ve SSCI veri tabanına dayalı araştırma oluşu nedeniyle dönemin ÖY uygulamalarını yeterince aydınlatamadığını vurgulamıştır. Araştırmacılar ÖY'lerin ÖGÖ'lerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini inceleyen daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. ÖY'lerin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar 2000'li yıllarda artmıştır (Hampden-Thompson vd., 2007; Minondo, Meyer, & Xin, 2001). Son yıllarda ise ÖY'lerin öğrencilerin bakış açısıyla nasıl değerlendirildiği, ÖY'lere bağımlılığı önlemek için alternatif uygulamaların neler olabileceği (Giangreco vd., 2010; Radford vd., 2015), mesleki gelişimleri ve eğitimleri (Koegel vd., 2014; Layden vd., 2018) konulu çalışmalara rastlanmaktadır.

Alanyazında uzun yıllardır uygulandığı bilinen ÖY'nin görevlerine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında bir açıklama yer almamaktadır. Aslında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ),

1'den 8'e kadar değişen seviyelerde hangi meslek elemanının ne tür yeterliliklere sahip olacağını tanımlama fırsatı getirmiştir. Özel eğitim öğretmenliği yeterliklerinin 6. seviyede (lisans) hazırlanmış olması bu uygulamanın bir sonucudur (TYYÇ, 2011). TYYÇ, eğitim seviyesi ve alanlarına göre eğitim programlarının sınıflandırılmasına ve ülkemizde ihtiyaç duyulan programların hazırlanmasına zemin oluşturmaktadır. Böylece bireylerin yalnızca kazanç sağlayacakları bir meslek sahibi olmaları değil, uzmanlık alanları ile bir üst mesleğin verimliliğini artırmak ve gençlerin kariyer planlamalarına yardımcı olmak amaçlamıştır. Bu bağlamda ülkemizde ilk kez ÖGÖ'ler için yardımcı eleman yetiştirmeye yönelik 5. Seviye ÇGE ön lisans programı, MEB-YÖK iş birliği ile 2003 yılında hazırlanmış ve aynı yıl uygulanmaya başlamıştır. Program 2010 yılında İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında uluslararası yeterlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. ÇGE programı, mesleki ortaöğretim ve yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak, iş piyasası analizleri ile sektörün ara eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla; Okul Öncesi Eğitimde ve Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Asistanı (KEÖA) olmak üzere iki dal programı olarak hazırlanmıştır. KEÖA programını başarı ile tamamlayan öğrencilerin; "Resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitimde veya kaynaştırma eğitiminde öğretmen asistanı unvanı ile mezun olmaları" hedeflenmiştir. Ancak Devlet Personel Başkanlığınca (DPB) ÖY kadrosu tanımlanmadığı için mezunların MEB'e bağlı kurumlara atamaları gerçekleşmemiştir. Yükseköğretim sisteminde iki yıl eğitim alan kız öğrencilerden oluşan ÇGE mezunlarının istihdamını engelleyen bu durum nitelikli iş gücünün kaybı olduğu kadar kaynaştırma sınıflarındaki öğrenciler, aileleri ve öğretmenler açısından da kayıp olmuştur. Bu süreç içinde ailelerin ÖY arayışlarının devam ediyor olması piyasa koşullarında yüksek bedellerle bu iş kolunu yetiştirdiğini iddia eden merkezlerin oluşmasına ve iş arayan mezunların mağduriyetine sebep olmuştur. Çok boyutlu bu gerçeği nicel veya nitel tek bir yaklaşım ile açıklamak mümkün olmamıştır. Araştırma problemi hem nicel hem de nitel yöntemi birarada kullanmayı gerektirdiği için karma yöntem araştırması olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, nicel yaklaşımı uygulamaya fırsat veren bir MYO programı yeterlikleri doğrultusunda hazırlanan anket ile katılımcıların ÖY yeterliklerini ne derece önemli buldukları belirlenmiştir. Nicel veri kaynağının sonuçlarını örneklemek ve teyit etmek amacıyla eş zamanlı olarak nitel bir yaklaşım ile veri toplanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011). Alanyazın ışığında gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıflarında çalışan ÖY'lerin görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, ÖY ve anne) görüşlerini incelemektir. Araştırmanın yanıt aradığı iki soruya aşağıda yer verilmiştir:

1. ÖY'lerin görevleri hakkında öğretmenler, ÖY'ler ve annelerin görüşleri Öğretmen Yardımcısı Mesleki Yeterlikleri anketinin alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. ÖY'lerin görevleri hakkında öğretmenler, ÖY'ler ve annelerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler anket verilerini ne ölçüde desteklemektedir?

### Yöntem

#### Desen

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, sosyal yaşamın içinde problem niteliği olan çok boyutlu olgu ve olayları nicel ve nitel yöntemler aracılığı ile anlamaya çalışan pragmatik çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma, ÖY'nin görevleri hakkında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desen ile yürütülmüştür. Araştırmacı eş zamanlı desene uygun olarak nicel ve nitel verileri bir arada toplamış, ayrı ayrı analiz ederek bulgulara ulaşmış ve bulguları harmanlayarak yorumlama aşamalarını izlemiştir (Klingner & Boardman, 2011). Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini doğal sürecinde ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Kaynaştırma uygulamalarında ÖY'nin görevlerine ilişkin paydaş görüşleri bir müdahale olmaksızın yapılandırılmış ölçme aracı olan anket kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların ÖY'nin görevlerine ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada eş zamanlı desen sürecinde izlenen aşamalar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

*Araştırma Süreci*

Bileşen	Nicel	Nitel
Veri toplama tekniği	Anket	Bireysel görüşme
Veri analizi	Frekans dağılımı	İçerik analizi
Bulgular	ÖY yeterliklerine ilişkin önem derecesi	ÖY görevleri; tema-alt temalar
Tartışma ve sonuç	Nicel ve nitel bulguların birlikte yorumlanması ve sonuç	

**Katılımcılar**

**Tarama çalışması.** Tarama çalışması için evren 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilindeki resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarındaki ÖĖÖ'lere destek veren ÖY'ler, ÖY ile çalışma deneyimi olan öğretmenler ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde ölçüt örnekleme yapılmış ve şu basamaklar izlenmiştir: a) Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okulların bulunduğu üç ilçe seçilmiş, b) Bu ilçelerdeki anaokulları ile ilkokullarda son bir yıl içinde ÖY olarak çalışanlar, ÖY ile çalışma deneyimine sahip öğretmenler ve anneler belirlenmiş ve c) Çalışmaya katılmayı gönüllü kabul eden katılımcılar tespit edilmiştir. Araştırma, SED'leri farklılık gösteren ailelerin bulunduğu Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde yürütülmüştür. Üç ilçede toplam 215 ilkokul, 36 bağımsız anaokulu vardır. Bu okullarda çalışma yapabilmek için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (MEM) izin alınmıştır. Araştırmacıya her bir İlçenin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) yöneticileri tarafından kaynaştırma öğrencilerinin yoğun olduğu ve dolayısı ile ÖY'lerin çalışıyor olabileceğini düşündükleri 19 anaokulu ile 67 ilkokulun isimleri verilmiştir. Bu okulların 44'ü Çankaya, 28'i Keçiören ve 14'ü Mamak ilçelerindedir. Araştırmacı bu okulların yöneticilerini ziyaret ederek örnekleme seçimindeki (b) ve (c) ölçütlerini karşılayan öğretmen ( $n = 117$ ) ve ÖY'lere ( $n = 37$ ) ulaşmıştır. Araştırmacı ÖY'lerden annelerin iletişim bilgilerini alarak irtibata geçmiş ve anketi yanıtlamayı kabul eden annelere ( $n = 17$ ) anket formu kapalı zarf içinde ÖY'ler aracılığı ile ulaştırılmıştır. Çocuklarını okuldan almaya gelen bir grup anneye ( $n = 10$ ) anket formunu araştırmacı vermiştir. Toplam 185 katılımcıya (öğretmen, ÖY ve anne) anket formu verilmiştir. Anket formunu, 82 öğretmen, 25 ÖY ve 20 anne olmak üzere 127 kişi (%68) yanıtlamıştır.

Tablo 2

*Nicel ve Nitel Çalışmanın Katılımcılarının Demografik Özellikleri*

Demografik özellikler	Nicel ( $n = 127$ )			Nitel ( $n = 24$ )		
	Öğretmen ( $n = 82$ )	ÖY ( $n = 25$ )	Anne ( $n = 20$ )	Öğretmen ( $n = 10$ )	ÖY ( $n = 8$ )	Anne ( $n = 6$ )
Cinsiyet						
Kadın	72	25	20	9	8	6
Erkek	10	-	-	1	-	-
Yaş						
19-25	6	15	-	-	6	-
26-36	34	10	10	3	2	-
37-47	27	-	9	2	-	3
48-57	15	-	1	5	-	3
Eğitim durumu						
Ortaokul	-	2	3	-	-	-
Lise	-	6	3	-	1	2
Lise+AÖF	-	5	-	-	2	-
Ön lisans	-	7	-	-	3	-
Lisans	78	5	12	8	2	2
Yüksek lisans	4	-	1	2	-	1
Doktora	-	-	1	-	-	1

Tablo 2 (devamı)

Demografik özellikler	Nicel (n = 127)			Nitel (n = 24)		
	Öğretmen (n = 82)	ÖY (n = 25)	Anne (n = 20)	Öğretmen (n = 10)	ÖY (n = 8)	Anne (n = 6)
Mesleki deneyim (yıl)						
2-11	36	25	-	2	8	-
12-21	33	-	-	4	-	-
22-33	13	-	-	4	-	-
Kaynaştırma deneyimi (yıl)						
1-3	59	8	4	2	4	2
4-6	15	15	11	4	1	4
7-9	8	2	5	4	3	-
ÖY ile çalışma deneyimi (yıl)						
1-2	57	7	10	7	5	1
3-4	19	14	4	2	2	3
5-6	6	4	6	1	1	2
ÖGÖ'nün okul türü						
Okul öncesi	42	11	9	4	4	2
İlkokul	40	14	11	6	4	4
ÖGÖ'nün yetersizlik türü						
OSB	25	12	13	6	6	6
Öğrenme güçlüğü	28	5	4	2	-	-
Hafif zihinsel yetersizlik	22	4	1	1	1	-
Gelişimsel yetersizlik	5	2	1	-	-	-
Süreğen hastalık	2	2	1	1	1	-

**Yarı yapılandırılmış görüşmeler.** Araştırmacı, anket formlarını verdiği öğretmen ve ÖY'lere bireysel görüşme yapmak istediğini ve kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Katılımcılar maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik; çalışılan probleme taraf olan bireylerin çeşitliliğinin olabildiğince farklı durumları temsil etmesine ve bu grup içindeki benzer ve farklı görüşlerin belirlenmesine fırsat vermektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Gönüllük esasına dayalı olarak görüşmeleri kabul eden öğretmen ve ÖY'lerin eğitim durumu ve kaynaştırma deneyimlerinin homojen olmamasına dikkat edilerek maksimum çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, annelerle bireysel görüşme talebinde bulunmuş ve gönüllük esasına dayalı olarak SED'leri ve yaşlarının homojen olmamasına dikkat edilerek maksimum çeşitliliği sağlayan altı anne belirlenmiştir. Böylece 10 öğretmen, sekiz ÖY ve altı anne nitel çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel çalışmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Anket.** Araştırmanın nicel veri toplama aracı *Kaynaştırma Eğitiminde ÖY'ün Yeterlikleri* anketidir. Anket formu, ÇGE Programının KEÖA dalının yeterlikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmacı bu programın hazırlandığı projede ekip lideri olarak görev yapmıştır. Aynı zamanda programın uygulandığı bir MYO'da öğretim üyesi olarak yedi yıl görev yapmıştır.

Anket üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm, her biri bir yeterliği ifade eden toplam 54 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümde izlenen aşamalar şunlardır: KEÖA dalında bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan 86 yeterlilik mevcuttur. Bu yeterliklerden anket maddelerini düzenlemek için ÖY'ler ile çalışma deneyimi olan; okul öncesi ve sınıf öğretmeni, özel eğitim uzmanı, anne ve araştırmacının katılımıyla 11 kişiden oluşan uzman grubu toplantısı düzenlenmiştir. Programın modüler yapısı nedeniyle farklı modüllerde tekrarlanan bilgi, beceri ve yetkinlikler çıkarılmış ve madde sayısı 54'e inmiştir. Bazı yeterlikler okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirileceği için ortak terimler üzerinde uzlaşma sağlanmış veya her iki kavramın bir arada (örn, etkinlik/ders) verilmesine karar verilmiştir. Yeterlikler uzman grubu tarafından uluslararası ÖY standartları

(Killoran vd., 2001; Minondo vd., 2001) doğrultusunda sekiz alt boyut altında toplanmıştır. Katılımcıların her bir yeterliği ne derece önemli olduğunu yanıtlamaları için “5 = Çok önemli”, “4 = Oldukça önemli”, “3 = Önemli”, “2 = Biraz önemli” ve “1 = Önemsiz” seçeneklerinden oluşan Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölüm ise katılımcıların, ÖY’lerin yeterlikleri arasında yer almasını istedikleri görevleri yazmaları için ayrılan bir bölümden oluşmuştur. Son olarak taslak formun yönergesi katılımcılara yönelik olarak düzenlenmiştir. Taslak formun yönerge ve maddelerinin amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından özel eğitim alan uzmanlarından ( $n = 5$ ) görüş alınmış ve küçük düzeltmeler yapılmıştır. Anketin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek için her gruptan üçer kişinin (okul öncesi, sınıf öğretmeni, ÖY ve anne) anketi yanıtlaması istenerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, formun anlaşılabilir olduğu dile getirilmiştir.

**Görüşme formu.** Araştırmanın nitel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formudur. Görüşme soruları, katılımcıların ÖY’nin görevlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarabilmek için “nasıl, niçin ve nedir” soru kalıplarının kullanıldığı açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme tekniği, katılımcıların ÖY’lerin görevlerine ilişkin yaşantılarına dayalı algılarını betimlemeye etkili bir yarı toplama yöntemi olduğu için tercih edilmiştir. Katılımcılar (öğretmen, ÖY ve anne) için 12 sorudan oluşan üç ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının bir mesleği ne derece betimlemeye hizmet ettiğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Uzman grubu görüşme sorularının amaca uygun ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Soru ifadeleri üç farklı katılımcı grubuna hitaben düzenlenmiştir.

Öğretmenler ve ÖY’ler ile görüşmeler, çalıştıkları okullarda öğle tatilinde veya günün sonunda gerçekleştirilmiştir. Anneler ile görüşmeler ise evlerinde veya işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. ÖY’ler ile yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmelerde tercihleri doğrultusunda araştırmacı not tutarak kaydetmiştir. ÖY’ler ile yapılan görüşmeler 35-70 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler 30-55 dakika, annelerle yapılan görüşmeler 25-90 dakika arasında değişim göstermiştir. Ses kayıtlarının dökümü ve araştırmacının notları ile 122 sayfa veri kaydı elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada ÖY’lerin yeterliklerine ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı ki-kare testi ile incelenmek istenmiştir. Ancak analiz sayıltıyı karşılamadığı için bulgular sadece çapraz tablo üzerinden yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

Görüşmelerle elde edilen nitel veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi ve bulguların tanımlanması işlemlerini kapsayan içerik analizi ile analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği için önerilen bir dizi önleme bu çalışmada yer verilmiştir: Araştırmacının kaynaştırma uygulamalarında mesleki deneyimi 27 yıldır. Öğretmenler, ÖY’ler ve anneler ile doğal ortamlarında görüşülerek veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenerek ÖY mesleği kendi gerçek koşulları içinde ve deneyim sahibi paydaşlarca betimlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uzman görüşleri alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için görüşmelerin katılımcılarla sohbet ortamında yürütülmesine özen gösterilmiş ve görüşme soruları katılımcılara aynı ifadelerle ve aynı biçimde yöneltilmiştir. Toplanan veriler, veri analizleri ve bulgular detaylı olarak rapor edilmiş ve katılımcılarla paylaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Bulgular

#### Nitel Çalışma

Katılımcıların yanıtları ankette 5’li dereceleme ile ölçülmesine rağmen (anneler, öğretmenler ve ÖY) farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla üçlü dereceleme (önemsiz, önemli ve çok önemli) yapılmış ki-kare testi katılımcı sayısının azlığı nedeniyle uygulanamamıştır. Bu nedenle katılımcıların ÖY’nin sekiz boyutta

tanımlanan görevlerinin önem düzeyine ilişkin görüşleri frekans dağılımları olarak sekiz ayrı tabloda verilmiştir. İlk olarak katılımcıların çocuk gelişimi boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Çocuk Gelişimi ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Normal gelişim gösteren çocuğun gelişimini bilmek	2	5	93	0	0	100	0	5	95
Öğrencinin gelişim düzeyini bilmek	2	5	93	0	0	100	0	0	100
Öğrencinin yetersizliğinin nedenlerini bilmek	6	10	84	0	0	100	0	5	95
Öğrencinin yetersizliğinin gelişimine olan etkilerini bilmek	4	6	90	0	0	100	0	0	100
Çocuklarda sık karşılaşılan uyum ve davranış sorunlarının nedenlerini bilmek	1	7	92	0	0	100	0	0	100

Tablo 3 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Çocuk Gelişimi* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, ÖY’lerin ve annelerin çocuk gelişimi konusunda ÖY’lerin donanımlı olması gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Daha detaylı incelendiğinde öğretmenlerin %10’u *Çocuğun yetersizliğinin nedenlerini bilmek* maddesini önemli olarak işaretlemiştir. Az sayıda öğretmenin önemsiz olarak işaretlediği maddeler de tespit edilmiştir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında çocuk gelişimi ile ilgili maddelerin çok önemli olduğunu en çok düşünen grup ÖY’ler, sonra anneler ve en son öğretmenlerdir. Katılımcıların çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcıların Çocukları Değerlendirme ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Gelişim ölçeklerini seçebilmek ve kullanabilmek	6	16	78	0	4	96	0	10	90
Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak	13	10	77	0	0	100	0	10	90
Aile ile görüşme tekniğini bilmek ve kullanmak	4	17	79	0	0	100	5	5	90
Çocukların öğrenme biçimlerini öğrenmek	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Çocukların bireysel eğitim ihtiyaçları konusunda bilgi ve beceri sahibi olmak	0	6	94	0	0	100	0	0	100

Tablo 4 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Çocukları Değerlendirme* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %13’ü *Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Bu öğretmenlerin *Gözlem tekniğini bilmek ve kullanmak* yeterliğini kendi asli görevleri olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Az sayıda öğretmenin diğer maddeleri de önemsiz olarak işaretlediği tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukları değerlendirme boyutunun en çok önemli olduğunu düşünen grup ÖY’ler, sonra anneler, en son da öğretmenlerdir. Katılımcıların ailelerle ilgili görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

*Katılımcıların Ailelerle İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Çocuğun ailesi ile etkili iletişim kurmak	1	13	86	0	0	100	0	0	100
Aile eğitimi etkinliği hazırlamada öğretmene yardımcı olmak	1	16	83	0	4	96	5	5	90
Aile katılımı tekniklerini bilmek	2	26	72	0	8	92	0	0	100
Ailelerin kültürel ve bireysel farklılıklarına saygı duymak	2	15	83	0	4	96	0	0	100
Çocuğun yetersizliğinin aileler üzerindeki etkilerini bilmek	0	11	89	0	0	100	0	0	100

Tablo 5 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Aileler* ile ilgili tanımlanan yeterlikleri her bir madde için çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %18'i *Ailelerle çocukları hakkında bilgileri paylaşmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin ailelerle çocukları hakkında bilgi paylaşma görevini kendi sorumlulukları olarak gördükleri şeklinde düşünülebilir. Bu anlamda aileler ile ilgili yeterlikleri en çok önemli olduğunu düşünen grup anneler, sonra ÖY'ler ve daha sonra da öğretmenlerdir. Katılımcıların sunulan hizmetler ve bireysel yeterliliklerle ilgili görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Katılımcıların Sunulan Hizmetler ve Bireysel Yeterlilikler ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıf öğretmenine destek olmak	1	3	96	0	0	100	0	0	100
Çocuklar için uygun eğitim ortamı hazırlamak	2	6	92	0	0	100	0	0	100
Etkili öğretim yöntemlerini sınıf öğretmeninin denetiminde uygulamak (Drama, oyun, müzik, vb.)	5	11	84	0	0	100	0	5	95
Etkili öğretim yöntemlerini uygulamada sınıf öğretmenine destek olmak (Akran aracılı uygulamalar vb.)	2	4	94	0	24	76	0	0	100
Özel gereksinimi olan çocuklara uygun araç-gereç hazırlamak	5	5	90	0	0	100	0	0	100
Çocuklarla etkili iletişim kurmak	0	6	94	0	0	100	0	0	100
Sınıf öğretmeni ile etkili iletişim kurmak	1	5	94	0	4	96	0	0	100
Özel durumları olan çocukların beslenme alışkanlıkları izlemek ve beslenme etkinliklerinde önlem almak (Besin vb. alerjisi olanlar)	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Çocukların hangi davranışlarının problem davranış olarak tanımlanacağı bilmek	0	7	93	0	0	100	0	0	100
Etkili sınıf davranış yönetimi tekniklerini bilmek	2	11	87	0	0	100	0	0	100
Öğretmenin davranış yönetimi uygulamalarına destek olmak	1	7	92	0	4	96	0	0	100
Günlük program akışını bilmek ve izlemek	5	10	85	0	0	100	0	10	90
Sınıf öğretmeni ile iş birliği yapmak	2	6	92	0	12	88	0	0	100
Gözlem kaydı tutmak, öğrenci dosyalarını doldurmak gibi öğretmenin verdiği evrak işlerini yapmak	17	16	67	8	20	72	0	20	80
Öğrencilerin öz bakım gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmak	7	1	92	0	4	96	0	20	80



Tablo 6 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Sunulan Hizmetler ve Bireysel Yeterlikler* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Annelerde önemsiz görülen maddenin olmadığı, öğretmenlerin %17'sinin ve ÖY'lerin %8'inin *Gözlem kaydı tutmak, öğrenci dosyalarını doldurmak gibi öğretmenin verdiği evrak işlerini yapmak* maddesini önemsiz bulduğu görülmektedir. *Sunulan hizmetler ve bireysel yeterlikler* boyutunda çok önemli seçeneğini en çok işaretleyenler anneler, daha sonra ÖY'ler ve en son öğretmenlerdir. Katılımcıların program yönetimi ile ilgili görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Katılımcıların Program Yönetimi ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Okul öncesi/ilkokul programının uygulama ilkelerini bilmek	5	7	88	0	4	96	0	10	90
Programı uygulamada sınıf düzenini sağlayıp, materyal hazırlayıp, güvenlik tedbirleri alarak sınıf öğretmenine yardımcı olmak	4	6	90	16	16	68	0	10	90
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilmek ve uygulamak	1	10	89	0	0	100	0	0	100
Kaynaştırma öğrencisi için hazırlanan Bireysel Eğitim Programının amacını bilmek	1	12	87	0	0	100	0	0	100
BEP'in uygulanmasında sınıf öğretmenine yardımcı olmak	4	7	89	4	12	84	0	0	100
BEP'de yer alan hedefler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini değerlendirmek	14	19	67	0	8	92	0	30	70
Sınıfın eğitim programındaki etkinlikleri ve materyalleri vb. kaynaştırma öğrencisine uyarlamak	6	13	81	0	4	96	0	0	100
Erken çocukluk dönemi destek eğitim programlarını bilmek	6	15	79	0	8	92	0	0	100

Tablo 7 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu Program Yönetimi ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Program yönetimi ile ilgili anneler hiçbir maddenin önemsiz olduğunu düşünmemektedir. ÖY'lerin %16'sı Programı uygulamada sınıf düzenini sağlayarak, materyal hazırlayarak, güvenlik tedbirleri alarak sınıf öğretmenine yardımcı olmak maddesini, öğretmenlerin ise %14'ü BEP'de yer alan hedefler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini değerlendirmek maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. Genel olarak annelerin, daha sonra ÖY'lerin ve en son öğretmenlerin Program Yönetimi ile ilgili maddeleri önemli gördükleri ifade edilebilir. Katılımcıların iş birliği içinde çalışma ile ilgili görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Katılımcıların İş birliği İçinde Çalışma ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Kaynaştırma öğrencisinin destek özel eğitim aldığı merkezleri/kurumları bilmek	10	16	74	8	12	80	0	20	80
Öğrencinin BEP geliştirme ekibi ile iş birliği yapmak	9	11	80	0	12	88	0	5	95
Sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde çalışmak	1	6	93	0	0	100	0	0	100
Problem çözebilme becerilerine sahip olmak	1	7	92	0	0	100	0	0	100
Öğrenciyi devam edeceği bir üst sınıfa hazırlamak	26	23	51	0	8	92	5	15	80
Öğrenciyi bir üst gelişim düzeyine ulaştırmak	15	29	56	0	0	100	0	0	100
Çocukların devam edecekleri okulları ve özelliklerini bilmek	17	22	61	0	4	96	0	15	85

Tablo 8 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu İş birliği İçinde Çalışma ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Anneler ve ÖY'lerden birer maddeyi önemsiz olarak işaretlemiş küçük bir grup olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %26'sı Çocukları devam edecekleri bir üst sınıfa hazırlamak, %17'si Çocukların devam edecekleri okulları ve özelliklerini bilmek, %15'i Öğrenciyi bir üst gelişim düzeyine ulaştırmak maddelerini önemsiz olarak işaretlemiştir. Diğer boyutlarda olduğu gibi iş birliği içinde çalışma boyutunda da maddeleri anneler ve ÖY'ler öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir. Katılımcıların mesleki gelişim ile ilgili görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Katılımcıların Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
İş yaşamında diğer personelle etkili iletişim kurmak	6	20	74	4	4	92	0	15	85
Mesleki yeterliliklerini geliştirmek için eğitimlere katılmak	1	6	93	0	4	96	0	5	95
Sınıf öğretmenin verdiği geri bildirimleri anlamak ve uygulamak	2	4	94	0	4	96	0	5	95
Çizim yapmak ve temel tasarım eğitimi sahibi olmak	16	13	71	0	12	88	5	20	75

Tablo 9 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Mesleki Gelişim* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Öğretmenlerin %16'sı *Çizim yapmak ve temel tasarım eğitimi sahibi olmak* maddesini önemsiz olarak işaretlemiştir. ÖY'lerin mesleki gelişimi ile ilgili yeterlikleri anneler ve ÖY'ler öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir. Katılımcıların araştırma ile ilgili görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Katılımcıların Araştırma ile İlgili Görüşleri (%)*

Madde	Öğretmen (n = 82)			ÖY (n = 25)			Anne (n = 20)		
	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli	Önemsiz	Önemli	Çok önemli
Alanı ile ilgili araştırma yapmak	0	8	92	0	0	100	0	15	85
Alanı ile ilgili yaptığı araştırmaları sınıf öğretmeni ve diğer eğitimcilerle paylaşmak	1	10	89	0	0	100	0	10	90
Alanı ile ilgili bilimsel ve yasal gelişmeleri takip edebilmek	1	5	94	0	0	100	0	10	90
Alanı ile ilgili Sivil Toplum Kuruluşları, dernekler vb. kuruluşların çalışmalarını takip etmek	4	12	84	0	12	88	0	35	65

Tablo 10 incelendiğinde, grupların büyük çoğunluğu *Araştırma* ile ilgili maddeleri çok önemli görmektedir. Anneler ve ÖY'lerden maddeleri önemsiz gören bulunmamaktadır. Öğretmenlerin küçük bir oranı *araştırma* ile ilgili üç maddeyi önemsiz olarak işaretlemiştir. ÖY'lerin araştırma ile ilgili yeterliklerini ÖY'ler, annelere ve öğretmenlere göre çok daha önemli görmektedir.

**Nitel Çalışma**

Çalışmanın nitel bulguları; katılımcıların görüşme sorularına ve ek olarak anketin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların içerik analizi ile değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Analiz ile üç tema belirlenmiştir: (1) ÖY'nin görevleri, (2) ÖY'nin rolleri ve (3) Sorunlar ve çözüm önerileri. Temalar ve bu temaları oluşturan alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

**Tema 1: ÖY'nin görevleri.** ÖY'lerin ÖGÖ'nün bulunduğu sınıf içi, sınıf dışı ve okul dışı ortamlarda öğrenciye, öğretmene ve aileye yönelik görevlerine ilişkin görüşler; öğrenciler için öğretimi uyarlama, sosyal etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, öz-bakım ve güvenliğini sağlama, öğretmene sınıf rutinlerinde yardımcı olma ve okul dışındaki işler, alt temaları altında sıralanmıştır.

**Öğretimi uyarlama.** Katılımcıların çoğunluğu, ÖY'nin öncelikli görevinin öğrencinin öğrenmesini desteklemek için akademik düzeyi ve performansı doğrultusunda öğretimi uyarlamak ve derse katılımını sağlamak olduğu konusunda hemfikirdirler. ÖY'lerin öğretimi uyarlamak için ders başlamadan önce, öğrencinin hazırlanmasına yardımcı oldukları, dersin konusu ile ilişkili ve öğrencinin ilgisini çekebilecek araç-gereç, materyal ve etkinlik örneklerini basitleştirerek veya görselleştirerek hazırladıkları ifade edilmiştir. Bir ÖY güne nasıl başladığını şöyle açıklamıştır. ÖY4; "...Sınıf öğretmeni geldiğinde hangi ders işlenecek ise bir gün önceden ders notlarını alıp, ertesi gün için öğrencinin o derste onun anlayacağı ve yapacağı şekilde çalışma sayfaları hazırlıyorum. İlk önce öğretmenine gösteriyorum daha sonra çocuğa nasıl yapacağını anlatıyorum". Ayrıca; ÖGÖ'nün öğretmeninin ve akranlarının sorularını dinlemesi ve gerektiğinde parmak kaldırarak söz hakkı istemesini ÖY'lerin sözlü motivasyon ile sağladıkları ifade edilmiştir. A7; "Oğlum bildiği sorulara dâhi cevap vermiyordu. Parmak kaldırması için -Haydi sen söyle! diye cesaretlendirecek veya yazmaya başlaması için omuzuna dokunacak birinin onun yanında olması yeterli, sadece bu kadar..." diyerek oğlunun motivasyon ve ipucuna duyduğu yardımı dile getirmiştir.

**Sosyal etkileşimi destekleme.** Katılımcıların görüş birliği sağladığı ÖY'nin bir diğer görevi öğrencinin sınıf içi veya dışında (teneffüsler, yemek zamanı, temizlik, okula gelişi ve gidiş rutinleri) akranları ile sosyal etkileşim fırsatlarını değerlendirmesine, kendini doğru ifade etmesine, akranlarına uyum sağlayabilmesine yardımcı olmaktır. ÖY'lerin; ÖGÖ'lere akranlarının isimlerini öğretme, akranları ile oluşan etkileşim fırsatlarına tepki vermelerini sağlama ve sosyal iletişim becerilerine model olma gibi işleri yaptıkları belirtilmiştir. Annelerin tümü ÖGÖ'lerin akranları ile etkileşimlerinin desteklenmesi için ÖY'ye bağımlı olmamaları gerektiğini ve ÖY'nin çocuklarını özellikle teneffüslerde uzaktan izlemesi konusunda uyarılar yaptıklarını dile getirmişlerdir. A4; "Her çalıştığımız ablaya söylediğimiz şey oğluma gerektiği yerde gerektiği kadar yardım ve destek sunması, zaten yapabildiği ya da bildiği konularda destek olmasına gerek yok. Bağımsız olarak yapabildiklerini istediğini belirtiyorum." demiştir. Bir anne (A1), çocuğu arkadaşları ile etkileşime katılmayı öğrense bile bağımsız olarak bu beceriyi sürdürebilmesi için ÖY'nin gölge pozisyonunda onu izlemeye devam etmesi gerektiğini dolayısıyla öğrendiklerinin aksi takdirde untabildiğini vurgulamıştır. Annelerin bu konudaki hassasiyetinin nedenini ÖY3; "Çocuğun sosyalleşmesini dert edinen sadece annesi. Çünkü çocuğunun sosyal becerilerindeki yetersizliklerine diğer çocukların ve ailelerin nasıl tepki verdiklerini uzun zamandır yaşıyor ve bu sorunların destek olunmazsa devam edeceğini de ne yazık ki biliyor." diyerek açıklamıştır.

**Problem davranışları önleme.** Katılımcıların, ÖGÖ'nün sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin dikkatini dağıtan, kendine veya akranlarına zarar veren davranışlarının ortaya çıkmaması veya en kısa zamanda çözümlenebilmesinin ÖY'lerden beklediği bir başka önemli görev olduğu anlaşılmaktadır. ÖGÖ'lerin kendine ve akranlarına vurma, eşyalara zarar verme, küfür etme gibi sözlü veya fiziksel saldırganlık davranışları ile öğretmenlerin ve akranlarının dikkatini dağıtan; sınıf içinde yürüme, bağırma, ağlama, kalemini sallama gibi tekrarlayan davranışlarını çoğunlukla öğretmenler ve anneler problem davranış olarak nitelendirmiştir. Ö3; "...Sınıfın programının akışını bozmasına izin vermiyorum. Öğrenci sınıfın içinde geziyordu. Birinci dönemin sonunda yerinde oturmayı öğrendi." diyerek diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olan davranışları kabul etmediğini vurgulamıştır. ÖY'lerin bu bağlamda en sık kullandığı müdahalelerin; öğrencinin dikkatini başka bir yöne çekmek, yakınlık kontrolü sağlamak, sözlü uyarmak, fiziksel müdahale etmek ve bunların etkili olmadığı durumlarda öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf dışına çıkarmak (Destek eğitim odasına götürme veya koridorlarda gezinme) olduğu ifade edilmiştir. ÖY1; "Sınıf öğretmeni, sınıf düzeninin bozulmamasını istiyor. Öğrenci sınıfta sorun çıkarmazsa derse sınıfta devam ediyoruz." diyerek görüşlerini belirtmiştir. ÖY3 "Öğrencinin şiddet eğilimini minimum düzeye indirmesi için yakın kontrol seviyesinde iletişim kuruyorum." demiştir. Annelerin çoğunluğu ÖY arayışına çocukları anaokuluna veya ilkokula başladıkları zaman ihtiyaç duyduklarını, sınıf içinde

çocuklarının yanında bu tür bir yardımcıının istihdamını sağlamadıkları takdirde okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sınıfa kabul edilmediğini ve bu nedenle birkaç okul değiştirmek zorunda kaldıklarını beyan etmişlerdir. Bir anne A2; “15 aydır gölge öğretmenimiz var. Çocuğumun kazandığı davranışların devamı konusunda çok gelişme gördük, sinirlenince elini ısırma başlıyordu. Şu an çok azaldı.” diyerek ÖY'nin çocuğunun problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

**Öz-bakım ve güvenliği sağlama.** ÖY'ler ÖGÖ'lere öz bakım ihtiyaçları için tuvalet, lavabo ve kantinlerde eşlik etmekte veya yardımcı olmaktadır. Süreğen hastalığı olan bir öğrenci ile çalışan ÖY8 öğrencinin sağlık sorunu nedeniyle yemek yeme, tuvalet gibi öz-bakım ihtiyaçlarını karşıladığını, günlük fizik egzersizlerini yaptırdığını ve sınıflar arasında kucağında taşıyarak ulaşımını sağladığını ifade etmiştir. ÖY'lerin tümü ÖGÖ'nün yetersizlik türü ne olursa olsun teneffüslerde, okul koridorları, bahçe, kantin ve spor salonunda yakın veya uzaktan öğrencileri izleyerek güvenliğini kontrol altına almaktadırlar. Ayrıca bahçe ve koridorlarda oluşabilecek kaza, çarpma ve düşme gibi durumlara fırsat vermemek için ÖGÖ'nün güvenliğini sağlamak, basit ilk yardım tedbirlerini uygulamak, öğretmeni ve ailesini bilgilendirmek ÖY'lerin yaptığı işler arasında sıralanmıştır. ÖY1 ve ÖY4'ün öğrencilerle birlikte okula geliş-gidiş yaptıkları, diğerlerinin öğrencileri sabah okul servisinden veya ailelerinden teslim alıp okul çıkışında okuldan uzaklaşmasını veya yanlış okul servisine binmesini önleyerek güvenli bir biçimde eve dönüşlerini sağladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler ve annelerden bazıları ÖY'ler olmadan önce öğrencilerin güvenliği konusunda yaşanan olumsuz yaşantıları; öğrencinin okul bahçesinden çıkıp uzaklaşması, büyük sınıflardaki öğrenciler tarafından baskı altında bırakılması ve alay edilmesi olarak örneklendirmişlerdir. Okuldaki güvenlik zafına dikkat çeken bir anne yaşadığı olayı şöyle açıklamıştır; A4; “Servise giderken büyük sınıftaki çocuklar oğlumu bir köşede sıkıştırıp ağlatıncaya kadar alay etmişler. Okulun penceresinden bir öğretmeni görmüş ve müdahale etmiş benim de öyle haberim oldu. Savunmasız işte...” diyerek ÖY'ün çocuğunun güvenliğini korumasına okulda her an ihtiyacı olabileceğini dile getirmiştir.

**Öğretmene sınıf rutinlerinde yardımcı olma.** ÖY'lerden ikisi (ÖY2, ÖY7) boya malzemelerini hazırlama, etkinlik örneklerini çoğaltma, sınıf yoklamasını alma ve ödev kontrolü yapma gibi işlerde öğretmenlere yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ÖY2 şöyle açıklamıştır; “...Sınıf süslenecek, yardım eder misin? Geziye gidilecek, çocukların yanında gelir misin? Ben sınıfa gelene kadar çocukları susturur musun?” diyerek bu tür işlerin kendi sorumluluğunda olmadığı halde öğretmenin kendisinden beklediğini dile getirmiştir.

**Okul dışındaki işler.** ÖY'lerden sınıf ve okul dışında da ÖGÖ'yü evde ders çalıştırmak, spor ve fizik tedavi etkinliklerine götürme vb. işlerin beklediği görülmüştür. Anneler (A4, A6, A8) ve ÖY'ler (ÖY4, ÖY5) ebeveynlerin uzun iş saatleri nedeniyle okul çıkışı öğrencileri evlerine götürerek yemek yemesine, ders çalışmasına, anne veya babası gelinceye kadar vakit geçirmesine eşlik ettiklerini, hafta sonlarında ise yüzme kursu, spor ve sanat etkinliklerine götürdüklerini belirtmişlerdir. Annelerin bir kısmı (A2, A3 ve A4) yaz aylarında da benzer görevler için ÖY'lere ihtiyaç duyduklarını ve eğer ÖY yazın çalışmayacaksa yeni ÖY arayışına girdiklerini belirtmişlerdir.

**Tema 2: ÖY'nin rolleri.** Bu tema katılımcıların ÖY'nin rolleri hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. ÖY'lerin rolleri; öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı, güvenlikçi ve bakıcı alt temaları altında belirtilmiştir.

**Öğretmene ve öğrenciye yardımcı.** ÖGÖ'nün derse ve etkinliklere katılımını öğretmenin bilgisi dâhilinde yaparak öğretmene ve öğrenciye yardımcı olma rolü katılımcıların çoğunluğu tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. ÖY'lerin öğretmenlerin önerileri ve yönlendirmesi ile ÖGÖ'ler için etkinlikleri basitleştirerek, görsel materyalleri araştırarak veya öğretmenin hazırladığı etkinlikleri ÖGÖ ile bireysel uygulayarak öğretmene yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ÖY'lerin ÖGÖ'nün sınıf rutinini bozan tekrarlayıcı ve problem davranışlarını kontrol etmeye ve önlemeye çalıştıkları belirtilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır; Ö3 “...Sabır ve sakinlik gerekiyor önce. Yıpratıcı ve stresli olduğunu düşünüyorum. Gölge ablasını ısırıldı, vurdu, herkes yapamaz... Sinirlenince hâkim olmak gerekiyor. Ablası olmasa işim çok zor”. Bir anne (A3); “Anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıfta ÖY'lerimiz oldu. Bu süre içinde farklı kişilerle çalıştık. Çoğunlukla oğluma ve sınıf öğretmenlerimize çok çok

yardımları oldu. Akademik çalışmalar ya da sınıf içerisinde takip edilen dersin oğlumun seviyesinde kolaylaştırılarak uyarlanması çok faydalı oldu.” diyerek ÖY’nin hem öğretmene hem de oğluna desteğini vurgulamıştır. Katılımcılar, ÖY’lerin sınıfta bağımsız bir eğitici rolü sergilemedikleri konusunda hemfikirlerdir. Bir ÖY7; “Sabah okulda öğrencimle bir araya geliyoruz. Sınıf içinde arkadaşları ve öğretmeni ile olan davranışlarını gözlemliyorum. Bu konuda pek müdahale etmiyorum. Derslerde yetişemediği geri kaldığı yerlerde yardım ediyorum.” diyerek ÖGÖ’ye gerektiği zaman yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi (Ö6, Ö9) ÖY’ün ÖGÖ’nün yardımcısı olduğuna dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin görüşleri bu fikri yansıtmaktadır. Ö9; “..’nün ablası, öğrenciyi uzun zamandır tanıyor. Sınıf içinde kendi alanına yönelik çalışmalar yapıp, öğretmen otoritesini sarsacak davranışlarda bulunmaması gerekir.” demiştir.

**İletişimi kolaylaştırıcı.** ÖY’lerin tümünün öğrencinin ailesini gün içinde okulda yaşanan durumlar, dersleri ve ödevleri hakkında yüz yüze ya da telefon ile görüşerek veya hazırladıkları bilgi notu ile bilgilendirdikleri görülmüştür. Tüm ÖY’ler aileler tarafından bulunarak finanse edilmekte olsa da sadece aileleri çocuklarının durumu hakkında bilgilendirmekle kalmayıp okul yönetimi, öğretmen ve aile arasında iletişimi kolaylaştırdıkları anlaşılmaktadır. ÖY’lerin öğretmenin verdiği ödevleri, sınav ve gezi tarihleri gibi önemli konuları ailelere bildirmesi sonucu öğrencinin sınıfa ödevlerini yapmış, istenen malzemeleri eksiksiz getirmiş olması, öğretmenin öğrenciyi kabulü kadar akranları arasında da kabul edilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. ÖY7’inin bu duruma ilişkin dikkat çekici bir örneği şöyledir: ÖY7; “Öğretmen öğrencilerden çarşamba günü derse gelirken boş kutular getirmelerini istemişti. Ben bir gün önce öğrencime –Sakin Unutma kutuları! demiştim. Annesine de not yazmışım. Sınıfa çarşamba günü kutu getiren çok az öğrenciden birisi de oydu...”. ÖY7, öğrencinin öğretmenin istediği malzemeleri getirmiş olmasının ve malzemeleri tam getirmiş olan az sayıda öğrenci arasında ÖGÖ’nün bulunmasının hem öğrenciyi hem de kendisini çok mutlu ettiğini belirtmiştir.

**Güvenlikçi ve bakıcı.** ÖY’lerin sınıf içi ve dışında ÖGÖ’lerin fiziksel ve sosyal bir şiddete uğramaması veya akranlarına fiziksel bir saldırıda bulunmaması veya teneffüslerde okul bahçesinden uzaklaşmaması için öğrencinin güvenliğini sağlayıcı rolü konusunda katılımcıların hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerin yanında olmadığını, nöbetçi öğretmenlerin de ÖGÖ’leri tanımayabileceğini ve okul bahçesinde de güvenlik olmadığı için ÖY’lerin ÖGÖ’leri izlemesi gerektiğini dile getirmiştir. Bir anne daha önce çalıştıkları ÖY’lerin ÇGE mezunu olmamalarına rağmen güvenlikçi rolünden dolayı memnuniyetini şöyle açıklamıştır: A6; “Çocuğumun gelişimine katkıları tartışılrsa da okulda oğlumun genel olarak korunup, kollanması gibi konularda beni çok rahatlattılar. ...ben de içim daha rahat bir şekilde işime gidebiliyorum.” diyerek ÖY’ün güvenlikçi rolünün önemine dikkat çekmiştir.

Genelde ÖY’lerin teneffüs saatlerinde tuvalet, lavabo ve kantinlerde öğrencilere eşlik ettikleri anlaşılmaktadır. ÖY’lerin öğrencilerin beslenmelerini hazırlamalarına, yemeklerini bitirmelerine ve kantinde sıraya girerek alışveriş yapmalarına yardımcı oldukları ifade edilmiştir. Yalnızca bir ÖY’nin ÖGÖ’nün özbakım ihtiyaçlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Süreğen hastalığı olan öğrenci ile çalışan ÖY8; “Öğrencimin tuvaletini tutamama sorunu var. Tuvalete sık sık götürüyorum, bazen de bezini bağlamam gerekiyor... Okulda asansör olmadığı için üst kata kucağımda taşıyorum.” diyerek ÖGÖ’nün her an bakımını karşılamak üzere yakınında olması gerektiğini dile getirmiştir.

**Tema 3: Sorunlar ve çözüm önerileri.** Katılımcıların görüşleri arasında yaşadıkları bazı sorunların ve önerilerin de ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu görüşlere; sorunlar ve öneriler olarak iki alt tema altında yer verilmiştir.

**Sorunlar.** Üç katılımcı grubun da farklı sorunları dile getirdiği görülmüştür. Annelerin çoğu, ÖY ücretlerinin kendileri tarafından verilmesini, ücretlerin yüksekliğini ve ÖY’lerin bazı öğretmenler tarafından kabul edilmediğini ve iş birliği yapmadıklarını sorun olarak dile getirmişlerdir. Bazı anneler ÖY’lerin kendilerine haber vermeden veya okul dönemi içinde işlerini bırakarak kendilerini zor durumda bıraktıklarını belirtmişlerdir. Bir anne okul yönetiminin ve öğretmenin ÖY hakkındaki olumsuz tutumunu şöyle örneklemiştir: A6; “...Okul önceleri hiç olumlu değildi ama çocuğumun iki sene içindeki gelişimi okulu da memnun etti ve şaşırttı artık ÖY’ye

karşı daha olumlular.” demiştir. ÖY ücretinin yüksekliğini dile getiren bir anne A1; “*Tabii yardımcı öğretmen okulun kendi bünyesinde olsa bizim üzerimizden büyük bir masraf ve yük kalkacak.*” demiştir.

ÖY’ler, eğitimsiz veya farklı eğitimleri olan kişilerin ÖY olarak çalıştığını, sosyal güvencelerinin olmadığını ve rollerinin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından kabul edilmediğini sorun olarak dile getirmişlerdir. Dört yıldır ÖY olarak çalışan ÖY3, “... Biz yıllarca meslek liselerinden sonra çocuk gelişimi ön lisans bölümlerinden mezun olup gerçekten çok çalışıyoruz. Ama gazetelerdeki ilanlara bakınca gölge abla, usta öğretici vb. gibi bir sürü değişik isim var. Bazıları meslek edindirme kurslarından 3 ayda mezun olup bizim yerimize işe başlıyorlar...” diyerek mesleğin bir tanımı ve standardı olmadığından yakınmıştır. Bazı ÖY’ler işlerini sürdürmedeki kaygıları nedeniyle Açık Öğretim Fakültesindeki (AÖF) bölümlerini tamamlamaya çalıştıklarını ve atanmaları için lisans mezunu olmalarının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili anne A5 “...Bizim ablamız atama bekliyor, atandığı zaman gidecek...Sonra yeniden ÖY aramaya başlayacağız...” diyerek kaygısını ifade etmiştir. Öğretmen ve okul yöneticileri tarafından ilk yıl kendisinin kabul edilmediğini ifade eden ÖY7 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; “*Öğretmenler sınıfta ikinci bir öğretmen gözüyle baktıkları için yardımcı öğretmen olarak bize çok sıcak bakmıyorlar. Sınıfta otorite kaybı olacağının korkusu bir başkası varken rahat davranamama korkusu da diyebiliriz. Genellikle yardımcı öğretmeni sadece çocuğun güvenliği için biri gibi düşünerek ders esnası yerine sadece tenefüslerde öğle aralarında istiyorlar. Ama ÖGÖ’ler sınıfa yardımcı öğretmensiz girdikleri anda 40 dakikalık dersi boş geçiriyorlar*”.

İki öğretmen, ÖY rolünün öğretmen olarak algılanması veya rollerin karışması halinde bu durumun sorun olabileceğini dile getirmiştir. Bir öğretmen kaygısını; Ö6 “*Öğrencim ÖY’ye de öğretmenim diyor. Sınıfın genel yönetimi ile ilgili öğretmene yardımcı olması önemlidir ancak görevleri iç içe girer mi? Girmeli mi? Kararsız kaldım.*” diyerek ifade etmiştir.

**Çözüm önerileri.** Katılımcıların yukarıda paylaşılan sorunların çözümlerine yönelik görüşlerine; ÖY’lerin eğitim düzeyi ve kişilik özellikleri, ÖY meslek tanımı ve unvanının MEB mevzuatına yerleştirilmesi, öğretmenlerin ÖY’ler hakkında bilgilendirilmesi, ÖGÖ’nün ÖY’ye gereksinimi ve süresi, başlıkları altında yer verilmiştir. Katılımcılar, ÖY’lerin eğitim düzeyinin ÇGE ön lisans mezunu veya en az ÇGE lise mezunu olmasını önermiştir. Bu konuda dikkat çeken bir görüş şöyledir: A4; “*Oğlumun anasını ve ilkokulda kaynaştırma eğitimi almaya başladığı günden bugüne 5 yıldır gölge öğretmen uygulamasını kullanıyoruz. Bu 5 yıllık süreçte 4 farklı kişiyle çalıştık. İlk 2 kişinin çocuk gelişimi eğitimi yoktu, biraz problemlili geçti bu nedenle. Fakat son 2 öğretmenimizin çocuk gelişimi mezunu olması birçok konuda farklılık gösterdi*”. Ayrıca, ÖY’lerin; işini ve çocukları seven, sabırlı, saygılı ve iletişimi güçlü kişiler olmaları önerilmiştir. ÖY mesleğinin görevleri, rolü ve unvanı tanımlanarak MEB’in yasal düzenlemelerine yerleştirildiği zaman YÖK, MEB ve DPB’ce hangi mezunların bu kadrolara atanacağı netleşecektir. Dolayısı ile gündemde olan gölge öğretmen, yardımcı öğretmen ve gölge abla gibi unvanlardaki çeşitliliğin, ailelerin üzerindeki finansal yükün, öğretmen ve ÖY rolünün karışabileceği konusundaki kaygıların ve sektörde eğitim almadan çalışmanın önlenmesi ifade edilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin ÖY’leri kabul etme ve iş birliği içinde çalışmada yaşadıkları sorunların öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ile çözülebileceğini dile getirmişlerdir. Son olarak, ÖGÖ’lerin farklı ihtiyaçları nedeni ile ÖY’lerin tek bir ÖGÖ ile tüm gün bir arada olması ve özbakım yardımı yapması gerektiği (*üst kata kucağımda taşıyorum*), bazen de gölge pozisyonunda uzaktan gözlemesi ve sınırlı yardım etmesinin (*gerektiği yerde gerektiği kadar yardım ve destek sunması*) yeterli olduğu anlaşılmıştır.

### Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ÖY’lerin görevleri hakkında paydaşların (öğretmen, ÖY ve anne) görüşleri belirlenmiştir. ÖY’lerin görevleri hakkında paydaşların görüşlerini inceleyen araştırmalarda ve özel eğitim alanında karma yöntemin kullanılmaması bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Giangreco vd., 2010; Klingner & Boardman, 2011). Dolayısı ile bu çalışmada paydaşların görüşleri nicel ve nitel yöntemlerle eş zamanlı toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde harmanlanarak tartışılmıştır.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları ÖY'lerin; ÖGÖ'nün genel eğitim sistemine erişimini ve derslere katılımını sağlama, akranları ile etkileşimini destekleme, problem davranışlarını önleme, güvenlik tedbirleri alma ve öz bakım ihtiyaçlarını karşılama görevlerini yaparak, öğretmene ve öğrenciye yardımcı olma rolünü üstlendiklerini göstermiştir. Bu bağlamda araştırmanın ÖY'nin görevleri (Giangreco vd., 2005; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran vd., 2001) ve rollerine ilişkin bulguları alanyazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (French & Chopra, 1999; Chopra vd., 2004; Radford vd., 2015). Çalışmanın farklı bir bulgusu ÖY'lerden okul dışında ve yaz aylarında beklenen görevler olmuştur. Çalışmaya özgü bu durum annelerin okul dışında ve yaz aylarında uzun tatil nedeniyle çocuklarının öğrendiklerini unutmamaları ve kendi sorumluluklarına yardımcı olacak profesyonel bir desteğe gereksinim duymaları ile açıklanabilir.

Katılımcıların nicel ve nitel görüşlerinin ÖY'nin görevleri hakkında örtüştüğü görülmüştür. ÖY ile en az bir yıl çalışma deneyimi olan katılımcılar ÇGE programının yeterliklerini çoğunlukla çok önemli bulmuşlardır. Bu durum ÇGE programının yeterliklerinin ÖY'nin görevlerini kapsayıcı bir program olarak algılandığını göstermiştir. Çalışmanın anketinde yer alan ÖY yeterliklerin çoğunun çalışmanın nitel bulguları olarak katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmış olması, programın ÖY yetiştirmeye hizmet ettiğinin bir göstergesidir. Çalışmanın nitel bulguları ile ÖY'nin rolleri hakkında ankette doğrudan yer almayan ayrıntılı bilgiler de elde edilmiştir. ÖY'lerin; öğretmene ve öğrenciye yardımcı, iletişimi kolaylaştırıcı ve güvenlikçi rollerinde katılımcıların çoğunluğu görüş birliği sergilerken çok az katılımcının ÖY'lerin özbakım hizmeti vererek bakıcı rolünü de işaret ettiği görülmüştür. Anket maddelerinde yer alan (...sınıf öğretmenine yardımcı olmak, ...öğretmene destek olmak, ...iş birliği içinde çalışmak) eylemlerin nitel bulgular arasında sıklıkla ifade edilmesi (...öğrencimin derse katılması için yardımcı oluyorum. Hazırladıklarımı önce öğretmenine gösteriyorum...) ÖY'ün öğretmene ve öğrenciye öğretim yardımcısı rolü hakkında katılımcıların hemfikir olduklarını göstermiştir. Dolayısı ile bu çalışmada derslerin öğretmenin liderliğinde yürütüldüğü, öğretmenlerin çoğunun öğretimsel uyarlamalar ve materyal için ÖY'lerden yardım istedikleri ve iş birliği yaptıkları görülmüştür. Alanyazında ÖY'lerin, öğretmen yardımcısı, tercüman, antrenör, bakıcı, savunucu, anne gibi farklı rollerine işaret edildiği, en büyük kaygının ise ÖY'nin öğretmenin rolünü üstlenmesi olduğu ifade edilmiştir (Broer vd., 2005; French, 1998; Radford vd., 2015; Riggs & Mueller, 2001). Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki kaygının aksine ÖY'lerin sınıfta bağımsız bir eğitici rolü sergilemedikleri yönündedir. ÖY'nin ÖGÖ'yü gerektiği zaman desteklemesi, gerekmediği durumlarda bağımsız olmasına fırsat vermesi yönünde dikkat çeken görüşler paylaşılmıştır. Hatta bazı annelerin ÖY olmadan çocuklarının sınıfta yalnız kaldıklarını ve aşamalı olarak ÖY desteğine son vermeyi planladıkları görülmüştür. Bu durum alanyazında ÖGÖ'lerin ÖY'lere bağımlılıklarını sıklıkla vurgulayan araştırma bulguları (Broer vd., 2005; French & Chopra, 1999) ile örtüşmemektedir. Dolayısı ile sınıfın sorumluluğunu üstlenen geleneksel öğretmen rolü ve çocuklarının bağımsızlığı konusunda bilinçlenen anneler nedeniyle ÖY'ün görev sınırlarının oluşturulduğu ve ÖGÖ'lerin bağımlılık geliştirmesinin önlenmesi anlaşılmaktadır.

Küresel bir sorun olarak algılanan kaynaştırma uygulamalarında niteliği sağlamak için öğretmenlerin yanı sıra sınıflarda destek eğitim personelinin bulunması ve eğitimlerinde sürekliliğin sağlanması önerilmiştir (UNESCO, 2017). Bu çalışmada Türkiye'de özel eğitim öğretmeni dışında bir meslek elemanı DPB'ce kabul edilmediği için kaynaştırma sınıflarına destek eğitim personelinin (ÖEHY, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006) atanması konusunda yasal bir sınırlılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ÖY veya diğer destek eğitim personeline ilişkin yasal bir düzenleme yapılması halinde genel ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışacakları yeni meslekler ortaya çıkacaktır (Bernal & Aragon, 2004; Watkinson, 2008).

Çalışmanın nicel ( $n = 7$ ) ve nitel katılımcıları arasında ( $n = 3$ ) ÇGE ön lisans programı mezunu ÖY'lerin oluşu ve aileler tarafından tercih edilmeleri programın amaca hizmet ettiğini göstermiştir. Anneler ÖY'nin ÇGE mezunu oluşunu bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Ülkemizdeki iki araştırmanın sonuçları da ÇGE mezunlarının ÖY olarak (Özaydın, 2014) ve erken müdahale alanında yardımcı personel olarak (Sucuoğlu vd., 2014) yetiştirilebileceklerini göstermiştir. Dolayısı ile söz konusu program mezunlarının ÖY olarak DPB tarafından kadro tanımı yapıldığında, MEB tarafından atamalarının yapılması mümkün olabilecek ve kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümüne bir ölçüde katkı sağlanabilecektir. Ayrıca ÇGE programına kız

öğrencilerin devam ettiği düşünülürken bu program mezunlarının atanmaları halinde cinsiyet eşitliğine de hizmet edilecektir. Yine bu çalışmanın nicel katılımcıları arasında ilkokul/ortaokul mezunu ( $n = 2$ ), nitel katılımcıları arasında ortaokul ( $n = 1$ ) mezununun olması, diğerlerinin en az lise ve üzerinde eğitime sahip olması ÖY olarak ailelerin eğitilmiş kişileri tercih ettikleri ve eğitimlerine önem verdiklerini göstermiştir (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Radford vd., 2015). Alanyazında ÖY olarak çalışanlar arasında lise mezunu hatta eğitimsiz kişilerin çalıştığını vurgulayan araştırma sonuçları, bu çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir (Broer vd., 2005; Killoran vd., 2001).

Çalışmanın nicel katılımcılarından az sayıda öğretmenin anketteki bazı maddeleri önemsiz olarak işaretlemesi araştırmacı için şaşırtıcı bir durum değildir. Türkiye’de genel eğitim sınıflarının tek bir öğretmeni vardır ve tüm sorumluluk öğretmendir. Dolayısı ile öğretmenlerin bazı ÖY yeterliklerini önemsiz olarak değerlendirmeleri bunları kendi asli görevleri olarak görmeleri ile açıklanabilir. Bir başka açıdan köklü bir devlet geleneğine sahip MEB sisteminde ÖY kadrosu bulunmadığı için öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili kayıtları güvenlik nedeniyle ÖY’lerle paylaşmadıklarını akla getirmektedir.

Alanyazında okullarda ÖY sayısının çok hızla arttığını belirten çalışmalara rastlanırken (Appl, 2006; Giangreco vd., 2005) Türkiye’de ÖY hizmetinden ÖGÖ’lerin ve öğretmenlerin ailelerin ekonomik gücü oranında yararlanıyor oldukları anlaşılmaktadır (Özaydın, 2014). Dolayısıyla bu durum kaynaştırma uygulamalarında eşit ve adil eğitim hizmetlerinden tüm ÖGÖ’lerin yararlanmadığını göstermektedir (UNESCO, 2017). Ayrıca, ön lisans ÇGE programı mezunlarının iş güvenceleri olmadığı için ÖY olarak çalışmayı sürdürmek yerine Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girerek lisans programlarına geçiş yapmayı ve lisans mezunu olup KPSS’ye hazırlanarak sınavı kazanmayı ve öğretmen olmayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. MEB’e bağlı genel ve özel eğitim okullarına yalnızca lisans mezunlarının atanması nedeniyle çoğunlukla ÖY’lerin işlerini kısa süreli yaptıkları ve lisans tamamlamayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan farklı lisans programlarından mezunların ÖY olarak çalışması nedeniyle ÖGÖ’lerin öğretimsel ihtiyaçlarının ikinci plana itildiği ve bu ÖY’lerin mezuniyetleri doğrultusunda spor etkinlikleri ağırlıklı hizmetlerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Bu çalışmanın katılımcıları Ankara ilindeki farklı SED’lerden seçilen üç ilçenin (Çankaya, Keçiören ve Mamak) kaynaştırma sınıflarındaki ÖY ile en az bir yıl çalışma deneyimi olan öğretmen, ÖY ve ÖGÖ’lerin anneleri ile sınırlıdır. MEB sisteminde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yasal düzenlemelerde yer almayan ÖY’ün görevleri hakkında ankete verdikleri yanıtların bu çalışma için sınırlılık oluşturduğu düşünülebilir. Ancak araştırmanın karma yöntem kullanılarak uygulanması ve eş zamanlı desen gereği nicel ve nitel verilerin aynı zaman diliminde toplanması ve paydaşların çeşitliliği (öğretmen, ÖY ve anne) bu sınırlılığı en aza indirmiştir. Sınıflarda gözlem yapılamamış olmasının ÖY’nin görevlerini durum bağlamında belirlemek ve ortaya koyabilmek adına bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

ÇGE ön lisans programının kaynaştırma sınıflarındaki ÖGÖ’lerin ihtiyaçlarına ve eğitim kademelerine göre (okul öncesi, ilkokul öğrencileri için) YÖK tarafından yeniden düzenlenmesi gündeme alınabilir. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programının ilk iki yılını tamamlayan öğretmen adaylarının ÖY olarak mezun olmaları için lisans programlarında bir düzenleme yapılabilir. DPB tarafından ÖY kadrosunun kabul edilmesi halinde her bir kaynaştırma okuluna bir ÖY ataması yapılarak ÖGÖ’lerin ihtiyaçları doğrultusunda (öğretim, sosyal etkileşim, problem davranış desteği veya I., II. ve III. düzey olarak) ÖY hizmetinden yararlanma koşulları belirlenmelidir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar; ÖGÖ’lerin ÖY’lere ilişkin algılarını betimleyen araştırmalara yer verilebilirler. Deneysel veya yarı deneysel çalışmalarla ÖY’nin ÖGÖ’nün akademik ve sosyal gelişimine katkıları incelenebilir. Bu çalışmanın bulguları olarak belirlenen sorunları çözmeye yönelik öğretmen-ÖY arasındaki iş birliği sürecini ve ÖGÖ’lerin ÖY’lere olan ihtiyaçlarını betimlemek amacıyla gözlem tekniğinin de dâhil edildiği durum araştırmaları ve süreci iyileştirmeye yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.



## Kaynaklar

- Appl, D. (2006). First-Year early childhood special education teachers and their assistants: Teaching along with her. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 34-40. doi: 10.1177/004005990603800605
- Bernal, C., & Aragon, L. (2004). Critical factors affecting the success of paraprofessionals in the first two years of career ladder projects in Colorado. *Remedial and Special Education*, 25(4), 205-213. doi: 10.1177/07419325040250040301
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 2-4. doi: 10.1177/00224669040380010401
- Boyer, M. A., & Overall, J. (1971). Paraprofessional training programs in junior colleges. *Junior College Research Review*, 5(6), 1-5.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430. Retrieved from <https://fokt.pw/kob-content.pdf>
- Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. doi: 10.1111/1471-3802.12095
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessionals training. *Exceptional Children*, 71(4), 431-444. doi: 10.1177/001440290507100403
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., Berg de Balderas, H., & Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education*, 25(4), 219-231. doi: 10.1177/07419325040250040501
- Conroy, P. W. (2008). Paraprofessionals and students with visual impairments: Potential pitfalls and solutions. *Review*, 39(2), 43-54.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.
- Feldman, E. K., & Matos, R. (2012). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169-179. doi: 10.1177/1098300712457421
- French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education*, 19(6), 357-368. doi: 10.1177/074193259801900606
- French, N. K., & Chopra, R. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259- 272. doi: 10.2511/rpsd.24.4.259
- Frith, G. H., & Teller, H. E. (1982). Using paraprofessionals in programs for hearing-impaired children: A discussion of roles. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 13(3), 172-176. doi: 10.1044/0161-1461.1303.172
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. doi: 10.1017/jse.2013.1
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45-63. doi: 10.1177/001440290106800103
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. doi: 10.1080/10474410903535356

- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for ...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children, 37*(5), 28-34. doi: 10.1177/004005990503700504
- Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions, 25*(1), 37-51. doi: 10.1002/bin.294
- Hall, L. J., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*(3), 208-217. Retrieved from www.jstor.org/stable/23889172
- Hampden-Thompson, G., Diehl, J., & Kinukawa, A. (2007). *Description and employment criteria of instructional paraprofessionals* (No. NCES 2007- 008). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2008). Responsibilities, preparedness, and job satisfaction of paraprofessionals: Working with young children with disabilities. *International Journal of Early Years Education, 16*(2), 163-173. doi: 10.1080/09669760701516892
- IDEA. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*. Pub. L. 105-117, 20 U.S.C. § 300.324(a)(2)(iv). Retrieved from https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-1999-03-12/pdf/99-5754.pdf,
- Kaplan, G. R. (1977). *From aide to teacher: The story of the career opportunities program*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139798.pdf
- Killoran, J., Templeman, T. P., Peters, J., & Udell, T. (2001). Identifying paraprofessional competencies for early intervention and early childhood special education. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 68-73. doi: 10.1177/004005990103400109
- Klingner, J. K., & Boardman, A. G. (2011). Addressing the 'research gap' in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly, 34*(3), 208-18. doi: 10.1177/0731948711417559
- Koegel, R. L., Kim, S., & Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2197-2208. doi: 10.1007/s10803-014-2094-x
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L., & Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation, 48*(2), 285-294. doi: 10.3233/JVR-180932
- Minondo, S., Meyer, L., & Xin, J. (2001). The roles and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(2), 114-119. doi: 10.2511/rpsd.26.2.114
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP) [National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorder]. (2016). Retrieved from http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226. doi: 10.23863/kalem.2017.6
- Özaydın, L. (2014, Nisan). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen yardımcısı meslek elemanının görevlerine ilişkin görüşleri [The opinions of pre-school teachers about the duties of the teacher assistant in inclusion]*. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Antalya.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and TA roles for children with SEN. *Learning and Instruction, 36*(3), 1-10. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.005
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Vaden, S. R., Sheenan, H., & Hunt, G. H. (2011). Paraprofessionals in early childhood classrooms: An examination of duties and expectations. *Early Years, 31*(2), 163-179. doi: 10.1080/09575146.2011.576333
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education, 35*(1), 54-62. doi: 10.1177/002246690103500106
- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2), 105-118. doi: 10.1177/1088357611407063
- Rosenberg, S. R., Robinson, C., & Fryer, G. E. (2002). Evaluation of paraprofessional home visiting services for children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(3), 158-168. doi: 10.1177/02711214020220030301
- Samson, J. F., Li, K., & Hines, S. J., (2015). Effective use of paraprofessionals as early intervention reading tutors in grades K-3. *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning, 23*(2), 164-177. doi: 10.1080/13611267.2015.1049014
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive applications in primary education]*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, N. B., Sarıca, A. D., Bakkaloğlu, H., & Keçeli-Kaysılı, B. (2014). Paraprofesyoneller İçin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Kursu: Kursiyerler ne söylüyor? [The Small Steps Early Intervention Program Course for Paraprofessionals: What do paraprofessionals say?]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 377-396. doi: 10.1501/Egifak\_0000001331
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education, 34*(1), 50-57. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [Turkey Higher Education Qualifications Framework] (TYYÇ). (2011). <http://tyyc.yok.gov.tr/dosyalar/08022011-13%20ocak%20GK%20Karar%20metni.pdf> adesinden elde edilmiştir.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vitteck, J. E. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *SAGE Open, 5*(2), 1-6. doi: 10.1177/2158244015589994
- Yazıcıoğlu, T. (2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı öğretmenlik uygulamaları [Assisted teaching practices in the training of individuals with special needs]. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(3), 21-33. doi: 10.29250/sead.336342
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Whitburn, B. (2013). The dissection of paraprofessional support in inclusive education: “You’re in mainstream with a chaperone”. *Australasian Journal of Special Education, 37*(2), 147-161. doi: 10.1017/jse.2013.12
- Watkinson, A. (2008). *Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers, and higher-level teaching assistants*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 561-587

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

RESEARCH

Received Date: 11.05.19

Accepted Date: 12.05.20

OnlineFirst: 17.05.20

## Stakeholders' Views on the Tasks of Teaching Assistants in Inclusive Education: A Mixed Method Study

Latife Özaydın \*

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

### Abstract

In general education classes, the students with disabilities need to receive the teaching assistant provision within the scope of a fair and equal education. This study examines the views of stakeholders (teachers, teaching assistants and mothers) on the tasks of teaching assistants employed in inclusive classes. The study was conducted using a concurrent design (a mixed-method approach) in which qualitative and quantitative methods were used together. The views of stakeholders were collected using a questionnaire and semi-structured interview questions examining the competencies of the TAs. The respondents to the questionnaire ( $n = 127$ ) and those interviewed in individual meetings ( $n = 24$ ) were teachers, teaching assistants and the mothers of kindergarten and 1st, 2nd, and 3rd grade students with special education needs attending public and private kindergartens and elementary schools in three districts of Ankara. The findings of the study revealed that teaching assistants acted as assistants, facilitators of communication, security guards and caregivers. These roles provided support to students with special education needs in gaining access to the general education system and participating in the classes, supporting their interaction with peers, preventing problematic behaviors, taking security measures and meeting their self-care needs.

**Keywords:** Paraprofessionals, teaching assistants, associate degree programs, inclusion, tasks and roles of teaching assistants.

### Recommended Citation

Özaydın, L. (2020). Stakeholders' views on the tasks of teaching assistants in inclusive education: A mixed method study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 561-587. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563242

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

It is widely known that most professionals, including physicians, dentists, librarians, teachers and engineers work in cooperation with lab assistants and technicians who acquire certain competencies after a relatively short period of education or training. Previous studies have found that assistant staff members, who are more common in the fields of engineering and health in Turkey, are needed also in the teaching profession as a result of inclusion practices (Özaydın, 2014; Özaydın & Çolak, 2011). Aside from Special Education Teachers, however, there is no official job description for Special Education Consultants or Teaching Assistants (TAs) in Turkey. The employment of TAs in inclusive classes, a practice initiated by families, has become widespread with the goal of helping students with Special Educational Needs (SEN) adapt to general education classes and providing teachers and students with SEN with the support they need. This study makes a holistic examination of the views and perceptions of the tasks of TAs among parents of students with SEN, TAs and teachers who are the three main groups of stakeholders in inclusive classes. Thus this study serves as a guide for future research.

The earliest recorded use of TAs in the field of education was in the 1960s. At those times, the aim was to reduce the workload on teachers, allowing them to spend more time on their principal tasks and implementing their theoretical knowledge. Referred at the time as *Welfare Assistants*, they provided emergency care and self-care services to the children, and helped teachers with paperwork and in the preparation of materials for activities (Watkinson, 2008). Over time, the tasks of TAs evolved to become more instruction-oriented due to the lack of special education teachers (Billingsley, 2004; Vittek, 2015), the enacted legislation related to students with SEN and the increasing academic expectations (Bernal & Aragon, 2004; Feldman & Matos, 2012; French, 1998; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheehan, & Hunt, 2011; Robinson, 2011). In addition to their new instructional tasks, TAs were expected to continue with their initial paperwork responsibilities and self-care support. It was found that TAs were usually young people who lived in the same neighborhood and spoke the same language as the students with SEN, and were sometimes perceived by students with SEN as protectors, friends or mothers, even though their job was to provide instructional support to the teacher and students (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005; Chopra et al., 2004; French, 1998).

The first studies on TAs were conducted in the 1990s, most of which focused on their tasks, roles and education. Very few of these studies were practice-oriented or based on the high-impact journals, and so were found to shed insufficient light on the TA practices of the time (Giangreco, Edelman, Broer, & Doyle, 2001). By the 2000s, the number of studies examining the effects of TAs on students had increased (Hampden-Thompson, Diehl, & Kinukawa, 2007; Minondo, Meyer, & Xin, 2001). More recently, the studies have been conducted on how TAs are evaluated from the perspective of students with an aim to suggest alternative practices to prevent children from being more dependent on TAs (Giangreco, Suter, & Doyle, 2010; Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015), and to evaluate the professional development and education of TAs (Koegel, Kim, & Koegel, 2014; Layden et al., 2018).

Previous studies carried out on national basis are limited to examining the assignment of tasks to TAs by teachers of inclusive classes (Özaydın, 2014), and putting forward suggestions for the resolution of the problem of staff member shortages in the field of early intervention by offering degree programs in Child Development and Education (Sucuoğlu, Sarıca, Bakkaloğlu, & Keçeli-Kaysılı, 2014). Given the current state of relevant literature, this study aims to examine the views of stakeholders (Teachers, TAs and mothers) on the tasks of TAs employed in inclusive classes.

## Method

### Research Design

This study uses a mixed method approach. It aims to provide an understanding of problematic and multi-dimensional events and phenomena in social life through the use of both qualitative and quantitative methods (Yıldırım & Şimşek, 2018). The quantitative part of the study utilized a survey model in which the views of stakeholders on the tasks of TAs in inclusive education were collected using a structured questionnaire as a measurement tool. The stages of the concurrent design used in the study were summarized in Table 1.

Table 1

*The Research Process*

Component	Quantitative	Qualitative
Data collection	Questionnaire	Personal interviews
Data analysis	Frequency	Content analysis
Findings	Level of importance of TA competencies	Themes and sub-themes of the tasks of TAs
Discussion and conclusion	Interpretation of the qualitative and quantitative findings and conclusions	

**Participants**

**Survey.** The population for the survey consisted of TAs employed to provide support to kindergarten and 1st, 2nd, and 3rd grade students attending public and private kindergartens and elementary schools in the province of Ankara in the 2014/2015 Academic Year, teachers with experience working with TAs, and the parents of these students. Criterion sampling was used in the selection of the sample for the study, consisting of the following steps: a) Three districts with schools serving different socioeconomic status (SES) were selected, b) The TAs employed in the kindergartens and elementary schools in these districts within the last year were identified along with the teachers with experience working with TAs, and the mothers of the students, and c) The participants who volunteered to take part in the study were identified. The study was conducted in the districts of Çankaya, Keçiören and Mamak. The researcher visited different Guidance and Research Centers within these districts to reach teachers ( $n = 117$ ) and TAs ( $n = 37$ ) who met criteria (b) and (c) for sampling. The researcher obtained the contact details of mothers from the TAs, then contacted the mothers and sent questionnaires to those who agreed to participate ( $n = 27$ ) via the TAs in closed envelopes. The questionnaire was sent to a total of 185 participants. A total of 127 people (68%) responded to the questionnaire, 82 of which were teachers, 25 were TAs and 20 were mothers.

**Personal interviews.** The researcher asked those teachers and TAs who received the questionnaires whether they would agree to participate in personal interviews. The efforts were made to avoid homogeneity and to maximize diversity in terms of the education levels and inclusion experiences of the teachers and TAs who volunteered to take part in the interviews. The researcher also requested personal interviews with the mothers. Six volunteer mothers were selected, while aiming to avoid homogeneity and maximize diversity in terms of SES and age. Thus, a total of 24 people participated in the qualitative part of the study: 10 of them were teachers, eight were TAs and six were mothers.

**Data Collection Tools**

**Questionnaire.** The questionnaire entitled "TA Competencies in Inclusion Education" was used for the collection of quantitative data for the study. It was prepared based on the TA Competencies in Inclusion Education division of the Child Development and Education (CDE) program. The researcher served as the team leader in the project for the preparation of this program, and also served as a faculty member in the vocational school of higher education in which this program was implemented.

The questionnaire was compiled in three sections. The first section contained items related to the demographics of the participants. The second section consisted of a total of 54 items, each representing a different competency. The following steps were taken for this section: There was a total of 86 competencies in the Teacher Assistant in Inclusive Education (TAIE) branch, consisting of knowledge, skills and abilities. An expert group meeting was held with the involvement of 11 people with experience working with TAs in the process of forming questionnaire items based on these competencies. The knowledge, skills and abilities that were duplicated in different modules due to the modular structure of the program were removed, and the number of items was kept at 54. The competencies were grouped under eight dimensions by the group of experts based on International TA standards (Killoran, Templeman, Peters, & Udell, 2001; Minondo et al., 2001). The participants rated the level of importance of each competency using a 5-point Likert-type scale consisting of the following options: "5 = absolutely essential", "4 = very important", "3 = of average importance", "2 = of little importance", and "1 = not

important at all". In the third section, on the other hand, the space was provided for the participants to write down the tasks they would like to be included among the TA competencies

**Interview form.** The interviews were based on open-ended questions including "how," "why" and "what" to learn about the participants' perceptions and experiences regarding the tasks of TAs. This interview technique was preferred as it was an effective data collection method allowing the participants to describe their experience-based perceptions of the tasks of TAs. A total of three different interview forms consisting of 12 questions were created for the participants. The expert group was consulted to evaluate the comprehensibility of the interview questions and how well they described a profession.

### **Data Analysis**

The goal was to conduct a Chi-square analysis to identify any differences in the responses of the participants related to TA competencies. However, since the Chi-square test could not be applied due to the low number of participants, the findings were only interpreted on the crosstab as a percentage.

The qualitative data obtained from the interviews was analyzed with content analysis, which involved coding the data, identifying the themes, organizing the codes and themes, and describing the findings (Yıldırım & Şimşek 2018). A number of measures recommended for validity and reliability in qualitative studies were taken: The interviews were conducted with participants who exhibited maximum diversity in their natural environment by an experienced researcher. The procedure of triangulation was implemented among the data, participants, and methods.

## **Results**

### **The Quantitative Part**

Although the responses of the participants to the items in the questionnaire were measured using a 5-point scale, this was scaled down to three points (not important, important, very important) to identify any differences between the groups (teachers, TAs and mothers). It was not possible to conduct a Chi-square test due to the small number of participants. Thus, the views of the participants on the tasks of the TAs were grouped under eight dimensions and organized in eight separate tables showing frequency distributions.

An examination of the tables showed that a large majority of the participants rated items on TA competencies as very important. Among the mothers and TAs, there were very few people who found the items to be unimportant (less than 10%). A small percentage of the teachers, on the other hand, rated some of the items as unimportant. "Preparing the student for the next grade; sharing information about the children with parents; keeping observation records, doing tasks assigned by the teacher, such as filling out student files; learning about the schools the children will attend; being able to draw and having basic design knowledge; evaluating the progress of the student and knowing and utilizing observation techniques" were rated as unimportant by 13-26 percent of the teachers.

### **The Qualitative Part**

The qualitative findings of the study were based on the content analysis of the responses of the participants to the interview questions and to the open-ended questions in the third section of the questionnaire. A total of three themes were identified in the analysis: (1) The tasks of TAs, (2) The roles of TAs, and (3) The problems and proposed solutions. The themes and sub-themes were explained below.

#### **Theme 1: The tasks of TAs.**

**Adapting instruction.** The majority of the participants held the opinion that the primary task of the TAs was to adapt instruction in line with the academic level and performance of the student as a means of supporting their learning, and to ensure their participation in class. It was reported that TAs helped students prepare before class sessions, and prepare various simplified and visualized tools, materials, and activities related to the topic that may attract their attention. TAs were also reported to provide verbal encouragement to the students with SEN to listen to the questions of their teachers and peers, and to participate when needed by raising their hands.

**Supporting social interaction.** Another TA task that the participants agreed upon was helping the student to engage in social interactions with their peers, both in class and outside the classroom (breaks, lunchtime, cleaning, arriving at and leaving school), to express themselves better and to adapt to their peers. The TAs were reported to carry out tasks such as teaching students with SEN the names of their peers, helping them react to interaction opportunities with peers, and modeling social communication skills. All of the mothers stressed that the students with SEN should not become too dependent on the TAs in their interactions with their peers, and urged the TAs to monitor their children from a distance, especially during breaks.

**Preventing problem behaviors.** Another important task TAs were expected to perform was preventing or resolving the behaviors of students with SEN that may distract other students or the teacher, or that may hurt themselves or their peers. The most common interventions used by TAs in such contexts were reported to be drawing the attention of the student to something else, proximity control, verbal warnings, physical interventions, and (when these proved to be ineffective) taking the student out of the class under the direction of the teacher to the learning support room or to walk in the corridors.

**Providing self-care and safety.** TAs accompanied or helped students with SEN in bathrooms, lavatories and cafeterias for their self-care needs. TAs, who worked with a student with a chronic illness, reported meeting the self-care needs of the student such as eating and going to the bathroom because of the student's health problem, performing daily physical exercises with the student, and physically carrying the student between classrooms.

Regardless of the disability of the students with SEN, all TAs ensured the safety of students by monitoring them closely or from a distance during breaks in the school corridors, in the playground, in the cafeteria and in the gymnasium. Among the tasks carried out by TAs were ensuring the safety of the students with SEN, preventing accidents, falls or collisions in the corridors and the playground, providing basic emergency care, and keeping the teacher and the parents informed.

**Helping the teacher in classroom tasks.** Two TAs (TA2, TA7) helped teachers paint materials, photocopy activity samples, check the attendance and homework.

**Out-of-school tasks.** TAs were also expected to help students study at home and take them to outdoor activities and physical therapy sessions. The mothers (M4, M6, M8) and TAs (TA4 TA5) reported that TAs took the students home after school because of the long working hours of the parents. They helped children eat and study until their parents arrived. Also, at the end of the week, it was stated that TAs took the children to swim, sports and art activities. Some of the mothers (M2, M3, and M4) reported that they needed TAs for similar tasks during summer as well. They also searched for a new TA if their TA would not be working in the summer.

## **Theme 2: Roles of TAs.**

**Assistant to the teacher and the student.** Serving as an assistant to the teacher and the student by ensuring the participation of the student with SEN in class and in activities under the direction of the teacher was a role frequently mentioned by the majority of participants. TAs were reported to assist the teacher by simplifying activities for the student with SEN, researching visual materials, and conducting activities prepared by the teacher one-on-one with the student with SEN. In addition, TAs were reported to control and prevent repetitive and problematic behaviors by students with SEN that disrupted the class routine. The participants were in agreement that TAs did not act as independent educators in class.

**Facilitator of communication.** All TAs informed the students' parents about the daily events related to school, classes and homework through face-to-face, phone conversations, or by writing memos. All TAs were recruited and paid by the parents, although their role in communication went beyond informing the parents about the status of their children. Therefore, they also facilitated communication among the school administration, teachers, and parents. The TAs informed parents about such important issues as homework and materials and trips, which helped the students do their homework and bring the necessary materials to class. They stated that this contributed to the acceptance of these students with SEN in the class environment by the teacher as well as their peers.



**Security guard and caregiver.** The participants were in agreement that TAs provided security to the students with SEN to prevent them being subjected to physical or social violence, both in class or outside, to ensure they did not physically assault their peers or leave playground during breaks. The participants needed TAs to monitor students with SEN as teachers were not with the students in breaks. In addition, since there was no security staff member in the playground, it was expected from the teacher assistant to ensure the safety of the student and his / her peers.

### **Theme 3: Problems and proposed solutions.**

**Problems.** The three groups of participants reported different problems. One of the problems reported most by the mothers were to pay high salaries to TAs out of their own pockets. The others were that teachers did not want to invite the paid teacher assistants to be part of their classes and did not cooperate with the families. Some mothers reported that TAs left them in a difficult situation when they quitted their jobs without giving prior notice or during the school term.

The problems reported by TAs included people without proper education or those trained in different fields working as TAs, the lack of social security, and the teachers' and school administrators' refusal to accept TAs. Two of the teachers reported that it could be a problem when TAs were viewed as teachers, or when the roles were confused. One teacher (T6) expressed concern in the following: *"My student addresses the TA as his teacher. It is important that they [TAs] assist the teacher in terms of overall class management, but do their tasks overlap? Should they overlap? I am not sure."*

**Proposed solutions.** These solutions can be grouped under the level of education and personality traits of TAs such as including an official title and job description for TAs in the regulations of the Ministry of National Education (MONE), informing teachers about TAs roles and duties and the quality and working hours of the TA needed by SEN students. The participants recommended that TAs had associate degrees in CDE or be graduates of high schools. It was also recommended that TAs should love their job and children, be patient and respectful, and have strong communication skills. The participants held the opinion that the problems teachers had in accepting and working in cooperation with TAs could be resolved by informing the teachers about this issue. Finally, it was suggested that a TA may have to spend a whole day with a SEN student. However, it was also stated that a TA could monitor a number of students with SEN remotely and be there when the students needed him/her.

### **Discussion and Conclusion**

This study examined the views of stakeholders on the tasks of TAs. A common limitation of studies that involved the stakeholders on the tasks of TAs was that they did not use mixed methods (Brown & Stanton-Chapman, 2017; Giangreco et al., 2010; Klingner & Boardman, 2011). The present study used a mixed-method design involving the collection and analysis of stakeholder opinions using qualitative and quantitative methods.

The findings of the study showed that TAs acted as assistants by helping students with SEN to access the general education system and participate in classes, support their interactions with their peers, prevent problem behaviors, take security measures and meet their self-care needs. In this context, the findings of the present study about the tasks (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005; Hughes & Valle-Riestra, 2008; Killoran et al., 2001) and roles of TAs are consistent with those of previous studies (Chopra et al., 2004; French, 1998; Radford et al., 2015). A novel finding in this study was that TAs were expected to perform various tasks outside the school as well as during the summer. This finding indicated that the mothers needed professional help to assist them with their responsibilities to ensure the continuity of their children's learning outside the school or during the long summer months.

The competencies included in the questionnaire were frequently mentioned by the participants in the qualitative part of the study, indicating that the program served its intended purpose of training TAs. The qualitative findings provided detailed knowledge about the roles of TAs not found in the questionnaire. Most participants agreed upon the roles of assisting the teacher and the student, facilitating communication and serving as security guards; whereas very few participants mentioned the caregiver role of TAs who provided self-care

services. The participants were in agreement about the role of TAs as assistants to the teacher and the student. Previous studies indicated that TAs played the role of translators, educators, carers, advocates and mothers, but researchers reported that their common concern was that TAs would take the role of teachers (Broer et al., 2005; French, 1998; Radford et al., 2015; Riggs & Mueller, 2001). One finding contrary to the ones among previous studies was that TAs did not act as independent educators in class.

In addition to teachers, the education support members need to be employed and continuous training should be provided to them (UNESCO, 2017). It should be noted that there is a legal barrier to the appointment of education support members among inclusive classes in Turkey (ÖEHY, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006) as special education teachers are the only professional group in this field that is recognized by the State Personnel Presidency (SPP). New legislation related to TAs or other education support personnel will create new professions. Those employed in these professions could work in cooperation with general and special education teachers (Bernal & Aragon, 2004; Watkinson, 2008).

Some of the participants were graduates of CDE associate degree programs and they were preferred by the parents. This indicated that the program served its intended purpose. The mothers reported that it was an advantage for a TA to have a degree in CDE. The number of middle school graduates among the TAs was small, indicating that the parents preferred well-educated candidates. There are two studies conducted in Turkey reporting that the graduates of CDE programs performed well when employed as TAs (Özaydın, 2014) or as assistant staff members in the field of early intervention (Sucuoğlu et al., 2014). Thus, if the MONE defined the position of "TAs", it would be possible for the SPP to appoint them. This would contribute to the resolution of the problems encountered in inclusive education. Given that CDE programs are mostly attended by female students, the appointment of graduates of these programs will serve gender equality as well. The findings differed from those of other studies reporting the presence of high school graduates and even people with no formal education among those working as TAs (Broer et al., 2005).

A small number of teachers who participated in the quantitative part of the study rated some of the items on the questionnaire as unimportant. General education classes in Turkey have a single teacher who assumes all the responsibilities. Therefore, the teachers may have rated some competencies as unimportant as they viewed these competencies as part of their main tasks. From another perspective, it is likely that teachers do not share their students' records with TAs for security reasons as being a TA is not a recognized position in the MONE system which has a well-established bureaucratic tradition.

The studies report that the number of TAs is close to the number of teachers (Appl, 2006; Giangreco et al., 2005). On the other hand, TAs are paid by the parents themselves, which puts a significant burden on the parents. Moreover, not every student with SEN has access to this service in Turkey. This, in turn, means that some students with SEN are unable to receive a fair and equal education in inclusion classes (UNESCO, 2017). It was found that the graduates of physical education programs were employed as TAs. As a result, the instructional needs of the students with SEN were overlooked and the services involving sports activities were prioritized. In addition, the lack of social security ensured that TAs kept pursuing bachelor's degrees through distance learning and online courses.

The participants in this study were limited to the mothers of students with SEN from inclusive classes with different SESs in the provinces of Ankara, TAs and teachers with a work experience amounting to at least a year. Preschool and class teachers employed in the MONE system responded to a questionnaire about the tasks of TAs, who were not officially recognized in this system. This may be considered a limitation of the present study. On the other hand, the mixed method approach and the diversity of stakeholders who participated in the study served to minimize this limitation.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 589-610

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.543446

DERLEME

Gönderim Tarihi: 22.03.19

Kabul Tarihi: 20.12.19

Erken Görünüm: 24.12.19

## Erken Çocukluk Dönemi Otizm Spektrum Bozukluğunda Aile Merkezli Müdahaleler\*

**Esra Orum-Çattık** \*\*  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Ahmet İlkhan Yetkin** \*\*\*  
Anadolu Üniversitesi

**İbrahim Halil Diken** \*\*\*\*  
Anadolu Üniversitesi

### Öz

Aile çocuğun yaşamında önemli yeri olan gelişimini destekleyerek onun yaşadığı toplumun kurallarına uygun olarak yetişmesini sağlayan toplumsal bir kurumdur. Tipik gelişen çocuklar birçok beceri ve davranışı aileleriyle gün içerisinde gerçekleştirdikleri doğal yaşantılarla kolaylıkla kazanırken söz konusu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuk olduğunda aynı beceri ve davranışların kazandırılmasında sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duyulmaktadır. OSB tanısı son yıllarda oldukça erken dönemlerde konulsa da aileler çocuklarının eğitim sürecine erken dönemde nasıl ve ne şekilde katılacaklarını bilememektedirler. Aile merkezli uygulamalar pek çok yetersizlik türünde ve farklı yaş grubundaki çocuklarda, beceri ve davranışların kazandırılmasında ve davranış problemleri ile başa çıkmada kullanılabilen kanıt temelli uygulamalardan birisidir. Bu makalede aile merkezli uygulamaların kuramsal temelleri, erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklar ve aileleri için önemi ve bu uygulamaların kullanımı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar hakkında kapsamlı bilgi sunulmuş ve ileri araştırmalar için uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Aile merkezli uygulamalar, aile aracılı uygulamalar, kanıt temelli uygulamalar, erken çocukluk dönemi, otizm spektrum bozukluğu.

### Önerilen Atıf Şekli

Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589-610. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.543446

\*Bu çalışma yazarlar tarafından 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (ICECI 2018) "Erken Çocukluk Döneminde Otizmde Aile Merkezli Müdahaleler" adıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Arş. Gör., E-posta: eocattik@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9080-3311>

\*\*\*Arş. Gör., E-posta: ahmetilkhanyetkin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

\*\*\*\***Sorumlu Yazar:** Prof. Dr., E-posta: ihdiken@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5761-2900>

Aile; biyolojik bağların ve sosyal ilişkilerin birlikte kurulduğu, bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmını içinde geçirdikleri sosyal bir gruptur (Shea & Bauer, 1991; Spann, Kohler & Soenksen, 2003; Turnbull, 1995). Çocukların gelişim alanlarının desteklendiği aile, ilk öğrenmelerin birlikte yaşandığı en önemli kurumdur (Ersoy & Şahin, 1999). Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşamlarının ileriki yıllarında kullanacakları bilgi, beceri ve davranışların pek çoğunu aileleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimler sırasında kazanırlar (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998; McDuffie & Yoder, 2010; Turnbull, 1995). Bu etkileşimlerin niteliği, çocuğun gelecek yaşamındaki bağımsızlığını ve üretkenliğini etkilemektedir. Çocuğun ailesi ile kuracağı duygusal bağlar, nitelikli etkileşimler ve öğrenme yaşantıları onun ileriki yaşamında nasıl bir yetişkin olacağını büyük ölçüde belirlemektedir. (Fox & Binder, 1990; Guralnick, 2011; Mahoney & Nam, 2011; Mahoney, Kim & Lin, 2007).

Tipik gelişen çocuklar; gelişmelerinin bir gereği olarak aileleri ile günlük yaşantıları içerisinde birçok beceri ve davranışı, kurdukları doğal etkileşimlerle öğrenebilmekte çoğu zaman bu kazanımlar için başka müdahalelere gereksinim duymamaktadırlar. Söz konusu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuk olduğunda hem aileler hem de çocuklar için süreç zorlaşmakta ve çoğu zaman pek çok beceriyi öğretmek için sistematik öğretim programlarına ve ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Heward, 2009; McConachie & Diggle, 2005). Belirtileri yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan OSB, farklı gelişim dönemlerinde pek çok gelişim alanını etkileyebilen bireyin iletişim, sosyal etkileşim, oyun oynama gibi davranışlarını olumsuz yönde etkileyen nörolojik bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı [DSM-V], 2013; Özdemir, 2014). Yukarıda sözü edilen belirtiler OSB olan çocukların eğitim-öğretim yaşantılarına çok erken dönemde ve yoğun bir biçimde başlamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte en çok zaman geçirdikleri kişiler olan aileleri ile kuracakları etkileşimin önemi artmakta ve aileler de bu süreçte çocukları ile nasıl etkileşim kuracakları konusunda profesyonel bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Rush & Shelden, 2011; Wallace, Doney, Mintz-Resudek & Tarbox, 2004).

OSB’de erken müdahalenin önemi tartışılmazdır (Rogers, 1996). Erken Yoğun Davranışsal ve Gelişimsel Yaklaşımlar da birçok uzman tarafından verilen müdahaleleri gerektirmektedir. Aile katılımı OSB olan küçük çocuklar için en kapsamlı müdahale programlarında en önemli bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Örneğin; erken ve yoğun eğitimi içeren davranışsal programlar (Lovaas Modeli [UCLA], Learning Experiences and Alternative Program [LEAP], Early Start Denver Model [ESDM]) ve etkileşim ile oyuna odaklanan uygulama ve yaklaşımlar (Joint Attention Symbolic Play Emotion Regulation [JASPER]) ailelerin uygulamalarda eğitimci, danışan veya koç olarak yer almasını teşvik etmektedir. (Boyd vd., 2014; Ingersoll & Gergans, 2007; Kasari, Lawton vd., 2014; Lovaas, 1987; Siller, Hutman & Sigman, 2013; Siller & Morgan, 2018). Bunun en önemli gerekçelerinden birisi de özellikle erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin çocuğun doğal ortamında sürdürülmesidir. Bu doğal ortamların birincil paydaşları ailelerdir.

Erken çocukluk eğitimi ve erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin temelinde hizmetlerin çocuğun doğal ortamında ve doğal çevresi tarafından sunulması yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Guralnick, 2011). Öğretimi doğal ortamda gerçekleştirmek, öğrenilen beceri ve davranışların kalıcılığı ve sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir. Erken Çocukluk Hizmetleri ve Erken Çocuklukta Özel Eğitim Hizmetleri, çocukların gelişiminde yeni becerilerin ve davranışların kazanımında aileyi birincil kaynak olarak görmekte; çocukları öğrenmeye teşvik etmek ve gelişimlerini hızlandırmak için aile çocuk etkileşimini desteklemektedir (Freeman & Kasari, 2013; Guralnick, 2011; Mahoney vd., 2007; Mahoney & Nam, 2011). Bu bağlamda öğretimi doğal ortamlarda gerçekleştirmenin en kestirme yollarından birisi de ailenin çocuğu ile çalışması olacaktır. Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC]) ve Otizm Ulusal Araştırmalar Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) de OSB olan çocuklar için hazırlanmış kapsamlı ve yoğun eğitim programlarında ailenin katılımını ve ailenin bu programlardaki rolünü açıkça desteklemektedir (akt., McConachie & Diggle, 2007). Bütün bunlara ek olarak ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılmaları özel gereksinimli bireylere ilişkin yasal düzenlemelerde de yer almaktadır. Söz konusu yasal düzenlemeler aile üyelerinin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerini, çocuklara sunulacak hizmetleri ve bu

hizmetlerin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirmesini içermektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2006; P.L. 94-142).

Ailelerin OSB olan çocuklarının eğitimine erken dönemde yoğun bir biçimde katılmaları hem yasal düzenlemelerle hem de uygulamaların klinik deneyimleri ile desteklenmektedir (Bakkaloğlu, 2016; Guralnick, 2011; Mahoney & Nam, 2011; ÖEHY, 2006; P.L. 94-142). Bununla birlikte aileler bazı nedenlerden dolayı çocuklarının eğitimlerine nasıl dâhil olacaklarını bilememektedirler. Bunlar; (a) kaynak yetersizliği (zaman, maddi kaynaklar ve diğer desteklerdeki yetersizlikler), (b) iletişim engelleri (çocuğun eğitimi ve bakımından sorumlu uzmanlar ile aile arasındaki iletişimdeki yetersizlikler) ve (c) eğitim ve beceri yetersizlikleri (çocuğa hizmet sağlayan uzman ve kurumların aileyi çocuğunun eğitimine nasıl dâhil edeceklerine ilişkin sağladıkları desteklerdeki yetersizlikler) olarak sıralanabilir (Moxley, Raider & Cohen, 1989). Kaynak yetersizliği, çocuğun eğitimi için ailenin ve devletin imkânlarını yeterli düzeyde kullanamaması şeklinde açıklanmaktadır. İletişim engelleri, aile ile işbirliği yapan uzmanların iletişim becerilerini yeterli düzeyde kullanamamaları ile ilişkilidir. Eğitim ve beceri yetersizliği ise çocuğun eğitiminden sorumlu uzman ve kurumların beceri ve davranış kazandırmada aileyi çocuğunun eğitimine yeterince dâhil etmemesi şeklinde açıklanmaktadır. Hem kaynak yetersizliği hem iletişim engelleri hem de eğitim ve beceri yetersizliğindeki temel eksiklikleri gidermenin yolu ise aileyi erken dönemde olabildiğince yoğun bir şekilde çocuğunun eğitimine dâhil etmekle mümkündür (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Moxley vd., 1989). Bunun yanı sıra yetersizliğin türü ve derecesine bağlı olarak OSB olan çocuklar, eğitim ortamlarında kazandıkları bazı beceri ve davranışları genellemede sorun yaşamaktadırlar. Bu durum çocuğun öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilmesi için gününün büyük bir bölümünü bir arada geçirdikleri aile üyelerinin eğitim sürecine katılımını gerekli kılmaktadır (Carothers & Taylor, 2004). Ailelerin süreçteki eğitim ve beceri yetersizliklerine ilişkin sorunları, çocuklarının eğitimine dahil olmaları ile en aza inecektir. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarının eğitimine dâhil olmalarını etkileyen aile-çocuk arasındaki etkileşim, ailenin çocuğunun eğitimine katkı sağlama konusundaki tutumu ve stres düzeyi gibi bazı faktörler de vardır. Bu faktörlerin azlığı ya da çokluğu süreçte yapılacak aile merkezli uygulamaların niteliğini etkilemektedir (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016).

Aileler OSB olan çocuklarının eğitimlerine erken dönemde katıldıklarında öğrenme fırsatlarındaha fazla değerlendirebilmekte, çocuklarıyla öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri tutarlı ve sistematik uygulamalar ile erken sosyal ilişkiler geliştirebilmektedirler (Baxendal, Frankhem ve Heskettin, 2001; Symon, 2001). Ailelerin OSB olan çocuklarının eğitimlerine katılmaları çocuklarının yetersizliğini ve yeterliliklerini daha iyi tanımalarına, onlar için belirlenen amaçlar hakkında söz sahibi olmalarına (Baxendale vd., 2001), okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin ev ortamına genellenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bu süreç ailelerin kendilerine olan güvenlerini artırmaları, stres düzeylerini azaltmaları, çocuklarıyla sosyal ilişkilerini geliştirmeleri, açısından oldukça önemlidir (Baxendale vd., 2001; Dinç, 2017; Symon, 2001).

OSB olan çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının eğitim sürecine katıldıkları araştırmaların sonuçları çocukların sosyal etkileşim ve iletişimden (Green vd., 2010; Hsing-Hsiu, Wilder & Abellon, 2011; Koegel, Symon & Kern-Koegel, 2002) günlük rutinlere (Kashinath, Woods & Goldstein 2006), ortak dikkat becerilerinden (Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon, & Locke, 2010; Rocha, Schreiberman & Stahmer, 2007; Schertz & Odom, 2007) özbakım becerilerine (Gentry & Luiselli, 2008; Najdowski vd., 2010) ve problem davranışlara (Moes & Frea, 2002) kadar birçok beceri ve davranışın artırılmasında, azaltılmasında ve genellenmesinde olumlu çıktılarını göstermektedir. Araştırma sonuçları ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olduklarında stres düzeylerinin azaldığını, çocuklarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirdiklerini göstermektedir (Gentry & Luiselli, 2008; Hendricks, 2009; Najdowski vd., 2010; NPDC, 2011; Wong vd., 2014). Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da ailelerin OSB olan çocukların eğitimindeki rolünün uzmanlardan tavsiye alan kişiler yerine uzmanlarla iş birliği içerisinde çalışan, onlara ev ortamında destek olan kişiler olmaya doğru bir değişiklik gösterdiğini söylemektedir (Becker-Cottril, McFarland & Anderson, 2003). Davranış analistleri de ebeveynlerin kendilerine fırsat ve öğretim hizmeti sunulduğunda, çeşitli değerlendirme ve öğretim tekniklerini çocuklarına

güvenilir biçimde uygulayabildiklerini düşünmektedirler (Wallace, Doney, Mintz-Resudek & Tarbox, 2004). Bu durum OSB olan çocukların eğitiminde aile merkezli uygulamaların önemini arttırmaktadır.

### **Aile Merkezli Uygulamalar**

Aile merkezli uygulamalar, ailelerin çocuklarıyla olumlu öğrenme fırsatlarını ve hedef becerilerin kazanımını arttırmak, çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğini arttırmak amacıyla uzmanlardan ev ziyaretleri, rehberlik, koçluk, eğitim, danışmanlık destekleri olarak doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda (Reagon & Higbee, 2009; Rickards, Walstab, Wright-Rossi, Simpson & Reddihough, 2007; Whittingham, Sofronoff, Sheffield & Sanders, 2009) sistematik olarak çocuklarıyla çalışabildikleri uygulamalardır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016, Dunst & Trivette, 2009; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; Wong vd., 2014). Aileler profesyoneller tarafından bire bir ya da grup eğitimi şeklinde evde ya da toplumsal ortamlarda eğitilirler. Bu eğitim kimi zaman bilgi olarak, kimi zaman tartışma yoluyla ya da model olunarak yapılabildiği gibi zaman zaman da profesyonellerin ailelere koçluk yapması, performans geri dönütü vermesi ve süreci değerlendirmesi şeklinde olabilir (Kaiser, Hancock & Nietfeld, 2000).

Aile merkezli uygulamalar, alanyazında ilk kez 1940'ların sonlarında aileye sağlanan bir sosyal destek türü (Warner, 1947) olarak tanımlanmıştır. Aile merkezli uygulamalara ilişkin ilk kaynaklardan biri Hamilton'ın (1947) bakım uygulamalarının aile merkezli olarak kullanıldığında daha etkili olduğuna ilişkin çalışmasıdır (akt., Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Daha sonraki yıllarda Birt (1956) ve Scherz (1953) sosyal çalışma alanında aile merkezli uygulamaların farklı yaklaşımlarını incelemiştir. Temelleri önceki yıllarda atılmış olsa da aile merkezli uygulama terimi alanyazına ilk kez 1970-1980 yılları arasında girmiştir. Alanyazında aile merkezli eğitim (Hartman & Laird, 1990), aile odaklı bakım (Warrick, 1971), aile merkezli aile eğitimi (Christophersen, 1990) gibi farklı terimlerle tanımlanmış ve son olarak "aile merkezli uygulamalar" kavramı üzerinde uzlaşmıştır. Schafer (1969), çalışmada aile merkezli uygulama terimini erken çocukluk eğitimi kapsamında ailelerin dâhil olduğu aile çocuk etkileşimine odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Aile merkezli erken uygulamalar terimini ise ilk olarak Bronfenbrenner (1986) yazılı alanyazında kullanmış ve çocuk merkezli bir aile sistemi yaklaşımından ailelerle, çocuklarıyla ve diğer aile bireyleriyle birlikte çalışmaya odaklanma ihtiyacını tanımlamak için kullanılmıştır. Aile merkezli uygulamaların kökenleri farklı alanyazınlara dayandırılrsa ya da farklı terimlerle ifade edilse de tüm tanımlamalardan yola çıkılarak aile merkezli uygulama terimini aile üyelerinin doğal veya yapılandırılmış ortamlarda öğretime aktif katılımı, uzmanlarla ve birbirleriyle bilgi paylaşımı yapmaları ve çocuklarının sistematik veya günlük rutinler içerisindeki öğrenme fırsatlarını değerlendirerek onların eğitime aktif destek vermeleri olarak geniş bir çerçevede tanımlamak mümkündür (Koegel vd., 2002; Wong vd., 2014).

**Aile merkezli uygulamaların kanıt temelleri.** OSB olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarına sunulacak hizmetlere katılmasının etkililiğine ilişkin bulgular ortaya konmuştur (NPDC, 2011; Wong vd., 2014). Aile merkezli uygulamalar (Parent Mediation Intervention) NAC (2015) ve Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi (NPDC on ASD-2014) raporlarında kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. Ayrıca Wong ve arkadaşları (2014) hazırladıkları raporda (Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuk, Genç ve Yetişkinler için Kanıt Temelli Uygulamalar) niteliksel ölçütleri karşılayan 1991-2011 yılları arasında yayınlanmış sekiz grup deneysel, 12 tek denekli araştırmayı inceleyerek OSB'li çocuklarda aile merkezli müdahalelerin doğumdan 11 yaşına kadar (0-2 yaş arası ve 6-11 yaş arası) sosyal, iletişim, ortak dikkat, bilişsel, günlük rutinler, okula hazırlık, akademik ve uyum becerilerini kazanmada ve problem davranışlarla baş etmede etkili şekilde kullanılabilen bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir (Wong vd., 2014). Alanyazında aile merkezli müdahalelere ilişkin yapılmış farklı derleme çalışmaları da yer almaktadır.

Diggle, McConachie ve Randle (2002), çalışmalarında erken çocukluk döneminde OSB'de aile merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmaları incelemiştir. Çalışmada 2002 yılına kadar bir ile altı yaş arasındaki OSB olan çocuklarda aile merkezli uygulamaların kullanıldığı yalnızca tam ve yarı deneysel çalışmaları incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular aile merkezli uygulamaların özellikle erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların beceri düzeylerinin artmasında oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Beaudoin, Sébire ve Couture (2014), çalışmalarında üç yaşın altındaki OSB olan çocuklarda aile merkezli müdahalelerin kullanıldığı araştırmaları sistematik olarak analiz etmişler ve OSB olan çocukların gelişimleri, ailelerin yaşam doyumları ve aile-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada yaşları ortalama 24 ay olan, 484 OSB tanısı almış çocuğun yer aldığı 15 araştırma incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, ailelerin yeni öğrendikleri stratejileri uygulayabildikleri ve genel olarak aile eğitim programlarından memnuniyet duyduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte aile merkezli müdahalelerin kullanılmasının hem çocukların iletişim, sosyal duygusal becerilerini arttırdığı hem de ailelerin aile-çocuk etkileşimi ve aile yaşam doyumuna önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

Raporlarda yer alan araştırmaların dışında uluslararası ve ulusal alanyazında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da ailelerin olumlu davranış desteği (Fox, Dunlap & Cushing, 2002), geçiş stratejileri (Pang, 2010), teknoloji temelli uygulamalar (Besler & Kurt, 2016), ayrıık denemelerle öğretim (Ünlü & Vuran, 2012) ve sosyal öykü (Olçay-Gül, 2012) gibi pek çok yöntem, teknik ve stratejiyi başarılı bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak aile merkezli uygulamalar, OSB'de özellikle erken çocukluk dönemindeki (0-8 yaş aralığında) çocuklarda (Besler & Kurt, 2016; Kaiser vd. 2000; Sofronoff, Leslie & Brown, 2004), beceri ve kavramların kazandırılmasında (Charlop-Christy & Carpenter, 2000; Gillet & Le Blanc, 2007) ya da davranış problemleri ile başa çıkmada (Sofronoff vd., 2004), aile üyelerinin doğal (Moes & Frea, 2002) ya da yapılandırılmış öğretim ortamlarında (Gillet & Le Blanc, 2007) öğretim yapabilmesine olanak veren bir müdahale türüdür (NAC, 2014; NPDC, 2011).

Sonuç olarak aile merkezli uygulamaların kullanılması ve yaygınlaşması aileye, çocuğa ve aile-çocuk etkileşimine olan katkısı, bir dizi alanyazın incelemesinin ve araştırma sentezinin sonucunda ortaya çıkmıştır (Cunningham & Rosenbaum, 2014; Dempsey & Keen, 2008; King, Teplicky, King & Rosenbaum, 2004; Kuhlthau vd., 2011; Shields, Pratt & Hunter, 2006). Bu gözden geçirmeler ve sentezlerdeki çalışmaların ortak sonuçları; aile merkezli uygulamaların özellikle erken dönemde kullanıldığında hem OSB olan çocukların akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine katkı sağladığını hem de aile üyelerinin eğitsel, sosyal ve psikolojik yönden olumlu çıktılar elde ettiği yönündedir (Beaudoin vd., 2014; Siller & Morgan, 2018).

**Aile merkezli uygulamaların yararları.** Aile merkezli uygulamaların hem OSB olan çocuklara hem de ailelerine önemli yararları bulunmaktadır. OSB olan çocuğa müdahalenin mümkün olan en erken dönemde başlamasını sağlayarak eğitimin kesintiye uğramasına engel olma; evde ya da doğal ortamdaki tüm yaşantıların bir eğitim fırsatına dönüşmesini sağlama; doğal pekiştireçler kazanma olasılıklarını artırma; eğitsel ortamda öğrenilen bilgi ve becerilerin evde de sürdürülmesini sağlama; davranış kontrolünün sistematik ve tutarlı olarak sağlanmasına hizmet etme; akranları, aile üyeleri ve yakın çevreleriyle olumlu etkileşim kurma gibi yararları sıralanabilir (Mahoney & Nam, 2011; Mahoney & Wheeden, 1997). Aile merkezli uygulamaların aileye olan yararları ise çocuğu ile kuracağı etkileşimin kalitesini artırma, ailenin çocuğunun eğitimi ile ilgili yaşayacağı psikolojik süreçlerle ve yetersizlikle baş etmesini kolaylaştırma, ebeveynlik öz yeterliliğini destekleyerek ailenin daha iyi bir ruh hali içerisinde olmasına katkı sağlama, çocuklarının yetersizliklerini ve yeterliliğini daha iyi tanıma, problem davranışlar ile başa çıkmada özgüvenin artmasını sağlama şeklinde açıklanmaktadır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; McCollum & Yates, 1994; NPDC, 2011).

**Aile merkezli uygulamaların kullanılması.** Ailelerin uyguladıkları müdahalelerin başarılı olması için uzmanlar ile aileler arasındaki ortaklık temel unsurlardan birisidir. Bu ortaklığın etkili olabilmesi için aile ve çocuğun ihtiyaçlarının ve konulacak hedeflerin işbirliği içinde belirlenmesi, müdahale programının planlanması, ailelerin eğitimi ve uygulamanın takip edilerek gerekli dönütlerin verilmesi sağlanmalıdır (Brookman-Fraze, Stahmer, Baker-Ericzen & Tsai, 2006; Hendricks, 2009). Aile merkezli müdahalenin başarılı olabilmesi için birincil bakıcıların veya ailenin endişelerini giderecek bir uzman yaklaşımı ve karşılıklı işbirliği oldukça önemlidir. Süreçte ailelerin tam katılımının sağlanması, kararlar almada yetkilendirilmeleri ve uzmanlar tarafından cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. (Brookman-Fraze vd., 2004; Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

Aile merkezli uygulamaların uygulama süreci altı başlık altında sınıflandırılmıştır Bunlar; (a) ailenin ihtiyaçlarının belirlenmesi, (b) çocuk için amaçların belirlenmesi, (c) müdahale planının geliştirilmesi, (d) ailenin eğitimi, (e) ailenin müdahaleyi uygulaması ve (f) sürecin takip edilmesi şeklindedir. Aşağıda bu başlıkların her biri kısaca açıklanmıştır.

**Ailenin ihtiyaçlarının belirlenmesi.** OSB olan her çocuk birbirinden farklı özellikler gösterir. Bunun yanı sıra her ailenin kendi koşulları ve gereksinimleri birbirinden farklıdır. Etkili ve güvenilir sonuçlar verecek bir müdahale planı geliştirmek için profesyonellerin ilk olarak her aileyi kendi dinamiklerine göre değerlendirmeleri gereklidir. Ailenin güçlü ve zayıf yanları, çocuğuna ilişkin endişeleri, çocukta bulunan beceri ve davranışların düzeyi, aile çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun doğal ortamında bulunan uyarılar ve müdahalenin uygulanması sırasında destek ya da engel teşkil edebilecek faktörleri doğru analiz etmek önemlidir (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Çocuk için amaçların belirlenmesi.** Aile üyeleri çocuklarına kazandırılacak amaçları belirlemede uzmanların desteğine ihtiyaç duyarlar. Uzmanlar bu basamakta aile üyelerini psikolojik olarak olumlu etkileyecek ve doğal ortamlarında tutarlı bir biçimde çalışılacak, gözlenebilir ve ölçülebilir olan öncelikli amaçların belirlemelidirler (Moes & Frea, 2002).

**Müdahale planının geliştirilmesi.** Amaçlar belirlendikten sonra uzmanlar ve aileler birlikte bir müdahale planı oluşturmalarıdır. Bu plan, kolay ve anlaşılabilir olmalı ve uygulanacak bütün adımları içermelidir. Başka bir deyişle öğretimde kullanılacak strateji, yöntem, teknik ya da eğitimin hangi sıklıkla, ne kadar süreyle ve hangi aralıklarla gerçekleştirileceği, değerlendirmenin nasıl ve ne şekilde yapılacağı, kullanılacak materyaller, çalışma takvimi, açık bir şekilde müdahale planında yer almalıdır. Aile merkezli müdahale için hazırlanacak her plan aile ve çocuğa özgü olmalıdır (Moes & Frea, 2000). Bu nedenle hazırlanacak müdahale planında ailenin tercih ve gereksinimleri esastır.

**Ailenin eğitimi.** Müdahale planı geliştirildikten sonraki adım ailenin eğitilmesi olmalıdır. Bu eğitim kimi zaman aileye bilgi verme, kimi zaman rehberlik ve danışmanlık ya da koçluk şeklinde değişiklik göstermelidir (Johnson vd., 2007; Hendricks, 2009). Eğitimlerde ailelere grup olarak çocuklarının yetersizlik durumunun özelliklerini anlamalarını sağlamak, bazen de bireysel olarak beceri ve davranış düzeylerini arttırmaları için sistematik bir yöntem, strateji, tekniği kullanmalarını öğretmek amaçlanır (Brookman-Fraze, Stahmer, Baker-Ericzen & Tsai, 2006). Ailelerin eğitimi evde, becerilerin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda, yapılandırılmış ortamlarda ya da uzaktan eğitim (Web portalı vb.) ile gerçekleştirilebilir. Aile merkezli müdahalelerin ortaya çıkma nedenlerinden biri de eğitimin evde de sürdürülerek doğal fırsatların kullanılmasını ve bu yolla eğitime ayrılacak zaman ve maliyetin azaltılmasıdır. Bu nedenle ailenin rutinlerini bozmadan daha az zaman ve maliyet ile müdahalenin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu açıdan bakıldığında aile merkezli uygulamaların uygulanması için herhangi bir süre yoktur ve bu süre her aile için bireyseldir (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Ailenin müdahaleyi uygulaması.** Aileler müdahale planını belirlenen zaman ve ortamda uygularlar. Bu süreçte uzmanlar aileye destek olurlar ve gerek gördükleri zamanlarda uyarlamalar ve değerlendirmeler yaparlar. Ailelerin müdahaleyi uygulamaları sırasında en önemli noktalardan biri uygulamanın en yüksek düzeyde doğal olarak meydana gelen rutinler ve etkileşimler sırasında gerçekleştirilmesidir (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Sürecin takip edilmesi.** Aile merkezli uygulamalar sırasında kullanılan yöntem, strateji ya da tekniğin yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanabilmesi için sürecin takibi önemlidir. Bu süreçte uzmanların ailelerle gerçekleştireceği iletişim yüz yüze olabileceği gibi telefon ya da e-posta yoluyla online olarak da gerçekleştirilebilir. Sürecin takibi, hem çocuktaki ilerlemeleri hem de ailenin uygulamayı kullanma düzeyini ölçmek üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Uzmanın aileyi değerlendirme sıklığı ve süresi ailenin müdahaleyi uygulama konusunda uzmanlaşmasına ve çocuğun beceri düzeyindeki gelişmelere göre göre sistematik olarak artırılır ya da azaltılır. Uygulamacılar becerileri hem aile hem de çocuk için kazanımı gerçekleştikten sonra da izleme ve genelleme konusunda destek ve rehberlik sağlamalıdır. Uzmanların bu süreçte ailelerle müdahalenin başka hangi becerilerin kazandırılabilmesine ve müdahalenin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin görüşmeler



yapması ailelerin otizmlili çocuklarıyla çalışırken aile merkezli müdahaleleri günlük rutinleri içinde sıklıkla kullanmaları yönünde teşvik edecektir (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

### Aile Merkezli Uygulamalar ile İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada aile merkezli uygulamalar hakkında bilgi vermenin yanı sıra aile merkezli uygulamaların erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla kullanıldığı araştırmaları da analiz etmek ve elde edilen sonuçları paylaşmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda NAC, NPDC ve Evidence Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder raporlarında yer alan ve erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiş 25 araştırma incelenmiştir. Bu araştırmaların analiz edilmek üzere seçilmesinin nedeni söz konusu araştırmaların tam ve yarı deneysel araştırmalar için kanıt temelli olma ölçütlerini niteliksel olarak karşılamalarıdır. Bu nedenle araştırmalar raporlarda yer alan yıllarla sınırlıdır (1991-2011). Bu amaçla bu 25 araştırma yöntem, çalışılan ortam, araştırmaya katılan çocuk katılımcıların yaş aralığı, katılımcı çifti sayısı, uygulamacı türü ve öğrenme çıktısı kategorilerine ayrılarak Tablo 1’de analiz edilmiştir.

Tablo 1

#### *Erken Çocukluk Dönemindeki OSB Olan Çocuklarla Aile Merkezli Uygulamaların Kullanıldığı Araştırmalar*

Kaynak	Yöntem	Ortam	Çocuk katılımcı yaş grubu	Katılımcı çifti sayısı	Uygulamacı türü	Öğrenme çıktıları
Hsing-Hsieh vd. (2011)	TD	Doğal	0-8	3	A-B ve BB	Sosyal etkileşim
Green vd. (2010)	D	Klinik	2-4	152	A-B	Sosyal etkileşim
Najdowski vd. (2010)	TD	Doğal	2-4	3	A	Yemek yeme becerileri
Kasari vd. (2010)	D	Doğal	2-3	38	BB	Ortak dikkat
Reagon ve Higbee (2009)	TD	Doğal	2-5	3	A	İletişim becerileri
Whittingham vd. (2009)	D	Klinik	2-9	52	A-B ve BB	Sosyal davranışlar
Gentry ve Luiselli (2008)	TD	Doğal	4	1	A	Yemek yeme becerileri
Gillet ve LeBlanc (2007)	TD	Doğal + Klinik	4-5	3	A	İletişim becerileri
Rickards vd. (2007)	D	Doğal + Klinik	3-5	59	A-B	Bilişsel beceriler
Rocha vd. (2007)	TD	Klinik	2-5	3	A-B	Ortak dikkat
Shertz ve Odom (2007)	KY	Doğal	1,5-3	3	A	Ortak dikkat
Kashinath vd. (2006)	TD	Doğal	2-6	5	A	Günlük rutinler
McConachie, Randle, Hammal ve Le Couteur (2005)	D	Klinik	2-4	51	A-B	Sosyal davranış
Symon (2005)	TD	Klinik	2-5	3	A	Sosyal etkileşim ve davranış
Ducharme ve Drain (2004)	TD	Klinik	3-7	3	A-B	Sosyal etkileşim
Koegel vd. (2002)	TD	Klinik	3-5	5	A-B	Sosyal etkileşim

Tablo 1 (devamı)

Kaynak	Yöntem	Ortam	Çocuk katılımcı yaş grubu	Katılımcı çifti sayısı	Uygulamacı türü	Öğrenme çıktıları
Tarbox, Wallace ve Tarbox (2002)	TD	Doğal + Klinik	4	1	A-B	Sosyal davranışlar
Moes ve Frea (2002)	TD	Doğal	3	3	A-B-K	Problem davranış
Stahmer ve Gist (2001)	D	Klinik	1,5-4	22	A-B	İletişim becerileri
Kaiser vd. (2000)	D	Klinik	2,5-5	6	A	İletişim becerileri
Stiebel (1999)	TD	Doğal	4-6	3	A-B	Sosyal etkileşim
Jocelyn, Casiro, Beattie, Bow ve Kneisz (1998)	D	Klinik	3-6	35	A-B ve BB	İletişim becerileri
Ozonoff ve Cathcart (1998)	D	Doğal	2-6	22	A-B	Sosyal davranışlar
Krantz, MacDuff ve McClannahan (1993)	TD	Doğal	6-8	3	A-B	Sosyal etkileşim
Moran ve Whitman (1991)	D	Klinik	0-8	8	A	Uyumsal beceriler

TD: Tek Denekli, D: Deneysel, KY: Karma Yöntem, A: Anne, B: Baba, BB: Birincil Bakıcı, K: Kardeş

Tablo 1'e göre analiz edilen 25 araştırma, yöntemi bakımından incelendiğinde araştırmaların 14'ünün (%56) tek denekli araştırma yöntemleri, 10'unun (%40) randomize deney-kontrol gruplu, ön test-son test kontrol gruplu gibi tam deneysel araştırma yöntemleri ile birinin de (%4) karma yöntem ile desenlendiği görülmüştür. Araştırmalarda uygulamaların gerçekleştirildiği ortamlara bakıldığında 10 (%40) araştırmanın doğal öğretim ortamlarında, 11 (%44) araştırmanın klinik ortamlarda, dört (%16) araştırmanın da hem doğal hem de klinik ortamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmalardaki çocuk katılımcıların yaşları sıfır ile dokuz yaş arasında değişiklik göstermektedir. Uygulamacı özellikleri açısından incelendiğinde ise aile merkezli uygulamaları 11 (%44) araştırmada anne ve babaların, dokuz (%36) araştırmada annelerin, üç (%12) araştırmada anneler, babalar ve birincil bakıcıların, bir (%4) araştırmada, da anne-baba ve kardeşlerin bir (%4) araştırmada da yalnızca birincil bakıcıların uygulamacı olarak yer aldıkları görülmektedir. Son olarak araştırmalarda hedeflenen öğrenme çıktılarına bakıldığında ise altı (%24) araştırmada sosyal etkileşim, beş (%20) araştırmada iletişim becerisi, dört (%16) araştırmada sosyal davranışlar, üç (%12) araştırmada ortak dikkat, iki (%8) araştırmada özbakım becerileri bir (%4) araştırmada bilişsel beceriler, bir (%4) araştırmada uyumsal davranışlar, bir (%4) araştırmada günlük rutinler, bir (%4) araştırmada problem davranış ve bir (%4) araştırmada sosyal etkileşim ve sosyal davranışlar bir arada çalışılmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Aile merkezli uygulamalar, yukarıda da söz edildiği gibi uzmanlardan sistematik olarak ev ziyaretleri, rehberlik, koçluk, eğitim, danışmanlık gibi destekler olarak doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda ailelerin çocuklarına hedef beceri veya davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştirdikleri ve bunun sonucunda onlarla etkileşimlerini ve olumlu öğrenme deneyimlerini arttırdıkları kanıt temelli uygulamalardır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Dunst & Trivette, 2009; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; Reagon & Higbee, 2009; Rickards vd., 2007; Whittingham vd., 2009; Wong vd., 2014). Bu çalışmada aile merkezli uygulamaların geçmişi, kuramsal olarak açıklanması, erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklar ve aileleri için önemi, aile merkezli uygulamaların uygulanması hakkında genel bilgilere yer verilmiş, alanyazında ailelerin

erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarıyla aile merkezli uygulamaları gerçekleştirdikleri araştırmalara ilişkin kapsamlı bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

Erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla aile merkezli uygulamaların kullanıldığı yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde doğal ya da yapılandırılmış öğretim ortamlarında (Green vd. 2010; Kasari vd., 2010; Najdowski vd., 2010), çeşitli becerilerin öğretildiği (Ducharme & Drain, 2004; Rickards vd., 2007) ya da olumsuz davranışların azaltıldığı (Moes & Frea, 2002) anne,baba, birincil bakıcı ve kardeşlerin birlikte ya da ayrı ayrı uygulamacılar olarak yer aldıkları (Jocelyn vd., 1998; Whittingham vd., 2009); tam (Stahmer & Gist, 2001; McConachie vd., 2005), yarı deneysel (Gillet & LeBlanc, 2007; Stiebel 1999) ve karma desenle (Shertz & Odom, 2007) gerçekleştirilen araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Araştırmalardan elde edilen bulgular, anne ve babaların çocuklarına uyguladıkları eğitimlerle iletişim (Green vd., 2010; Reagon & Higbee, 2009) ve iletişim öncesi beceriler (Rocha vd., 2007; Shertz & Odom, 2007), özbakım (Najdowski vd., 2010) akademik (Rickards vd. 2007) ve sosyal etkileşim becerileri ve davranışları (Symon, 2005; Tarbox vd., 2002),öğretilmesine ve genellenmesine katkıda bulunabildiklerini ya da çocuklarındaki davranış problemlerini (Moes & Frea, 2002) azaltabildiklerini göstermektedir (Wong vd., 2014). Kuşkusuz her aile OSB tanısı olsun ya da olmasın çocuklarının gelişimleri üzerinde birincil derecede etkiye sahiptir. Ailenin OSB olan çocuğun hayatının değişmez bir parçası olması ve alacağı tüm kararların çocuğun yaşamını doğrudan etkileyebileceği düşünüldüğünde ise aile eğitiminin önemi tartışılmazdır (Shea & Bauer, 1991; Turnbull, 1995). OSB olan çocukların özellikle toplumsal yaşama katıldıkları dönemde bağımsızlıklarının artırılması erken dönemde kurulan nitelikli etkileşimler, sistematik ve yoğun öğretim programlarıyla mümkündür (Fox & Binder, 1990; Spann vd., 2003).

Alanyazında ve geçmişten günümüze yapılan tanımlarda OSB olan çocukların en çok iletişim (Gillet & LeBlanc, 2007; Jocelyn vd., 1998; Kaiser vd., 2000; Reagon & Higbee, 2009; Rocha vd., 2007; Shertz & Odom, 2007; Stahmer & Gist, 2001) ve sosyal etkileşim becerilerinde (Ducharme & Drain, 2004; Green vd., 2010; Hsing-Hsieh vd., 2011; Koegel vd., 2002; Krantz vd., 1993; Stiebel, 1999; Symon, 2005; Whittingham vd., 2009) yetersizlik gösterdikleri ve öğrendikleri becerileri genellemediklerine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (APA, 2013; Özdemir, 2014). Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmanın bir yolu da aile üyelerinin erken dönemde ve doğal ortamlarda çocuklarıyla birlikte oldukları süre içerisinde, günlük rutinler sırasında kendiliğinden gerçekleşen durumları bir öğretim fırsatı olarak kullanmasıdır (Guralnick, 2011; Kim & Mahoney, 2005; Mahoney & Nam, 2011). Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla aile merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmaların sonuçları aile üyelerinin uzmanlar tarafından yönlendirildiklerinde özellikle erken dönemde otizmlili çocuklarına sistematik uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliği ile sunarak pek çok davranış ve beceriyi kazandırabildiklerini ve sürdürüp genelledebildiklerini ve çoğunlukla çocuklarının öğretim sürecine dahil olmaktan memnuniyet duyduklarını göstermektedir (Becker-Cottril vd., 2003; Wallace vd., 2004).

Aile üyelerinin öğretim sürecine dâhil olması ile doğal ortamlarda beceri ve davranışları kazanan OSB olan çocukların doğal pekiştireçler kazanma olasılıkları artmakta bu yolla akranları, aile üyeleri ve yakın çevreleriyle olumlu etkileşim kurma olanağı olasılıkları yükselmektedir. Eğitimin mümkün olan en erken dönemde başlaması ve evde de kesintisiz olarak sürdürülmesi çocuktaki OSB belirtilerinde azalma, beceri ve davranış düzeyinde olumlu yönde artış sağlarken; aile üyelerinin yetersizlik karşısında yaşayacağı psikolojik süreçlerle baş etmesini kolaylaştırmakta, ebeveynlik öz yeterliliğini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Mahoney & Nam, 2011; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; NPDC, 2011). Uzmanların kazandıracığı becerilerin evde de sürdürülmesini sağlayarak tüm yaşantıların bir öğretim fırsatına dönüşmesi, aile çocuk etkileşiminin niteliğini artırarak hem aile üyelerinin hem de çocukların özgüvenin artmasını sağlamaktadır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Mahoney & Nam, 2011; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; NPDC, 2010).

Erken çocukluk yılları tüm çocuklar için olduğu gibi OSB olan çocuklar için de telafisi mümkün olmayan yıllar olarak adlandırılır. Bu dönemde yapılacak her türlü müdahalenin türü, işlevi, süresi ya da sıklığı oldukça

önem arz etmektedir. Aile üyeleri erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin merkezinde yer almalı ve bu süreçte aktif rol oynamalıdır. OSB olan çocuklar için erken dönemde kullanılmak üzere hazırlanan kapsamlı müdahale programları da ailenin çocuğun eğitiminde aktif olarak çeşitli rollerde yer almasını teşvik etmektedir (Ingersoll & Gergans, 2007; Siller vd., 2013; Siller & Morgan, 2018). Alanyazında aile merkezli uygulamaların OSB olan çocuklarla erken dönemde kullanılmasına ilişkin araştırmalar yer alsa da aile üyelerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanarak çocuklarına beceri ve davranış kazandırabilecekleri yönündeki inançlarının artırılması ve müdahalelerin kullanılmasının yaygınlaştırılması için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Aile merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmalar analiz edildiğinde 25 araştırma içerisinde dokuz (%36) araştırmada uygulamanın yalnızca anneler tarafından yürütüldüğü gözlenirken hiç bir araştırmada babaların tek başına uygulamacı olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç aile merkezli uygulamaların yürütüldüğü araştırmalarda babaların uygulamacı olarak yer aldığı çalışmalara hala ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bir (%4) araştırmada kardeşlerin de yer alıyor olması (Moes & Frea, 2002) aile merkezli uygulamaların yalnızca anne, baba ya da birincil bakıcılarla sınırlı olmadığını göstermekte ve araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. İncelenen araştırma bulgularında hem aile üyelerinin öğretimi ne düzeyde güvenilir gerçekleştirdikleri hem de çocuklardaki öğrenme çıktılarının birlikte yer alması uygulamanın etkisinin açıkça görülebilmesi bakımından önemlidir. Oysa araştırmalarda ya öğrenme çıktılarına ya da uygulamanın güvenilir biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanıldığı bu iki değişkenin bir arada incelenmediği görülmektedir. İlerleyen süreçte gerçekleştirilecek araştırmalarda buna dikkat edilmesinin sürecin niteliğini arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sonraki süreçte gerçekleştirilecek araştırmalarda OSB olan çocukların edindikleri becerilerin sürdürülebilirliğinin (izleme verisi toplanmasının) ve ailelerin de kullandıkları yöntem, strateji ve tekniği başka beceri ve davranışlara genelleyip genelleyemediklerinin ölçülmesine ilişkin araştırma bulgularına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bakkaloğlu, H. (2016) Erken çocukluk özel eğitimi [Early childhood special education]. *Öğretmen Dünyası*, 37 (439), 21-26.
- Baxendale, J., Frankham, J., & Hesketh, A. (2001). The Hanen Parent Programme: A parent's perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(1), 511-516. doi: 10.3109/13682820109177938
- Beaudoin, A. J., Sébire, G., & Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014(15), 1-15. doi: 10.1155/2014/839890
- Becker-Cottrill, B., McFarland, J., & Anderson, V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 113-123. doi: 10.1177/108835760301800205
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209-230. doi: 10.12738/estp.2016.1.0273
- Birt, C. J. (1956). Family-centered project of St. Paul. *Social Work*, 1(4), 41-47.
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380. doi: 10.1007/s110803-013-1877-9
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Brookman-Frazer, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3-4), 181-200. doi: 10.1007/s10567-006-0010-4
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 102-104. doi: 10.1177/10883576040190020501
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112. doi: 10.1177/109830070000200203
- Christophersen, E. R. (1990). *Beyond discipline: Parenting that lasts a lifetime*. Overland Press.
- Cunningham, B. J., & Rosenbaum, P. L. (2014). Measure of processes of care: a review of 20 years of research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(5), 445-452. doi: 10.1111/dmcn.12347
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52. doi: 10.1177/0271121408316699

- Diggle, T., McConachie, H. R., & Randle, V. T. (2002). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorder. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 36(1), 266-272. doi: 10.1002/14651858.CD003496
- Dinç, B. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları [Parent participation studies at preschool]*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ducharme, J. M., & Drain, T. L. (2004). Errorless academic compliance training: Improving generalized cooperation with parental requests in children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2), 163-171. doi: 10.1097/00004583-200402000-00011
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143. doi: 10.1080/10522150802713322
- Dunst, J., & Espe-Sherwindt, L. (2016) Parent mediated intervention in early childhood. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. (pp.37-56) Switzerland: Springer International.
- Ersoy, Ö., & Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi [Importance of parent education in 0-6 years]. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. doi: 10.1177/10634266020100030301
- Fox, R. & Binder, M. C. (1990). Parenting; A Developmental Behavioral Approach. *Advances in Special Education*, 78, 187-201.
- Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161. doi: 10.1177/1362361312469269
- Gentry, J. A., & Luiselli, J. K. (2008). Treating a child's selective eating through parent implemented feeding intervention in the home setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(1), 63-70. doi: 10.1007/s10882-007-9080-6
- Gillet, J., & Le Blanc, L. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and plan in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255. doi: 10.1016/j.rasd.2006.09.003
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., ... & Barrett, B. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160. doi: 10.1016/S0140-6736(10)60587-9
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe
- Hartman, A., & Laird, J. (1990). Family treatment after adoption: Common themes. In D.M. Brodzinsky & M. D. Schechter (Eds.), *The Psychology of Adoption* (pp. 221-239). Oxford University Press.
- Hendricks, D. R. (2009). *Overview of parent-implemented intervention*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hsing-Hsieh, H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 199-203. doi: 10.1901/jaba.2011.44-199
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*(2), 163-175. doi: 10.1016/j.ridd.2006.02.004
- Jocelyn, L. J., Casiro, O. G., Beattie, D., Bow, J., & Kneisz, J. (1998). Treatment of children with autism: A randomized controlled trial to evaluate a caregiver-based intervention program in community day-care centers. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 19*(7), 326-334. doi: 10.1097/00004703-199810000-00002
- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D. G., & Scahill, L. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions, 22*(3), 201-221. doi: 10.1002/bin.237
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*(4), 423-446. doi: 10.1207/s15566935eed1104
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056. doi: 10.1007/s10803-010-0955-5
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., ... & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism. *Pediatrics, 134*(1), 72-79. doi:10.1542/peds.2013-3229
- 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
- King, S., Teplicky, R., King, G., & Rosenbaum, P. (2004, March). Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature. *In Seminars in Pediatric Neurology, 11*(1), 78-86. doi: 10.1016/j.spen.2004.01.009
- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Kern-Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 88-103. doi: 10.1177/109830070200400204
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming in family activities for children with autism: parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 137-138. doi: 10.1901/jaba.1993.26-137
- Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K., ... & Perrin, J. M. (2011). Evidence for family-centered care for children with special health care needs: A systematic review. *Academic Pediatrics, 11*(2), 136-143. doi: 10.1016/j.acap.2010.12.014
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9. doi: 10.1037/0022-006X.55.1.3
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 41*(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5

- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1997). Parent-child interaction-the foundation for family-centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 165-184. doi: 10.1177/027112149701700204
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17. doi: 10.1177/027112149801800104
- Mahoney, G., Kim, J., & Lin, C. (2007). Pivotal behaviour model of developmental learning. *Infants and Young Children, 20*(4), 311-325. doi: 10.1177/027112149801800104
- McCollum, J. A., & Yates, T. J. (1994). Dyad as focus, triad as means: A family-centered approach to supporting parent-child interactions. *Infants & Young Children, 6*(4), 54-63.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*(1), 120-129. doi: 10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics, 147*(3), 335-340. doi: 10.1016/j.jpeds.2005.03.056
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53*(4), 1026-1039. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2000). Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(1), 40-46. doi: 10.1177/109830070000200106
- Moran, D. R., & Whitman, T. L. (1991). Developing generalized teaching skills in mothers of autistic children. *Child & Family Behavior Therapy, 13*(1), 13-37. doi: 10.1300/J019v13n01\_02
- Moxley, D. P., Raider, M. C., & Cohen, S. N. (1989). Specifying and facilitating family involvement in services to persons with developmental disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal, 6*(4), 301-312.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 25*(2), 89-107. doi: 10.1002/bin.298
- National Autism Center (2015). <https://www.nationalautismcenter.org/autism/> adresinden edinilmiştir.
- National Professional Development Center (2011). *National Professional Development Center on Autism*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/national-professional-development-center-autism-spectrum-disorder> adresinden edinilmiştir.
- National Research Council (2001). <https://www.nationalacademies.org/nasem/> adresinden edinilmiştir.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri. [Family delivered social stories on teaching social skills to youth with autism spectrum disorders]* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 3155456)
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 25-32.



- Özdemir, O. (2014) *Otizm Davranış Kontrol Listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları [Reliability and validity studies of the Turkish version of autism behavior checklist]* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 373600)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [*Special Education Services Regulation*] (2006). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.html> adresinden edinilmiştir.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Public Law* (1975). [https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/index\\_pg10.html](https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/index_pg10.html) adresinden edinilmiştir.
- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664. doi: 10.1901/jaba.2009.42-659
- Rickards, A. L., Walstab, J. E., Wright-Rossi, R. A., Simpson, J., & Reddihough, D. S. (2007). A randomized, controlled trial of a home-based intervention program for children with autism and developmental delay. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 308-316. doi: 10.1097/DBP.0b013e318032792e
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172. doi: 10.1177/105381510702900207
- Rogers, S. J. (1996). Marital quality, mothers' parenting and children's outcomes: A comparison of mother/father and mother/stepfather families. *Sociological Focus*, 29(4), 325-340. doi: 10.1080/00380237.1996.10570649
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Schafer, E. S. (1969). *Need for early and continuing education*. Paper presented at the 136th Meeting of the American Association for the Advancement of Science, Chevy Chase, MD. ERIC Document Reproduction Service
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575. doi: 10.1007/s10803-006-0290-z
- Scherz, F. H. (1953). What is family-centered casework?. *Social Casework*, 34(8), 343-349. doi: 10.1177/104438945303400804
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities: A handbook for collaboration*. Allyn & Bacon.
- Shields, L., Pratt, J., & Hunter, J. (2006). Family centred care: a review of qualitative studies. *Journal of Clinical Nursing*, 15(10), 1317-1323. doi: 10.1111/j.1365-2702.2006.01433.x
- Siller, M., & Morgan, L. (2018). Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015. In M. Siller & L. Morgan (Eds.) *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism*. (pp. 1-21). Springer International.

- Siller, M., Hutman, T., & Sigman, M. (2013). A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 540-555.
- Sofronoff, K., Leslie, A., & Brown, W. (2004). Parent management training and Asperger syndrome: A randomized controlled trial to evaluate a parent based intervention. *Autism*, 8(3), 301-317. doi: 10.1177/1362361304045215
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237. doi: 10.1177/10883576030180040401
- Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 75-82. doi: 10.1177/109830070100300203
- Stiebel, D. (1999). Promoting augmentative communication during daily routines: A parent problem-solving intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 159-169. doi: 10.1177/109830079900100304
- Symon, J. (2001). Parent education for autism: Issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160-174. doi: 10.1177/109830070100300304
- Tarbox, J., Wallace, M. D., & Tarbox, R. S. (2002). Successful generalized parent training and failed schedule thinning of response blocking for automatically maintained object mouthing. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 17(3), 169-178. doi: 10.1002/bin.116
- Turnbull, A. P. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., NJ 07675.
- Ünlü, E., & Vuran, S. (2012). Case Study: Training a mother of child with autism on how to provide discrete trial teaching. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(2), 95-103
- Wallace, M. D., Doney, J. K., Mintz-Resudek, C. M., & Tarbox, R. S. (2004). Training educators to implement functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 89-92. doi: 10.1901/jaba.2004.37-89
- Warner, G. A. (1947). A family centered church. *Marriage and Family*, 9(2), 37-39. doi: 10.2307/347296
- Warrick, L. H. (1971). Family-centered care in the premature nursery. *The American Journal of Nursing*, 71(11), 2134-2138. doi: 10.2307/3422167
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469. doi: 10.1007/s10802-014-9927-0.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive intoreview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 589-610

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.543446

REVIEW

Received Date: 22.03.19

Accepted Date: 20.12.19

OnlineFirst: 24.12.19

## Parent-Implemented Interventions in Autism Spectrum Disorder in Early Childhood\*

Esra Orum-Çattık <sup>ID\*\*</sup>  
Eskişehir Osmangazi University

Ahmet İlkhan Yetkin <sup>ID\*\*\*</sup>  
Anadolu University

İbrahim Halil Diken <sup>ID\*\*\*</sup>  
Anadolu University

### Abstract

Parents support the development of the child and ensure that s/he grows up in accordance with the society rules in which s/he lives. While typical children easily acquire skills and behaviors in natural experiences with their families, systematic teaching is often required for the same skills and behaviors when it comes to a child with autism spectrum disorder (ASD). Although ASD can be diagnosed very early in recent years, families do not know how to participate in the early education of their children. Family-centered practice is one of the evidence-based practices used to gain skills and behaviors and to deal with behavioral problems in many disability types at different ages. This article includes the theoretical foundations of family-centered practices and the importance of family-centered practices for children with ASD in early childhood and their families. In addition, comprehensive information about the studies conducted with children with ASD and their families in early childhood was presented and recommendations were made.

**Keywords:** Parent-implemented practices, parent-mediated practices, evidence-based practices, early childhood, and autism spectrum disorder.

### Recommended Citation

Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2019). Parent-implemented interventions in autism spectrum disorder in early childhood. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 589-610. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.543446

\*This study was presented by the authors in the 2<sup>nd</sup> International Congress on Early Childhood Intervention (ICECI 2018) as an oral paper entitled "Family-Centered Interventions in Autism in Early Childhood".

\*\*Res. Assist., E-mail: eocattik@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9080-3311>

\*\*\*Res. Assist., E-mail: ahmetilkhanyetkin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

\*\*\*\***Corresponding Author:** Prof., E-mail: ihdiken@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5761-2900>

The family is a social group where not only biological but also social relations are established, and individuals spend most of their lives (Shea & Bauer, 1991; Spann, Kohler & Soenksen, 2003; Turnbull, 1995). Parents are vital members of the families and the most important people who support all the development areas of their children and the first learning experiences together. Children acquire many of the knowledge, skills, and behaviors they will use in their later years from the moment they are born through interactions with their families (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker, & Wheeden, 1998; McDuffie & Yoder, 2010; Turnbull, 1995). The quality of these interactions affects the independence and productivity of the child in their future life. The emotional ties that the child will establish with his family, qualified interactions and learning experiences are the headstones that determine what kind of adult s/he will be in her/his future life (Fox & Binder, 1990; Guralnick, 2011; Mahoney, Kim, & Lin, 2007; Mahoney & Nam, 2011).

As a requirement of their development, children with typical development can learn many skills and behaviors in their daily lives with their families through their natural interactions and often do not need any other intervention for these gains. However, when there is a child with an autism spectrum disorder (ASD), the process becomes difficult for both families and their children with ASD, and there is often a need for systematic teaching programs and settings to teach many skills (Heward, 2009; McConachie & Diggle, 2007). ASD appearing in the first years of life is a neurological disorder that can affect many areas of development in different developmental periods and negatively affect the behaviors of the individual such as communication, social interaction, sharing ideas and feelings and being in relation to others. As of infancy, children with ASD intensively begin to experience instructional practices due to their disabilities (American Psychiatric Association [APA], 2013; Özdemir, 2014). In this process, the importance of communication with their families, who spend the most time, increases and the families need professional support on how to interact with their children. On the basis of early intervention/early childhood special education, services should be provided to the child in natural environments. Both the early intervention/early childhood special education see the family as the primary source for teaching the child new skills and behaviors (Rush & Shelden, 2011; Wallace, Doney, Mintz-Resudek, & Tarbox, 2004).

The main emphasis of early intervention/early childhood special education is to support family(parent)-child interaction in order to promote and develop the child's learning and development, as well as the cooperation with the family at the center of these services (Bakkaloğlu, 2016; Guralnick, 2011; Mahoney & Nam, 2011). The National Center for Autism Research-NPDC (2011) clearly supports family participation and the role of the parents in intensive training programs for children with ASD. The participation of parents in the education of their children also takes place in the legal arrangements prepared for individuals with special needs. These legal arrangements include the roles of family members in the education process, the services to be provided to the children and the planning, implementation, and evaluation of these services. However, parents do not know how to participate in the education of their children for some reason. These include: (a) lack of resources (e.g., time, financial resources, and other inadequacies in support) (b) communication barriers (e.g., inadequate communication between the experts responsible for the education of the child and the family), and (c) inadequacies of training and skills (e.g., inadequacies of child-care providers and institutions how support to include the family in their child's education). Lack of resources is defined as the inability of the family and the state to use the facilities adequately for the education of the child. Communication barriers are related to the lack of communication skills of the experts who interact with the family. The lack of education and skills is explained by the fact that the experts and institutions responsible for the education of the child do not involve the family in the education of their children in providing skills and behavior. The lack of resources and communication barriers as well as the main shortcomings in the lack of training and skills will be possible by involving the family in the education of their children as early as possible. In addition, depending on the type and degree of disability, children with ASD have problems in generalizing some skills and behaviors they gain in educational settings (Moxley, Raider, & Cohen, 1989). This situation brought the necessity of the family members to be included in the education especially in early childhood in order for their children to transfer what they have learned to their daily life. The solution of problems related to education and skills deficiencies of the parents in this process will be possible with the support of the experts and their children's participation in the education process. In addition to this, there are some factors such as the

interaction between the parent and child, which affect the parents' participation in the education of their children, the attitude of the parents to contribute to the education of the child, and the level of stress parents show. The fact that these factors more or less affect the quality of the parent-implemented practices in this process (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016).

Parents are able to use their learning opportunities with their early participation in the education of their children with ASD much more than general processes and develop early social relations with consistent and systematic practices. Parents participate in the education of their children with ASD, to recognize their children's inadequacy and competency, to have a say about the goals set for their children, to increase their confidence in themselves, to decrease their stress levels, to improve their social relations with their children, to provide coordination between school/center and home environment, to learn the information learned in school/center and it is very important to generalize and maintain skills in the home environment (Wallace et al., 2004).

### **Parent-Implemented Interventions (Parent-Mediation Intervention)**

Parent-implemented practices are aimed at improving the positive learning opportunities of parents and the acquisition of target skills with their children, improving the quality of their interactions with their children, and improving the quality of house visits (Reagon & Higbee, 2009; Rickards, Walstab, Wright-Rossi, Simpson, & Reddihough, 2007; Whittingham, Sofronoff, Sheffield, & Sanders, 2009), guidance, coaching, training, consultancy and so forth. Supports are natural or structured systems that can work with their children systematically (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016, Dunst & Trivette, 2009; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; Wong et al., 2014) and parents are trained through support systems by professionals in a one-to-one or group format at home or in social settings. This training can sometimes be done as didactic, sometimes through discussion or as a model, and sometimes as professionals' coaching, giving feedback and evaluating the process (Kaiser, Hancock, & Nietfeld, 2000). The participation of the families of children with ASD in the services provided to their children has been studied for years and the findings of these studies have been provided evidence regarding its effectiveness.

### **Evidence Bases and Benefits of Parent-Implemented Interventions**

Parent-implemented practices are among the evidence-based practices in reports of National Autism Center-NAC (2015) and NPDC on ASD (2011). In the literature, there are different review studies on parent-implemented practices as well (Wong et al., 2014). For instance, Wong et al. (2014) examined eight experimental groups and 12 single-subject studies that met the qualitative criteria in their report (Evidence-Based Practices for Children with Autism Spectrum Disorder).

In parent-implemented practices, it is possible for parents to choose interventions including teaching methods, techniques, and strategies that are appropriate to their individual characteristics. In addition, the findings obtained from the studies conducted in literature show that parents can successfully use many methods, techniques, and strategies such as positive behavior support (Fox, Dunlap, & Cushing, 2002), transition strategies (Pang, 2010), technology-based applications (Besler & Kurt, 2016), discrete trials teaching (Ünlü & Vuran, 2012), and social stories (Olçay-Gül, 2012). As a result, family-centered practices are a type of intervention that allows family members to teach in natural or structured teaching environments, especially in early childhood (in the 0-8 age group) and also to gain skills and concepts or to cope with behavioral problems. As a result, the use and spread of parent-implemented practices and the contribution to the parents, child and parent-child interaction have emerged a series of literature reviews and research synthesis. The common results of these reviews and syntheses are that parent-implemented practices contribute to academic, social, emotional and behavioral development of children with ASD, and especially when they are used in the early period, the family members can have positive educational, social, and psychological outcomes (Cunningham & Rosenbaum, 2014; Dempsey & Keen, 2008; King, Teplicky, King, & Rosenbaum, 2004; Kuhlthau et al., 2011; Shields, Pratt, & Hunter, 2006). Moreover, parent-implemented practices have significant benefits for children with ASD and their families. The intervention to the child with ASD should start at the earliest possible period, ensuring that all the situations in the home or

natural environment turn into an educational opportunity, also the knowledge and skills learned in the educational environment are maintained at home serving the systematic and consistent provision of behavior control to increase the quality of the interaction with the child with her/his parents, to help the parents to cope with the psychological processes related to the education of their child, to support parents' self-sufficiency and to better recognize the deficiencies and competencies of the children, to increase the self-confidence in dealing with the problem behaviors (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Mahoney & Nam, 2011; Mahoney & Wheeden, 1997; McCollum & Yates, 1994; NPDC, 2011).

### **Use of Parent-Implemented Interventions**

The partnership between the experts and the parents has great importance in order for the interventions of the parents to be successful. In order for this partnership to be effective, it is important to determine the needs and goals of the parents and the child in cooperation, to plan the intervention program and to follow the education of the parents and to give the necessary feedback. In order for the parent-implemented practices to be successful, an expert approach and mutual cooperation are necessary to address the concerns of primary caregivers and/or family. It is very important to ensure full participation of parents in the process, for parents to be authorized in making decisions and to be encouraged by experts (Brookman-Fraze, Stahmer, Baker-Ericzen, & Tsai, 2006; Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

The implementation process of parent-implemented practices is classified under six headings. These include: (a) determination of parents' needs; (b) determination of objectives for the child; (c) developing the intervention plan; (d) training the parents; (e) implementation of parent-implemented practices and (f) following the process. Each of these headings is briefly described below.

**Determination of parents' needs.** Every child with ASD has different characteristics. In addition, each family has its own conditions and requirements. To develop an intervention plan that provides effective and reliable results, professionals must first evaluate each family according to their dynamics. The strengths and weaknesses of the parents are important to analyze the child's concerns, the level of skills and behaviors of the child, the interaction between the parent and child, the stimuli found in the child's natural environment, and the factors that may constitute support or obstacles in the implementation of the intervention (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Determination of objectives for the child.** Family members need the support of experts to determine the goals that their children will gain. Experts should determine the primary goals that can be observed and measurable, that will affect the family members in a psychological way and that families work consistently in their natural environment (Moes & Frea, 2002).

**Developing the intervention plan.** Once the objectives have been established, experts and parents should set an intervention plan together. This plan should be easy and understandable and include all steps to be implemented. In other words, the strategy, method, technique or training to be used in the teaching period, how long and at what intervals to perform, and how to do the evaluation, materials to be used, work schedule, should be clearly included in the intervention plan. Each plan for parent-implemented practices should be parent and child-specific (Moes & Frea, 2002).

**Training the parents.** The next step after developing the intervention plan is to train the parents. This training should sometimes be in the form of providing information to the parents, sometimes with guidance and counseling or coaching. It is aimed to teach parents to understand the characteristics of their insufficiency and to teach them to use a systematic method, strategy, and technique to increase their skills and behavior levels individually (Johnson et al., 2007; Hendricks, 2009). Family training can be carried out at home, in natural environments where skills are carried out in structured environments, or by distance learning (Web portal, etc.). One of the reasons for the emergence of parent-implemented practices is the use of natural opportunities in education at home and thus reducing the time and cost of education. Therefore, it is important to perform the intervention with less time and costs without disturbing the family's routines. From this point of view, it is

important to reduce time during the implementation of parent-implemented practices and this time is individual for each family member (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Implementation of parent-implemented practices.** Parents implement the intervention plan in specified time and environment. In this process, experts support the parents and make adaptations and evaluations when necessary. One of the most important aspects of the implementation of interventions is the realization of the practice during naturally occurring routines and interactions (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

**Following the process.** It is important to follow the process in order to implement the method, strategy or technique used during parent-implemented practices with high treatment integrity/fidelity. In this process, the communication that the experts will have with the parents can be face to face or they can be done online by phone or via e-mail. Process monitoring is carried out in two ways to measure both the child's progress and the level of parent-implemented practices. The frequency and duration of the expert's evaluation of the parent are systematically increased or decreased according to the parents' specialization in implementing the intervention and the development of the child's skill level. Practitioners should provide support and guidance for monitoring and generalization after the skills are acquired for both family and child. It is necessary for experts to negotiate with parents about what other skills can be gained and how intervention can be improved. Parents should be encouraged to use parent-implemented practices frequently in their daily routine while working with children with ASD (Hendricks, 2009; NPDC, 2011).

### **Related Results regarding Parent-Implemented Practices**

When the research studies using parent-implemented practices in the early childhood period were examined; it was seen that various skills were taught in natural and structured teaching environments. In addition, it was observed that the studies were performed with full quasi-experimental and mixed design in which the negative behaviors were reduced, where parents and primary caregivers and siblings were included together or as separate practitioners. More specifically, when the 25 research studies were analyzed in terms of method, 14 (56%) of the research studies were designed with single-subject research methods, 10 (40%) randomized experimental-control groups or pre-test-posttest control group which are one of the experimental research methods and it was seen that 1 (%4) was designed with mixed method. When we look at the environments where the implementations were carried out, it was seen that 10 studies (40%) were carried out in natural teaching environments, 11 studies (44%) in clinical settings, and 4 studies (16%) in both natural and clinical settings. The ages of the children in these studies ranged from 0 to 9 years. In terms of practical features, it was observed that the mothers and fathers in the 11 (44%), mothers in 9 (36%), mothers, fathers and primary caregivers in 3 (12%), and parents and siblings in 1 (4%) participated in the research studies. Finally, when the targeted learning outcomes are examined; social interaction in 6 studies (24%), communication skills in 5 studies (20%), social behavior in 4 studies (16%), joint attention in 3 studies (12%), self-care skills in 2 studies (8%), in 1 study (4%) cognitive skills, adaptive behaviors in 1 study (4%), daily routines in 1 research (4%), problem behaviors in 1 study (4%), and social interaction and social behaviors in 1 study (4%) were the targeted learning outcomes.

### **Conclusion and Recommendations**

Each family, having a child whether with or without ASD, has a primary influence on the development of their children. The importance of parent training is indisputable as it is thought that the parents are an invariable part of the life of the child with ASD and that all decisions will directly affect the life of the child. Increasing the independence of children with ASD, especially in the period when they participate in social life, is possible through qualified and interdisciplinary education programs (Green et al., 2010; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon, & Locke, 2010; Najdowski et al., 2010).

In the literature and from past to the present day, there are many research findings showing that children with ASD have the most difficult problems with communication and social interaction skills and cannot generalize the skills they have learned. One way of eliminating this negative situation is that family members use the situations

spontaneously occurring during their daily routine during their time with their children in the early and natural environments as a teaching opportunity. Findings from the studies show that parents can contribute to the teaching and generalization of skills of pre-communication, communication, academic and social interaction skills of their children. Also, with these interventions they could decrease the problem behaviors of their children. Moreover, the results of the studies using parent-implemented practices with children with ASD in early childhood indicate that family members are able to gain many behaviors and skills with high treatment integrity / fidelity, especially when they are guided by experts and they are happy to be involved in the teaching process, as well. With the inclusion of family members in the teaching process, children with ASD who acquire skills and behaviors in natural environments increase their chances of getting natural reinforcers, thereby increasing the possibility of positive interactions with their peers and their other family members.

Early childhood years, as for all children, are also known as the non-compensatory years for children with ASD. The type, function, duration or frequency of any intervention to be done in this period is of great importance. Family members should be at the center of early childhood education and early childhood special education services and play an active role in this process. Comprehensive intervention programs designed for early use for children with ASD encourage the parents to actively take part in the education of their children. Although there have been several studies on the use of parent-implemented practices with children with ASD in the literature, more research is needed to increase the belief that family members can gain skills and behaviors by using teaching methods, techniques, and strategies and to spread the use of interventions. When the research studies using parent-implemented practices were analyzed, it was observed that only 9 studies (36%) out of 25 were conducted by mothers. However, it was observed that fathers were not alone in any research. This result reveals that there is still a need for studies in which fathers play roles as practitioners. In addition, the inclusion of siblings in one study (4%) (Moes & Frea, 2002) shows that parent-implemented practices are not limited to mothers, fathers or primary caregivers. In the research findings, it is important for both family members to make the instruction reliable and to have learning outcomes in children together. However, it is observed that these two variables, which focus on the learning outcomes or whether the practice has been performed reliably, are not examined together. It is thought that attention to this research will be effective in increasing the quality of the process. In addition, it is thought that research studies about the sustainability of the skills acquired by children with ASD and the measurement of the methods, strategies, and techniques that other children cannot generalize to other skills and behaviors are needed.





# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 611-638

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763

REVIEW

Received Date: 13.05.19

Accepted Date: 07.03.20

OnlineFirst: 17.03.20

## A Systematic Review on the Use of Technology in Learning Disabilities\*

Sibel Doğan<sup>ID\*\*</sup>

Middle East Technical University

Ömer Delialioğlu<sup>ID\*\*\*</sup>

Middle East Technical University

### Abstract

This paper is a systematic literature review of research studies on using technology to support individuals with Learning Disabilities (LD). The purpose is to determine (1) demographic and methodological characteristics of the articles focusing on the use of technology in LD, (2) skills that need improvement and technological tool to develop these skills (3) the effects of technological tools on the performances of students with LD and (4) students' perceptions toward learning with technology. A systematic literature review covering 55 articles were examined. Results showed that the majority of articles were published between 1995 and 2018. Furthermore, multiple baseline designs were preferred in most of the studies, and they sampled elementary school students. The review also revealed essential skills that need improvement and the technological tools utilized to enhance these skills. Results showed that technological tools positively affect students' performances, and students' perceptions toward implemented technology were generally positive.

**Keywords:** Assistive technology, computer-assisted instruction, technology, learning disabilities, learning difficulties.

### Recommended Citation

Doğan, S., & Delialioğlu, O. (2020). A systematic review on use of technology in learning disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 611-638. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763

\*This study is based on the doctoral thesis of the corresponding author and some of the initial findings were presented orally and published in ICITS 2018 (International Conference on Information Technology & Systems) short abstract book.

\*\***Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: sidogan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8688-8578>

\*\*\*Prof., E-mail: omerd@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6515-3516>

## Learning Disabilities

According to the World Health Organization's records in 2015, 15% of the world population has some disabilities. Likewise, the records of the Turkish Statistical Institute in 2002 (Türkiye İstatistik Kurumu, 2002) showed that 12.29% of the population live with different types of disabilities. These people have different needs and characteristics (Brodin, 2010). Special education is a field aiming to provide education services to students with disabilities to overcome their difficulties (Vaughn & Linan-Thompson, 2003).

Although there are many types of disabilities in which special education is interested, learning disabilities (LD) appear to be the most common one (U.S. Department of Education, 2016). According to the American Psychiatric Association (APA, 2013), LD can be defined as a type of disorder related to difficulties in reading, writing, and mathematics. Ministry of Turkish National Education (MoNE) (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010) describes individuals with learning disabilities as ones who need special attention and help to overcome difficulties related to reading, writing, and mathematics. APA (2013) explained that there are three main types of LD, which are dyslexia, dyscalculia, and dysgraphia. MoNE (2010) highlighted the difficulty of individuals with LD in reading, writing, and mathematics, but there is no further categorization for children diagnosed with LD (Çakıroğlu, 2017).

Dyslexia results in problems related to reading comprehension, reading fluency, and reading accuracy (APA, 2013). Moreover, dyslexia can also cause phonological issues such as word recognition, decoding, and spelling (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2005). Dysgraphia is the second most common learning disability. It is a disorder related to writing difficulties (National Association of Special Education Teachers [NASSET], 2005) such as grammar, organization of the written text, punctuation (APA, 2013) and vocabulary knowledge, and text structure (Topbaş, 1997). Last but not least, Dyscalculia is a disorder that influences mathematical abilities. It is frequently comorbid with dyslexia (Price & Ansari, 2013) and impedes the acquisition of mathematical skills such as number sense, mathematical reasoning, and arithmetic facts (APA, 2013).

## Use of Technology for Overcoming Learning Disabilities

There are many studies conducted to determine the effects of technology on students. Special education also keeps pace with technological enhancements from which it gets benefits. Some studies highlight the use of technology in special education. For example, Drigas and Ioannidou (2013) emphasized that the use of technology has the potential to provide benefits to both typically developing students and those with disabilities. King-Sears and Evmenova (2007) underlined that technology could promote learning for students with and without disabilities. Furthermore, studies emphasized the importance of integration of technology into special education (Chang, Chen, & Huang, 2011; Lin, Chen, Wu, & Yeh, 2008) and the value of technology to improve the academic success of students with learning disabilities (Blackhurst, 2005).

Technology use in special education is prevalent, and different types of technologies have been used to meet the diverse needs of people with special needs, eliminate the problems they encounter and make them more independent and competent. Technologies aiming to facilitate the lives of these people have changed over time. To illustrate, visually impaired people have been using standard walking sticks. Now with the enhancements in the technology, these sticks are equipped with GPS function, and they are more helpful for disabled people to find their ways (Çoklar, Ergenekon, & Odabaşı, 2018). In other words, the main idea of using technology is to increase the competency and independence of disabled people by supporting them in a way they need. Thus, the use of technologies for this aim evolved and ameliorated the negative impacts of disabilities.

Beard, Carpenter, and Johnston (2011) categorized the technologies used for individuals with disabilities as low-tech, mid-tech, and high-tech based on their usability, development, and practicality. Firstly, post-it's, highlighter, adapted pencil, paper, scissors, and velcro are listed under low tech technologies. These are the customary form of technology, and they can be found in many classrooms. Secondly, mid-tech technologies cover

tools such as audiobooks, software predicting words, wheelchairs, and translation software. Technologies in this category are not as common as a low-tech group. Thirdly, a high-tech group consists of a computer, mobile devices such as tablet PCs, text-to-speech and speech to text programs, smart boards, and artificial intelligence applications. These are the intense form of technology (Çoklar et al., 2018). In learning disability studies, many technologies categorized as high-tech were preferred in recent years. For example, different types of text-to-speech, speech recognition programs were generally preferred for enhancing reading/writing-related skills (Ciullo, Falcomata, Pfannenstiel, & Billingsley, 2015; Nelson & Reynolds, 2015; White & Robertson, 2015). Moreover, many studies utilized software running on computers and mobile devices to handle challenges related to learning disabilities (Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017; Silver-Pacuilla, 2006).

The use of technology can provide many opportunities, such as offering more chances to do practice (Butterworth & Laurillard, 2010; Kaur, Koval, & Chaney, 2017; Zhang, 2000) and getting immediate feedback without anyone's help (Mohammed & Kanpolat, 2010). Moreover, technology can support students to have control over their learning process (Jones, Issroff, & Scanlon, 2006). In addition to these, technology can create individualized and flexible learning environments (Galatis & White, 2013), which are essential for students with disabilities in terms of meeting their diverse needs (Brodin, 2010).

Research on integrating technology to special education with the aim of enhancing effective learning showed that using technology in special education can promote students' reading skills (Higgins & Raskind, 2000; Kennedy, Thomas, Meyer, Alves, & Lloyd, 2014), math skills (Bouck, Bassette, Taber-Doughty, Flanagan, & Szwed, 2009; Irish, 2002; Koscinski & Gast, 1993; Shiah, Mastropieri, Scruggs, & Mushinski Fulk, 1994), and writing skills (Silió & Barbeta, 2010; Zhang, 2000).

Although studies emphasize the use of technology in special education and the potential benefits of technology use, it is essential to examine demographic and methodological characteristics of the studies; skills that need improvement and technological tools used for developing these skills. It is also important to designate the possible effects of technology use on performances of students with LD and students' perceptions toward the use of technology in a systematic way. For that reason, the following research questions were addressed:

1. What are the demographic and methodological characteristics of the articles focusing on the use of technology in LD?
2. What are the skills that need improvement and technological tools used to develop these skills?
3. What are the effects of technology on the performances of students with LD?
4. What are students' perceptions of the use of technology?

### **Method**

The purpose of this study is to explore demographic and methodological characteristics of the articles focusing on the use of technology in LD, skills and technological tools, effects of technological tools on students' performances, and students' perceptions toward the use of technology. A systematic literature review method was used to achieve this aim. The systematic review had three stages, which were, (a) searching, (b) study selection, and (c) analysis.

#### **Searching Stage**

Four databases were scanned: Web of Science, Academic Search Complete (ASC), Education Resources Information Center (ERIC), and Education Source. These databases were preferred because they are common reference tools used by researchers. Moreover, they provide access to educational literature and resources including peer-reviewed and full-text articles. Before scanning the databases, initial research was done to determine common keywords used in this field of study. The specified keywords were utilized to proceed with a systematic scan. The keywords were "Learning Disabilities," "Specific Learning Disabilities," "Learning

Difficulties," "Computer Assisted Instruction," "Technology," and "Assistive Technology." These keywords were chosen by considering the initial literature search. In addition, the Boolean search was used in the process. The keywords were combined using AND/ OR operations. (("Learning Disabilities" OR "Specific Learning disabilities" OR "Learning Difficulties") AND ("Computer Assisted Instruction" OR "Technology" OR "Assistive Technology").

In the searching stage of the review, dyscalculia, dyslexia, and dysgraphia were not used as keywords because the keywords of the study were determined through an initial literature search. Although these terms used in the searching stage, the articles were examined and categorized according to difficulties in reading, writing, and mathematics as defined by APA (2013) and MoNE (2010).

This literature search was limited to the articles published in peer-reviewed journals. Furthermore, the study was restricted to full-text articles written in English. In addition, no date limitation was applied to see the progress of the use of technology in LD over the years until June 2018.

### **Study Selection Stage**

After searching the databases above with the specified keywords, 699 articles were found in total. After removing exact duplicates, 521 articles remained. The abstracts of the articles were examined to determine whether they met the inclusion criteria. Among the found articles, 249 were either not empiric or research-based. The articles excluded were reviews, overviews, analysis, synthesis, and reports. The remaining 216 articles were empiric studies. However, some of these studies were excluded as they either did not include students with learning disabilities or not hold the aim of developing skills related to reading, writing, and mathematics.

Following these procedures, 55 studies remained and examined. A list of inclusion and exclusion criteria were presented in the following:

#### **Inclusion criteria:**

- The article was published in a peer-reviewed journal.
- The study was empiric research in the area of education.
- Students with learning disabilities were the leading participant group.
- Articles were related to technology used for developing skills in reading, writing, and mathematics.

#### **Exclusion criteria:**

- Articles were reviews, overviews, analysis, synthesis, or reports.
- Articles presented models about how to use assistive technology in LD.
- Articles aimed to determine which assistive technology special education students or teachers preferred.

### **Analysis Stage**

The remaining articles were analyzed under four titles. Firstly, the demographic and methodological characteristics of the studies were determined. The demographic information of the articles was obtained through their publication year and the journal in which they were published. The methodological characteristics involved information regarding research design, participants, and data collection tools. The participants were classified as elementary school students, middle school students, high school students, university students, frostig school students, which is a school for children with learning disabilities, and doctoral students. Secondly, skills that need improvement, and technological tools to enhance those skills were designated. Thirdly, studies were analyzed by considering the effects of technology on the skills that need improvement. Lastly, results were presented according to student perceptions of the technology use.

In the analysis stage, the first author examined all the articles according to the main titles explained above and created a table. A doctorate student who is experienced in terms of coding and technology use in special education was involved in the study voluntarily. The first author and the doctorate student discussed the main titles and coded two articles together. The doctorate student was asked to review and code 32% of the articles ( $N = 18$ ) himself. Following the coding, the results were compared and discussed. A substantial agreement percentage (namely, 95.1%) was found between researchers as the reliability coefficient formula was applied (Miles & Huberman, 1994). However, there were some disagreements. Two researchers made some changes to the coding table to resolve 4.9% disagreements.

### Results

In the result part, there are four main parts: Demographic and methodological characteristics, skills and technological tools, effects of technological tools, and students' perceptions. In the result part, the total number of the skills may exceed the total number of the articles because some of the studies focused more than one skill at a time as shown in the Table 1.

#### Demographic and Methodological Characteristics of the Articles

The articles were published between 1995 and 2017. No date restriction was applied in the inclusion of the studies. As shown in Table 1, the oldest article was published in 1985, while the most recent was in 2017. More than half of the articles ( $N = 29$ ) were published after 2012. Many of the articles were published in 2014 ( $N = 9$ ) and in 2012 ( $N = 7$ ). Moreover, Table 1 showed that Learning Disability Quarterly ( $N = 8$ ), Journal of Special Education Technology ( $N = 7$ ), Remedial and Special Education ( $N = 5$ ), Journal of Learning Disabilities ( $N = 5$ ), Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal ( $N = 2$ ) and Education and Treatment of Children ( $N = 2$ ) were the journals that published more articles than others.

In addition to these, the majority of the journals were indexed either in Social Science Citation Index (SSCI) ( $N = 28$ ) or Emerging Sources Citation Index (ESCI) ( $N = 13$ ). The journals indexed in SSCI are in the following: Annals of Dyslexia, Journal of Learning Disabilities, Remedial and Special Education, Learning Disabilities Quarterly, Computers in Human Behavior, Behavior Modification, Education and Treatment of Children, British Journal of Educational Technology, Educational Technology & Society, Exceptional Children, Computers & Education, and Journal of Behavioral Education. The journals indexed in ESCI are in the following: Journal of Special Education Technology, International Journal of Special Education, Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Teaching Exceptional Children, Learning Disabilities Research & Practice and Postsecondary Education and Disability.

As for the methodological characteristics, information about research methods, participants, and data collection tools were provided. Various methodology types including both qualitative and quantitative were preferred. As shown in Table 1, most of the studies ( $N = 16$ ) used multiple baseline designs as a research method. Experimental research ( $N = 6$ ), case study ( $N = 5$ ), single-subject designs ( $N = 4$ ), and pretest-posttest designs were among other research methods utilized in the studies. More than half of the articles ( $N = 32$ ) were experimental even if they had weak designs.

It can be seen in Table 1 that articles included different participant profiles. Most of the reviewed articles ( $N = 26$ ) involved elementary school students, 13 of them covered high school students, 7 of them included middle school students, six of them covered university students, two of them involved Frostig school students and one of the studies included doctoral student as participants. The students involved in the studies were diagnosed with learning disabilities based on the discrepancy between IQ and academic achievement. These students followed individualized education plans (IEPs) or special education programmes.

Table 1

*Summary of the Articles in terms of Demographic and Methodological Characteristics and Skills Need Improvement*

Study	Journal	Research method	Data collection tools	Participants	Difficulty area	Skills
Raskind & Higgins (1999)	Annals of Dyslexia	Experimental research	Observation, achievement test	Frostig school students	Reading	Reading comprehension, spelling
Higgins & Raskind (2000)	Journal of Special Education Technology	Quantitative research	Achievement test	Frostig school students	Reading	Reading comprehension, spelling
Xin & Rieth (2001)	Information Technology in Childhood Education	Pretest-posttest design	Achievement test, survey	Elementary school students	Reading	Reading comprehension, vocabulary knowledge
Dolan, Hall, Banerjee, Chun, & Strangman (2005)	The Journal of Technology, Learning and Assessment	Counterbalanced design	Achievement test, survey, interview, observation	High school students	Reading	Reading aloud
Klemes et al. (2006)	Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning	Quantitative research	Questionnaire, interview, achievement test	University students	Reading	Reading rate
Silver-Pacuilla (2006)	Journal of Adolescent & Adult Literacy	Multilayered design	Field notes, interviews, focus group interviews	University students	Reading	Literacy
Twyman & Tindal (2006)	Journal of Special Education Technology	Experimental research	Achievement test, observation, interview	High school students	Reading	Reading comprehension
Lange, Mulhern, & Wylie (2009)	Journal of Learning Disabilities	Mixed design	Achievement test, survey	High school students	Reading	Literacy
Wade, Boon, & Spencer (2010)	Learning Disabilities: A Contemporary Journal	Single subject design	Observation, achievement test,	Elementary school students	Reading	Reading comprehension
Scheeler, Macluckie, & Albright (2010)	Remedial and Special Education	Multiple baseline design	Video recording, questionnaire, observation	High school students	Reading	Oral presentation
Stetter & Hughes (2011)	International Journal of Special Education	Multiple baseline design	Survey, observation, achievement test	High school students	Reading	Reading comprehension
Floyd & Judge (2012)	Assistive Technology Outcomes and Benefits	Multiple baseline design	Achievement test, observation, interview	University students	Reading	Reading comprehension

Table 1 (continued)

Study	Journal	Research method	Data collection tools	Participants	Difficulty area	Skills
Tanners, McDougall, Skouge, & Narkon (2012)	Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal	Alternating treatment design	Achievement test, interview	Doctoral student	Reading	Reading comprehension
Cullen, Keesey, Alber-Morgan, & Wheato (2013)	Education and Treatment of Children	Multiple baseline design	Observation, interview, achievement test	Elementary school students	Reading	Acquisition of sight word
Meyer & Bouck (2014)	Journal of Special Education Technology	Multiple baseline design	Interview, observation, achievement test	Middle school students	Reading	Reading comprehension, reading fluency
Papadima-Sophocleous & Charalambous (2014)	The Eurocall Review	Experimental research	Questionnaire, scale, audio recording	University students	Reading	Reading fluency
Cullen, Alber-Morgan, Schnell, & Wheaton (2014)	Remedial and Special Education	Multiple baseline design	Observation, questionnaire, interview, achievement test	Elementary school students	Reading	Reading comprehension
Regan, Berkeley, Hughes, & Kirby (2014)	The Journal of Special Education	Multiple baseline design	Observation, interview, audio recording	Elementary school students	Reading	Word recognition
Niedo, Lee, Breznitz, & Berninger (2014)	Learning Disability Quarterly	Quantitative research	Questionnaire, achievement test	Elementary school students	Reading	Reading rate
Decker & Bugghey (2014)	Journal of Learning Disabilities	Multiple baseline design	Audio recording, observation	Elementary school students	Reading	Reading fluency
Kennedy et al. (2014)	Learning Disability Quarterly	Quasi-experimental design	Achievement test	High school students	Reading	Vocabulary knowledge
White & Robertson (2015)	Computers in Human Behavior	Phenomenology	Interview, observation, field notes, achievement test	Elementary School Students	Reading	Reading comprehension, reading fluency
Hall et al. (2015)	Learning Disability Quarterly	Mixed design	Achievement test, interview, survey, observation	Middle school students	Reading	Reading comprehension
Kennedy, Deshler & Lloyd (2015)	Journal of Learning Disabilities	Experimental research	Achievement test, survey	High school students	Reading	Vocabulary knowledge

Table 1 (continued)

Study	Journal	Research method	Data collection tools	Participants	Difficulty area	Skills
Ciullo et al. (2015)	Behaviour Modification	Concurrent delayed multiple probe design	Observation, achievement test, questionnaire, interview	Elementary school students	Reading	Reading comprehension
Keyes, Cartledge, Gibson Jr., & Robinson-Ervin (2016)	Education and Treatment of Children	Multiple baseline design	Video recording, observation, questionnaire	Elementary school students	Reading	Reading fluency
Higgins & Raskind (1995)	Learning Disability Quarterly	Quantitative research	Artifacts	University students	Writing	Written expression
Zhang (2000)	Journal of Research on Computing in Education	Case study	Observation, artifacts	Elementary school students	Writing	Authoring
Dimitriadi (2001)	British Journal of Educational Technology	Case study	Observation, interview, video recording	Elementary school students	Writing	Authoring
Williams (2002)	Teaching Exceptional Children	Case study	Interview, artifacts	Middle school students	Writing	Written expression, Word prediction
Hetzroni & Shrieber (2004)	Journal of Learning Disabilities	Single subject design	Artifacts, observation	High school students	Writing	Planning and writing persuasive essays
Englert, Wu, & Zhao (2005)	Learning Disabilities Research & Practice	Case study	Observation, field notes, artifacts	Elementary school students	Writing	Planning and writing persuasive essays
Silió & Barbetta (2010)	Journal of Special Education Technology	Multiple baseline design	Artifacts, observation	Elementary school students	Writing	Narrative writing
Belson et al. (2013)	Journal of Special Education Technology	Experimental research	Survey, interview, observation, artifacts	High school students	Writing	Note taking
Nelson & Reynolds (2015)	Postsecondary Edu. and Dis.	Qualitative research	Observation, interview, artifacts	University students	Writing	Dictation



Table 1 (continued)

Study	Journal	Research method	Data collection tools	Participants	Difficulty area	Skills
Tariq & Latif (2016)	Educational Technology & society	Usability	Interview, survey, observation, questionnaire	Elementary School Students	Writing	Fundamental writing
Evmenova et al. (2016)	Exceptional Children	Multiple baseline design	Interview, observation, achievement test	Middle school students	Writing	Planning and writing persuasive essays
Corkett & Benevides (2016)	Journal of International Special Needs Education	Flexible meth. (qualitative and correlational methods)	Observation, artifacts	Middle school students	Writing	Written expression
Gentry & Lindsey (2008)	The Journal of the American Academy of Special Education Professionals	Case study	Interview, survey, observation, field note, artifacts	Elementary school students	Reading & writing	Vocabulary acquisition
Campbell & Mechling (2009)	Remedial and Special Education	Multiple baseline design	Observation, achievement test	Elementary school students	Reading & writing	Letter and sound identification
Curcic (2011)	Multicultural Education & Technology Journal	Pretest-posttest design	Questionnaire, artifacts	Middle school Students	Reading & writing	Information problem solving
Irish (2002)	Journal of Special Education Technology	Multiple baseline design	Observation, field notes, interview, achievement test	Elementary school students	Math	Multiplication
Seo & Woo (2010)	Computers & Education	Usability	Questionnaire, observation, achievement test	Elementary school Students	Math	Word problem solving
Nordness et al. (2011)	Journal of Special Education Technology	Multiple baseline design	Observation, achievement test	Elementary school students	Math	Subtraction
Seo & Bryant (2012)	Remedial and Special Education	Multiple probe design	Achievement test, checklist	Elementary school students	Math	Word problem solving

Table 1 (continued)

Study	Journal	Research method	Data collection tools	Participants	Difficulty area	Skills
Stultz (2013)	The Journal of Special Education Apprenticeship	Pretest-posttest design	Achievement test	High school students	Math	Fractions
Leh & Jitendra (2013)	Learning Disability Quarterly	Experimental research	Achievement test, survey	Elementary school Students	Math	Word problem solving
Huscroft-D'Angelo, Higgins, & Crawford (2014)	Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal	Descriptive design	Achievement test, survey, observation	Elementary school students	Math	Mathematical reasoning
Satsangi & Bouck (2015)	Learning Disability Quarterly	Multiple baseline design	Interview, observation, achievement test	High school students	Math	Area and perimeter
Bryant, Ok, Kang, Kim, Lang, Bryant & Pfannestiel (2015)	Journal of Behavioral Education	Alternating treatment design	Achievement test, interview, observation	Elementary school students	Math	Multiplication
Satsangi, Bouck, Taber-Doughty, Bofferding, & Roberts (2016)	Learning Disability Quarterly	Single subject design	Achievement test, observation, interview	High school students	Math	Algebra-single linear equation
Xin, Tzur, Hord, Liu, Park & Si (2017)	Learning Disability Quarterly	Pretest-posttest design	Survey, interview, achievement test	Elementary school students	Math	Problem-solving, multiplicative reasoning
Shin & Bryant (2017)	Remedial and Special Education	Multiple baseline design	Achievement test, questionnaire, observation	Middle school students	Math	Word problem solving
Fuchs, Fuchs, Hamlet, Powell, Capizzi, & Seethaler (2006)	Journal of Learning Disabilities	Quantitative research	Achievement test, artifact	Elementary school students	Math, reading	Number combination, spelling
Skiada, Soroniati, Gardeli, & Zissis (2014)	Themes in Science & Technology Education	Agile methodology	Interview, observation	High school students	Math, reading	Problem-solving, Reading comprehension

Interviews, observations, achievement tests, surveys, questionnaires, field notes, artifacts (students' written and visual products) and video/audio recordings were among the data collection tools. Interviews, questionnaires, and surveys were used to identify the perceptions of the students and teachers (Belson, Hartmann, & Sherman, 2013; Dimitriadi, 2001; Hall, Cohen, Vue, & Ganley, 2015; Klemes, Epstein, Zuker, Grinberg, & Ilovitch, 2006; Nordness, Haverkost, & Volberding, 2011; Xin & Rieth, 2001). The achievement tests such as paper-pencil tests, reading comprehension tests, mathematic problem solving subtest of SAT, Woodcock-Johnson III (WJ-III) Writing Fluency subtest were implemented to explore how the use of technology affected the student performances on the focused skills (Floyd & Judge, 2012; Leh & Jitendra, 2013; Satsangi & Bouck, 2015; Seo & Bryant, 2012; Stultz, 2013; White & Robertson, 2015).

### Skills that Need Improvement and Technological Tools

In this part, the articles that focused on the skills and technological tools to develop these skills were presented. The skills were grouped according to the difficulty areas mentioned in the definitions of the learning disabilities in Table 1. Even though the articles specified the name of the technologies they used, the Table 1 did not include technological tools to avoid providing company names. However, some examples were presented below. It is important to note that the total number of skills exceeded the total number of articles because some of the articles studied more than one skill at a time.

Table 1 showed that most of the articles ( $N = 28$ ) were conducted to enhance reading-related skills. Reading comprehension ( $N = 14$ ), reading fluency ( $N = 5$ ), vocabulary knowledge ( $N = 3$ ), spelling ( $N = 3$ ), literacy ( $N = 2$ ), reading rate ( $N = 2$ ), acquisition of sight words ( $N = 1$ ), oral presentations ( $N = 1$ ), reading aloud ( $N = 1$ ) and word recognition ( $N = 1$ ) were the skills that were investigated in the reviewed articles. The review results highlighted that articles focusing on reading-related skills preferred text-to-speech (TTS) (i.e., "Natural Reader (Meyer & Bouck, 2014)", "Kurzweil 3000 (White & Robertson, 2015)", "Strategic Reader (Hall et al., 2015)" and speech recognition (i.e., "Dragon Naturally Speaking (Silver-Pacuilla, 2006)", "Dragon Dictate (Higgins & Raskind, 1995)", "Discrete Speech Recognition (Higgins & Raskind, 2000)" software. In addition to these tools, some of the studies preferred concept map technologies (Kidspiration©).

Moreover, Table 1 presented that 12 articles investigated the effects of technology use on the writing skills of the students with LD. In these articles, planning and writing persuasive essays ( $N = 3$ ), written expression ( $N = 3$ ), authoring ( $N = 2$ ), fundamental writing ( $N = 1$ ), dictation ( $N = 1$ ), note taking ( $N = 1$ ), word prediction ( $N = 1$ ), and narrative writing ( $N = 1$ ) were the skills that were examined. In addition to text-to-speech and speech recognition tools, technologies like computer-based graphic organizers (Evmenova et al., 2016) and electronic pens (Belson et al., 2013) were preferred to enhance writing-related skills. The graphic organizers were used to help students with LD to organize their thoughts, and the electronic pens were used to make the writing process easy.

Furthermore, three of the studies focused on reading and writing skills together instead of a single skill. In these studies, vocabulary acquisition ( $N = 1$ ), letter and sound identification ( $N = 1$ ), and information problem solving ( $N = 1$ ) were the skills that were examined.

Last but not least, 14 articles examined the effects of technology use on the mathematical skills of students with LD. Word problem solving ( $N = 4$ ), problem-solving ( $N = 2$ ), multiplication ( $N = 2$ ), subtraction ( $N = 1$ ), fractions ( $N = 1$ ), single linear equation ( $N = 1$ ), mathematical reasoning ( $N = 1$ ), multiplicative reasoning ( $N = 1$ ), number combination ( $N = 1$ ) and area and perimeter ( $N = 1$ ) were the skills to be improved in the area of math. Different technologies were used to enhance mathematical skills. "Fun fraction (Shin & Bryant, 2017), Math Drill (Bryant et al., 2015), Math Magic (Nordness et al., 2011), and Virtual manipulatives (Satsangi & Bouck, 2015; Satsangi et al., 2016)" were some of the examples.

The results of the current study showed that most of the articles ( $N = 50$ ) used software to improve the skills mentioned before. However, five of the studies used mobile applications (Corkett & Benevides, 2016; Nordness et al., 2011; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Skiada et al., 2014; Tariq & Latif, 2016).

### Effects of the Technology Use on Students' Performances Related to Reading, Writing and Mathematics

The articles were reviewed to identify how the use of technology affected the student performances related to reading, writing, and mathematics. The review process showed that the majority of the studies resulted in improvement, either statistically significant ( $N = 14$ ) or insignificant ( $N = 36$ ). However, 7 of the articles did not result in any improvement.

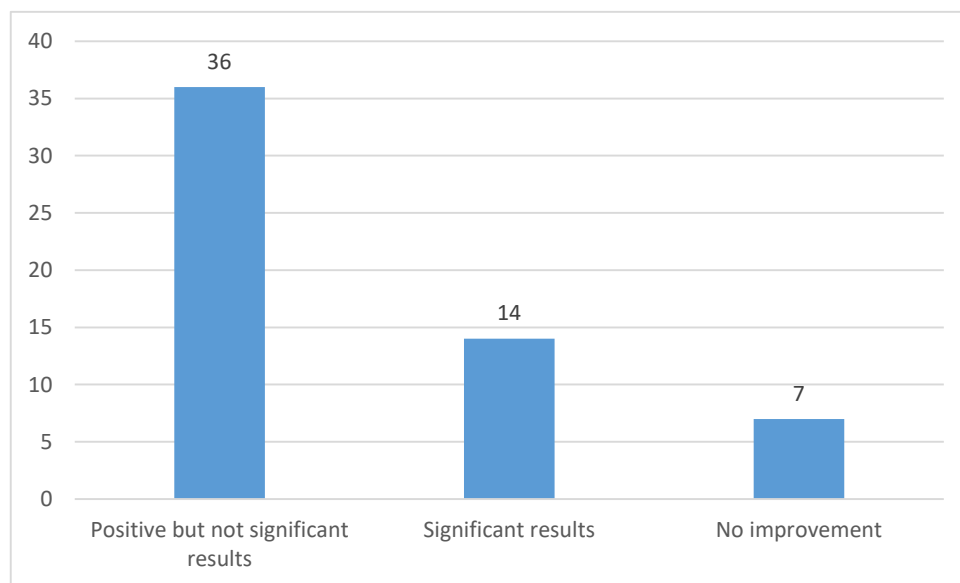


Figure 1. Distribution of the articles according to results.

Fourteen of the studies presented a significant improvement in skills related to mathematics, reading, and writing. The area-specific skills included problem-solving (Twyman & Tindal, 2006; Xin et al., 2017), notetaking (Belson et al., 2013), planning and writing persuasive essay (Englert et al., 2005), written expression (Corkett & Benevides, 2016), information problem solving (Curcic, 2011), reading fluency (White & Robertson, 2015), reading comprehension and spelling (Hall et al., 2015; Higgins & Raskind, 2000; Raskind & Higgins, 1999), vocabulary acquisition (Kennedy et al., 2014; Kennedy et al., 2015; Xin & Rieth, 2001) and literacy skills (Lange et al., 2009).

A total of 36 articles resulted in statistically insignificant improvement in reading, writing, and math. First of all 14 of the articles covered skills related to reading (Ciullo et al. 2015; Cullen, et al., 2014; Cullen, et al., 2013; Decker & Buggey, 2014; Dolan, et al., 2005; Floyd & Judge, 2012; Keyes et al., 2016; Klemes et al., 2006; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Regan et al., 2014; Scheeler et al., 2010; Silver-Pacuilla, 2006; Wade et al., 2010; White & Robertson, 2015).

Secondly, ten of the articles aimed to improve writing skills (Corkett & Benevides, 2016; Dimitriadi, 2001; Evmenova et al., 2016; Hetzroni & Shrieber, 2004; Higgins & Raskind, 1995; Nelson & Reynolds, 2015; Silió & Barbeta, 2010; Tariq & Latif, 2016; Williams, 2002; Zhang, 2000). Thirdly, nine of these articles were related to mathematical skills (Belson et al., 2013; Bryant et. al., 2015; Fuchs et al., 2006; Huscroft-D'Angelo et

al., 2014; Irish, 2002; Nordness et al., 2011; Seo & Bryant, 2012; Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017). Lastly, two of the studies were related to reading & writing skills (Campbell & Mechling, 2009; Gentry & Lindsey, 2008) and one of the studies were related to reading & math (Skiada et al., 2014). Seven of the studies reported that participant performances on the related skills did not change from baseline to intervention phase (Meyer & Bouck, 2014; Regan et al., 2014; Satsangi et al., 2016; Stetter & Hughes, 2011) or between pre and post-test scores (Leh & Jitendra, 2013; Stultz, 2013; Tanners et al., 2012).

### Student Perceptions Toward the Use of Technology

More than half of the articles ( $N = 30$ ) aimed to identify students' perceptions of the use of technology. Interviews, observations, and surveys were utilized in this realm. Table 2 shows that most of the articles ( $N = 27$ ) revealed positive perceptions toward technology use (Belson et al., 2013; Ciullo et al., 2015; Decker & Buggey, 2014; Dolan et al., 2005; Englert et al., 2005; Evmenova et al., 2016; Floyd & Judge, 2012; Gentry & Lindsey, 2008; Hall et al., 2015; Kennedy et al., 2015; Keyes et al., 2016; Klemes et al., 2006; Leh & Jitendra, 2013; Meyer & Bouck, 2014; Nelson & Reynolds, 2015; Regan et al., 2014; Satsangi & Bouck, 2015; Scheeler et al., 2010; Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017; Skiada et al., 2014; Tanners et al., 2012; Tariq & Latif, 2016; Xin & Rieth, 2001; White & Robertson, 2015; Williams, 2002; Zhang, 2000).

Among these studies, it was reported by the students that technology use was helpful for them (Belson et al., 2013; Dolan et al., 2005; Evmenova et al., 2016; Hall et al., 2015; Meyer & Bouck, 2014; Nelson & Reynolds, 2015; Shin & Bryant, 2017) and working with technology was fun (Nelson & Reynolds, 2015; Williams, 2002) and easy to use (Belson et al., 2013; Evmenova et al., 2016). It was also stated that they enjoyed using technology (Gentry & Lindsey, 2008; Klemes et al., 2006; Nordness et al., 2011; Satsangi & Bouck, 2015; Xin & Rieth, 2001) and technology increased their motivation (Nelson & Reynolds, 2015; White & Robertson, 2015).

Although their perceptions were positive in general, three of these studies revealed that participants did not prefer working with technology (Corkett & Benevides, 2016; Higgins & Raskind, 2000; Satsangi et al., 2016). The students preferred working with their teachers while they were using technology. In other words, they wanted their teachers to be part of the technology-enhanced learning process.

Table 2

#### *Distribution of the Articles According to the Perception of the Students*

Perceptions	Student's Thoughts	Number of Articles
Positive	Helpful	7
	Enjoyed	5
	Fun	2
	Easy to use	2
	Increased motivation	2
Negative		3

### Discussion and Conclusion

The review revealed that the oldest article was published in 1985, and more than half of the studies ( $N = 29$ ) were published after 2012. Thus, it may indicate that there is a growing interest in terms of the use of technology with learning disabilities (LD). Moreover, the most common characteristics were utilizing multiple baseline designs, working with elementary students, using interviews, observations, achievement tests, surveys, and questionnaires as data collection tools in the reviewed studies. Since the majority of the articles focused on the skills related to reading, including elementary school students is an obvious result. Therefore, the skills that need improvement may determine the target group.

The reviewed articles used different types of technologies to achieve their aims. Text-to-speech and speech recognition tools were preferred to enhance skills related to reading. Graphic organizers and digital pens

were used along with the speech recognition and text-to-speech tools to improve writing-related skills. As for the mathematical skills, manipulatives and flash applications took the stage. When the results are examined, it can be said that difficulty area, which are reading, writing and math directed the type of technology to be used.

In addition to these, many of the articles used computer-based software to improve skills. However, a few of the articles published in recent years used mobile applications (Corkett & Benevides, 2016; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Skiada et al., 2014). As far as the increased popularity of mobile learning and education is concerned, it may be said that more studies will integrate mobile technologies into special education too. In addition to mobile technologies, many new high technologies such as augmented reality will have a place in special education. Although keeping pace with the enhancements in the technology may positively support special education; applicability, usability, and practicality of the technologies should be examined before integrating them.

Furthermore, the review revealed that most of the articles showed positive improvements, whether statistically significant or not, in the skills related to reading, writing, and mathematics. In some of the studies, no improvements were recorded. When these studies were examined, the problems were related to the technology, lack of teacher-led instruction, and research design. In these studies, the technology did not meet the needs of the students (Meyer & Bouck, 2014; Satsangi et al., 2016) as the technology did not provide self-control over the learning environment and had a limited function because of free limited version. Moreover, the results were affected by insufficient teacher-led instruction (Stetter & Hughes, 2011) because the age of the participant group was not big enough to work alone (Regan et al., 2014). It may be said that the technology use may be planned along with the teacher-led instruction by taking participant profile into account. Moreover, the applicability, usability, and practicality of the tool need to be investigated to receive a higher benefit.

Although most of the studies showed improvement, generalizations of the results were limited due to small sample size. Student perceptions toward were generally positive; however, in some of the studies, students preferred the assistance of their teachers while utilizing technology for their studies. It highlights the importance of teacher role in the use of technology.

## References

- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Beard, L., Carpenter, L., & Johnston, L. (2011). *Assistive technology: Access for all students* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- \*Belson, S. I., Hartmann, D., & Sherman, J. (2013). Digital note-taking: The use of electronic pens with students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 28(2), 13-24. doi: 10.1177/016264341302800202
- Blackhurst, A. E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 175-178. doi: 10.2307/1593622
- Bouck, E. C., Bassette, L., Taber-Doughty, T., Flanagan, S. M., & Szwed, K. (2009). Pentop computers as tools for teaching multiplication to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 367-380.
- Brodin, J. (2010). Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school? *Improving Schools*, 13(1), 99-112. doi: 10.1177/1365480209353483
- \*Bryant, B. R., Ok, M., Kang, E. Y., Kim, M. K., Lang, R., Bryant, D. P., & Pfannestiel, K. (2015). Performance of fourth-grade students with learning disabilities on multiplication facts comparing teacher-mediated and technology-mediated interventions: A preliminary investigation. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 255-272. doi: 10.1007/s10864-015-9218-z
- Butterworth, B., & Laurillard, D. (2010). Low numeracy and dyscalculia: Identification and intervention. *ZDM-Mathematics Education*, 42(6), 527-539. doi: 10.1007/s11858-010-0267-4
- \*Campbell, M. L., & Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with SMART board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, 30(1), 47-57. doi: 10.1177/0741932508315048
- Chang, Y. J., Chen, S. F., & Huang, J. D. (2011). A Kinect-based system for physical rehabilitation: A pilot study for young adults with motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2566-2570. doi: 10.1016/j.ridd.2011.07.002
- \*Ciullo, S., Falcomata, T. S., Pfannenstiel, K., & Billingsley, G. (2015). Improving learning with science and social studies text using computer-based concept maps for students with disabilities. *Behavior Modification*, 39(1), 117-135. doi: 10.1177/0145445514552890
- \*Corkett, J. K., & Benevides, T. (2016). iPad versus handwriting: Pilot study exploring the writing abilities of students with learning disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 19(1), 15-24. doi: 10.9782/JISNE-D-15-00011.1
- \*Cullen, J., Keeseey, S., Alber-Morgan, S. R., & Wheaton, J. (2013). The effects of computer-assisted instruction using Kurzweil 3000 on sight word acquisition for students with mild disabilities. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 87-103. doi: 10.1353/etc.2013.0017
- \*Cullen, J. M., Alber-Morgan, S. R., Schnell, S. T., & Wheaton, J. E. (2014). Improving the reading skills of students with disabilities using head sprout comprehension. *Remedial and Special Education*, 35(6), 356-365. doi: 10.1177/0741932514534075
- \*Curcic, S. (2011). Addressing the needs of students with learning disabilities during their interaction with the web. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 151-170. ISSN: 1750-497X

- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. In M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disabilities and giftedness]* (pp. 1-22). Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Çoklar, A., N., Ergenekon, Y., & Odabaşı, H., F. (2018). Özel eğitimde teknoloji. In Odabaşı, H., F. (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi [Special Education and educational technology]* (pp. 1-44). Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- \*Decker, M. M., & Buggey, T. (2014). Using video self- and peer modelling to facilitate reading fluency in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 167-177. doi: 10.1177/0022219412450618
- \*Dimitriadi, Y. (2001). Evaluating the use of multimedia authoring with dyslexic learners: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 265-275. doi: 10.1111/1467-8535.00197
- \*Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery : The effect of computer-based read-aloud on the test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7), 1-33.
- Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(2), 41-47.
- \*Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 184-198. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00132.x
- \*Evmenova, A. S., Regan, K., Boykin, A., Good, K., Hughes, M., MacVittie, N., ... Chirinos, D. (2016). Emphasizing planning for essay writing with a computer-based graphic organizer. *Exceptional Children*, 82(2), 170-191. doi: 10.1177/0014402915591697
- \*Floyd, K. K., & Judge, S. L. (2012). The efficacy of assistive technology on reading comprehension for postsecondary students with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8(1), 48-64.
- \*Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlet, C. L., Powell, S. R., Capizzi, A. M., & Seethaler, P. M. (2006). The effects of computer-assisted instruction on number combination skill in at-risk first graders. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 467-475. doi: 10.1177/00222194060390050701
- Galatis, H., & White, G. K. (2013). Mobile learning-why tablets ? *Australian Council for Educational Research*, 1(1), 1-13.
- \*Gentry, J. E., & Lindsey, P. (2008). The impact of assistive technology on vocabulary acquisition of a middle school student with learning disabilities and limited English proficiency: A descriptive case study analysis. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 63-93.
- \*Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83. doi: 10.1177/0731948714544375
- \*Hetzroni, O. E., & Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143-154. doi: 10.1177/00222194040370020501
- \*Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (1995). Compensatory effectiveness of speech recognition on the written composition performance of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18(2), 159-174. doi: 10.2307/1511202



- \*Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2000). Speaking to read: The effects of continuous vs. discrete speech recognition systems on the reading and spelling of children with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology, 15*(1), 19-30. doi: 10.1177/016264340001500102
- \*Huscroft-D'Angelo, J., Higgins, K. N., & Crawford, L. L. (2014). A descriptive study examining the impact of digital writing environments on communication and mathematical reasoning for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 20*(4), 177-188. doi: 10.18666/LDMJ-2014-V20-I4-6146
- \*Irish, C. (2002). Using peg- and keyword mnemonics and computer-assisted instruction to enhance basic multiplication performance in elementary students with learning and cognitive disabilities. *Journal of Special Education Technology, 17*(4), 29-40. doi: 10.1177/016264340201700403
- Jones, A., Issroff, K., & Scanlon, E. (2006). Affective factors in learning with mobile devices. *Big issues in mobile learning: A report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative* (pp. 15-20). Nottingham: Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham.
- Kaur, D., Koval, A., & Chaney, H. (2017). Potential of using iPad as a supplement to teach math to students with learning disabilities. *International Journal of Research in Education and Science, 3*(1), 114-121.
- \*Kennedy, M. J., Deshler, D. D., & Lloyd, J. W. (2015). Effects of multimedia vocabulary instruction on adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 48*(1), 22-38. doi: 10.1177/0022219413487406
- \*Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D., & Lloyd, J. W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: A UDL approach. *Learning Disability Quarterly, 37*(2), 71-86. doi: 10.1177/0731948713507262
- \*Keyes, S. E., Cartledge, G., Gibson Jr., L., & Robinson-Ervin, P. (2016). Programming for generalization of oral reading fluency using computer-assisted instruction and changing fluency criteria. *Education and Treatment of Children, 39*(2), 141-172.
- King-Sears, M. E., & Evmenova, A. S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. *Teaching Exceptional Children, 40*(1), 6-14. doi: 10.1177/004005990704000101
- \*Klemes, J., Epstein, A., Zuker, M., Grinberg, N., & Ilovitch, T. (2006). An assistive computerized learning environment for distance learning students with learning disabilities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 21*(1), 19-32. doi: 10.1080/02680510500468062
- Koscinski, S. T., & Gast, D. L. (1993). Computer-assisted instruction with constant time delay to teach multiplication facts to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(3), 157-168.
- \*Lange, A. A., Mulhern, G., & Wylie, J. (2009). Proofreading using an assistive software homophone tool: Compensatory and remedial effects on the literacy skills of students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 322-335. doi: 10.1177/0022219408331035
- \*Leh, J. M., & Jitendra, A. K. (2013). Effects of computer-mediated versus teacher-mediated instruction on the mathematical word problem-solving performance of third-grade students with mathematical difficulties. *Learning Disability Quarterly, 36*(2), 68-79. doi: 10.1177/0731948712461447
- Lin, Y. L., Chen, M. C., Wu, T. F., & Yeh, Y. M. (2008). The effectiveness of a pedagogical agent-based learning system for teaching word recognition to children with moderate mental retardation. *British Journal of Educational Technology, 39*(4), 715-720. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00747.x

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-15. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- \*Meyer, N. K., & Bouck, E. C. (2014). The Impact of text-to-speech on expository reading for adolescents with LD. *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 21-33. doi: 10.1177/016264341402900102
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma : Yönetici-öğretmen-aile klavuzu [How and Why inclusion in our schools: Manager-teacher-family guide]*. (1. baskı). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mohammed, A. A., & Kanpolat, Y. E. (2010). Effectiveness of computer-assisted instruction on enhancing the classification skill in second-graders at risk for learning disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1115-1130.
- National Association of Special Education Teachers (2005). Characteristics of children with learning disabilities. *National Association of Special Education Teachers (NASSET) LD Report*. Retrieved from [https://www.naset.org/fileadmin/user\\_upload/LD\\_Report/Issue\\_\\_3\\_LD\\_Report\\_Characteristic\\_of\\_LD.pdf](https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue__3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf)
- \*Nelson, L. M., & Reynolds, T. W. (2015). Speech recognition, disability, and college composition. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 181-197.
- \*Niedo, J., Lee, Y. L., Breznitz, Z., & Berninger, V. W. (2014). Computerized silent reading rate and strategy instruction for fourth graders at risk in silent reading rate. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 100-110. doi: 10.1177/0731948713507263
- \*Nordness, P. D., Haverkost, A., & Volberding, A. (2011). An examination of hand-held computer-assisted instruction on subtraction skills for second grade students with learning and behavioral disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 26(4), 15-24. doi: 10.1177/016264341102600402
- \*Papadima-Sophocleous, S., & Charalambous, M. (2014). Impact of ipod touch-supported repeated reading on the english oral reading fluency of L2 students with specific learning difficulties. *The EUROCALL Review*, 22(1), 47-58. doi: 10.4995/eurocall.2014.3639
- Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia : Characteristics , causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 1-16. doi: 10.5038/1936-4660.6.1.2
- \*Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1999). Speaking to read: The effects of speech recognition technology on the reading and spelling performance of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 49, 251-281. doi: 10.1007/s11881-999-0026-9
- \*Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M., & Kirby, S. (2014). Effects of computer-assisted instruction for struggling elementary readers with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(2), 106-119. doi: 10.1177/0022466913497261
- Shiah, R. L., Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Mushinski Fulk, B. J. (1994). The effects of computer-assisted instruction on the mathematical problem solving of students with learning disabilities. *Exceptionality*, 5(3), 131-161. doi: 10.1207/s15327035ex0503\_2
- \*Satsangi, R., & Bouck, E. C. (2015). Using virtual manipulative instruction to teach the concepts of area and perimeter to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 174-186. doi: 10.1177/0731948714550101

- \*Satsangi, R., Bouck, E. C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L., & Roberts, C. A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(4), 240-253. doi: 10.1177/0731948716649754
- \*Scheeler, M. C., Macluckie, M., & Albright, K. (2010). Effects of immediate feedback delivered by peer tutors on the oral presentation skills of adolescents with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(2), 77-86. doi: 10.1177/0741932508327458
- \*Seo, Y. J., & Bryant, D. (2012). Multimedia CAI program for students with mathematics difficulties. *Remedial and Special Education*, 33(4), 217-225. doi: 10.1177/0741932510383322
- \*Seo, Y. J., & Woo, H. (2010). The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students with learning disabilities. *Computers and Education*, 55(1), 363-377. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.002
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. doi: 10.1016/j.biopsych.2005.01.043
- \*Shin, M., & Bryant, D. P. (2017). Improving the fraction word problem solving of students with mathematics learning disabilities: Interactive computer application. *Remedial and Special Education*, 38(2), 76-86. doi: 10.1177/0741932516669052
- \*Silió, M. C., & Barbeta, P. M. (2010). The effects of word prediction and text-to-speech technologies on the narrative writing skills of hispanic students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 25(4), 17-32. doi: 10.1177/016264341002500402
- \*Silver-Pacuilla, H. (2006). Access and benefits: Assistive technology in adult literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 114-125. doi: 10.1598/JAAL.50.2.4
- \*Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A., & Zissis, D. (2014). EasyLexia 2.0: Redesigning our mobile application for children with learning difficulties. *Themes in Science and Technology Education*, 7(2), 119-135.
- \*Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2011). Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 88-100.
- \*Stultz, S. L. (2013). The effectiveness of computer-assisted instruction for teaching mathematics to students with specific learning disability. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2), 1-13. Retrieved from <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol2/iss2/7>
- \*Tanners, A., McDougall, D., Skouge, J., & Narkon, D. (2012). Comprehension and time expended for a doctoral student with a learning disability when reading with and without an accommodation. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 18(1), 3-10.
- \*Tariq, R., & Latif, S. (2016). A mobile application to improve the learning performance of dyslexic children with writing difficulties. *Educational Technology & Society*, 19(4), 151-166. Retrieved from [www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.4.151](http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.4.151)
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. In S. Eripek (Ed), *Özel eğitim ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı [Special education primary education undergraduate program]* (pp. 54-64).
- Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute] (2002). *Özürlülük oranı [Disability rate]*. Retrieved from [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1017](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017)
- \*Twyman, T., & Tindal, G. (2006). Using a computer-adapted , conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills of students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 5-16. doi: 10.1177/016264340602100201

- U.S. Department of Education (2016). 38th annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572027.pdf>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education, 37*(3), 140-147. doi: 10.1177/00224669030370030301
- \*Wade, E., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2010). Use of Kidspiration© software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 8*(2), 31-41.
- \*White, D. H., & Robertson, L. (2015). Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. *Computers in Human Behavior, 51*, 1268-1275. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.003
- \*Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children, 34*(3), 72-78. doi: 10.1177/004005990203400310
- World Health Organization (2015). *Disabilities and rehabilitation*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
- \*Xin, J. F., & Rieth, H. (2001). Video-assisted vocabulary instruction for elementary school students with learning disabilities. *Information Technology in Childhood Education, 1*, 87-103. ISSN 1522-8185
- \*Xin, Y. P., Tzur, R., Hord, C., Liu, J., Park, J. Y., & Si, L. (2017). An intelligent tutor-assisted mathematics intervention program for students with learning difficulties. *Learning Disability Quarterly, 40*(1), 4-16. doi: 10.1177/0731948716648740
- \*Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education, 32*(4), 467-478. doi: 10.1080/08886504.2000.10782292



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 611-638

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763

DERLEME

Gönderim Tarihi: 13.05.19

Kabul Tarihi: 07.03.20

Erken Görünüm: 17.03.20

## Öğrenme Güçlüğünde Teknoloji Kullanımı Üzerine Sistemik Bir İnceleme\*

Sibel Doğan \*\*

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Ömer Delialioğlu \*\*\*

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

### Öz

Bu çalışma, öğrenme güçlüğü (ÖG) olan bireyleri desteklemek için teknolojiyi kullanma konusundaki araştırma çalışmalarının sistematik bir alanyazın taramasıdır. Çalışmanın amacı; (1) öğrenme güçlüğünde teknolojiyi kullanan makalelerin demografik ve yöntemsel özelliklerini belirlemek, (2) makalelerde geliştirilmek istenen becerileri ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojileri belirlemek, (3) kullanılan teknolojilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediği ve (4) öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algıları belirlemektir. Bu kapsamda, 55 makaleyi kapsayan sistematik bir alan yazın taraması ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yapılan derlemenin sonucunda, makalelerin çoğunun 1995-2018 yılları arasında yayınlandığını göstermiştir. Ayrıca, yürütülen çalışmalarda genel olarak çoklu yoklama deseninin kullanıldığı ve katılımcı olarak ise ilkökul öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir. İlaveten, sistematik alan yazın taraması, öğrenme güçlüğünde geliştirilmek istenen becerileri ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojileri ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu bulunmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* Yardımcı teknoloji, bilgisayar destekli öğretim, teknoloji, öğrenme güçlüğü, öğrenme zorluğu.

### Önerilen Atıf Şekli

Doğan, S., & Delialioğlu, Ö. (2020). Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı üzerine sistematik bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 611-638. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763

\*Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezi kapsamında yaptığı bir çalışma olup, ICITS 2018'de sözlü olarak sunulmuş ve özet bildiri olarak basılmıştır.

\*\**Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: sidogan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8688-8578>

\*\*\*Prof. Dr., E-posta: omerd@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6515-3516>

## Öğrenme Güçlüğü ve Teknoloji Kullanımı

Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization) 2015'teki kayıtlarına göre, dünya nüfusunun % 15'i çeşitli engel türlerine sahiptir. Benzer bir şekilde, Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2002'deki kayıtları da nüfusun yaklaşık % 12.29'unun farklı engel türlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Farklı engel türlerine sahip bu bireylerin farklı ihtiyaç ve özellikleri olduğu için (Brodin, 2010), eğitim süreçlerinde bu farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özel eğitim, çeşitli engellere sahip öğrencilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için eğitim hizmeti sunmayı amaçlayan bir alandır (Vaughn & Linan-Thompson, 2003).

Özel eğitimin ilgi alanı içinde birçok engel türü olmasına rağmen, öğrenme güçlüğü (ÖG) bu engel türleri içerisinde en yaygın olanlarından biridir (U.S. Department of Education, 2016). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA], 2013) öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik alanlarında güçlük yaşanmasına sebep olan bir bozukluk olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri, okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşadığı problemlerin üstesinden gelmek için yardıma ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlamıştır (MEB, 2010). Öğrenme güçlüğü disleksi, diskalkuli ve disgrafi olmak üzere üç alt kategorisi bulunmaktadır (APA, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenme güçlüğü tanımında okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan zorluklar vurgulanmıştır (MEB, 2010).

İlk olarak disleksi, sözcük tanıma, heceleme ve çözümleme gibi sesbilgisel problemlere neden olmaktadır (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2005). Disgrafi, yazma ile ilgili zorluklara neden olan bir bozukluktur (National Association of Special Education Teachers [NASET], 2005). APA (2013), disgrafinin, dilbilgisi, metin düzenleme ve noktalama ile ilgili problemlere sebep olduğunu belirtmiştir. Son olarak, diskalkuli matematiksel becerileri etkileyen bir öğrenme güçlüğü türüdür ve sıklıkla disleksi ile birlikte ortaya çıkmaktadır (Price & Ansari, 2013).

Teknoloji eğitim öğretim ortamlarına aktif bir şekilde dahil edilmiş ve teknoloji kullanımının olası etkilerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, teknoloji kullanımının (Drigas & Ioannidou, 2013). King-Sears ve Evmenova (2007) teknolojinin özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, teknolojinin özel eğitime entegrasyonunu önemini (Chang, Chen & Huang, 2011; Lin, Chen, Wu & Yeh, 2008) ve teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Blackhurst, 2005).

Özel eğitimde teknoloji kullanımı çok yaygındır ve özel ihtiyaçları olan kişilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırmak ve onları daha bağımsız ve yetkin kılmak için farklı teknolojiler kullanılmıştır. Ancak, kullanılan teknolojiler zaman içerisinde gelişmelere ayak uydurarak biçim değiştirmiş ve özel ihtiyaçları olan bireylerin yaşadıkları sorunlara daha etkili çözümler sunmuştur (Çoklar, Ergenekon & Odabaşı, 2018).

Beard, Carpenter ve Johnston (2011), özel eğitimde kullanılan teknolojileri kullanılabilirliklerine, gelişimlerine ve pratikliklerine göre düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey olmak üzere üç gruba ayırmıştır. İlk olarak, düşük düzeyli teknolojilere arkası yapışkanlı not kâğıtları, kâğıt, makas ve cırt cırt (Amerikan bandı) vb. örnek verilebilir. Bunlar birçok sınıfta genel olarak bulunabilen basit teknolojilerdir. Sesli kitaplar, kelime tahmin eden yazılımlar, tekerlekli sandalyeler ve çeviri yapan yazılımlar orta düzey teknolojiler olarak kategorize edilmiştir. Bu teknolojiler düşük düzeyli teknolojiler kadar sınıflarda yaygın olarak bulunabilen araçlar değildir. Son olarak yüksek düzeyli teknolojilere gelince, bu grupta daha çok bilgisayarlar, tabletler, akıllı tahtalar, artırılmış gerçeklik uygulamaları, metni ses dönüştüren ve sesi metne dönüştüren programlar yer almaktadır. Yüksek düzeyli teknolojiler dijitaliğin daha fazla hissedildiği gruptur (Çoklar vd., 2018).

Son yıllarda yapılan öğrenme güçlüğü çalışmaları incelendiğinde, çalışmalarda yüksek düzey teknoloji grubuna ait teknolojilerin sıkça kullanıldığı çalışmalar görmek mümkündür. Örneğin, yazıyı sese, sesi yazıya dönüştüren programları okuma ve yazma ilgili becerileri geliştirmek adına kullanılan yüksek düzey teknolojiler

arasında görmek mümkündür (Ciullo, Falcomata, Pfannenstiel & Billingsley, 2015; Nelson & Reynolds, 2015; White & Robertson, 2015). Buna ek olarak, bazı çalışmalarda bilgisayar ve mobil cihazlar üzerinde çalışan yazılımların ve uygulamaların öğrenme güçlüğünde yaşanan problemleri en aza indirmek adına kullanıldığını söylemek mümkündür (Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017; Silver-Pacuilla, 2006).

Yapılan çalışmalarda teknoloji kullanımının öğrenciye daha fazla pratik imkânı sunduğu (Butterworth & Laurillard, 2010; Zhang, 2000), anlık ve hızlı geri bildirim sağladığı (Mohammed & Kanpolat, 2010) ve öğrenciye kendi öğrenme süreci üzerinde kontrol imkânı sağladığı belirtilmiştir (Jones, Issroff & Scanlon, 2006). Ayrıca, öğrenme güçlüğünde teknolojinin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla entegre edildiği çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalar, teknoloji kullanımının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur (Kennedy, Thomas, Meyer, Alves & Lloyd, 2014; Kosciński & Gast, 1993; Lin vd., 2008). Ancak, bu çalışmalardaki eğilimlerin neler olduğu, teknoloji kullanımının öğrencilerin okuma, yazma ve matematik performanslarını nasıl etkilediği ve öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algılarının belirlenmesi daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önem teşkil etmektedir. Bu sebeple bu çalışma aşağıda belirtilen araştırma sorularını ele almıştır:

1. Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımına odaklanan çalışmalardaki demografik ve yöntemsel özellikler nelerdir?
2. Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımına odaklanan çalışmalarda geliştirilmek istenen beceriler ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojiler nelerdir?
3. Teknoloji kullanımının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performansları üzerindeki etkileri nedir?
4. Öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik algıları nelerdir?

#### **Yöntem**

Bu çalışmanın amacı; (1) öğrenme güçlüğünde teknolojiyi kullanan makalelerin demografik ve yöntemsel özelliklerini, (2) makalelerde geliştirilmek istenen becerileri ve bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojileri, (3) kullanılan teknolojilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediği ve (4) öğrencilerin kullanılan teknolojilere yönelik algıları sistematik bir şekilde ortaya koymaktır. Bu sebeple, sistematik bir alan yazın taraması yapılmıştır. Sistematik alan yazın taraması üç aşamadan oluşmaktadır: (a) Araştırma, (b) çalışma seçimi ve (c) analiz.

#### **Araştırma Aşaması**

Sistematik alan yazın taramasını yapmak için “Web of Science”, “Academic Search Complete (ASC)”, “Education Resources Information Center (ERIC)”, ve “Education Source” olmak üzere dört veri tabanı taranmıştır. Bahsi geçen veri tabanları eğitim alanyazınındaki hakemli ve tam metin makalelere erişim sağladıkları için tercih edilmiştir.

Veri tabanları taranmaya başlamadan önce, kullanılacak anahtar kelimeleri belirlemek amacıyla bir ön alanyazın incelemesi yapılmıştır. Yapılan incelemede “Öğrenme Güçlüğü (Learning Disabilities)”, “Özgül Öğrenme Güçlüğü (Specific Learning Disabilities)”, “Öğrenme Zorluğu (Learning Difficulties)”, “Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction)”, “Yardımcı Teknoloji (Assitive Technology)” ve “Teknoloji (Technology)” anahtar kelimeleri belirlenmiş ve sistematik alanyazın taramasında bu anahtar sözcükler kullanılmıştır. Anahtar sözcükler belirlendikten sonra, veri tabanlarında hakemli dergilerdeki İngilizce makaleler 2018 Haziran’a kadar bir tarih sınırı olmadan taranmıştır.

Çalışmanın araştırma aşamasında kullanılan anahtar sözcükler alanyazın taraması yapılarak belirlenmiştir. Anahtar sözcükler disleksi, diskalkuli ve disgrafi gibi anahtar sözcükler içermemektedir. Bunun sebebi hem yapılan ön alan yazın taraması hem de Türkiye’de öğrencilerin bu alt kategoriler ile tanı almamasıdır. Ancak, gerek Türkiye’de gerek yabancı alanyazında, öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik alanlarında

yaşanan zorluklar olarak tanımladığı için (APA, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education-MoNE], 2010) çalışmanın dâhil edilme kriterleri bu yönde belirlenmiştir. Başka bir deyişle, yapılan öğrenme güçlüğü tanımları okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlükleri vurguladığı için, çalışmada incelenen makaleler bu alanlar gözetilerek analiz ve kategorize edilmiştir.

### Çalışma Seçimi Aşaması

Veri tabanları belirtilen anahtar sözcükler ve kısıtlamalar ile tarandıktan sonra, toplamda 699 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler içinden aynı olan çalışmalar elendikten sonra 521 makale kalmıştır. Elde kalan çalışmaların özetleri incelenerek aşağıda belirtilen dâhil edilme kriterlerine uygunluk durumlarına bakılmıştır. Makalelerin 249 tanesi derleme, özet, rapor oldukları için ya da deneysel çalışma olmadıkları için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Kalan 216 makale detaylı incelemeye alınmıştır. İncelenen makalelerden katılımcı grubu öğrenme güçlüğü tanısı almamış bireylerden oluşan çalışmalar ve okuma, yazma ve matematik becerileri dışında becerilere odaklanan çalışmalar çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bütün bu incelemeler sonucunda ayrıntılı olarak incelenmek üzere 55 çalışma elde edilmiştir. Aşağıdaki listede bir makalenin çalışma kapsamına dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri belirtilmiştir.

#### Dâhil edilme kriterleri. Çalışmanın:

- Hakemli bir dergide yayımlanmış olması,
- Eğitim alanında yapılmış bir araştırma olması,
- Katılımcı grubunun öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerden oluşması,
- Teknolojiyi okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlükleri geliştirmek için kullanmış olması.

#### Hariç tutma kriterleri. Çalışmanın:

- Derleme, analiz, sentez, rapor olarak yazılmış olması,
- Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımını için model sunmuş olması,
- Amacının özel eğitim öğrencileri ve öğretmenlerinin hangi teknolojileri kullanmayı tercih ettiklerini, belirlemek olması.

### Analiz Aşaması

Elde edilen makaleler, araştırma sorularına bağlı kalınarak dört genel başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; demografiksel ve yöntemsel özellikler, geliştirilmek istenen beceriler ve kullanılan teknolojiler, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin performanslarına olası etkileri ve öğrencilerin kullanılan teknolojiye yönelik algılarıdır. İlk olarak çalışmaların demografik ve yöntemsel özellikleri belirlenmiştir. Demografik bilgileri elde etmek için, çalışmaların yayın tarihleri ve hangi dergilerde yayımlandıkları gibi bilgiler kaydedilmiştir. Yöntemsel özellikleri belirlemek için çalışmaların araştırma yöntemleri, katılımcıları ve veri toplama araçları gibi bilgiler kullanılmıştır. Demografik ve yöntemsel özellikler belirlendikten sonra, çalışmalar öğrenme güçlüğü tanımına bağlı kalınarak analiz edilmiş ve beceriler okuma, yazma ve matematik becerileri olarak gruplanmıştır. Ayrıca, bu becerileri geliştirmek için kullanılan teknolojiler belirlenmiştir. Daha sonra, kullanılan teknolojilerin öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediği ve öğrencilerin algılarının ne olduğu detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada belirlenen temel kategoriler ve alt başlıklar, alanyazındaki diğer taramalar incelenerek oluşturulmuş ve analiz süreci içerisinde revize edilmiştir.

Analiz aşamasında ilk olarak, birinci yazar her iki yazar tarafından belirlenen makaleleri yukarıda belirtilen kategori ve alt başlıklara göre inceleyerek bir tablo oluşturmuştur. Daha sonra özel eğitim alanında teknoloji kullanımında ve kodlamada deneyimli bir doktora öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak dâhil edilmiştir.



İkinci olarak, ilk yazar ve doktora öğrencisi kategorileri ve alt başlıklarını beraber incelemiş ve iki tanede makaleyi beraber kodlamışlardır. Sonra, doktora öğrencisinden makalelerin yaklaşık %32'sini ( $N = 18$ ) kodlaması istenmiştir. Doktora öğrencisinin kodlaması bittikten sonra, ilk yazarla kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik katsayısını formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı 95.1% olarak bulunmuştur. Büyük bir benzerlik çıkmasına rağmen, bazı maddelerde farklı fikirler ortaya çıkmış ve bu fikir ayrılıkları tablo üzerinde bazı değişikliklere gidilerek çözülmüştür.

### Sonuç

Çalışmanın sonuç kısmı yukarıda bahsedilen dört araştırma sorusuna bağlı kalınarak bölümlendirilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında, belirtilen becerilerin toplam sayısı, toplam makale sayısını aşabilmektedir çünkü bazı çalışmalarda aynı anda birden fazla beceriye odaklanılmış ve bu beceriler ayrı ayrı raporlanmıştır.

### Makalelerin Demografik ve Yöntemsel Özellikleri

Sistematiik alan yazın taraması sonucu elde edilen 55 makale incelenmiş ve çalışmaların 1995 ve 2018 yılları arasında yayınlandığı bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaların yarısından fazlası ( $N = 29$ ) 2012 yılından sonra ve en çok ( $N = 9$ ) 2014 ve 2012 ( $N = 7$ ) yıllarında çalışma yayınlanmıştır. Çalışmalar detaylı bir şekilde incelendiğinde, çalışmaların genel olarak "Learning Disability Quarterly" ( $N = 8$ ), "Journal of Special Education Technology" ( $N = 7$ ), "Remedial and Special Education" ( $N = 5$ ), "Journal of Learning Disabilities" ( $N = 5$ ), "Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal" ( $N = 2$ ) ve "Education and Treatment of Children" ( $N = 2$ ) dergilerinde yayınlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmaların yayınlandığı dergilerin büyük bir çoğunluğu ( $N = 41$ ) "Social Science Citation Index (SSCI)" ve "Emerging Sources Citation Index (ESCI)" indekslenmektedir.

Çalışmalar metodolojik olarak incelendiğinde ise; genel olarak deneysel araştırma yöntemleri ( $N = 32$ ) kullanılmış ve en çok tercih edilen araştırma yönteminin "Çoklu Yoklama Modeli (Multiple Baseline Design)" olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda en çok ilkököl öğrencileri katılımcı olarak tercih edilmiş ve öğrencilerden veri toplamak için genellikle görüşme, gözlem, başarı testi, anket, öğrencilerin yazılı ve görsel ürünleri, alan notları ve video/ses kaydı kullanılmıştır.

### Geliştirilmek İstenen Beceriler ve Kullanılan Teknolojiler

Çalışmanın sonucunda beceriler, öğrenme güçlüğü tanımındaki güçlük alanları (okuma, yazma ve matematik) göz önünde bulundurularak gruplandırılmaya çalışılmıştır. Ancak, bazı makaleler aynı anda birden fazla beceriye ya da farklı güçlük alanlarındaki becerilere odaklanmıştır. Örneğin, bazı makalelerde hem okuma hem de matematik ile ilgili becerileri birlikte çalışılmıştır. Bu sebeple, çalışmanın sonuç kısmında toplam beceri sayıları ve toplam makale sayıları eşleşmemiştir.

Elde edilen makaleler detaylı bir şekilde incelendikten sonra, 28 tane makalenin okuma ile ilgili becerileri ele aldığı ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama ( $N = 14$ ), akıcı okuma ( $N = 5$ ), kelime bilgisi ( $N = 3$ ), heceleme ( $N = 3$ ), okuma ve yazma ( $N = 2$ ), okuma hızı ( $N = 2$ ), görsel sözcüklerin edinimi ( $N = 1$ ), sözlü sunum ( $N = 1$ ), sesli okuma ( $N = 1$ ), ve kelime tanıma ( $N = 1$ ), okuma alanında odaklanılan başlıca beceriler arasında yer almıştır. Ayrıca, okuma ile ilgili becerilere odaklanan çalışmaların bu becerileri geliştirmek için genel olarak metni sese çeviren (Text-to-Speech- TTS) ve sesi metne çeviren (speech recognition) programları kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan metni sese çeviren programlara "Natural Reader (Meyer & Bouck, 2014)", "Kurzweil 3000 (White & Robertson, 2015)", "Strategic Reader (Hall vd., 2015)", sesi metne çeviren programlara da "Dragon Naturally Speaking (Silver-Pacuilla, 2006)", "Dragon Dictate (Higgins & Raskind, 1995)" ve "Speech Recognition (Higgins & Raskind, 2000)" programları örnek verilebilir. Bunların yanı sıra okuma ile ilgili becerileri geliştirmek için Kidspiration© gibi kavram haritası teknolojileri de kullanılmıştır.

Çalışmaların 12 tanesinin yazma ile ilgili becerilere odaklandığı göstermektedir. Odaklanılan beceriler, eleştiri yazısı planlama ve yazma ( $N = 3$ ), yazılı anlatım ( $N = 3$ ), yazarlık becerileri ( $N = 2$ ), temel yazma becerileri ( $N = 1$ ), imla ( $N = 1$ ), not alma ( $N = 1$ ), öykü yazma ( $N = 1$ ) ve kelime tahmin etmedir ( $N = 1$ ). Metni sese ve sesi

metne çeviren yazılımlara ek olarak, bazı çalışmalarda grafik düzenleyiciler (Evmenova vd. 2016) ve elektronik kalemler (Belson vd., 2013) yazma ile ilgili becerileri geliştirmek için kullanılmıştır. Çalışmalarda grafik düzenleyiciler öğrencilerin düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olmak ve elektronik kalemlerde yazma sürecini kolaylaştırmak için kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, üç çalışma aynı anda hem okuma hem de yazma becerilerine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda odaklanılan beceriler kelime edinimi ( $N = 1$ ), harf ve ses tanıma ( $N = 1$ ) ve bilgiyi bulma ve kullanmadır (information problem solving) ( $N = 1$ ).

Son olarak, incelenen makalelerin 14 tanesinin matematik becerilerine odaklandığını göstermiştir. Bu kapsamda, sözel problem çözme ( $N = 4$ ), problem çözme ( $N = 2$ ), çarpma ( $N = 2$ ), çıkarma ( $N = 1$ ), kesirler ( $N = 1$ ), tek bilinmeyenli denklemler ( $N = 1$ ), alan ve çevre ( $N = 1$ ), çarpımsal akıl yürütme ( $N = 1$ ), matematiksel akıl yürütme ( $N = 1$ ) ve kombinasyon ( $N = 1$ ) geliştirilmek istenen beceriler arasında yer almıştır. “Fun Fraction (Shin & Bryant, 2017)”, “Math Magic (Nordness vd., 2011)”, “Virtual Manipulatives (Satsangi & Bouck, 2015; Satsangi vd., 2016)”, ve “Memory Drill (Bryant vd., 2015)”, araştırmacılar tarafından matematiksel becerileri geliştirmek için tercih edilen teknolojilerden bazılarıdır.

Alan yazın taramasının yukarıda belirtilen sonuçlarına ek olarak, çalışmaların birçoğunda ( $N = 50$ ) odaklanılan beceriyi geliştirmek için masaüstü yazılımların kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaların sadece 5 tanesinin odaklanılan beceriyi geliştirmek için mobil uygulama kullanmayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır (Corkett & Benevides, 2016; Nordness vd., 2011; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Skiada vd., 2014; Tariq & Latif, 2016).

### **Teknoloji Kullanımının Öğrencilerin Performanslarına Olan Etkileri**

Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımını belirlemek için yapılan sistematik alan yazın taramasında incelenen makalelerin çoğunda öğrencilerin okuma, yazma ve matematik performanslarında anlamlı ve anlamsız olmak üzere gelişme kaydedilmiştir. Çalışmaların sadece 7 tanesinde belirtilen alanlarda herhangi bir gelişme gözlenmemiştir. İncelenen çalışmalarında 14 tanesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performanslarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İncelenen çalışmalarda öğrencilerin problem çözme (Twyman & Tindal, 2006; Xin vd., 2017;), not alma (Belson vd., 2013), eleştiri yazısı planlama ve yazma (Englert vd., 2005), yazılı anlatım (Corkett & Benevides, 2016), bilgiyi bulma ve kullanma (Curcic, 2011), akıcı okuma (White & Robertson, 2015), okuduğunu anlaması ve heceleme (Hsall vd., 2015; Higgins & Raskind, 2000; Raskind & Higgins, 1999), kelime edinimi (Kennedy vd., 2014; Kennedy vd., 2015; Xin & Rieth, 2001) ve okuma ve yazma (Lange vd., 2009) becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmaların 36 tanesinde anlamlı olmasa da geliştirilmek istenen becerilerde öğrencilerin performanslarında gelişme bulunmuştur. Bu çalışmaların 14 tanesi okuma ile ilgili becerilerde gelişme bulmuştur. (Ciullo vd., 2015; Cullen vd., 2014; Cullen vd., 2013; Decker & Buggey, 2014; Dolan vd., 2005; Floyd & Judge, 2012; Keyes vd., 2016; Klemes vd., 2006; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Regan vd., 2014; Scheeler vd., 2010; Silver-Pacuilla, 2006; Wade vd., 2010; White & Robertson, 2015).

Kalan çalışmaların 10 tanesi yazma ile ilgili becerilerde (Corkett & Benevides, 2016; Dimitriadi, 2001; Evmenova vd., 2016; Hetzroni & Shrieber, 2004; Higgins & Raskind, 1995; Nelson & Reynolds, 2015; Silió & Barbeta, 2010; Tariq & Latif, 2016; Williams, 2002; Zhang, 2000), ve 10 tanesi matematik ile ilgili becerilerde (Belson vd., 2013; Bryant vd., 2015; Fuchs vd., 2006; Huscroft-D’Angelo vd., 2014; Irish, 2002; Nordness vd., 2011; Seo & Bryant, 2012; Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017) gelişme kaydetmiştir. Bunlara ek olarak, çalışmaların 2 tanesi okuma & yazma (Campbell & Mechling, 2009; Gentry & Lindsey, 2008) ve bir tanesi de okuma ve matematik (Skiada vd., 2014) ile ilgili becerilerde gelişme bulmuştur. Son olarak incelenen çalışmaların 7 tanesi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilgili becerilerdeki performanslarının değişmediğini göstermiştir (Leh & Jitendra, 2013; Meyer & Bouck, 2014; Regan vd., 2014; Satsangi vd., 2016; Stetter & Hughes, 2011; Stultz, 2013; Tanners vd., 2012).

### Öğrencilerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Algıları

Bu sistematik alanyazın taramasında kriterleri sağlayan makaleler detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, makalelerin yarısından fazlası ( $N = 30$ ) öğrencilerin kullanılan teknolojiye ilişkin algılarını ve düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algılarını da araştıran bu çalışmaların genelinde ( $N = 27$ ) öğrencilerin teknolojiye yönelik algılarının olumlu olduğu bulunmuştur (Belson vd., 2013; Ciullo vd., 2015); Decker & Buggey, 2014; Dolan vd., 2005; Englert vd., 2005; Evmenova vd., 2016; Floyd & Judge, 2012; Gentry & Lindsey, 2008; Hall vd., 2015; Kennedy vd., 2015; Keyes vd., 2016; Klemes vd., 2006; Leh & Jitendra, 2013; Meyer & Bouck, 2014; Nelson & Reynolds, 2015; Regan vd., 2014; Satsangi & Bouck, 2015; Scheeler vd., 2010; Seo & Woo, 2010; Shin & Bryant, 2017; Skiada vd., 2014; Tanners vd., 2012; Tariq & Latif, 2016; Xin & Rieth, 2001; White & Robertson, 2015; Williams, 2002; Zhang, 2000).

Öğrencilerin algılarının olumlu bulunduğu çalışmalarda, öğrencilerin genel açıklamaları teknolojiyi kendileri için yararlı buldukları (Belson vd., 2013; Evmenova vd., 2016; Hall vd., 2015; Meyer & Bouck, 2014; Nelson & Reynolds, 2015; Shin & Bryant, 2017), teknolojiyi kullanmanın eğlenceli olduğu (Nelson & Reynolds, 2015; Williams, 2002) ve kolay olduğu (Belson vd. 2013; Evmenova vd., 2016) şeklindedir. Ayrıca, öğrenciler, teknolojiyi kullanmaktan keyif aldıklarını (Gentry & Lindsey, 2008; Klemes vd., 2006; Nordness vd., 2011; Satsangi & Bouck, 2015; Xin & Rieth, 2001) ve teknoloji kullanımının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini (Nelson & Reynolds, 2015; White & Robertson, 2015) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin algılarının çalışıldığı bu çalışmalarda genel olarak sonuçlar olumlu olsa da, bazı çalışmalarda durum tam tersi şekilde sonuçlanmıştır. Çalışmaların bir kısmında ( $N = 3$ ), öğrenciler teknoloji ile yalnız çalışmayı tercih etmemişler ve öğretmenlerinin sürece dâhil olmasını istemişlerdir (Corkett & Benevides, 2016; Higgins & Raskind, 2000; Satsangi vd., 2016). Bu durum öğretmenin teknolojinin eğitime dâhil edilmesi sürecindeki etkisinin önemini vurgulamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Mevcut sistematik alan yazın taramasının sonucunda, kriterleri sağlayan en eski çalışmanın 1985 yılında yayınladığı ve çalışmaların yarısından fazlasının ( $N = 29$ ) 2012 yılından sonra yayınlanmış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımına ilişkin genel bir ilgi artışı olduğunu göstermektedir. Yayımlanan çalışmaların birçoğunda araştırma yöntemi olarak çoklu yoklama deseni seçilmiş, veri toplamak için görüşme, gözlem, anket, başarı testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların genelinde okuma ile ilgili temel beceriler üzerinden durulmuştur. Bu durum ilkökul öğrencilerinin çalışmalara neden daha çok dahil edildiklerini açıklamaktadır. Özel eğitimde katılımcı sayısı genelde sınırlı olduğu için seçilebilecek en uygun araştırma yöntemlerinden biri çoklu yoklama desendir. Çalışmaların geneli seçtikleri araştırma yöntemleri ve kullandıkları veri toplama araçları açısından uyumluluk göstermiştir.

Çalışmanın sonucu, makalelerde yaşanan güçlük alanları (okuma, yazma ve matematik) için farklı birçok teknoloji kullanıldığını göstermiştir. Başka bir deyişle, güçlük alanı kullanılacak teknoloji türünü belirlenmesinde rol oynamıştır. İlk olarak, okuma alanına ile ilgili geliştirilmek istenen beceriler için genel olarak metni sese ve sesi metine dönüştüren programların varyasyonları kullanılmıştır. Yazma alanında yaşanan problemler için yine metni sese, sesi metine çeviren programlar kullanılmış ancak bunlara ek olarak sürece dijital kalem ve grafik düzenleyiciler de eklenmiştir. Son olarak matematik alanında yaşanan güçlükler için ise genel olarak el becerisine ait sanal uygulamalar (virtual manipulatives) ve flash uygulamaları genel olarak tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalarda genel olarak bilgisayar yazılımları kullanılmıştır. Ancak, son yıllarda yayınlanan bazı çalışmalarda mobil uygulamaların da kullanıldığı görülmüştür (Corkett & Benevides, 2016; Papadima-Sophocleous & Charalambous, 2014; Skiada vd., 2014). Mobil öğrenme ve mobile cihazların günden güne yaygınlaşmasıyla birlikte mobil uygulamaları entegre çalışmaların sayısının artmasını beklemek mümkündür. Mobil teknolojilere ek olarak, gelişen teknolojiye ayak uydurarak pek çok yeni teknoloji (arttırılmış gerçekler vb.) öğrenme güçlüğü çalışmalarına dâhil edilecektir. Ancak, yeni bir teknolojiyi öğretim sürecine dâhil etmeden önce o teknolojinin uygulanabilirliğini, kullanılabilirliğini ve pratikliğini göz önünde bulundurmamak önemlidir.

Yapılan incelemenin sonucunda çalışmaların birçoğunda öğrencilerin belirlenen becerilerdeki performanslarında artış bulunmuştur. Ancak bazı çalışmalarda hiçbir gelişme kaydedilememiştir. Bu çalışmalar detaylıca incelendiğinde, gelişme kaydedilememesinin sebepleri arasında kullanılan teknoloji, daha çok öğretmen liderliğinde öğretim (more teacher-led instruction) ihtiyacı ve araştırma deseni (araştırma desenini hatalı uygulamak) yer almıştır. İlk olarak, bazı çalışmalarda tercih edilen teknolojilerin öğrencilere öğrenme ortamı üzerinde yeterince kontrol imkânı sağlamadığı ve teknolojinin ücretsiz limitli versiyonu kullanıldığı için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı belirtilmiştir (Meyer & Bouck, 2014; Satsangi vd., 2016). Bazı çalışmalarda daha çok öğretmen liderliğinde öğretime ihtiyaç duyulduğu (Stetter & Hughes, 2011) ve katılımcı grubunun kendi başına çalışmayacak kadar küçük olduğu için öğretmenlerin teknoloji kullanımında daha aktif rol alması gerektiği belirtilmiştir (Regan vd., 2014). Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, katılımcıların yaşı dikkate alınarak teknolojinin kullanımının öğretmen öncülüğü ile birlikte planlanarak daha çok verim alınabileceği söylenebilir. Dahası, teknoloji seçiminde, kullanılacak olan teknolojinin uygulanabilirliği, kullanılabilirliği ve pratikliğini göz önünde bulundurmak daha çok verim alınmasına yardımcı olabilir.

İncelenen çalışmalarda genel olarak olumlu sonuçlar bulunmuş olsa da, bu çalışmalarda küçük örneklem gruplarıyla çalışılması sebebiyle sonuçlar genellenememiştir. Bunlara ek olarak, çalışmalarda öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin genel algılarının olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak çalışmaların bir kısmında öğrenciler teknolojiden faydalanırken öğretmenlerinin yardımını tercih etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki rolünün önemini göstermektedir.

## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on New Horizons in Education - INTE  
3 - 4 Eylül 2020, Lefkoşa, KKTC

XIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi  
3 - 6 Eylül 2020, Hatay, Türkiye

Special Educational Needs, Policies and Regulations - ICSENPR  
10 - 11 Eylül 2020, Tokyo, Japonya

International Eurasian Educational Research Congress - EJER  
10 - 12 Eylül 2020, Eskişehir, Türkiye

New Approaches in Educational Research Conference - ICNAER  
21 - 22 Eylül 2020, Toronto, Kanada

Educational, Behavioral and Cognitive Sciences Conference - ICEBCS  
23 - 24 Eylül 2020, Vancouver, Kanada

Teaching, Learning and Education Sciences Conference - ICTLES  
23 - 24 Eylül 2020, San Francisco, ABD

Uluslararası Katılımlı 1. Özel Eğitim & Rehabilitasyon Kongresi - ÖZER  
3 - 4 Ekim 2020, Eskişehir, Türkiye

Higher Education Research Conference - ICHER  
5 - 6 Ekim 2020, Tokyo, Japonya

Special Needs Education, Models, Standards and Practices Conference - ICSNEMSP  
7 - 8 Ekim 2020, Beijing, Çin

Special Needs Education and Individual Needs Conference - ICSNEIN  
8 - 9 Ekim 2020, New York, ABD

30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi  
15 - 17 Ekim 2020, Bursa, Türkiye

Precision Teaching Applications and Direct Instruction Conference - ICPTADI  
19 - 20 Ekim 2020, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

Individual Needs and Specialized Teaching Techniques Conference - ICINSTT  
22 - 23 Ekim 2020, Atina, Yunanistan

Pedagogical and Educational Sciences Conference - ICPES  
22 - 23 Ekim 2020, Bali, Endonezya

Poverty and Social Protection Conference - ICPSP  
22 - 23 Ekim 2020, Atina, Yunanistan

## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

Special Education and Specialized Teaching Techniques Conference - ICSESTT  
22 - 23 Ekim 2020, Londra, İngiltere

Special Needs and Specialized Teaching Techniques Conference - ICSNSTT  
22 - 23 Ekim 2020, İstanbul, Türkiye

Special Needs Education Conference - ICSNE  
2 - 3 Kasım 2020, San Francisco, ABD

Precision Teaching Applications and Current Efforts Conference - ICPTACE  
2 - 3 Kasım 2020, San Francisco, ABD

Social Sciences and Business Conference - ICSSB  
2 - 3 Kasım 2020, San Francisco, ABD

Studies in Education and Philosophy Conference - ICSEP  
9 - 10 Kasım 2020, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

Advances in Teaching, Education and Learning Conference - ICATEL  
16 - 17 Kasım 2020, Cidde, Suudi Arabistan

Community Psychology and Homelessness Conference - ICCPH  
17 - 18 Kasım 2020, Tokyo, Japonya

Classroom Implications of Precision Teaching Conference - ICCIPT  
1 - 2 Aralık 2020, Auckland, Yeni Zelanda

Educational Research Applications Conference - ICERA  
1 - 2 Aralık 2020, Auckland, Yeni Zelanda

Learning, Education and Pedagogy Conference - ICLEP  
10 - 11 Aralık 2020, Roma, İtalya

Special Needs Education, Child Development and Different Approaches - ICSNECDDA  
14 - 15 Aralık, 2020, Kahire, Mısır

New Approaches for Educational Research Conference - ICNAER  
17 - 18 Aralık 2020, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

## 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

<b>Sayfa Yapısı</b>	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.
<b>Yazı Tipi</b>	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
<b>Paragraf Yapısı</b>	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.
<b>Sözcük Sınırı</b>	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>6000-8000 sözcüğü</i> geçmemelidir. İngilizce uzun özet (summary) bu sınırlamaya dâhil değildir.

## Çalışma Bölümleri

<b>Başlık</b>	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 ( <a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a> ).
<b>Yazar İsimleri</b>	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 <a href="#">ORCID</a> 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 ( <a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a> ).
<b>Türkçe Öz ve İngilizce Abstract</b>	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"><li>➤ Problem durumu,</li><li>➤ Araştırmadaki katılımcılar ve onlarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler,</li><li>➤ Araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),</li><li>➤ İstatistiksel anlamlılık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralığı gibi değerleri de içerecek şekilde temel bulgular,</li><li>➤ Sonuçlar, olası etkileri veya uygulamaya yansımaları.</li></ul> <i>Literatür taraması ya da meta-analizi</i> çalışmalarının özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <ul style="list-style-type: none"><li>➤ İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,</li></ul>

## 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 tartışmalıdırlar.

### *Tartışma ve Sonuç*

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık açılarak yer verilebilir.

*Derleme türü* çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

*Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

### **Kaynaklar**

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan *Publication Manual of American Psychological Association (APA)* (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

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.

<b>Birinci Düzey Başlık</b>	<b>Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b> Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
<b>İkinci Düzey Başlık</b>	<b>Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b>
<b>Üçüncü Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, bold, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
<b>Dördüncü Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, bold, italik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
<b>Beşinci Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, italik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> 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.
<b>Tablo ve Şekil Başlıkları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ 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.</li><li>➤ 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 (<a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a>).</li><li>➤ Tablo ve şekillerin başlık ve içeriklerinde bold karakter kullanılmamalıdır.</li></ul>
<b>Diğer</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ 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 (<a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a>).</li></ul>

# 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**

<b>Temel Atf Biçimleri</b>				
<b>Atf Türü</b>	<b>Metin İçinde İlk Atf</b>	<b>Metin İçi Diğer Atflar</b>	<b>Parantez İçi İlk Atf</b>	<b>Parantez İçi Diğer Atflar</b>
<b>Tek Yazarlı</b>	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
<b>İki Yazarlı</b>	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)
<b>Üç Yazarlı</b>	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)
<b>Dört Yazarlı</b>	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 & Walker, 1998)	(Uğuz vd., 2004 (Wetherby vd., 1998)
<b>Beş Yazarlı</b>	Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin (2004)	Volkmar ve diğerleri (2004)	(Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004)	(Volkmar vd., 2004)
<b>Altı veya Daha fazla Yazarlı</b>	Vaughan ve diğerleri (2003)	Vaughan ve diğerleri (2003)	(Vaughan vd., 2003)	(Vaughan vd., 2003)
<b>Kurum (Kısaltması yaygın olan)</b>	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 işfa 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., & Wiliams, 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.

**Sözlü ya da  
Poster  
Bildiriler**

- 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.

**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](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 2020 yılı cilt 21 sayı 3'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Selma AKALIN  
Prof. Dr. Yasemin AKBULUT  
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU  
Doç. Dr. Veysel AKSOY  
Doç. Dr. Dicle ARAS  
Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ  
Öğr. Gör. Dr. Oya ARSLAN ARMUTCU  
Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI  
Öğr. Gör. Dr. Nesime CAN  
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK  
Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN  
Öğr. Gör. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ  
Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN  
Dr. Öğr. Üyesi Tahsin FIRAT  
Doç. Dr. Alev GİRLİ  
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN  
Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU  
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN  
Dr. Öğr. Üyesi Nilay KAYHAN  
Dr. Candan KENDİR ÇOPURLAR  
Doç. Dr. Şenay KOPARAN ŞAHİN  
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER  
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN  
Arş. Gör. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK  
Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE  
Arş. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZOKÇU  
Doç. Dr. Tuğba ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Salih RAKAP  
Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA  
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ  
Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI  
Prof. Dr. Yıldız UZUNER  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK  
Prof. Dr. Sezgin VURAN  
Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU