

**ULUDAĞ
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ**

30.
Ulusal Özel
Eğitim Kongresi
Özel Sayı

JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF
EDUCATION

30th
National Special
Education Congress
Special Issue



**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION**

**CİLT: 34 30. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ ÖZEL SAYI
YIL: 2021**

e-ISSN 2667 - 6788

Yazışma Adresi/Contact Address

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
TR-16059 Görükle / BURSA
(0224) 294 2157 – 294 2158

Belgegeçer/ Fax

(0224) 294 21 99

E-posta/E-Mail

uuefdergi@gmail.com

Web

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/>

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
TR Dizin (ULAKBİM) tarafından taranan indeksli bir dergidir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi/Owner

Prof. Dr. Salih Çepni

Baş Editör/Editor

Prof. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Elif Sezer

Misafir Editör/Guest Editor

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Toper
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Dil Editörleri/Language Editors

Doç. Dr. Erol Ogur (Türkçe)
Dr. Ebru Atak Damar (İngilizce)

Kapak Tasarımı/Cover Design

Onurhan Serbest

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ai Quoc Nguyen, Saigon Üniversitesi, Vietnam

Prof. Dr. Altay Eren, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gary Beauchamp, Cardiff Metropolitan Üniversitesi, Birleşik Krallık

Prof. Dr. Hamid Chaachoua, Université Grenoble Alpes, Fransa

Prof. Dr. Kenan Dikilitaş, Stavanger Üniversitesi, Norveç

Prof. Dr. Luc Trouche, Ecole normale supérieure de Lyon, Fransa

Prof. Dr. Mustafa Sabri Kocakülah, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nahla Mattar, Helwan Üniversitesi, Mısır

Prof. Dr. Oğuz Dilmaç, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Düzbakar, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ruth Rodríguez Gallegos, Tecnológico de Monterrey, Meksika

Prof. Dr. Semra Alyılmaz, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Takeshi Miyakawa, Waseda Üniversitesi, Japonya

Prof. Dr. Türev Berki, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Hakem Kurulu (Cilt 34, Özel Sayı) / Referee Board (Volume 34, Special Issue)

Doç. Dr. Bekir Fatih Meral	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Çıgıl Aykut	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Eker	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Akay	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözde Tomris	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral Melekoğlu	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine Kizir	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurt	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi N. Nazlı Ateşgöz	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sunagül Sani-Bozkurt	Anadolu Üniversitesi
Dr. Betül Yılmaz	Gazi Üniversitesi
Dr. Duygu Büyükköse	Anadolu Üniversitesi
Dr. Filiz Karadağ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Gizem Yıldız	Anadolu Üniversitesi
Dr. H. Ece Uğurlu Akbay	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Oya Arslan Armutcu	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Süleyman Çelik	Özel Besmer Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Dr. Şerife Gezer Demirdağlı	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Ufuk Özkubat	Gazi Üniversitesi
Dr. Üzeyir Emre Kıyak	Bursa Uludağ Üniversitesi

Not: Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.



30. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ ÖZEL SAYISI

30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü ev sahipliğinde ve ÖZDER Özel Eğitimciler Derneği işbirliği ile 16-18 Ekim 2020 tarihinde Acaport üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Kongre, Milli Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk'un da katılımıyla gerçekleşen açılış töreninin ardından, üç uluslararası davetli konuşmacı, beş özel oturum ve yedi panelin yanı sıra çok sayıda sözlü bildiri ile üç gün devam etmiştir. Özel eğitim alanında çalışmakta olan ve farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar ve uygulamacılar, ebeveynler ve özel eğitim öğretmen adaylarının katılımıyla tamamlanan kongrenin, tüm paydaşlar için katkı sağlayıcı olduğunu umuyoruz. Kongrenin düzenlenmesinde katkı sunan sayın bilim kurulu üyeleri ile değerlendirme kurulu üyelerine, ayrıca kongre süresince gerek konuşmacı gerekse dinleyici olarak katılım gösteren tüm misafirlerimize teşekkür ederiz.

Tüm dünyayı etkisi altına alana küresel salgın sürecinde gerçekleşen ve çevrimiçi düzenlenen ilk özel eğitim kongresi olan 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinin bir ürünü olarak özel sayıya ilgi gösteren tüm yazarlara ve özel sayının yayımlanmasında emeği geçen Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisine teşekkürlerimizi sunarız.

30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısının tüm paydaşlara katkı sunmasını dileriz.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Toper

30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi-UOEK 2020

Düzenleme Kurulu Üyesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı

Misafir Editörü

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Öğretmenlerin Alan Değişikliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Sınıf Öğretmenliğinden Özel Eğitim Öğretmenliğine Geçiş

İsmail Erol, İsmail Karsantık1

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk Ailelerinin Aile Yaşam Kalitesine İlişkin Sistemik Bir Derleme

İpek Gülsün, Atilla Cavkaytar38

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Covid-19 Nedeniyle Ara Verilen Eğitime Yeniden Başlanması Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Savaş Berk.....84

Üstün Zekalıların Kişilik Özellikleri Üzerine Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi (1957-2020)

Mehmet Bıçakçı, Mustafa Baloğlu125

COVID-19 Sürecinde Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Ebru Ünay, Raziye Erdem, Orhan Çakıroğlu158

Yaratıcı Drama Yönteminin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şenay Arslan Soyaltın, İbrahim Halil Diken, Ömer Adıgüzel.....185

Ebeveynliği Güçlendirmede Triple P-Olumlu Anne-Babalık Programı

Aylin Rabia Nur Ülker, Gülден Bozkuş Genç240

Asperger Sendromlu ve Yüksek İşlevli Otizmli Bireylerin Romantik İlişkileri Üzerine Sistemik Bir Derleme

Müslüm Yıldız, Nurgül Akmanoğlu285

Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Emine Eratay335



ÖĞRETMENLERİN ALAN DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN

İNCELENMESİ: SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDEN ÖZEL EĞİTİM

ÖĞRETMENLİĞİNE GEÇİŞ

İsmail EROL¹, İsmail KARSANTIK²

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri farklı öğretmenlik branşlarına özgü yeterlikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin alan değiştirmelerine yönelik çalışmaların 2012 yılı itibariyle yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği yapma nedenlerine, alan değişikliği nedeniyle yaşadıkları sorunlara, yeni alanlarından memnuniyet durumlarına, yeni alanlara ve uygulamaya ilişkin görüşlerine ve yeterliklerine odaklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği kadrosundan özel eğitim öğretmenliği kadrosuna geçiş yapan öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik görüşlerini ve deneyimlerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak öğretmenlerin alan değiştirme olgusuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen 22 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler alan değiştirmeye olumlu veya olumsuz yaklaştığı gibi şüpheyile de yaklaşmaktadır. Alan değiştirmenin gerekçeleri arasında ise atanma süreçlerinin kolaylığı, özel eğitimde çalışma olanakları, özel eğitim alanında daha mutlu ve tatminkâr olma gerekçeleri öne çıkmaktadır. Alan değiştiren öğretmenler en fazla velilerle ilişkilerinde sorun yaşadıklarını belirtmekte ve buna çözüm olarak etkili iletişimin önemini vurgulamaktadır.
DOI: 10.19171/uefad.822238	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 05.11.2020	
Kabul 16.04.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Sınıf öğretmenliği, Özel eğitim öğretmenliği, Alan değişikliği.	

FIELD CHANGING: VIEWS OF TEACHERS TRANSFERRING FROM

PRIMARY SCHOOL TEACHING TO SPECIAL EDUCATION

Article Information	Abstract
Research Article	The teaching profession includes competencies specific to different teaching branches. The number of studies on teachers changing their fields has increased as of 2012. Studies in literature focused on the reasons of primary school teachers who have changed their fields, the problems they encounter due to field changing, their satisfaction with their new fields, their opinions and competencies about new fields and implementation. The purpose of the present research was to examine the opinions and experiences of teachers who have changed their field from primary school teaching to special education teaching. In this study, the perceptions of teachers towards the phenomenon of field changing were examined using the phenomenology design, one of the qualitative research designs. 22 teachers who participated in the study were selected by purposeful sampling method. The study concluded that the participant teachers had both positive and negative opinions on field changing and some of them were sceptical. Among the reasons of field changing, ease in appointment processes, working opportunities of special education, being happier and more satisfied in the field of special education were emphasized. They mostly had problems about parents of children with special education and their solutions focused on effective communication with the parents.
DOI: 10.19171/uefad.822238	
<i>Article History:</i>	
Received 05.11.2020	
Accepted 16.04.2021	
<i>Keywords:</i>	
Primary school teaching, Special education teaching, Field changing.	

¹ Öğr. Gör. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, ismailerol@nku.edu.tr, OrcID: 0000-0001-8531-6001

² Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ismailkarsantik@gmail.com, OrcID: 0000-0002-0279-7397

Kaynakça Gösterimi: Erol, İ., & Karsantık, İ. (2021). Öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 1-37. <https://doi.org/10.19171/uefad.822238>

Citation Information: Erol, İ., & Karsantık, İ. (2021). Field changing: Views of teachers transferring from primary school teaching to special education. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 1-37. <https://doi.org/10.19171/uefad.822238>

1. GİRİŞ

24 Haziran 1973 tarihli T. C. Resmî Gazete’de (1973) yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde öğretmenlik mesleğinin tanımı incelendiğinde “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde ifade edildiği görülmekte ve öğretmenlerin görevlerinin millî eğitimin temel ilke ve amaçlarına uygun bir biçimde sorumluluklarını yerine getirmeleri olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç genel başlık altında ele alınmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri ise öğretmenlik branşına özgü yeterlikleri kapsamaktadır. Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri zihinsel engelliler, görme engelliler ve işitme engelliler için iletişim ve sosyal beceriler, öğretim programını uyarlama, okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, davranış yönetimi ve mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2017b). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri ise öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme ile beden eğitimi ve güvenlik yeterlik alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2017c). Bu doğrultuda sınıf öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği alanlarının özel alan yeterlikleri bakımından farklılaştığı görülmektedir.

17 Nisan 2015 tarihli T. C. Resmî Gazete’de (2015) yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, öğretmenlerin kendilerinden beklenen eğitim-öğretim hizmetlerini etkili şekilde yerine getirebilmek için öğretmen atamaları ve yer

değiştirme ile alan değişikliği konusunda da usul ve esasları düzenlemektedir. Yönetmeliğin 60. maddesine göre, alan değiştirmeye yönelik olarak bakanlığın uygun görmesi halinde öğrenimleri birden fazla alana atanmaya uygun olan öğretmenler yükseköğrenimlerinin atanacakları alana uygun olması koşuluyla alan değiştirmelerine fırsat verilmektedir. Öğretmenlerin alan değişikliği çeşitli yıllarda genelgelerle sağlanmıştır. 2006 yılındaki alan değişikliğinde öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunun uygun gördüğü alana atanmalarına fırsat verilmiştir (MEB, 2006). 2007 yılındaki alan değişikliğinde ilgili yönetmelik, görüş ve kararlarla sağlık meslek liselerinin bazı alanlarının radyoloji, acil tıp, tıbbi sekreterlik gibi alanlara, üç yıllık eğitim enstitülerinin bazı alanlarından mezun olanların fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği gibi alanlara geçiş yapmasına fırsat verilmiştir (MEB, 2007).

2008 yılında ise ilgili mevzuat dikkate alınarak biyoloji öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, zihinsel / görme / işitme engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği gibi alanlara kaynak olan yükseköğretim programlarından mezun öğretmenlere alan değişikliği fırsatı verilmiştir (MEB, 2008). 2009 yılında ilgili mevzuat dikkate alınarak beden eğitimi, biyoloji, coğrafya, felsefe, İngilizce, rehber öğretmen, tarih gibi alanlara kaynak olan yükseköğretim programlarından mezun öğretmenlere ve eğitim enstitülerinin belirli alanları ve sağlık eğitim enstitüsünün belirli alanlarına, gıda teknolojisi, matematik gibi alanlardan mezun öğretmenlere alan değişikliği fırsatı verilmiştir (MEB, 2009). 2010 yılında Almanca ve Fransızca öğretmenlikleri kadrosunda bulunup istihdam sayılarının azalması nedeniyle ilköğretim okullarında Türkçe öğretmeni olacak şekilde, sağlık eğitim enstitüsünden lisans tamamlayanlara da alan değiştirme imkânı verilmiştir (MEB, 2010). 2011 yılında da benzer şekilde geçebileceği alana kaynak olan yükseköğretim programlarından mezunlara ve sağlık eğitim enstitüsünde lisans

tamamlayanlara alan değişikliği fırsatı verilmiştir (MEB, 2011). 2012 yılında ilgili mevzuat dikkate alınarak, 2012 yılına mahsus olmak üzere sınıf öğretmenlerinin ihtiyaca göre zihinsel engelliler öğretmenliği veya teknoloji ve tasarım alanına geçmelerine imkân verilmiştir (MEB, 2012). 2013 yılındaki genelgeyle, 540 saat süren zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği kursu programı ya da 90 saat süren teknoloji ve tasarım öğretmeni kursu programını başarı ile tamamlayan öğretmenlerin zihin engelliler öğretmenliğine ve teknoloji ve tasarım öğretmenliğine yönelik alan değişikliği yapmalarına fırsat verilmiştir (MEB, 2013).

Alan değişikliği kapsamında 4+4+4 sistemiyle özellikle 2012 yılında norm fazlası olan sınıf öğretmenleri çeşitli branşlara (Türkçe, İngilizce, vb.) geçiş yapmıştır. Öğretmenlerin alan değişikliği bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Ersözlü ve diğerleri, 2014). Dört yıla düşürülen ilkökul, sınıf öğretmenlerinin norm fazlası olmalarına yol açarken dört yıla çıkarılan ortaokul ve liseler, branş öğretmeni açığına neden olmuştur. Bu duruma çözüm üretmek için Millî Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmenlerine isteğe bağlı olarak ve yan alanlarına göre özel eğitim öğretmenliği ile teknoloji ve tasarım öğretmenliği kadrosuna, diğer alanlarda ise yan alanlara bağlı olacak şekilde alan değişikliği hakkı sunmuştur. Bu durum yine öğretmenlik özel alan yeterliklerinin ne düzeyde dikkate alındığına yönelik soruları akla getirmektedir (Korkmaz ve Serin, 2014). 4+4+4 sistemine yönelik yapılan diğer araştırmalar da sınıf öğretmenlerinin norm fazlası olma durumlarına dikkat çekmektedir (Cerit ve diğerleri, 2014; Doğan ve diğerleri, 2014; Gökyer, 2014).

Öğretmenlerin alan değiştirmelerine yönelik çalışmalarının 2012 yılı itibariyle yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği yapma nedenleri (Ersözlü ve diğerleri, 2014; Kaya ve diğerleri, 2013), alan değişikliği nedeniyle yaşadıkları sorunlar (Ersözlü ve diğerleri, 2014), yeni alanlarından memnuniyet durumları (Ersözlü ve diğerleri, 2014; Grissmer ve Kirby, 1987; Kaya ve diğerleri,

2013; Korkmaz ve Serin, 2014), yeni alanlara ve uygulamaya ilişkin görüşleri (Gökcyer, 2014; Özer ve diğerleri, 2013) ve yeterliklerine (Sıcak ve diğerleri, 2015) odaklanmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise McLeskey ve diğerleri (2004) özel eğitim öğretmenliğinden sınıf öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin oranının sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin oranından daha yüksek olduğunu, bu durumun özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla yıprandıkları ve iş yükü açısından fazla sorumluluklarının olduğundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Billingsley ve Cross (1991) da benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin iş yükü yoğunluğunu vurgulamaktadır. Özel eğitim öğretmenliğine duyulan ihtiyacı da dile getiren Billingsley ve Cross (1991) nitelikli öğretmenlerin az sayıda olduğunu ve gelecekte bu ihtiyacın daha da artacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Miller ve diğerleri (1999) stres, yaş, zayıf okul iklimi gibi unsurların özel eğitim öğretmenlerinin meslekte kalma veya ayrılma tercihleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Stempien ve Loeb (2002) sınıf öğretmenlerine kıyasla özel eğitim öğretmenlerinin işlerinden doyum sağlayamadıklarını ortaya koymaktadır. Darling-Hammond (1984) ise öğretmenlerin kişisel, iş tatmini sağlayamama ve stres gibi nedenlerden dolayı buldukları pozisyonu değiştirdiğine değinmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini genel anlamda ele alan Eskicumalı ve diğerleri, 2014; Karabaş ve Çiftçi, 2019; Korkmaz ve Serin, 2014; Özeyer ve Özsoy, 2017) yeterli miktarda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik görüşlerini ve deneyimlerini incelemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin alan değiştirme gerekçeleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları, alan değiştirmenin etkisi, yeni alanlarındaki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmenler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar tarafından alan değişikliği sürecindeki

dinamiklerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan değişikliğini deneyimleyen öğretmenlerin bakış açısından yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesinin alan değişikliği sürecine yönelik geliştirilen politikalara ışık tutması beklenmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda “Alan değiştiren öğretmenlerin alan değiştirmeye yönelik görüş ve deneyimleri nasıldır?” ve “Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenliğine geçme durumları ile ilgili görüş ve deneyimleri nasıldır?” sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçen öğretmenlerin alan değiştirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır ve öğretmenlerin alan değiştirme olgusuna yönelik algıları incelenmiştir. Olgubilim, belirli olguların kişi tarafından nasıl algılandığı, anlamlandırıldığı, hissedildiği ve deneyimlendiğini tarif etmek için kullanılan nitel araştırma desenidir (Patton, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan 22 öğretmen katılmıştır. Alan değişikliği yapmış olan ve araştırmanın yürütüldüğü sırada aktif olarak özel eğitim öğretmenliği görevini sürdüren öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılara yönelik demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmektedir:

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Rumuz	Cinsiyet	Çalışılan Birim	Kıdem
Ö1	Erkek	İlkokul özel eğitim sınıfı	4-6 yıl
Ö2	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö3	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö4	Kadın	Rehberlik ve araştırma merkezi	7-9 yıl
Ö5	Erkek	İlkokul özel eğitim sınıfı	7-9 yıl
Ö6	Erkek	Rehberlik ve araştırma merkezi	1-3 yıl
Ö7	Erkek	Lise özel eğitim sınıfı	10-13 yıl
Ö8	Kadın	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö9	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö10	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö11	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö12	Erkek	Ortaokul özel eğitim sınıfı	7-9 yıl
Ö13	Erkek	Ortaokul özel eğitim sınıfı	10-13 yıl
Ö14	Kadın	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	4-6 yıl
Ö15	Kadın	Özel eğitim uygulama merkezi	4-6 yıl
Ö16	Kadın	Özel eğitim uygulama merkezi	1-3 yıl
Ö17	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	1-3 yıl
Ö18	Kadın	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	4-6 yıl
Ö19	Erkek	İlkokul özel eğitim sınıfı	7-9 yıl
Ö20	Erkek	İlkokul özel eğitim sınıfı	7-9 yıl
Ö21	Kadın	Özel eğitim anaokulu	7-9 yıl
Ö22	Erkek	Özel eğitim uygulama merkezi	7-9 yıl

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin kadın 15'inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kurumların ilkokul özel eğitim sınıfı (n=4), Özel eğitim uygulama merkezi (n=10), Rehberlik ve araştırma merkezi (n=2), Lise özel eğitim sınıfı (n=1), Ortaokul özel eğitim sınıfı (n=2), Özel eğitim anaokulu (n=1) ve Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (n=2) şeklinde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin geçiş yaptıkları alan olan özel eğitim öğretmenliğindeki deneyimleri 1-3 yıl (n=3), 4-6 yıl (n=10), 7-9 yıl (n=7), 10-13 yıl (n=2) arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde taslak sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda iki eğitim yönetimi uzmanı ile iki alan değişikliği yapan öğretmenden görüş istenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından birlikte yapılan üç pilot görüşme sonucunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiş ve son hali ile uygulanmıştır. Çalışmanın verileri, katılımcıların kendilerinin belirledikleri ortamlarda (çalışma odası, sınıf veya öğretmenler odası) ve uygun olduğu zamanlarda yüz yüze görüşme yoluyla araştırmacılar tarafından ses kaydı alınarak toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretmenlerin alan değiştirmesine hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğretmenler alan değiştirmeye neden ihtiyaç duymaktadır?
3. Alanların benzerlik ve farklılıklarına yönelik düşünceleriniz nasıldır?
4. Sınıf öğretmenliğinin özel eğitime katkısı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğretmenlerin yeni alanlarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları nelerdir?

6. Öğretmenlerin alan değiştirmesinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Önceden belirlenen temalara göre verilerin çözümlendiği betimsel analizde analiz çerçevesi oluşturma, çerçeveye göre verileri işleme, bulguları belirleme ve yorumlama aşamaları bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, araştırma sorularına göre analiz çerçevesi oluşturulmuş, görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmış, MAXQDA-12 paket programıyla veriler temalara göre işlenmiş, ulaşılan bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusu Guba (1981) tarafından inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlikle açıklanmaktadır. Bu çalışmada aktarılabirlik için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yapılmış, tutarlılık için veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için uzman görüşü alınmıştır.

Kodlamalar ve alt temalar oluşturulurken araştırmacının güvenirliliği açısından biri eğitim yönetimi ve denetimi, diğeri eğitim programları ve öğretimi alanı olmak üzere iki uzmandan yardım alınmıştır. Görüş Birliği= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ formülü kullanılarak araştırmacılar arasında görüş birliğine varılması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırmacı ve diğeri uzmanlar arasında sırasıyla %82 ve %84 oranında görüş birliğine varılmıştır. Diğeri yandan görüş ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak bir kararla değiştirilmiştir. Birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda alıntı olarak yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda özellikle tekrarı yüksek olan veya önemli görülen görüşler aktarılmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiğine Uygunluk

Mevcut çalışma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 13.10.2020 tarihli ve 2020/120 nolu toplantıda, yayın etiği kapsamında yapılan değerlendirme sonucunda etik açıdan uygun bulunmuştur. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Her katılımcı; çalışmanın amacı, kişisel bilgilerin gizliliği, çalışma sürecindeki hakları ve elde edilen verilerin araştırma amacı dışında kullanmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir. İlgili görüşme kayıtları ve bu kayıtların yazılı dökümleri yalnızca araştırmacılar tarafından ulaşılabilecek şekilde saklı tutulmaktadır.

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin alan değiştirmeye yönelik görüş ve deneyimlerine yönelik bulgular görüşme soruları çerçevesinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Alan Değiştirmeye Yönelik Bakış Açıları

Öğretmenlerin alan değiştirmeye yönelik bakış açıları incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yaklaşımları ile alan değiştirmeye yönelik şüpheli yaklaşıma da sahip oldukları görülmektedir. Bu yaklaşımlara ilişkin kod ve frekans değerlerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Alan Değişirmeye Yönelik Bakış Açılıarı

Olumlu Yaklaşım	f
Öğretmen yetkinliği ve tecrübeyi önemseme	8
Yararlı bir durum olarak görme	4
İhtiyaç olarak görme	3
Yasal bir durum olarak görme	3
Özlük hakkı olarak görme	2
Şüpheli yaklaşım	
Önceden eğitim alma ve yetkinliği kanıtlama	4
Geçici çözüm	3
Lisans alanlarının uyuşma şartı	2
Liyakatin önemi	2
İsteklilik	2
Zorunda bırakılma	1
Olumsuz yaklaşım	2

Katılımcıların alan değiştirmeye yönelik olumlu yaklaşımlarını yansıtan ifadeleri şu şekildedir:

Eğer öğretmen kendisini başka bir alanda akademik ve özgüven olarak yeterli görüyor ise başka bir alanda öğretmenlik yapmasında bir sakınca görmüyorum. Bu onun alanda istekli olduğunu ve başarılı olabileceğini göstermektedir. [Ö2]

Öğretmenler yeterli eğitimi aldıkları takdirde farklı bir alanda gerekli eğitimi verebilirler. Ama bu alan öğretmeni kadar yeterli donanıma sahip olacakları anlamına gelmediğini düşünüyorum. Çünkü alan öğretmeni 4 yıl bu branş ile yoğurulmuş ve akademik yeterliliğe ulaşmıştır. [Ö3]

Geçmek istediği alanda yüksek lisans yapmışsa olabilir. [Ö5]

Katılımcıların alan değiştirmeye yönelik olumsuz yaklaşımlarını yansıtan ifadeleri şu şekildedir:

Sınıf öğretmenliğinden özel eğitim alanına geçişleri uygun bulmuyorum. Bence her iş ustasından korkar ve herkes mezun olduğu okul ne ise onu yapmalı. Özel eğitim alanına geçen sınıf öğretmenlerinin başarılı olacağını düşünmüyorum. [Ö1]

Her meslek grubunun olduğu gibi öğretmenlerin de eğitimini aldığı alanda hizmet vermesi gerektiğini düşünüyorum. [Ö7]

Kesinlikle başka öğretmen arkadaşların eğitim vermesini uygun bulmuyorum. En kısa zamanda bu yanlış uygulamadan vazgeçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her bölüm için verilen dersler ve yöntemler farklı. Alınan 540 saatlik sertifikayla ne kendilerine ne de çocuklara katkı sağlayabilirler. [Ö12]

3.2. Öğretmenlerin Alan Değiştirme Gerekçeleri

Öğretmenlerin alan değiştirme gerekçeleri incelendiğinde, en fazla daha mutlu ve tatmin olma gerekçesinin belirtildiği görülmektedir. Bu gerekçeyi atanma sorunu, özel eğitimde çalışma olanakları, önceki çalışma deneyimi ve alana ilgi duyma gibi gerekçeler izlemektedir. Alan değişikliği gerekçelerine yönelik kod ve frekans değerlerine Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Alan Değişirme Gerekçeleri

Öğretmenlerin Alan Değişirme Gerekçeleri	f
Daha mutlu ve tatmin olma	10
Atanma sorunu	8
Özel eğitimde çalışma olanakları	8
Önceki çalışma deneyimi	6
Alana yakın hissetme/ilgi duyma	5
Norm kadro fazlası olma	4
Özel eğitimin iş olanakları	3
Tayin kolaylığı	3
Özel gereksinimli bireylerle etkileşim	3
Önceki eğitim	3
Farklılık/Monotonluktan uzaklaşma	2
Alana faydalı olma	2
Başarılı olma inancı	2

Katılımcılar çeşitli gerekçelerle alan değiştirmeye yönelik motivasyon kaynaklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Kendimi bu alanda mutlu hissedeceğimi düşündüm. [Ö8]

Sınıf öğretmeni olarak bir kamu kurumuna atanamadığım için... [Ö11]

Daha az sayıda öğrenciyle daha verimli çalışmalar yapmak. Sınıf öğretmeni iken kalabalık sınıflarda zıpır öğrenciler ile uğraşmak kimi zaman yorucu olabiliyordu.

Özellikle sınıf öğretmeni iken özel eğitim sertifikamız var diye kaynaştırma öğrencileri de bize veriliyordu. Ortalama 30 sınıf mevcudu bir de kaynaştırma öğrencisi cidden

verimsiz ve yorucu bir eğitim alanı oluşuyordu. Özel eğitim öğretmenliğinde ise, sınıflar daha ferah ve yerine göre daha çok materyal var. [Ö14]

Sınıf öğretmenleri atandıkları yer olarak doğu ve doğunun köylerine atanmaktalar ve kendi memleketlerine geçmeleri ya da il merkezlerine geçişleri uzun yıllar almaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenleri alan değişikliğini sadece il değiştirmek için kullanmaktadırlar. Bir branşa geçiş nedeninin o branştaki öğrencilerle ve verilecek eğitimle hiçbir bağı olmayınca yapılacak eğitimde de aksaklıklar çıkmaktadır. Çok az bir kesim ise verilecek ek dersin fazla olması nedeniyle seçim yapmakta ve yine eğitimle ve öğrencilerle alakasız bir seçim oluyor. Bazı yaşça büyük olan hocalarımız da özel eğitim sınıfında öğrencinin az oluşu rahat olurum mantığı ile geçmektedirler. Bu durumu kesinlikle yanlış buluyorum ancak yıllarca çakılı bırakılmış sınıf öğretmenlerine yer değiştirmek için fırsat verildiğinde bunu yapmalarını da haklı buluyorum. [Ö17]

3.3. Öğretmenlerin Alanların Benzerlik ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği alanlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, temel beceriler, öğretmen davranışları, hedefler, öncelikler, öğrenci merkezilik ve lisansta alınan yakın dersler gibi benzer yönlerin öne çıktığı; bireysel ilgi, hedeflere ulaşma durumu, yöntem ve öğrenci özellikleri gibi farklı yönlerin vurgulandığı görülmektedir. Alanların benzerlik ve farklılıklarına yönelik kod ve frekans değerlerine Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Alanların Benzerlik ve Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Benzer Yönler	f
Temel beceriler (okuma, matematik, vb.)	9
Öğretmen özelliği/davranışı	9
Hedefler	4
Öncelikler	2
Öğrenci merkezlilik	1
Lisansta alınan yakın dersler	1
Farklı Yönler	
Bireysel ilgi/ilgilenme	10
Hedeflere ulaşabilme durumu	8
Yöntem farkı	7
Öğrenci özellikleri	7
Öğrenme-öğretme süreci	6
Akademik başarı ve sosyal beceri dengesi	6
Velilerle iletişim	5
Kuram ve uygulama dengesi	3
Lisans eğitimi	3
Öğrencilerin hazır bulunuşluğu	2
İş doyumunu ve motivasyon	2
Ölçme-değerlendirme	1

Katılımcılar kendi alanları ve geçiş yaptıkları alanların benzer yönlerini şu şekilde ifade etmektedir:

İki alan da birbirine öğretmenlikler içerisinde en yakın alandır aslında. Üniversitede görülen derslerin içerikleri incelendiğinde, en yakın içerikleri ve en çok ders benzerliklerini barındıran alan sınıf öğretmenliği ve özel eğitimidir. [Ö1]

Sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliğinin benzer yanları okuma yazma, matematik gibi akademik becerilerde yadsınmayacak kadar fazla. Benzer öğretim yöntemlerini tekniklerini kullanıyorlar. [Ö21]

Aslına bakarsak özel eğitim öğretmenliği kendi içinde farklı işitme engelli, görme engelli, vs. ancak davranış kazandırma, davranış değiştirme kavram öğretimi okuma yazma öğretimi gibi benzer yanları da oldukça fazla. [Ö22]

Katılımcılar kendi alanları ve geçiş yaptıkları alanların farklı yönlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Sınıf öğretmenliğinde yoğun ve kalabalık sınıflar vardı. Burada ise bireysel çalışmaya dayalı eğitim veriliyor. [Ö18]

Benzer yönleri de her iki branşta da okuma yazma ve matematik üzerinde duruluyor. Açıkçası akademik olarak aynı konulara ama uygulama olarak farklı alanlara yoğunlaşıyor. [Ö12]

Öğrenci ile kurmuş oldukları duygusal bağ ve fedakârlıklar bakımından aynı olmakla beraber diğer yönlerden farklılıklar göstermektedir. Örneğin özel eğitim alanı uzmanlık isteyen bir alandır çünkü özel çocuklarla ilgilenmeniz gerekmekte ve akademik kaygılar ön planda olmayan bir alandır. Oysaki sınıf öğretmenliğinde (özellikle büyük şehirlerde) tamamen akademik kaygılar öne alınmıştır. [Ö10]

3.4. Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğinin Özel Eğitime Katkısı Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinin özel eğitime katkısı konusundaki görüşleri incelendiğinde öz düzenleme, öğrencilerden beklenti ve öğrencileri tanıma ve anlama gibi

boyutlarda katkı sağladığı öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliğinin özel eğitime katkısına yönelik kod ve frekans değerlerine Tablo 5’te yer verilmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğinin Özel Eğitime Katkısı Konusundaki Görüşleri

Sınıf Öğretmenliğinin Katkısı	f
Öz düzenleme	5
Öğrencilerden beklenti	5
Öğrencileri tanıma ve anlama	4
Temel bilgi altyapısı	3
Sınıf yönetimi	2
Yöntem katkısı	2
Program ve materyal hazırlama	2
Alanın niteliğini artırma	1

Katılımcılar alan değişikliğinden önceki bilgisi ve tecrübesinin geçiş yaptığı alana katkılarını şu şekilde açıklamaktadır:

Eğer sınıf öğretmenliği yapmasaydım belki de daha yüksek bir beklenti içinde olarak özel eğitim öğrencilerimi boş yere zorlayacaktım. Kısacası şimdi büyük resmi görebiliyorum ve ona göre kendimi ayarlayarak vereceğim eğitimi düzenleyebiliyorum.

[Ö9]

Sadece özel eğitime odaklanmak, öğrencilerin yapabileceklerini en azından düşünce olarak sınırlandırdığımızı gösteriyor, “bunu yapamaz, çünkü engelli” gibi düşünceler sınıf öğretmenlerinde gelenlerde daha az gördüğüm davranışlar. [Ö3]

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde öğretmenlik yapmalarının olumlu olarak gördüğüm yanı, teorik bilgilerinin fazla olmasından kaynaklı okuma yazma öğretimi, matematik gibi derslerde etkin olmasıdır. [Ö7]

3.5. Öğretmenlerin Yeni Alanlarında Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları

Öğretmenlerin yeni alanlarında yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları incelendiğinde en sık yaşanan sorunların veli beklentisi ve velilerle iletişim ile hedeflere ulaşmanın zaman alması olduğu; sorunlara yönelik çözüm önerilerinin başında ise veli eğitimi ve velilerle etkili iletişimin geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin yeni alanlarında yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin kod ve frekans değerlerine Tablo 6’da yer verilmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Yeni Alanlarında Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları

Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	f
Veli beklentisi ve velilerle iletişim	11
Hedeflere ulaşmanın zaman alması	11
Kriz anlarına müdahale	7
Özel eğitim alanında yetersiz olma	7
Alan değişikliğine olumsuz bakış açısı	3
Deneyim ve eğitim eksikliği	2
Yöneticilerin ilgisizliği	1
Öğrenciyi tanıma	1
Öğrenciyle iletişim	1
Sınıf yönetimi	1
Sorunlara Çözüm	
Veli eğitimi ve velilerle etkili iletişim	14
Öğrenciyi tanıma ve destekleme	5
Destek alma	5
Geçici çözümler	3
Paydaşlarla ortak hareket etme	2
Sabır ve inanç	2

Katılımcıların geçiş yaptıkları alana ilişkin karşılaştıkları sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

Bununla beraber velilere anlatması ciddi manada zordur. Veli, çocuğunun düzeleceği düşüncesi ile eğitim almaya gelmektedir. Bunu izah etmek ciddi manada sınıf öğretmenlerini zorlamaktadır. [Ö4]

Olumsuz yönleri; özel eğitim bölümünden bir sürü öğretmen mezun olduğu halde, alanda atamalarda sürekli değişiklikler olması sebebiyle, alan dışı böyle öğretmenler atanarak özel eğitim öğretmenlerinin atamasının zorlaşması söz konusu. Diğer bir konu da özel öğrencilere ve ailelerine yaklaşım tarzları daha farklı olabiliyor. Bir de alanı çok sahiplenemiyorlar. Sonuçta o bölümün mezunu kişilerle de beraber çalışınca zaman zaman kendilerini dışlanmış gibi görebiliyorlar. [Ö13]

Normal olarak adlandırdığımız (zekâ-fiziksel- davranışsal-sosyal yönden) öğrencilerde ilerlemeler daha hızlı olur ve öğrenme basamakları daha hızlı bir şekilde geçilebilir. Özel gereksinimli bireylerde her basamağın öğretimi ayrı olarak anlatılır ve ilerlemeler daha yavaş olabilir. Bu sebepten öğretmenlerin neredeyse 10'da 8'i sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin dahi bu durumlarından dolayı sınıflarında istememekte ve ayrı okullarda eğitim görmelerini öngörmektedirler. Böyle düşünen öğretmenlerin öğrenciler için faydalı olabileceğini düşünmemekteyim [Ö21].

Öğretimin bireyselleştirmesi ve takibi, bireye özgü materyal kullanımı, özel eğitim yöntemlerini kullanabilme sunum tarzı, davranış problemleri ile başa çıkabilme, iletişim konularında olumsuzluklar yaşamaktadırlar. [Ö15]

Katılımcıların geçiş yaptıkları alana ilişkin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Seminerler veya veli toplantılarıyla velilerimizi bilgilendiriyoruz. Öğretmenler sürekli velilerle iletişim halindedir. [Ö8]

Bu sorunları çözmek bireyin kendi kendini geliştirmesi ve yenilemesi ile alakalıdır. [K14]

Ders motivasyonu konusunda bunun öğretmenin güdüleme yeteneğine bağlı olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda başarılı olacağını düşünüyorum. [Ö19]

3.6. Öğretmenlerin Alan Değiştirmenin Öğrenci ve Öğretmenler Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin alan değiştirmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerin başında öğrenci gelişimi ve motivasyonun geldiği, olumsuz etkilerden bazılarının ise öğrencilerin başarısızlığı ve körelme olduğu görülmektedir. Öğretmenler üzerindeki etki incelendiğinde ise en çok motivasyonun olumlu yönde etkilendiği; bununla birlikte yorgunluk ve tükenmişliğin en sık görülen olumsuz etkilerden biri olduğu belirtilmektedir. Alan değiştirmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik kod ve frekans değerlerine Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Alan Değiştirmenin Öğrenciler ve Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğrenciler Üzerindeki Etki	f	Öğretmenler Üzerindeki Etki	f
Olumlu etki		Olumlu etki	
Öğrencilerin gelişimi	6	Motivasyon	15
Motivasyon	4	Kendini geliştirme	7
Derse yönelik ilgi	1	Doyum	7
Derse yönelik tutum	1	Sabır ve özveriyle çalışma	4
Akademik yeterlik	1	Mutluluk ve gurur verme	4
Veli dönütleri	1	Verimli çalışma	3
		Mesleki başarı	3
		Öğrenciyi tanıma	2
Olumsuz etki		Olumsuz etki	
Öğrenci gelişimi/başarısı	1	Yorgunluk/tükenmişlik	10
Körelme	1	Motivasyon	10
Motivasyon	1	Körelme hissi	1
Etkisi bulunmama	1	Başarısızlık duygusu	1
		Baskı hissetme	1
		Duygusal yaklaşma	1

Katılımcıların alan değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi şu şekilde ifade edilmektedir:

Bununla beraber öğrencilerin akademik boyutta gelişmesi için lisans döneminde daha çok teorik bilgi olduğundan, öğrenciler üzerinde daha olumlu etki yapacaklardır. [Ö1]
Çocuğun akademik başarısı tutum ve motivasyonu bence en çok öğrenim yaşına ve cinsiyetine bağlı. Örneğin kadın bir öğretmen kız öğrencilerin ilgi odağı olması ve eğer yaşı da gençse çocukları sınıfına daha çok adapte edeceğini düşünüyorum. En azından bugüne kadar bunu çokça gözlemledim. [Ö6]

Katılımcıların alan değiştirmelerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi şu şekilde ifade edilmektedir:

Daha önce de söylediğim gibi bence sınıf öğretmenleri özel eğitim alanına alan değiştirmemelidir. Ben başarının bundan olumsuz etkileneceğini düşünüyorum. [Ö11]
Özel eğitim geniş bir yelpazeye hitap etmektedir. Alan değişikliği yapan öğretmenler ise hafif yetersizliğe sahip öğrenciler konusunda faydalı olabilmekte diğer yetersizlik alanlarında başarısız olmaktadır. Öğrenciyi yakından tanımayan onun birden fazla olan yetersizliğine hitap etmeyen bir öğretmen motivasyonunu düşürür ve bu da eğitim öğretim hayatını olumsuz etkiler. [Ö12]

Katılımcıların alan değiştirmelerinin öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi şu şekilde ifade edilmektedir:

Olumlu katkı sağladığını düşünmekteyim. Kalabalık bir sınıftan daha ferah bir sınıfa geçmek bir rahatlık gibi gözükse de özel eğitimde her öğrencinin bir sınıf olduğunu ve sorumluluğunun daha fazla olduğunu söyleyebilirim. Bu işe daha fazla odaklanmamı ve motivasyonumu arttırıyor. [Ö15]

Katılımcıların alan değiştirmelerinin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkisi şu şekilde ifade edilmektedir:

Problem davranışların ortaya çıkardığı problemler bizi etkiliyor. Öğrencilerin çoğunda davranış problemi mevcuttur. Bu bizi ciddi manada zorluyor ve yoruyor. [Ö6]

Akademik anlamda başarı kazandıracığını düşünüyorum ancak alana hazır olmayan ve alanı bilmeyen öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe çok kısa sürede gireceğini düşünmekteyim. [Ö20]

3.7. Öğretmenlerin Yeni Alanlarındaki Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yeni alanlarındaki öz yeterliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla, kısmen yeterli ve yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yeni alanlarındaki öz yeterliklerine ilişkin görüşlerine yönelik kod ve frekans değerlerine Tablo 8’de yer verilmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Yeni Alanlarındaki Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Yeni Alanlarındaki Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri	f
Kısmen yeterli	9
Yeterli	7
Yetersiz	4

Katılımcıların geçiş yaptıkları alana yönelik öz yeterliklerine yönelik görüşleri kısmen yeterli, yeterli ve yetersiz olmak üzere üç kod altında gruplanmıştır. Bu kodlamalara ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Kendimi orta düzeyde yeterli hissediyorum. Özel eğitimde her öğrencinin durumu, davranışı birbirinden farklı olduğu için öğrenci değiştikçe yeni durumlarla karşılaşarak tecrübe edinmiş oluyoruz. [Ö14]

Özel eğitim alanında her türden öğrenci ile ilgili öğrenme ve çalışma hususunda yeterince iyi olduğumu düşünüyorum. [Ö15]

Yeterli görmüyorum tabii ki. Bu iş kolay bir iş değil. Ancak otistik bir çocuğum olduğu için az çok tavırlarını anlıyor ve deneyimlerime göre davranıyorum. [Ö19]

3.8. Öğretmenlerin Öz Yeterliklerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmeye ilişkin önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok çalıştay, seminer, proje gibi etkinliklere katılma ve alandaki gelişmeleri takip etmeyi önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin kod ve frekans değerlerine Tablo 9’da yer verilmektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öz Yeterliklerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin Öz Yeterliklerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri	f
Çalıştay, seminer, proje, vb. katılma	11
Alandaki gelişmeleri takip etme/yenilenme	7
Nitelikli hizmet içi eğitim	6
Ortamında öğrenme fırsatları	5
Lisansüstü eğitim	3
Akademisyen/Üniversite desteği	2
Bilgi ve tecrübe paylaşım ağları	2
Mentör desteği	1
Çalışma süresinin azaltılması	1
İnternet, kitap, sertifika programları, vb. kaynaklardan yararlanma	1

Katılımcıların profesyonel gelişimlerini sağlama ve öz yeterliklerini geliştirmelerine yönelik akademik faaliyetleri şu şekilde belirtilmektedir:

Hizmet içi eğitimler, konferanslar, çalıştaylar gibi organizasyonlarla hem yeni bilgiler hem de mevcut bilgiler dinamik tutulabilir. [Ö13]

Her meslekte olduğu gibi her geçen gün gelişen bilim dünyasına ayak uydurmak elzemdir. Bu yüzden değişmeyen tek şey değişimin kendisidir felsefesinden yola çıkarak icra ettiğimiz meslekle ilgili gelişmeleri yakından takip etmeli ve bunları meslek yaşantımızda kullanmalıyız. [Ö19]

Bu alanda daha iyi olmak için alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerine bakanlığımızın hizmet içi eğitim enstitülerinde iyi eğitimler verilebilir. [Ö22]

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin alan değiştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin hem genel olarak alan değiştirmeye yönelik görüşlerinin hem de özel eğitim öğretmenliğine geçme durumları ile ilgili görüş ve deneyimlerinin ele alınması bakımında alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda, alan değiştiren öğretmenlerin alan değiştirmeye olumlu veya olumsuz yaklaştığı gibi şüpheyle de yaklaştığı görülmektedir. Alan değiştirmenin gerekçeleri arasında ise atanma süreçlerinin kolaylığı, özel eğitimde çalışma olanakları, özel eğitim alanında daha mutlu ve tatminkâr olma gerekçeleri öne çıkmaktadır. Öğretmenler sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliğinin benzer ve farklı yönleri olduğunu örneklerle açıklarken bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kendi alanlarında elde ettikleri bilgi ve deneyim birikiminin özel eğitim öğretmenliği alanına katkı sağladığını ifade etmektedir. Alan değiştiren öğretmenler en fazla velilerle ilişkilerinde sorun yaşadıkların belirtmekte ve buna çözüm olarak etkili iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, öncelikle öğretmenlerin alan değişikliği gerekçelerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin alan değiştirme gerekçeleri arasında; özel eğitim öğretmenliğinin tayinlerinin daha kolay olması (Boe ve diğerleri, 1999; Ingersoll, 2001), norm kadro fazlası olma durumlarını azaltması, özel eğitimin çalışma imkânları, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında daha mutlu ve tatminkâr olma beklentisi (Fimian ve Blanton, 1986), kendilerini özel eğitim alanına daha yakın hissetme ve özel eğitime ilgi duyma, özel eğitim alanında sınıf öğretmenliğinden daha başarılı olma, monotonluktan uzaklaşma ve özel eğitim alanına faydalı olma isteği gerekçeleri dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Ersözlü ve diğerleri (2014) araştırmasında, tayin durumlarında öncelikli olabilme, norm fazlası olmama, özel eğitimin ders saatlerinin daha esnek olması gibi nedenlerle öğretmenlerin alan değişikliği yaptıklarını ortaya koymuştur. Korkmaz ve Serin

(2014) ise öğretmenlerin alan değişikliği yapma nedenlerinden bazılarının özel eğitim alanında daha mutlu olma düşüncesi ve norm kadro fazlası olma durumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökyer (2014) ise çalışmasında, öğretmenlerin alan değişikliğinin nedenlerinden bazılarının alanın avantajlı olması, öğrenciye daha yararlı olma (Billingsley ve Cross, 1991) ve alanı sevmeye olduğunu belirtmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada, öğretmenlerin alan değiştirme nedenlerinin başında tayin durumu, sevmeye ve ilgi duyma, norm fazlalığından kurtulma ve daha başarılı olma gerekçelerini gösterdikleri görülmektedir (Kaya ve diğerleri, 2013). Özer ve diğerleri (2013) ise değişiklik yaşama, monotonluktan kurtulma ve çalışma ortamının rahat olması gibi durumların öğretmenlerin alan değişikliğinde olumlu bakış açılarını yansıttığını belirtmektedir. Bu açıdan mevcut çalışmanın bulguları ile alanyazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tayin durumu ve norm kadro fazlası olma durumunun öğretmenlerin alan değiştirme kararlarını etkileyen önemli etkenlerden olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında karşılaştıkları sorunlardan bazılarının özel eğitim alanında yetersiz olduğunu hissetme (Kilgore ve Griffin, 1998; Smith-Davis ve Billingsley, 1993), yöneticilerin ilgisizliği, sınıf yönetimi sorunları, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle iletişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorunlara çözüm yolları ve yeterlikleri geliştirme yolları olarak ise nitelikli hizmet içi eğitim, seminer, çalıştay gibi etkinliklere katılma ve öğretmen mentorluğu gibi önerilerde buldukları görülmüştür. Benzer şekilde Ersözlü ve diğerleri (2014) yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin alan bilgisi hususunda yetersizlik, sınıf yönetimi ve disiplin problemleri, öğrencilere uyumda sorunlar, okulların yönetim tarzına ilişkin farklılıkları, diğer öğretmen ve yöneticilerin alan değişikliği gerçekleştiren öğretmene bakış açılarının olumsuz olması gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada sorunlara çözüm yolları olarak ise alana yönelik bilgiyi artırmak için seminer, hizmet içi eğitimler planlanması, tecrübe sahibi alan öğretmenlerinin rehberliği gibi öneriler ortaya

konulmuştur. Miller ve diğerleri (1999), geçiş yapılan alana ilişkin bilgi ve becerilerin artırılarak tatmin düzeyinin yükseltilmesinin hizmet içi eğitim yolu ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Korkmaz ve Serin (2014) ise çalışmalarında, yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin olumsuz bakış açıları ve öğrencilerle uyum sorunu gibi sorunların olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada ise öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Kaya ve diğerleri, 2013). Sorunlar ve çözüm önerileri açısından çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özel eğitim alanında yetersizlik ve hizmet içi eğitim ihtiyacı öne çıkan bulgular arasındadır.

Bu araştırmada, alan değiştirerek özel eğitim öğretmenliğine geçen sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında kendilerini genellikle yeterli ve kısmen yeterli gördükleri ancak yeterli hissetmeyen öğretmenlerin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz ve Serin (2014) çalışmalarında, alan değiştiren öğretmenlerin genellikle kendilerini yeterli gördükleri; ancak öğretmenlerin giderek daha etkili olduğunu düşündükleri; bununla birlikte mezun oldukları alan olmadığı için kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlerin olduğunu da belirtmiştir. Gökyer (2014) çalışmasında, yeni seçilen alandaki mesleki yeterlikler bağlamında öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özer ve diğerleri (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini yeni alanlarında yeterli buldukları ancak yetersiz bulan öğretmenlerin de bulunduğunu ortaya koymuştur. Sıcak ve diğerleri (2015) ise alan değiştiren öğretmenlerin oldukça yüksek bir özyeterlik inancına sahip olduklarını belirtmektedir. Sonuç olarak yeterlilik algıları bağlamında çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırma neticesinde, sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği ile ilgili algılarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Korkmaz ve Serin (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik genel düşüncelerinin olumsuz olduğunu vurgulamaktadır. Gökyer (2014) ise çalışmasında, öğretmenlerin hemen hemen yarısının alan

değişikliğini olumlu karşılarken diğer yarısının yanlış uygulama olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Bu açıdan çalışmaların farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin çalıştıkları okulların olanakları, okuldaki yönetici ve diğer öğretmenlerin tutumları ve velilerin beklentileri gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer sonuçları arasında, sınıf öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği alanlarının özellikle okuma, matematik gibi temel becerileri geliştirmeyi hedeflemesi bakımından benzer; öğrencilerle bireysel ilgilenme bakımından ise farklı oldukları belirtilmektedir. Sınıf öğretmenliği alanından mezun olmanın özel eğitim alanına öz düzenleme ve öğrencilerden beklentilerin dengelenmesi bakımından katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan değiştirmenin, özellikle öğretmenler üzerinde motivasyon, kendini geliştirme, mesleki doyum bakımından olumlu; ancak motivasyon düşüklüğü, yorgunluk/tükenmişlik gibi olumsuz etkilerinin de olduğu görülmektedir. Olumsuz etkileri bakımından benzer şekilde McLeskey ve diğerleri (2004) özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla yıpranmaları ve iş yüklerinin fazla olması gibi gerekçelerin özel eğitim öğretmenlerinin meslekten ayrılmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu durum, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki doyumlarının azalmasına yol açmaktadır (Stempien ve Loeb, 2002). Yıpranma veya tükenmişlik gibi öğretmenleri mesleklerinin gereğini yerine getirme konusunda olumsuz etkileyen durumların önüne geçilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin koşullarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya yönelik olarak çeşitli öneriler sıralamak mümkündür. Önceki alan değişikliği yapan öğretmenlerin özel alan yeterliklerini geliştirmek için çeşitli düzenlemelerin yapılması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin alan değiştiren öğretmenlerin karşılaşılabilecek zorluklar karşısında önlemler olarak öğretmenlerin oryantasyonlarına katkıda bulunmaları sağlanabilir. Alan değiştirmeye yönelik politikaların ise ihtiyaç analizi, planlama, uygulama ve izleme aşamalarını takip eden bir süreç

olarak ele alınması önerilmektedir. Bu bağlamda öncelikle ihtiyaç analizi ve planlama aşamasında öğretmenlerin alan değiştirme gerekçelerine dayalı olarak taleplerinin incelenmesi, alan değişikliği sürecinin yasal mevzuatından öğretmenlere sunulacak destek mekanizmalarına kadar sistematik olarak planlanması sağlanabilir. Bu kapsamda Bonnie ve diğerleri (1991) politika yapıcılarının desteğinin ve koordinasyon eksikliğinin önemini vurgulamaktadır. Rosenberg ve diğerleri (2001) ise alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik hizmet öncesi bireysel destek programı önermektedir. Diğer yandan uygulama ve izleme aşamalarında öğretmenlerin geçiş sürecinin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi ve alan değişikliğinden sonra öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.

Mevcut araştırma, sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan 22 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ayrıca geçiş yapan öğretmenlerin çalıştığı tanı gruplarına ilişkin bir bilginin bulunmaması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Yürütülecek araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri kullanılarak daha fazla öğretmene ulaşılabilir ve öğretmenlerin geçiş süreci ile ilgili ihtiyaçları ve yeni alana yönelik öz yeterlikleri incelenebilir. Ayrıca özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin çalıştıkları tanı gruplarının özel eğitim gereksinimlerine göre gruplandırılarak öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve ihtiyaçlarına yönelik detaylı çalışmalar yapılabilir. Nicel veya boyamsal araştırmalarla öğretmenlerin yeni alanlarına uyum süreçlerinin ve uyum süreçlerine etki eden faktörlerin derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). General education teachers' interest in special education teaching: Deterrents, incentives, and training needs. *Teacher Education and Special Education, 14*(3), 162-168.
- Boe, E., Cook, L., Paulsen, C., Barkanic, G., & Leow, C. (1999). *Productivity of teacher preparation programs: Surplus or shortage in quantity and quality of degree graduates*

- (Report No. 1999-DAR2). University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(Özel Sayı), 59-82.
- Darling-Hammond, L. (1984). *Beyond the commission reports: The coming crisis in teaching*. The Rand Corporation.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 115-138.
- Ersözlü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 3*(1), 8-23.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 42*.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32932/365840>
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1986). Variables related to stress and burnout in special education teacher trainees and first-year teachers. *Teacher Education and Special Education, 9*, 9–21.
- Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1187-1208.
- Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1987). *Teaching attrition: The uphill climb to staff the Nation's schools* (ED291735). ERIC. <https://www.rand.org/pubs/reports/R3512.html>

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75–91.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kaya, S., Şahin, H., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ. O., & Ceren, A. (2013). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335.
- Karabaş, M., & Çiftçi, S. (2019). Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(19), 128-149.
- Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21, 155–173.
- Korkmaz, İ., & Serin, K. (2014). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514.
- McLeskey, J., Tyler, N. C., & Flippin, S. S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 38(1), 5-21.
- MEB. (2006). *Öğretmenlerin il içi yer değiştirme kılavuzu*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/28161006_YYRETMENLER_YN_2017_YILI_YL_YYY_YSTEYE_BAYLI_YER_DEYYYTYRME.pdf
- MEB. (2007). *2007 alan değişikliği genelgesi*. http://personel.meb.gov.tr/upload/alan_degisikligi_genelge_2007.pdf
- MEB. (2008). *2008 yılı öğretmenlerin alan değişikliği kılavuzu*. http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.htm

- MEB. (2009). 2009 yılı öğretmenlerin alan değiştirme kılavuzu.
http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.htm
- MEB. (2010). 2010 yılı öğretmenlerin alan değiştirme kılavuzu.
http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.htm.
- MEB. (2011). 2011 yılı öğretmenlerin alan değiştirme kılavuzu.
http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.htm.
- MEB. (2012). Öğretmenlerin il içi alan değişikliği kılavuzu.
http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.htm.
- MEB. (2013). Alan değişikliği.
https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/11043959_alandeiiiklii.pdf.
- MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara.
- MEB. (2017b). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilk_YYretim_parYa_17.pdf
- MEB. (2017c). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf
- Miles, M. B, & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201–218.

- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N., & Özdemir, S. (2013). Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 265-290.
- Özyer, S., & Özsoy, N. (2017). Özel eğitim alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin sayı öğretiminde kullandıkları yöntemlerin araştırılması. *Education Sciences*, 12(3), 122-132.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Sage Publications.
- Rosenberg, M. S., O'Shea, L., & O'Shea, D. (1998). *Student teacher to master teacher*. Macmillian.
- Sıcak, A., Arslan, A., & Burunsuz, E. (2015). Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Smith-Davis, J., & Billingsley, B. (1993). The supply/demand puzzle. *Teacher Education and Special Education*, 16, 205–220.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- T. C. Resmi Gazete. (1973). *Milli eğitim temel kanunu* (14574). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- T. C. Resmi Gazete. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği* (29329). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

General competencies of the teaching profession are discussed under three general headings: professional knowledge, professional skills and attitude and values (MEB, 2017a). The teaching profession includes competencies specific to each field. Studies for teachers to change their fields increased as of 2012. Studies in the literature focus on the reasons of primary school teachers who change fields, problems due to field changes, satisfaction with their new fields, and views on new fields and implementation.

The purpose of this research is to examine the views and experiences of teachers who have been transferred from primary school teaching to special education teaching, regarding field change. In this context, the teachers' reasons for changing the field, the problems they experienced and the solutions for them, the effect of changing the field, and their opinions about their self-efficacy in their new fields were discussed. The results obtained from the study are supposed to contribute to the understanding of the dynamics in the field change process by teachers, school administrators and policy makers. In addition, it is expected that examining the problems faced by teachers who experience field change and their solutions will shed light on the policies developed for the field change process.

In this study, phenomenology design was used to determine the opinions of teachers who transferred from primary school teachers to special education teachers about field change. Phenomenology is a qualitative research design which is used to describe how certain phenomena are perceived, interpreted, felt and experienced by the individual (Patton, 2002).

Purposeful sampling method was used for determining participants. In this regard, 22 teachers transferred from primary school teaching to special education teaching were participated the study.

In the study, a personal information form consisting of five questions and a semi-structured interview form consisting of 8 questions prepared by the researchers were used to collect data. With a pilot interview, interview questions were arranged and applied in final form.

The data of the study were collected by voice recording through face-to-face interviews. The interviews lasted about 30 minutes. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the interviewees. In descriptive analysis data were analyzed according to predetermined themes and also it includes the stages of creating an analysis framework, processing data according to the framework, determining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, an analysis framework was created according to the research questions, the interview data were transferred to the software, the data was processed according to the themes with the MAXQDA-12 package program, and the findings were interpreted and presented with direct quotations.

The issue of validity and reliability in qualitative research is explained by Guba (1981) with credibility, transferability, consistency, and verifiability. In this study, purposeful sampling method was used and detailed description were made for transferability, data were analyzed by two researchers for consistency, and expert opinion was obtained to ensure verifiability.

In this study, among the reasons of primary school teachers to change their fields to special education teaching; ease in appointment processes, being more than the norm staff, working opportunities of special education, being happier and more satisfied in the field of special education, being interested in special education, being more successful than in primary school teaching, avoiding monotony and being beneficial to the special education field draw attention. In the study, it was concluded that some of the problems faced by teachers in their new fields were being inadequate in the field of special education, the lack of interest of the administrators, classroom management problems, being not familiar with the students and

communication with the students. Some of the suggestions emerging from the study were employing quality in-service training, participating in activities such as seminars and workshops, make use of teacher mentors as ways to solve problems and developing competencies. In this study, it was concluded that teachers who transferred to special education teaching field generally perceive themselves as sufficient and partially competent in their new field, but there were also teachers who did not feel competent enough. Results of the study show that the perceptions of primary school teachers about field change are generally positive. However, Gökyer (2014) found in his study that while almost half of the teachers welcomed the field change, the other half thought it was not an accurate policy in practice. Among the results of the study, it is revealed that primary and special education teaching fields are similar in terms of aiming to develop basic skills such as reading and mathematics but differ in terms of individual attention to students. It was concluded that being a primary school teacher contributed to the field of special education in terms of self-regulation and balancing expectations of students. Finally, it is seen that changing the field has positive effects especially on teachers in terms of motivation, self-development, job satisfaction, but also negative effects in terms of burnout and decrease of motivation level.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi kurumu tarafından 13.10.2020 tarihinde 2020/120 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

“Öğretmenlerin Alan Değişikliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Sınıf Öğretmenliğinden Özel Eğitim Öğretmenliğine Geçiş” isimli araştırma makalesinin birinci yazarı çalışmaya %60 ikinci yazarı %40 oranında katkıda bulunmuştur.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ilk hali 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUK AİLELERİNİN AİLE YAŞAM KALİTESİNE İLİŞKİN SİSTEMATİK BİR DERLEME

İpek GÜLSÜN¹, Atilla CAVKAYTAR²

Makale Bilgisi

Derleme

DOI: 10.19171/uefad.837001

Makale Geçmişi:

Başvuru 07.12.2020

Kabul 20.04.2021

Anahtar Kelimeler:

Aile yaşam kalitesi,
Aile algısı,
Sistematiik derleme,
Yaşam kalitesi,
Zihinsel yetersizlik,
Zihinsel yetersizliğı olan
çocuklar.

Özet

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliğı olan çocuğı sahip ailelerin aile yaşam kalitesi algılarının ele alındığı araştırmaların sistematiik derleme yapılarak incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi, betimsel tipte nitel sistematiik derlemedir. Araştırmanın amacı çerçevesinde, Ocak 2015- Şubat 2021 yılları, ulusal veri tabanı (DergiPark) ve uluslararası veri tabanlarında (EBSCOHost, Elsevier Science Direct, ERIC ve Google Akademik) belirlenen ölçütlere göre yapılmış araştırmaların çıkarımı yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen araştırmaların; yıllara, amaçlarına, yöntemlerine, veri toplama araçlarına, sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımı verilerek konu alanında farkındalık geliştirilmiştir. Yapılan bu sistematiik derleme araştırmasının zihinsel yetersizliğıne sahip olan ailelere verilecek eğitimlerde ve psikolojik destekte ailelerin aile yaşam kalitesinin önemli etkisinin olduğı yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SYSTEMATIC REVIEW ON FAMILY QUALITY OF LIFE OF FAMILIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Article Information

Review

DOI: 10.19171/uefad.837001

Article History:

Received 07.12.2020

Accepted 20.04.2021

Keywords:

Family quality of life,
Family perception,
Systematic review,
Quality of life,
Mental insufficiency,
Children with intellectual
disabilities.

Abstract

This research presents a systematic review of studies conducted on the perceptions of family quality of life of families of children with intellectual disabilities. The study adopted a descriptive qualitative systematic compilation design. Data consisted of articles that were published between January 2015 and February 2021 and available on the national database of Turkey (DergiPark) and international databases (EBSCOHost, Elsevier Science Direct, ERIC and Google academic) and that fit the criteria of the current study. Induction analysis was used to analyse the data. The findings were distributed according to the years, goals, methods, data collection tools, results, and recommendations. It was believed that this systematic review research will provide a significant impact on the perceptions of the families of their quality of life on the education and psychological support that will be provided to families of children with intellectual disabilities.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, gulsunipek97@gmail.com, OrcID: 0000-0001-9182-407X

² Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, atilla.cavkaytar@gmail.com, OrcID: 0000-0001-8067-1602

Kaynakça Gösterimi: Gülsün, İ., & Cavkaytar, A. (2021). Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesine ilişkin sistematik bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 38-83. <https://doi.org/10.19171/uefad.837001>

Citation Information: Gülsün, İ., & Cavkaytar, A. (2021). Systematic review on family quality of life of families of children with intellectual disabilities. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 38-83. <https://doi.org/10.19171/uefad.837001>

1. GİRİŞ

Yaşam kalitesi kavramı, kişinin içinde bulunduğu toplumsal gruplarda bireysel gereksinimlerini karşılaması, temel sorumluluklarını yerine getirmesi ve bu duruma yönelik bireysel algısı olarak tanımlanmaktadır (Schalock, 1994). Aile yaşam kalitesi kavramı ise yaşam kalitesi terimi ile ilişkili olarak ortaya çıkan psikoloji ve sağlık alanları yanında son dönemde zihinsel yetersizlikler alanında öne çıkan bir kavramdır (Brown, 2003; Park vd., 2003). Aile yaşam kalitesi, “Ailenin ihtiyaçlarını giderdiği ve aile üyelerinin bir aile olarak birlikte hayatın tadını çıkardıkları ve kendileri için önemli olan şeyleri yapma şansına sahip oldukları koşullara sahip olması” şeklinde tanımlanabilir (Park vd., 2003). Aile yaşam kalitesi, toplumların devamının ve işleyişinin temel yapısını ailelerin oluşturduğu tezi üzerine kavramsallaştırılmıştır (Brown, 2003). Bu görüşe göre, evrensel ve sosyal bir kurum olan aile, toplumun temel taşıdır. Beach Center for Disability (2003) tarafından geliştirilen tanıma göre aile kan, evlilik veya yakın ilişki yoluyla kurulan hane halkının günlük işleriyle yakından ilgilenen ve düzenli olarak birbirlerini destekleyen kişilerdir şeklinde tanımlanabilir (Rillotta vd., 2010). Aile, hedefe yönelik, kendi kendini düzeltebilen, dinamik, birbirine ve çevresine bağlı bir sistemdir (Klein & White, 1996). Bundan dolayı, ailenin bir üyesini etkileyen şey tüm aile sistemini etkilemektedir.

Zihinsel yetersizlik alanında, ailelerin iyi oluşuna olan ilgi, bireysel yaşam kalitesi kavramını yetersizliği olan bireylerin ailelerine doğru genişletmiştir. Ailenin toplumun ayrılmaz bir parçası olarak önemi göz önüne alındığında, aile yaşam kalitesi önemli bir çalışma alanını temsil etmektedir. Bu nedenle, son yirmi yılda zihinsel yetersizliği olan bireyleri ve

ailelerini ev ortamlarında desteklemeye yönelik olan ilgi, aile üyelerinin aile yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik hem politikada hem de uygulamada değişikliklere yol açmıştır (Brown, 1999; Brown, 2003). Araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan çocukların anne ve babalarının fiziksel ve zihinsel problemlere karşı daha savunmasız olduklarını ve bu nedenle daha düşük bir aile yaşam kalitesine sahip olduklarını göstermektedir (Bertelli vd., 2011; Karaduman vd., 2020; zyurt, 2011). Bu nedenle, aile yaşam kalitesiyle ilgili geliştirilen programların en önemli amaçlarından biri, aile üyelerinin iyimserliğini artırmaktır. Çünkü iyimserlik ve yetersizlikle başa çıkabilme becerisine sahip olma, ailenin yetersizliğe olan uyumunu kolaylaştırmaktadır (Zuna vd., 2009). Buna ek olarak, zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip ailelerde, aile üyelerinin aile yaşam kalitelerinin yüksek olması yetersizliği olan bireyin yaşamlarında başarılı olmasına katkı sağlayacağı dşnlmektedir (Samuel vd., 2012). Yüksek yaşam kalitesine sahip aileler, zihinsel yetersizliği olan bireyin günlük yaşam becerilerini kazanmasına ve onların daha erken bağımsızlaşmasına yardımcı olurken kendilerine olan güvenlerini de artırmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bir aile üyesine sahip olmak, ailenin yeterliklerini ve yaşam kalitesini etkilemektedir. Bu durumda olan ailelerin görev ve sorumlulukları diğer ailelerin görev ve sorumluluklarından daha fazladır (Aydın, 2017). Ailenin zihinsel yetersizliği olan bir bireye sahip olmasıyla birlikte, ailede ekonomik, psikolojik ve sağlık gibi birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda bulunan ebeveynler, yaşadıkları güçlükleri aşabilmek için çözüm yolları bulmaya çalışmaktadır. Özellikle, anneler, var olan sorunların üstesinden gelebilmek için daha fazla görev üstlenip çaba sarf etmektedirler (Dönmez vd., 2000). Aile ve yetersizlikle ilgili literatür, çocukla birlikte en çok zaman geçiren, ona en çok ilgi gösteren, bakımını sağlayan ve en fazla etkileşime giren aile üyesinin “anneler” olduğunu göstermektedir (Turnbull vd., 2004). Annelerin ilgi ve duygularının büyük çoğunluğunu yetersizliği olan çocuğa vermelerinden kaynaklı olarak ebeveynler arasında sorunlar, diğer aile yeleri arasında

problem ve davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Küçüker, 1993). Ayrıca ocuğun zihinsel yetersizlik oranı artıkça bakım ve sorumlulukları da aynı oranda artmaktadır. Bunun sonucunda annelerin stres düzeyleri artmakta ve ailevi problemleri oluşabilmektedir (Akarsu, 2014).

Yetersizliği olan kişilerin yaşam beklentilerinin giderek artması, kurumları sürdürmenin maliyetlerinin yükselmesi ve yetersizliği olan kişilerin medeni haklarını tanıması yetersizlik paradigmasında “bireyi sabitlemekten çevreyi düzenlemeye” yönelik aşamalı bir değişimle, ailenin çocuğun yaşamındaki önemini artırmıştır (Turnbull vd., 2004). Böylece, ailelerin zayıf yönlerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerine dayanan aile merkezli bir müdahale modeli aracılığıyla ailelerin olumlu yönde desteklenmesi aile yaşam kalitesi anlayışının temelini oluşturduğu söylenebilir (Seligman & Darling, 2007; Turnbull & Turnbull, 2001).

Normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin genel aile yaşam kalitesi değişkenleri, yetersizliği olan çocuğa sahip aileler için de geçerlidir (Schalock, 2000). Finansal refah, sağlık hizmetlerinden faydalanma, aile üyelerinin desteği, iş ve meslek sahibi olma, eğlenme ve dinlenme fırsatlarına sahip olma gibi değişkenler ailelerin aile yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ajuwon & Brown, 2012). Alt sosyo-ekonomik statüde olan aile üyelerinin, üst sosyo-ekonomik statüde olanlara göre, depresyon düzeyinin daha yüksek olduğu, daha sık kaza geçirdikleri ve suç işledikleri bulunmuştur (Erkenekli vd., 2012). Bu bakımdan, ailelerin aile yaşam kaliteleri onların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel statülerinden etkilenmektedir. Ancak finansal yeterlik ve sosyokültürel değerler gibi ailenin genel görünümünü etkileyen değerkenlerin yanı sıra “yetersizliğin” ailenin aile yaşam kalitesi üzerinde belirgin bir etkisi olduğu dşnlmektedir (Meral, 2011). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler, aile olmanın verdiği sorumluluğun yanı sıra çocuklarının özel gereksinimlerinden dolayı öğretmenlik, danışmanlık, davranış yönetimi, ailedeki diğer çocuklarla ilgilenme, diğer

çocukların eğitimi, okul ve toplum arasındaki iletişimi sağlama ve sürdürme gibi rolleri de üstlenmek durumundadırlar (Cavkaytar vd., 2004). Aile yaşam kalitesini iyileştiren çalışmalar, zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerine yönelik politikalar ve uygulamalar aracılığıyla ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarına daha fazla yardım edebilmeleri için hem anne ve babaların hem de yetersizliği olan çocukların kendi kişisel yaşamlarından daha fazla doyum alabilmelerine yardımcı olmaktadır (Milgram & Atzil, 1988). Toplumun önemli bir parçası olan bu aileler, yetersizliği olan aile üyesine ve diğer bireylere tatmin edici bir yaşam sunarak aile kurumunu devam ettirmektedirler. Böylece, aile yaşam kalitesindeki sürdürülebilir iyileşmeyle aile üyelerinin toplumsal yaşama katılımı, yaşam kalitelerinin yükselmesi ve hayata daha olumlu yönde bakmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Isaacs vd. 2007).

Aile yaşam kalitesi, her aile için farklı bir anlam taşımaktadır. Diğer bir deyişle, her ailenin içinde yaşadığı olaylar ve durumlar farklılık göstermekte ve her bir aile üyesi bu olay ve durumlardan farklı şekilde etkilenmektedir (Parish vd., 2001). Dolayısıyla aileler için aile yaşam kalitesi aynı anlama gelmemektedir. Aile yaşam kalitesi, kanser tedavisi gören bir bireyin olduğu aile için farklı anlamlar; zihinsel yetersizliği olan bireyin bulunduğu aileler için farklı; normal gelişim gösteren üyeler olmasına rağmen düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerde farklı anlamlara gelebilmektedir (Meral, 2011). Ancak aile yaşam kalitesinin temel alt alanları tüm aileler için benzerdir. Bu alt alanların, ailelerin refah düzeyi ve aile yaşam kalitesi hakkında önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından öne çıkan Aile Yaşam Kalitesi alt alanları; Aile Etkileşimi, Ebeveynlik, Duygusal Yeterlik, Fiziksel/Finansal/Materyal Yeterliği ve Yetersizliğe İlişkin Destektir (Beach Center on Disability, 2006; Hoffman vd., 2006; McFelea, 2007; Park vd., 2003; Poston vd., 2003; Turnbull vd., 2004, 2005; Wang vd., 2004). Aile etkileşimi, aile üyelerinin birbirleriyle ve çevresiyle olan ilişkilerini içermektedir. Bireyin, diğer aile üyeleriyle birlikte kaliteli ve keyifli zaman geçirmesi, var olan sorunlara yönelik birlikte çözüm aramaları ve aile üyelerinin

birbirlerine bağlılığı, aile yaşam kalitesinin önemli bir unsurudur (Andrews & Withey, 1976). Ebeveynlik ise anne ve babaların çocuklarının bakımı, bağımsızlığı, sosyal ilişkileri ve eğitim hayatlarıyla ilgili konularda onları desteklemesi ve rehber olmasıdır (Poston vd., 2003).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler, diğer çocukların ihtiyaçlarını karşılamamanın yanı sıra yetersizliği olan çocuklarının yoğun davranışsal veya tıbbi destek gereksinimleriyle de ilgilenmek durumundadırlar (Meral, 2011). Duygusal yeterlik, her bir aile üyesinin hissettiği duygular olup aile üyelerinin kendilerine zaman ayırması, psikolojik açıdan sıkıntılı durumlarda aile üyelerinin birbirlerine destek olması ve aile üyelerinin özel ihtiyaçlarını karşılayabilecek ulaşılabilir dış desteğe sahip olmasıdır (Park vd., 2003; Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004). Aile, uzman bir profesyonel ekibin (psikolog, sosyal hizmet uzmanı, aile danışmanı, terapi merkezleri) yanı sıra ailedeki diğer üyeler (kardeş, anneanne/babaanne ve dedeler, komşular, özel bakıcı) tarafından destek aldığı zaman aile üyelerinin stresi azalabilir, yaşadıkları zorluklarla daha iyi başa çıkabilirler, kendilerine ve çocuklarına daha fazla vakit ayırabilirler (Balcells-Balcells vd., 2019). Fiziksel/finansal/materyal yeterlik ise ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek güce sahip olmasıdır (Turnbull vd., 2004; Wang vd., 2004). Yetersizliği olan bir çocuğun doğumuyla birlikte sağlık, bakım, beslenme ve yeni düzenlemelerle aile üyeleri ekonomik zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bundan dolayı, yetersizliği olan çocuğa sahip ailenin ekonomik gücünün yüksek olması, ailelerin maddi yükünü azaltabilmekte ve aile yaşam kalitesini artırmaktadır (Hu vd., 2012; Özyurt, 2011). Yetersizliğe ilişkin destek, aile üyelerinin yetersizliği olan bireyin evde, okulda ve iş yerinde hedeflerine ulaşabilmesi için hizmet ve destek sağlayıcılarla iyi ilişkiler içerisinde olmasıdır (McFelea, 2007). Zihinsel yetersizliğe sahip aile üyesinin okulda ya da iş yerinde başarıya ulaşabilmesi için onu destekleyen arkadaş, öğretmen ve idarecilere sahip olması, evdeki işlerini yürütebilmesi için ona rehber olan aile üyelerinin olması ve bireyin arkadaş edinebilecek imkanlara sahip olabilmesidir. Bu imkanların

yetersizliği olan bireye sağlanabilmesi için aile üyelerinin eğitim, terapi, sağlık, sosyal hizmet, devlet desteği vb. sunan kişi veya kurumlarla iletişim halinde olması aile yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Lunsky & Benson, 2001).

“Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi” konusu ile ilgili alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların; zihinsel yetersizliği olan bireyin olduğu ailelerin aile yaşam kalitesi algısının ortaya çıkarıldığı (Balcells-Balcells vd., 2019; Bartelli vd., 2011; Boehm & Carter, 2019; Browne & Bramston, 1996; Çağran vd., 2011; Clark vd., 2012; Davis & Gavidia-Payne, 2009; Giné vd., 2015; Holloway vd., 2014; Hu vd., 2012; Lin vd., 2009; McFelea & Raver, 2012; Meral vd., 2013; Svraka vd., 2011), bu aileler ile normal gelişim gösteren bireye sahip ailelerin aile yaşam kalitesi algılarının karşılaştırıldığı (Karaduman & Parlar, 2020), bu aileler ile diğer yetersizlik gruplarında bulunan bireyin olduğu ailelerin aile yaşam kalitesi algılarının karşılaştırıldığı (Boehm vd., 2015; Brown vd., 2010), zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler ile babaların aile yaşam kalitesi algılarının karşılaştırıldığı (Wang vd., 2004), ebeveynlerin yetersizliği olan bireyi kabul ret düzeyi ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin ele alındığı (Şengün & Köksal, 2019) ve aile eğitimi programlarının aile yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisinin incelendiği (Yıldız & Cavkaytar, 2020) araştırmalar bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi” konusunda yapılan araştırmaları tarayıp sistematik bir derleme halinde ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi algılarının ele alındığı araştırmaların sistematik derleme yapılarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, ulusal veri tabanı (DergiPark) ve uluslararası veri tabanlarında (EBSCOHost, Elsevier Science Direct, ERIC ve Google Akademik) yapılmış araştırmaların yıllara, amaçlarına, yöntemlerine, veri

toplama araçlarına, sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımı ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarının ilgili alanyazında yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın yöntemi sistematik derlemedir. Sistematik derleme, belli bir konuda yapılan orijinal araştırmaların çok detaylı ve geniş bir biçimde taranıp, dışlanma ve dahil edilme kriterleri kullanılarak, bulguların sentez edildiği bilimsel incelemedir (Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008). Literatürde bir konuyla ilgili yapılmış çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Ayrıca, bu araştırma sonuçları bazen birbiriyle çelişmektedir. Sistematik derlemelerin ortaya çıkmasının temel nedeni, karmaşık ve çelişkili görünen bu durumdan anlamlı ve uygulanabilir sonuçlar çıkartmaktır (Hemingway & Brereton, 2009). Sistematik derleme, konuyla ilgili araştırma makalelerinin geriye dönük olarak taranması biçiminde gerçekleştirilmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014). Yani, sistematik derleme yönteminde araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır.

Bu araştırma yönteminde, temel amaç betimsel verilerden hareketle incelenmek istenen konunun araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığını ve bu durumun zaman içerisinde nasıl bir eğilim gösterdiğini derleme öncesi veya sonrası oluşturulan çeşitli temalardan faydalanarak ortaya koymaktır.

2.2. Verilerin Toplama Süreci

Araştırma için veriler 10 Şubat 2021 tarihinde ulusal veri tabanı (DergiPark) ve uluslararası veri tabanları (EBSCOHost, Elsevier Science Direct, ERIC ve Google Akademik) taranarak gerçekleştirilmiştir. Taramanın hem ulusal hem uluslararası veri tabanlarında

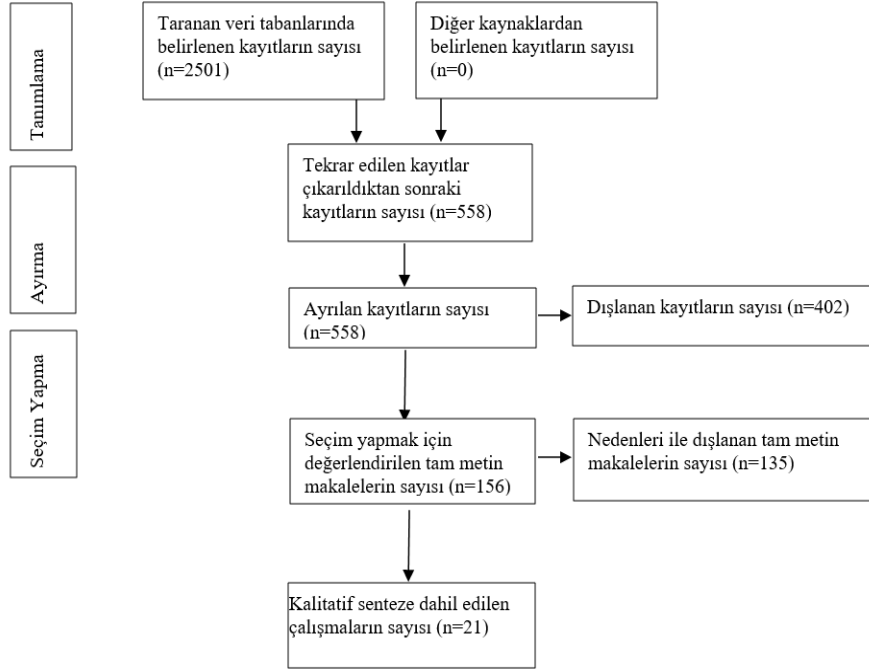
yapılmasının amacı, alanyazınında yapılmış çalışmaların adeta röntgeninin çekilerek çıkarım yapılmasıdır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların tarama ölçütleri: başlık ve özet alanında “aile yaşam kalitesi [family quality of life], zihinsel yetersizliği olan çocuk [children with intellectual disability], aile algısı [family perception]” kelime/kelime gruplarının gelişmiş arama seçeneği kullanılması ve doküman türünün makale (article) olması ile sınırlandırılmıştır.

Sistemik derleme çalışmalarında, yayın yılı sınırlaması uygulayıcıların alanda biriken kanıtları takip etmeleri ve kanıta dayalı uygulama yapmaları açısından önem taşımaktadır (Moher vd., 2010). Bu nedenle, tarama Ocak 2015-Şubat 2021 tarihleri arasında sınırlandırılmıştır. Araştırmacının, araştırmayı ulusal ve uluslararası yayınları sistemik derlemeyi amaçlaması nedeniyle Türkiye’de yapılan çalışmalar yanında, İngilizce yayın sayısının çokluğu ve bu dildeki yayınların alanyazına yön verecek nitelikte olmasından dolayı yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olma kriteri konulmuştur. Buna göre, araştırmaya dahil edilme ölçütleri; yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması, araştırmanın tam metnine ulaşılabilir olması; araştırmaya dahil edilmeme/dışlanma ölçütleri ise; araştırma yöntemi olarak deneysel olmayan araştırmalar, ölçek çalışmaları, derlemeler, olgu sunumları, meta analizler ve editöryal materyal yazıları, kısa anket araştırmaları ve yinelenen makalelerdir. Buna göre, tarama sonucunda belirlenen ölçütlere göre veri tabanlarından toplam 21 makaleye ulaşılmıştır (Şekil 1).

Şekil 1

Sistemik Derleme Akış Şeması



2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada belirlenen ölçütlere göre ele alınan makalelerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Buna göre kodlamaların betimsel analizinde ilgili alanyazındaki kuramsal çerçeveden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994/2015). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimsel analiz kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2015	2	%9,52
2016	4	%19,04
2017	3	%14,28
2018	2	%9,52
2019	3	%14,28
2020	6	%28,57
2021	1	4,76
Toplam	21	%100

Araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir. Buna göre araştırmaların; %9,52’si 2015 yılı, %19,04’ü 2016 yılı, %14,28’i 2017 yılı, %9, 52’si 2018 yılı, %14,28’ü 2019 yılı, %28,57’si 2020 yılı ve 4,76’sı 2021 yılına aittir.

Araştırmaların amaçlarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

No	Amaç
1	Normal gelişen çocuklu anne-babalar ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu anne-babaların aile yaşam kaliteleri
2	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe hazırlanmasında ebeveyn eğitim programının annelerin aile yaşam kalitesi algıları üzerine etkisi
3	Annelerin çocuklarını kabul ret davranışları ve aile yaşam kalitesi algıları
4	Ailelerin tükenmişlik, yaşam doyumu ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki
5	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçişte ailelerinin aile yaşam kalitesi
6	Pozitif algılar, algılanan denetim ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki
7	Zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk aileleri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin karşılaştırılması
8	Aile yaşam kaliteleri
9	Aile desteği ve aile-uzman işbirliğinin aile yaşam kalitesi üzerine etkisi
10	Aile yaşam kalitesi ile bireysel/ailesel faktörler ve dindarlık/maneviyat faktörleri arasındaki ilişki
11	Aile yaşam kalitesi ve bakım yükü arasındaki ilişkiye aile işlevselliğinin etkisi
12	Erken müdahaleye katılan zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kaliteleri ve yordayıcıları
13	Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ve ebeveynler ile çocuklara ait sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişki
14	Sosyal ve kültürel faktörlerin aile yaşam kalitesi üzerine etkisi
15	Stres ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki
16	Erken müdahale merkezlerine giden zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ile çocukların ve ailelerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkisi
17	Aile yaşam kaliteleri
18	Dini ve manevi desteğin aile yaşam kalitesi üzerindeki etkisi
19	Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ve ebeveynin cinsiyeti ile eğitim durumunun aile yaşam kalitesi üzerindeki etkileri
20	Pozitif algı ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki
21	Ailelerin aile yaşam kalitelerine ilişkin psiko-kültürel bakış açıları

Tablo 2'ye göre, bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar temel olarak takip eden konular üzerine yapılmıştır: Normal gelişen çocuklu anne-babalar ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu anne-babaların aile yaşam kaliteleri (Karaduman & Parlar, 2020), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe hazırlanmasında ebeveyn eğitim programının annelerin aile yaşam kalitesi algıları üzerine etkisi (Yıldız & Cavkaytar, 2020), annelerin çocuklarını kabul ret davranışları ve aile yaşam kalitesi algıları (Şengün & Köksal, 2019), ailelerin tükenmişlik, yaşam doyumu ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki (Aktan vd., 2020), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçişte ailelerinin aile yaşam kalitesi (Boehm vd., 2015), aile yaşam kalitesi ile bireysel/ailesel faktörler ve dindarlık/maneviyat faktörleri arasındaki ilişki (Boehm & Carter, 2019), ailelerin aile yaşam kalitelerinin ortaya çıkarılması (Giné vd., 2015; Vanderkerken vd., 2018), ailelerin pozitif algıları, algılanan denetimi ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki (Ferrer vd., 2017), zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk aileleri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin karşılaştırılması (Schmidt vd., 2017), aile desteği ve aile-uzman işbirliğinin aile yaşam kalitesi üzerine etkisi (Balcells-Balcells vd., 2019), aile yaşam kalitesi ve bakım yükü arasındaki ilişkiye aile işlevselliğinin etkisi (Kim vd., 2021), erken müdahaleye katılan zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kaliteleri ve yordayıcıları (Chiu vd., 2020), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ve ebeveynler ile çocuklarına ait sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişki (Dizdarevic vd., 2020), ailelere ait sosyal ve kültürel faktörlerinin aile yaşam kalitesi üzerine etkisi (Roth & Brown, 2016), aile stres düzeyi ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki (Staunton vd., 2020), erken müdahale merkezlerine giden zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ile çocukların ve ailelerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkisi (Mas vd., 2016), ailelerin sahip olduğu dini ve manevi desteğin aile yaşam kalitesi üzerindeki etkisi (Taub & Werner, 2016), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi ve ebeveynin cinsiyeti ile eğitim durumunun ailelerin aile

yaşam kalitesi üzerindeki etkileri (Misura & Memisevic, 2017), pozitif algı ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki (Ferrer vd., 2016), ailelerin aile yaşam kalitelerine ilişkin psiko-kültürel bakış açılarının ortaya çıkarılması (Rodrigues vd., 2018) konularıdır.

Araştırmaların yöntemlerine ve veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaların Yöntemlerine ve Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

No	Yöntem	Veri Toplama Araçları
1	Nicel araştırma yöntemi- Nedensel-karşılaştırma modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
2	Nicel araştırma yöntemi Deneysel desen modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği FNS (The Family Needs Survey, Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı) PSIDA Uygulama Değerlendirme Kontrol Listesi
3	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği Kısa Formu (EKRÖ)
4	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği Maslach Burnout Inventory, Maslach Tükenmişlik Envanteri The Satisfaction with Life Scale, Yaşam Doyumu Ölçeği
5	Nicel araştırma yöntemi Nedensel-karşılaştırma modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
6	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	CdVF-E (The Spanish Family Quality of life Scales, İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği) KIPP (Kansas Inventory of Parental Perceptions, Ebeveyn Algılarının Kansas Envanteri)
7	Karma araştırma yöntemi Sıralı açımlayıcı desen modeli	FQOLS-2006 (The Family Quality of Life Survey-2006, Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006)

No	Yöntem	Veri Toplama Araçları
8	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu CdVF-E (The Spanish Family Quality of life Scales, İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği)
9	Nicel araştırma yöntemi Yapısal denklem modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği The Spanish Version of the Beach Center on Family-Professional Partnership Scale (Aile-Uzman İşbirliği Ölçeğinin İspanyolca Versiyonu)
10	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	The Service Inventory (Hizmet Envanteri) Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği SBI-15R (The Systems of Belief Inventory, İnanç Sistemleri Envanteri) MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Support, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği) FPP (Family-Professional Partnership Scale, Aile-Uzman İşbirliği Ölçeği) SIB-R (The Scales of Independent Behaviour-Revised, Değiştirilmiş Bağımsız Davranış Ölçekleri)
11	Nicel araştırma yöntemi Kesitsel çalışma	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği The Caregiver Burden Inventory (Bakım Veren Yükü Envanteri) FACES III (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III, Aile Uyumunu ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği- III)
12	Nicel araştırma yöntemi Kohort modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği FR (Family Resilience, Aile Yılmazlık Ölçeği)
13	Nicel araştırma yöntemi Deneysel desen modeli	FQOLS-2006 (The Family Quality of Life Survey-2006, Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006)

No	Yöntem	Veri Toplama Araçları
14	Nicel araştırma yöntemi Nedensel-karşılaştırma modeli	DASS (Depression, Anxiety Stress Scales, Depresyon, Anksiyete Stres Ölçeği) FQOLS-2006 (The Family Quality of Life Survey-2006, Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006)
15	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği PSI (Parenting Stress Index, Anne Baba Stres Ölçeği) M-FSS (Family Support Scale, Aile Destek Ölçeği) ABC (The Aberrant Behaviour Checklist, Sorun Davranışlar Kontrol Listesi) CGAS (Children's Global Assessment Scale, Çocuk Küresel Değerlendirme Ölçeği)
16	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	CdVF-E (The Spanish Family Quality of life Scales, İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği)
17	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
18	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	FQOLS-2006 (The Family Quality of Life Survey-2006, Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006) MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Support, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği) SSS (Spiritual Support Scale, Manevi Destek Ölçeği)
19	Nicel araştırma yöntemi Deneysel desen modeli	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
20	Nicel araştırma yöntemi İlişkisel tarama modeli	CdVF-E (The Spanish Family Quality of life Scales, İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği) PCS (Positive Contributions Scale, Positive Contributions Scale, Olumlu Katkı Ölçeği)

No	Yöntem	Veri Toplama Araçları
21	Nitel araştırma yöntemi Kesitsel çalışma	Aile Yaşam Kalitesi İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 3'e göre, araştırma kapsamında incelenen araştırmalardan 1'inde nitel araştırma yöntemi, 19'unda nicel araştırma yöntemi ve 1'inde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden kesitsel çalışma modeli (Rodrigues vd., 2018), nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-karşılaştırma modeli (Boehm vd., 2015; Karaduman vd., 2020; Roth & Brown, 2016), deneysel desen modeli (Dizdarevic vd., 2020; Misura & Memisevic, 2017; Yıldız & Cavkaytar, 2020), ilişkisel tarama modeli (Boehm & Carter, 2019; Ferrer vd., 2016; Mas vd., 2016; Staunton vd., 2020; Taub & Werner, 2016; Vanderkerken vd., 2018), yapısal denklem modeli (Balcells- Balcells vd., 2019), kohort modeli (Chiu vd., 2020) ve kesitsel çalışma (Kim vd., 2021) kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden sıralı açılımlayıcı desen modeli (Schmidt vd., 2017) kullanılmıştır.

Tablo 3'e göre, araştırma kapsamında incelenen araştırmaların veri toplama araçları; Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (Karaduman & Parlar, 2020), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (FNS) ve PSIDA Uygulama Değerlendirme Kontrol Listesi (Yıldız & Cavkaytar, 2020), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, ve Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği Kısa Formu (EKRÖ) (Şengün & Köksal, 2019), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri, Yaşam Doyumu Ölçeği (Aktan vd., 2020), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (Boehm vd., 2015), İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (CdVF-E) ve Ebeveyn Algılarının Kansas Envanteri (KIPP) (Ferrer vd., 2017), The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006 - Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Schmidt vd., 2017), İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (CdVF-E) (Gine vd., 2015), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, Aile-Uzman İşbirliği Ölçeği ve Hizmet Envanteri (Balcells- Balcells vd., 2019), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, İnanç Sistemleri Envanteri (SBI-15R),

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (MSPSS), Aile-Uzman İşbirliği Ölçeği (FPP) ve Değiştirilmiş Bağımsız Davranış Ölçekleri (SIB-R) (Boehm & Carter, 2019), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, Bakım Veren Yükü Envanteri ile Aile Uyumunu ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği- III (FACES III) (Kim vd., 2021), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Aile Yılmazlık Ölçeği (FR) (Chiu vd., 2020), The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006) ve Depresyon, Anksiyete Ölçeği (DASS) (Dizdarevic vd., 2020), The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006 - Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006) (Roth & Brown, 2016), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, Anne Baba Stres Ölçeği (PSI), Aile Destek Ölçeği (M-FSS), Sorun Davranışlar Kontrol Listesi (ABC) ve Çocuk Küresel Değerlendirme Ölçeği (CGAS) (Staunton vd., 2020), İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (CdVF-E) (Mas vd., 2016), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (Vanderkerken vd., 2018), The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006 - Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (MSPSS) ve Manevi Destek Ölçeği (SSS) (Taub & Werner, 2016), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (Misura & Memisevic, 2017), İspanyol Ailelerin Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (CdVF-E) ve Olumlu Katkı Ölçeği (PCS) (Ferrer vd., 2016), aile yaşam kalitesi ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu (Rodrigues vd., 2018) kullanılmıştır.

Araştırmaların sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaların Sonuçlarına ve Önerilerine Göre Dağılımı

No	Sonuçlar	Öneriler
1	Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu ebeveynlerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.	Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-baba ve kardeşlere psikolojik ve sosyal desteğin arttırılması gerektiği

2	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe hazırlanmasında ebeveyn eğitim programı (PSIDA)'na katılan annelerin aile yaşam kalitesi algısının, eğitim programına katılmayan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.	Aile eğitim programlarının veya grup toplantılarının düzenlenmesi
3	Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi ve çocuklarına karşı kabul ve ret davranışları üzerinde annenin yaşı ile çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve çocuk sayısının etkili olmadığı saptanmıştır.	Anne ve babalara yönelik sağlıklı gebelik, doğum ve çocuk gelişimi alanlarında aile eğitimi programlarının sağlanması; zihinsel yetersizliği olan bireye sahip kardeşlere psikolojik ve sosyal destek verilmesi
4	Tükenmişlik, yaşam doyumu ve aile yaşam kalitesi arasında negatif bir ilişki olduğu; aile yaşam kalitesi ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, tükenmişliğin aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal ve finansal olarak desteklenmesi Mevcut sosyal desteğin çocuğun yetersizliğine göre çeşitlendirilmesi
5	Yüksek düzeyde aile yaşam kalitesine sahip ailelerin daha az destek ihtiyacı olduğu, ebeveyn dini inancının daha yüksek düzeyde olduğu ve çocuklarının daha az davranış problemi sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.	Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere psikolojik desteğin verilmesi
6	Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerden daha yüksek pozitif algıları olanların aile yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.	Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere psikolojik destek ve eğitim verilmesi
7	Zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesinin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.	Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere sosyal destek sağlanması ve bunun devlet tarafından uygun politikalarla oluşturulması

-
- | | | |
|----|--|--|
| 8 | Zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireye sahip ailelerin aile yaşam kalitesi, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. | Yetersizliği olan bireye sahip ailelerin aile yaşam kalitesini artırmak için politikalarda değişikliklerin yapılması, hizmetlerin sağlanması, ailelere karşı duyarlılığın artırılması
Devletin, düşük gelirli ailelere daha fazla kaynak ve ekonomik destek sağlaması |
| 9 | Ailelerin uzmanlardan aldığı destekten memnuniyet düzeylerinin, aile yaşam kalitesi algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, aile-uzman işbirliği kalitesinin, aile yaşam kalitesinin artırılmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. | Uzmanların gelişimsel yetersizliği olan çocuk ailelerine mevcut hizmetler ve destekler hakkında bilgi vermeye odaklanması
Yüksek öğretim kurumlarında yer alan uzmanların, ailelerle verimli bir şekilde çalışabilmeleri için uzmanlara eğitim fırsatlarının sağlanması |
| 10 | Ailenin yakın çevresinden (aile ve arkadaşlar) ve profesyonellerden (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, aile danışmanı ve terapi merkezleri) aldığı desteğin, ailenin maneviyat/dindarlık düzeyinin aile yaşam kalitesine katkıda bulunan faktörler olduğu bulunmuştur. | Uzmanların, ailelerle güçlü ilişkiler geliştirme ve işbirliğinde bulunma, ailelere destek olma, onların dini inançlarına saygı duyma konusunda bilinçli olmaları |
| 11 | Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin bakım yükü ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki üzerinde aile işlevselliğinin etkili olduğu bulunmuştur. | Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerini iyileştirmek için geliştirilen sosyal destek müdahalelerinde aile işlevinin dikkate alınması |
-

-
- | | | |
|----|--|---|
| 12 | Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kaliteleri ve aile yılmazlıkları arasında önemli ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yüksek düzeyde aile yaşam kalitesi ile ebeveynlerin çalışma durumu, yeterli bakım veren insan gücü ve yüksek düzeyde evlilik kalitesi arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. | Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerini arttırmak için devletin iş istihdamı konusunda bu ailelere öncelik tanınması
Ailelere, evlilik kalitesini arttırmak için psikolojik destek ve eğitimlerin verilmesi |
| 13 | Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kaliteleri, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerine göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, yüksek düzeyde depresyon, anksiyete ve stres gösteren ailelerin daha düşük düzeyde aile yaşam kalitesine sahip oldukları görülmüştür. | Ailelerin aile yaşam kalitelerini geliştirmek için ebeveyn destek gruplarının oluşturulması |
| 14 | İsrail'deki Yahudi ailelerin aile yaşam kaliteleri, Arap ailelerin aile yaşam kalitelerinden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. | Aile yaşam kalitesini iyileştiren çalışmaları yaparken politika ve uygulama açısından ailelerin sosyal/politik statüsünü göz önünde bulundurmak ve bunun zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun ailesi üzerindeki olası etkilerinin değerlendirilmesi |
| 15 | Zihinsel yetersizlik, davranış problemleri ve yüksek düzeyde ebeveyn stresi, düşük düzeyde aile yaşam kalitesi ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yüksek düzeyde ebeveyn stresi ile destek algısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. | Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin karşılaştıkları stres faktörlerini anlamak ve bunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak için |
-

		ebeveynlere özel geliştirilmiş aile eğitimi programlarının tasarlanması
16	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca gelir düzeyi yüksek olan ailelerin aile yaşam kalitesi, gelir düzeyi düşük ailelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.	Çocuğun bakımında eğitim kurumları ile destek sağlanması, gelirin artırılması yönünde çalışmaların yapılması
17	Yetişkin zihinsel yetersizliği olan bireyin olduğu ailelerin aile yaşam kalitesi, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, tam zamanlı çalışan ebeveynlerin aile yaşam kaliteleri, yarı zamanlı ve daha az çalışan ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yaşının ve yetersizlik düzeyinin aile yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.	Ailelere maddi destek sağlanması ve ilgili eğitimlerle bilgilendirme çalışmalarının yapılması
18	Dindarlık/maneviyat düzeyinin yüksek olduğu ailelerin aile yaşam kalitesi, dindarlık/maneviyat düzeyi düşük olan ailelerin aile yaşam kalitesinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aile üyelerinden gelen ve dini/manevi desteğin dindarlık düzeyi yüksek olan ailelerin aile yaşam kalitesine katkı sağladığı bulunurken; sosyal desteğin ise dindarlık düzeyi düşük olan ailelerin aile yaşam kalitesine katkı sağladığı bulunmuştur.	Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin iyileştirilmesi için uygun destek kaynaklarının sağlanması
19	Zihinsel yetersizliği olan çocuk babalarının aile yaşam kalitesinin, annelere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.	Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin geliştirilmesi için destek programlarının sağlanması

20	Yüksek düzeyde pozitif algıya sahip zihinsel yetersizliği olan çocuk aileleri, yüksek düzeyde aile yaşam kalitesine sahip olduğu bulunmuştur.	Ailelerin aile yaşam kalitelerini teşvik etmek için ailelerin pozitif algılarını güçlendiren ve destekleyen yaklaşımın aile eğitim programlarında benimsenmesi
21	Zihinsel yetersizliği olan çocukların sağlık hizmetleri, ulaşım ve eğlence hizmetlerine erişiminin yetersiz olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, aile yaşam kalitesinin düşük ekonomik düzey ve yetersiz sosyal etkileşimden olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan çocukların bakımının çoğunlukla anneler tarafından üstlenildiği saptanmıştır.	Zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için gelir desteği ve uygun sağlık hizmetlerini içeren sosyal ve pratik önlemlerin alınması Annelere, duygusal ve psikolojik desteğin sağlanması

Tablo 4'e göre, araştırma kapsamında incelenen araştırmaların sonuçları; gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu ebeveynlerden daha düşük düzeyde olduğu (Karaduman & Parlar, 2020), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe hazırlanmasında ebeveyn eğitim programı (PSIDA)'na katılan annelerin aile yaşam kalitesi algısının eğitim programına katılmayan annelere göre daha yüksek olduğu (Yıldız & Cavkaytar, 2020), gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi ve çocuklarına karşı kabul ve ret davranışları üzerinde annenin yaşı ile çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve çocuk sayısının etkili olmadığı (Şengün & Köksal, 2019), ebeveynlerin tükenmişlik, yaşam doyumu ve aile yaşam kalitesi düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu; aile yaşam kalitesi ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve ayrıca tükenmişliğin aracı değişken olduğu (Aktan vd., 2020), yüksek düzeyde aile yaşam kalitesine sahip ailelerin daha az destek ihtiyacı olduğu, ebeveyn dini inancının daha yüksek düzeyde olduğu ailelerde ve çocuklarının daha az davranış problemi sergilediği ailelerde (Boehm vd., 2015), yetersizliği

olan çocuğa sahip ailelerden daha yüksek pozitif algıları olanların aile yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu (Ferrer vd., 2017), zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesinin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesinden daha yüksek olduğu (Schmidt vd., 2017), zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireye sahip ailelerin aile yaşam kalitesinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha yüksek olduğu (Giné vd., 2015), ailelerin uzmanlardan aldığı destekten memnuniyet düzeylerinin, aile yaşam kalitesi algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ve buna ek olarak aile-uzman işbirliği kalitesinin aile yaşam kalitesinin artırılmasında önemli bir faktör olduğu (Balcells-Balcells vd., 2019), ailenin yakın çevresinden (aile ve arkadaşlar) ve profesyonellerden (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, aile danışmanı ve terapi merkezleri) aldığı desteğin ve ailenin maneviyat/dindarlık düzeyinin aile yaşam kalitesine katkıda bulunan faktörler olduğu (Boehm & Carter, 2019), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin bakım yükü ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki üzerinde aile işlevselliğinin etkili olduğu (Kim vd., 2021), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kaliteleri ve aile yılmazlıkları arasında önemli ve pozitif bir ilişki olduğu ve buna ek olarak yüksek düzeyde aile yaşam kalitesi ile ebeveynlerin çalışma durumu, yeterli bakım veren insan gücü ve yüksek düzeyde evlilik kalitesi arasında pozitif ilişki olduğu (Chiu vd., 2020), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerine göre daha düşük düzeyde olduğu ve ayrıca yüksek düzeyde depresyon, anksiyete ve stres gösteren ailelerin daha düşük düzeyde aile yaşam kalitesine sahip olduğu (Dizdarevic vd., 2020), İsrail'deki Yahudi ailelerin aile yaşam kalitelerinin Arap ailelerin aile yaşam kalitelerinden daha yüksek düzeyde olduğu (Roth & Brown, 2016), zihinsel yetersizlik, davranış problemleri ve yüksek düzeyde ebeveyn stresinin düşük düzeyde aile yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, yüksek düzeyde ebeveyn stresi ile destek algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu (Staunton vd., 2020), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk

ailelerinin aile yaşam kalitesinin, ağır düzeye zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ve ayrıca gelir düzeyi yüksek olan ailelerin aile yaşam kalitesinin, gelir düzeyi düşük ailelere göre daha yüksek olduğu (Mas vd., 2016) saptanmıştır. Buna ek olarak, yetişkin zihinsel yetersizliği olan bireyin olduğu ailelerin aile yaşam kalitesinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha düşük düzeyde olduğu, tam zamanlı çalışan ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinin, yarı zamanlı ve daha az çalışan ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinden daha yüksek düzeyde olduğu; ancak, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yaşının ve yetersizlik düzeyinin aile yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı (Vanderkerken vd., 2018), dindarlık/maneviyat düzeyinin yüksek olduğu ailelerin aile yaşam kalitesinin, dindarlık/maneviyat düzeyi düşük olan ailelerin aile yaşam kalitesinden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, aile üyelerinden gelen ve dini/manevi desteğin dindarlık düzeyi yüksek olan ailelerin aile yaşam kalitesine katkı sağladığı; sosyal desteğin ise dindarlık düzeyi düşük olan ailelerin yaşam kalitesine katkı sağladığı (Taub & Werner, 2016), zihinsel yetersizliği olan ocuk babalarının aile yaşam kalitesinin, annelere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve ayrıca yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinin daha yüksek düzeyde olduğu (Misura & Memisevic, 2017), yüksek düzeyde pozitif algıya sahip zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin yüksek düzeyde aile yaşam kalitesine sahip olduğu (Ferrer vd., 2016), zihinsel yetersizliği olan çocukların sağlık hizmetleri, ulaşım ve eğlence hizmetlerine erişiminin yetersiz olduğu ve ayrıca aile yaşam kalitesinin düşük ekonomik düzey ve yetersiz sosyal etkileşimden olumsuz yönde etkilendiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, zihinsel yetersizliği olan çocukların bakımının çoğunlukla anneler tarafından üstlenildiği (Rodrigues vd., 2018) bulunmuştur.

Tablo 4'e göre, araştırma kapsamında incelenen önerilere ilişkin sonuçlar; gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-baba ve kardeşlere psikolojik ve sosyal desteğin arttırılması gerektiği (Karaduman & Parlar, 2020), aile eğitim programlarının ve grup toplantılarının

düzenlenmesi (Yıldız & Cavkaytar, 2020), anne ve babalara yönelik sağlıklı gebelik, doğum ve çocuk gelişimi alanlarında aile eğitimi programlarının sağlanması; zihinsel yetersizliği olan bireye sahip kardeşlere psikolojik ve sosyal destek verilmesi (Şengün & Köksal, 2019), yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal ve finansal olarak desteklenmesi, mevcut sosyal desteğin çocuğun yetersizliğine göre çeşitlendirilmesi (Aktan vd., 2020), yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere psikolojik desteğin verilmesi (Boehm vd., 2015), yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere psikolojik destek ve eğitim verilmesi (Ferrer vd., 2017), yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere sosyal destek sağlanması ve bunun devlet tarafından uygun politikalarla oluşturulması (Schmidt vd., 2017), yetersizliği olan bireye sahip ailelerin aile yaşam kalitesini artırmak için politikalarda değişikliklerin yapılması, hizmetlerin sağlanması, ailelere karşı duyarlılığın artırılması, devletin düşük gelirli ailelere daha fazla kaynak ve ekonomik destek sağlaması (Giné vd., 2015), uzmanların gelişimsel yetersizliği olan çocuk ailelerine mevcut hizmetler ve destekler hakkında bilgi vermeye odaklanması, yüksek öğretim kurumlarında yer alan uzmanların, ailelerle verimli bir şekilde çalışabilmeleri için uzmanlara eğitim fırsatlarının sağlanması (Balcells-Balcells vd., 2019), uzmanların, ailelerle güçlü ilişkiler geliştirme ve işbirliğinde bulunma, ailelere destek olma, onların dinî inançlarına saygı duyma konusunda bilinçli olmaları (Boehm & Carter, 2019), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerini iyileştirmek için geliştirilen sosyal destek müdahalelerinde aile işlevinin dikkate alınması (Kim vd., 2021), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerini arttırmak için devletin iş istihdamı konusunda bu ailelere öncelik tanınması ve ailelere, evlilik kalitesini arttırmak için psikolojik destek ve eğitimlerin verilmesi (Chiu vd., 2020), ailelerin aile yaşam kalitelerini geliştirmek için ebeveyn destek gruplarının oluşturulması (Dizdarevic vd., 2020), aile yaşam kalitesini iyileştiren çalışmalar yaparken politika ve uygulama açısından ailelerin sosyal/ politik statüsünü göz önünde bulundurma ve bunun zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun ailesi üzerindeki olası etkilerinin değerlendirilmesi (Roth & Brown, 2016), zihinsel

yetersizliği olan çocuk ailelerinin karşılaştıkları stres faktörlerini anlamak ve bunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak için ebeveynlere özel geliştirilmiş aile eğitimi programlarının tasarlanması (Staunton vd., 2020), çocuğun bakımında eğitim kurumları ile destek sağlanması ve gelirin arttırılması yönünde çalışmaların yapılması (Mas vd., 2016), ailelere maddi destek sağlanması ve ilgili eğitimlerle bilgilendirme çalışmalarının yapılması (Vanderkerken vd., 2018), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin iyileştirilmesi için uygun destek kaynaklarının sağlanması (Taub & Werner, 2016), zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin geliştirilmesi için destek programlarının sağlanması (Misura & Memisevic, 2017), ailelerin aile yaşam kalitelerini teşvik etmek için ailelerin pozitif algılarını güçlendiren ve destekleyen yaklaşımın aile eğitim programlarında benimsenmesi (Ferrer vd., 2016), zihinsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için gelir desteği ve uygun sağlık hizmetlerini içeren sosyal ve pratik önlemlerin alınması, annelere duygusal ve psikolojik desteğin sağlanması (Rodrigues vd., 2018) gerektiğini işaret etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2015-2021 yılları arasında zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi konusunun yer aldığı 21 makale incelenmiştir. İlk olarak elde edilen bu makaleler çalışmanın yılı, amacı, yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, çalışmanın sonucu ve önerileri açısından sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler yıl, amaç, yöntem, veri toplama aracı, sonuç ve öneriler açısından analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi konusu üzerine yapılan en fazla yayının 2020 yılında gerçekleştiği görülmektedir. Zihinsel yetersizlik alanında, ailelerin iyi oluşuna yönelik ilgi, araştırmacıların zihinsel yetersizliği olan bireyin yaşam kalitesinden bu bireylerin içerisinde yer aldığı ailelerin aile yaşam kalitesine yönelmelerine ve araştırmaların bu yönde yoğunlaşmasına yol açmıştır. Bu nedenle, son 20 yılda zihinsel yetersizliği olan bireylerin üyesi olduğu ailelerde aile yaşam

kalitesine odaklanan yeni bir araştırma alanı ortaya çıkmıştır. Araştırmaların sayısının son yıllarda artış göstermesinin nedeninin aile yaşam kalitesi ile ilgili yapılan çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aile yaşam kalitesi ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmacıların ilk toplantısı, 2000 yılında zihinsel yetersizliği olan bir üyenin de dahil olduğu aileler üzerine özel bir sempozyumda gerçekleşmiştir (Turnbull vd., 2004). Bu araştırmacılar aile yaşam kalitesi ile ilgili bulgularını AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) tarafından yayınlanan bir kitapta özetlemişlerdir (Turnbull vd., 2004). Bu gündem, aile yaşam kalitesi ile ilgili iki önemli ölçeğin geliştirilmesine yol açmıştır: (1) Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (Hoffman vd., 2006) ve (2) The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006) (Isaacs vd., 2007). Aile yaşam kalitesi ile ilgili bu gelişmeler, zihinsel yetersizliği olan ailelerin aile yaşam kalitesi konusunda yapılan araştırmaların sayısının artmasına katkı sağladığı düşünülebilir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi konusu üzerine yapılan çalışmaların en çok ailelerin aile yaşam kalitelerinin ortaya çıkarılması ile ilgili yapıldığı belirlenmiştir. Çevresel/ ekolojik model ve transaksiyonel teori zihinsel yetersizlik alanında önleme ve müdahale çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için birey ve ailenin birlikte yer aldığı koşulların ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (Meral, 2011). Çünkü aile zihinsel yetersizliği olan bireyin hayatının tüm alanlarında ana etkiye sahiptir (Seltzer vd., 2004). Bu nedenle, araştırmaların çoğunun zihinsel yetersizliği olan bireylere uygulanan önleme ve müdahale çalışmalarının amacına ulaşmasında etkili olan ailelerin aile yaşam kalitelerinin ortaya çıkarılması ile ilgili araştırmaların yapılmasının şartırcı olmadığı düşünülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine bakıldığında, nicel araştırma yönteminin en çok tercih edilen araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda ise çoğunlukla İlişkisel Tarama Modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Çok az sayıda çalışmada ise nitel araştırma yöntemi ve her ikisinin kullanıldığı

karma araştırma yönteminin kullandığı görülmektedir. Analiz edilen çalışmalarda kullanılan araştırma yönteminin çoğunlukla nicel olması, zihinsel yetersizliği olan bireylerin olduğu ailelerin aile yaşam kalitesini etkileyebilecek değişkenlerin ortaya çıkarılması amacına yönelik olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, konu ile ilgili çalışmalarda genellikle Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ve The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006) gibi aile yaşam kalitesi ölçeklerinin kullanılmış olması, ailelerin aile yaşam kalitesi düzeylerinin ölçülmesi ve konuya dair değişkenlerin karşılaştırılması açısından tercih edilen araştırma yönteminin nicel olduğu düşünülmektedir. Ancak, zihinsel yetersizliği olan bireylere sahip ailelerin aile yaşam kalitelerine yönelik genel bir resim sunma potansiyeline sahip olması ve aile yaşam kalitesini derinlemesine inceleme fırsatı sunması sebebiyle nitel araştırmaların nicel araştırmalar kadar önemli olduğu ve ileride bu yöntemle yapılacak araştırmaların da alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi konusu üzerine yapılan çalışmalarda en fazla tercih edilen aile yaşam kalitesi ölçeği Kansas Üniversitesi Beach Center Aile ve Yetersizlik Merkezi (2006) tarafından geliştirilen Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği olmuştur (Hoffman vd., 2006). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Hoffman vd., 2006). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğini Türkiye’de ise ilk kez Meral ve Cavkaytar (2013) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek çıkması, ulaşılabilirliğinin daha kolay olması, farklı kültürlerle ve dillere uyarlanmış olması sebebiyle daha çok tercih edildiği düşünülebilir. İkinci tercih edilen envanter ise Uluslararası Aile Yaşam Kalitesi Projesi kapsamında bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006- Aile Yaşam Kalitesi Anketi-2006) olmuştur (Brown, 2003). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin yanı sıra en az bu ölçek kadar önemli olan The Family Quality of Life Survey-2006 (FQOLS-2006- Aile Yaşam Kalitesi

Anketi-2006) ise zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bir ya da daha fazla bireyin üyesi olduğu ailelerin aile yaşam kalitelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur (Brown vd., 2006). Ölçeğin, günümüzde 18 ülkede kullanılması, geçerlik ve güvenirliğinin yüksek çıkması çalışmalarda en çok tercih edilen ikinci ölçek olmasının nedeni olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlarda, zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin normal gelişim gösteren ailelere göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun sebebinin, “yetersizliğin” ailenin aile yaşam kalitesi üzerindeki olumsuz etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer bir deyişle, özel gereksinimi olan çocuk aileleri, çocuklarının yetersizliği nedeniyle normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre çocuklarının eğitim, sağlık ve bakım vb. konularda daha fazla zorluklarla baş etmek durumunda kalabilmektedir (Bozkurt, 2014). Araştırmalarda öne çıkan bir diğer sonuç ise yüksek düzeyde pozitif algıya sahip zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinin de yüksek düzeyde olmasıdır. Özellikle, ailenin iyi oluşu ve pozitif algının ailelerin iyimserlik düzeyini artırdığı ve zihinsel yetersizlikle başa çıkabilme yeteneğini geliştirdiği düşünülmektedir. Böylece, ailelerin yetersizliğe olan uyumunu kolaylaştırdığı ve aile yaşam kalitesini artırdığı söylenebilir. Bir diğerinde ise aile-uzman işbirliği kalitesinin, zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesini artırdığı bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeleri için, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanmalarının ailelerin aile yaşam kalitesini arttırdığı düşünülmektedir (Özsoy vd., 2006). Bunun yanı sıra, ailelerin aile yaşam kalitesi ile aile yılmazlığı arasında önemli ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aile yılmazlığı, aile üyelerinin karşılaştıkları zorluklara rağmen başarılı bir şekilde uyum göstermesi ve aile işleyişini sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi olarak değerlendirilmektedir (Patterson, 2002). Ailenin bir bütün olarak karşılaştıkları zorluklarda birlik ve beraberlik içerisinde olması onların

uyumunu sağlayarak aile yılmazlığını ve aile yaşam kalitesini artırmakta; böylece, stres ya da kriz durumunda daha kolay bir şekilde sorunların üstesinden gelebilecekleri dşnlmektedir. Yapılan bir diğer araştırmada ise dindarlık/maneviyatın yüksek düzeyde olduğu ailelerde aile yaşam kalitesinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Maneviyat, ailelerin birliğini sağlayarak stresli ve zorlu durumlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır (DeFrain, 1999). Bu nedenle, ailelerin dinî ve manevi inançlarından dolayı zihinsel yetersizlik durumunu daha hızlı bir şekilde kabullenip zihinsel yetersizliği olan bireye sahip çıktılarından dolayı, aile yaşam kalitelerinin de arttığı dşnlmektedir. Başka bir araştırmada ise ailenin gereksinimlerine göre geliştirilen aile eğitimi programlarının, zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerini iyileştirdiği bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin gereksinimlerine, aile işlevlerine, aile içi dinamiklerine, yaşadığı zorluklara, başa çıkma mekanizmalarına, mevcut içsel ve dışsal kaynaklarına göre geliştirilen aile eğitimi programlarının ailelerin aile yaşam kalitelerini artıracadığı dşnlmektedir (Kaner, 2004). Aile yaşam kalitesi ile aile üyelerine ait sosyo-demografik özellikleri ele alan araştırmalarda ise çocuğun yetersizlik düzeyinin ve ebeveynin cinsiyetinin, çalışma durumunun, ailenin aylık gelir düzeyinin aile yaşam kalitesi üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin aile yaşam kalitelerinden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durumun, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin çocuklarının yetersizlik düzeyinden dolayı sağlık, bakım ve eğitim alanlarında daha fazla görev ve sorumluluk üstlendiklerinden kaynaklandığı dşnlmektedir. Bunun yanı sıra, babaların aile yaşam kalitelerinin, annelere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Çocuğa bakım verme, çocuğun özel eğitim ve rehabilitasyonu ile ilgili eğitim sorumluluğunun genellikle anneler tarafından üstlenilmesi annenin sosyal aktivitelere ve kariyerlerine katılımlarında azalmaya neden olmaktadır (Duygun & Sezgin, 2003; Ergner-Tekinalp & Akkök, 2004). Bu nedenle,

annelerin babalara oranla yaşamlarının daha çok etkilenebileceği düşünülebilir. Buna ek olarak, tam zamanlı çalışan ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin aile yaşam kalitelerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Anne-babanın tam zamanlı bir işte çalışması, ailenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek aylık gelire sahip olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, ekonomik düzeyin iyi olması, zihinsel yetersizliği olan ocuk ailelerinin hastane, bakım ve beslenme ile ilgili masrafları karşılayabilmesine ve aile yaşam kalitesinin artmasına katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Araştırmaların nerileri dikkate alındığında ise zihinsel yetersizliği olan bireyin bulunduğu ailelerin aile yaşam kalitelerinin iyileştirilmesi için ailelerin pozitif algılarını güçlendiren psikolojik, sosyal ve eğitsel desteğin aile merkezli hizmetlerle sağlanması ve ailenin gereksinimlerine uygun aile eğitimi programlarının geliştirilmesinin yanı sıra ailelere maddi destek ve uygun sağlık hizmetlerini kapsayan sosyal ve pratik önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Sistemantik derleme araştırması türünde gerçekleştirilmiş olan bu çalışma, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitelerine ilişkin literatürün 2015-2021 yılları arasındaki durumunu özetlemektedir ve alandaki eksiklikleri ortaya çıkartarak gelecek araştırmalara yol göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu alışma kapsamındaki araştırmalarda kullanılan yöntemin gelişmişlik düzeyi, alana uygunluğu, güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuştur. Sonuç olarak bu çalışmanın, teorik ve ampirik araştırmaların kalitesini arttırarak alandaki bilgi birikimine katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, belirlenen veri tabanlarıyla ve üç anahtar kelime/kelime beğiyle taranması açısından sınırlıdır. Benzer araştırmaların, farklı veri tabanları ve farklı değişkenler üzerinde yapılarak ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği dşnlmektedir.

KAYNAKLAR

- Ajuwon, P. M., & Brown, I. (2012). Family quality of life in Nigeria. *Intellectual Disability Research*, 56(1), 61–70. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01487.x>
- Akarsu, Ö. (2014). *Zihinsel yetersiz çocukların aile yükü, öz bakım becerileri, annelerin yaşam doyumu ve etkileyen faktörler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aktan, O., Orakcı, Ş., & Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction and quality of life in parents of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 679–695. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.17484>
- Aydın, M. A. (2017). *Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 452198) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. Plenum Press, New York.
- Balcells-Balcells, A., Gine, C., Guardia-Olmos, J., Summers, J. A., & Mas, J. M. (2019). Impact of supports and partnership on family quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.006>
- Bartelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D., & Brown, I. (2011). Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1136–1150. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01464.x>
- Beach Center on Disabilities. (2006). *Family quality of life scale*. Beach Center on Disabilities, Lawrence, KS, USA.
- Bertelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D., & Brown, I. (2011). Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability

- living in Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1136–1150.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01464.x>
- Boehm, T. L., & Carter, E. W. (2019). Family quality of life and its correlates among parents of children and adults with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(2), 99–115. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.2.99>
- Boehm, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(5), 395–411.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.5.395>
- Bozkurt, S. S. (2014). Ailelerle iletişim ve işbirliğini geliştirme. A. Cavkaytar (Ed.), *zel Eğitimde Uygulamalı Aile Eğitimi* (ss. 67–86). Vize Yayıncılık.
- Brown, I. (1999). Embracing quality of life in times of spending restraint. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(4), 299-308.
<https://doi.org/10.1080/13668259900034061>
- Brown, I., Anand, S., Fung, W. A., Isaacs, B., & Baum, N. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of developmental and physical disabilities*, 15(3), 207-230. <https://doi.org/10.1023/A:1024931022773>
- Brown, I. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, I., Brown, R. I., & Baum, N. T. (2006). *Family quality of life survey: Main caregivers of people with intellectual or developmental disabilities*. Surrey Place Centre.
- Brown, I., Petrowski, N., Edwards, M., Isaacs, B.J., Brown, R.I., Baum, N., & Werner, S. (2010). A family quality of life approach for social workers: Lessons from the field of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Family Social Work*, 1-25.
- Brown, Ivan, Anand, S., Alan Fung, W. L., Isaacs, B., & Baum, N. (2003). Family quality of

- life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(3), 207–230. <https://doi.org/10.1023/A:1024931022773>
- Brown, R. I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M., & Iarocci, G. (2006). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4), 238–245. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00085.x>
- Browne, G., & Bramston, P. (1996). Quality of life in the families of young people with intellectual disabilities. *The Australian & New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 5(3), 120–130.
- Čagran, B., Schmidt, M., & Brown, I. (2011). Assessment of the quality of life in families with children who have intellectual and developmental disabilities in Slovenia. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1164–1175. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01400.x>
- Cavkaytar, A., Batu, S., Kartal, B., Beklan Çetin, O., & Güllüpnar, F. (2004). *Gelişimsel yetersizliğe sahip ailelerin aile özelliklerinin ve yaşadıklarının betimlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Centre for Reviews and Dissemination. (2008). Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care. CRD.
- Chiu, S.-J., Lin, I.-F., Chou, Y.-T., & Chien, L.-Y. (2020). Family quality of life among Taiwanese children with developmental delay before and after early intervention. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(8), 589–601. <https://doi.org/10.1111/jir.12754>
- Clark, M., Brown, R., & Karrapaya, R. (2012). An initial look at the quality of life of Malaysian families that include children with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 45-60. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01408.x>

- alık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Davis, K., & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/13668250902874608>
- DeFrain, J. (1999). Strong families around th eworld. *Family Matters*, 53, 6–13.
- Dizdarevic, A., Memisevic, H., Osmanovic, A., & Mujezinovic, A. (2020). Family quality of life: perceptions of parents of children with developmental disabilities in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1756114>
- Dönmez, N.B., Bayhan, P., Artan İ. (2000). Engelli ocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endiŖe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1(11) 16-24.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı ocuk annelerinde stres belirtileri stresle baŖa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tkenmiŖlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37–52.
- Ergner-Tekinalp, B., & Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(3), 257–269. <https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000035529.92256.0d>
- Erkenekli, M., Uzun, Z., & GmŖ, . D. (2012). Sosyoekonomik stat ve sosyal değerler iliŖkisine yönelik bir inceleme. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 11(2), 125–147.
- Ferrer, F., Vilaseca, R., & Bersab, R. M. (2016). The impact of demographic characteristics and the positive perceptions of parents on quality of life in families with a member with intellectual disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(6), 871–

888. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9515-z>

Ferrer, F., Vilaseca, R., & Guàrdia Olmos, J. (2017). Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities: relationship to family quality of life.

Quality and Quantity, 51(2), 903–918. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0318-1>

Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., Salvador Beltran, F., Balcells-Balcells, A., Dalmau Montalà, M., Luisa Adam-Alcocer, A., Teresa Pro, M., Simó-Pinatella, D., & Maria Mas Mestre, J.

(2015). Family quality of life for people with intellectual disabilities in Catalonia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(4), 244–254.

<https://doi.org/10.1111/jppi.12134>

Hemingway, P., & Brereton, N. (2009). What is a systematic review. *What is*, 1-8.

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*,

68(4), 1069–1083.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00314.x>

Holloway, S. D., Dominguez-Pareto, I., Cohen, S. R., & Kuppermann, M. (2014). Whose job is it? Everyday routines and quality of life in latino and non-latino families of children with intellectual disabilities.

Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 7(2), 104–125. <https://doi.org/10.1080/19315864.2013.785617>

Hu, X., Wang, M., & Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 30-44.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01391.x>

Isaacs, B. J., Brown, I., Brown, R. I., Baum, N., Myerscough, T., Neikrug, S., & Wang, M. (2007). The international family quality of life project: Goals and description of a survey tool.

Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4(3), 177–185.

<https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00116.x>

- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan anababaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Proje No: 2001-0901-007, Ankara.
- Karaduman, H., & Parlar, H. (2020). Gelişimsel yetersizliğe sahip olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *İZ Eğitim Dergisi*, 2(3), 101–121. <https://doi.org/10.46423/izujed.752103>
- Kim, J., Kim, H., Park, S., Yoo, J., & Gelegjamts, D. (2021). Mediating effects of family functioning on the relationship between care burden and family quality of life of caregivers of children with intellectual disabilities in Mongolia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 507–515. <https://doi.org/10.1111/jar.12814>
- Klein, D. M., & White, J. M. (1996). *Family theories: An introduction*. Sage Publications.
- Kçker, S. (1993). zrl çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *zel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Lin, J. D., Hu, J., Yen, C. F., Hsu, S. W., Lin, L. P., Loh, C. H., Chen, M. H., Wu, S. R., Chu, C. M., & Wu, J. L. (2009). Quality of life in caregivers of children and adolescents with intellectual disabilities: Use of WHOQOL-BREF survey. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1448–1458. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.07.005>
- Lunsky, Y., & Benson, B. A. (2001). Association between perceived social support and strain, and positive and negative outcome for adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 106–114. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00334.x>
- Mas, J. M., Baqus, N., Balcells-Balcells, A., Dalmau, M., Giné, C., Grcia, M., & Vilaseca, R. (2016). Family quality of life for families in early intervention in Spain. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1053815116636885>
- McFelea, J.T. (2007). *Psychometric evaluation of an instrument for assessing policy outcomes*

for families with children who have severe developmental disabilities: The Beach Center Family Quality of Life Scale [Unpublished Doctoral Dissertation]. Old Dominion University.

McFelea, J. T., & Raver, S. (2012). Quality of life of families with children who have severe developmental disabilities: A comparison based on child residence. *Communication Disorders & Special Education*, 31(2), 3–17.

Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Yayın No. 298176) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

Meral, B. F., & Cavkaytar, A. (2013). Beach center aile yaşam kalitesi lçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik alışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, ev.). Pegem Akademi. (Eserin orijinali 1994' te yayımlanmıştır.)

Milgram, N. A., & Atzil, M. (1988). *Parenting stres in raising autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders*. 18(3), 415–424. <https://doi.org/10.1007/BF02212196>

Misura, A. K., & Memisevic, H. (2017). Quality of life of parents of children with intellectual disabilities in Croatia. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 43–48. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n2p43>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>

Özsoy, S. A., zkahraman, A. G. ř., & allı, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli ocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika alışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78.

- zyurt, . (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 278762) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Parish, S. L., Pomeranz, A., Hemp, R., Rizzola, M. C., & Braddock, D. (2001). *Family support for persons with developmental disabilities in the US: Status and trends (Policy research brief)*. University of Minnesota, Institute on Community Integration, Minneapolis, MN.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 367–384. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00497.x>
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349–360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41(5), 313–328.
- Rillotta F., Kirby N., & Shearer J. (2010) A comparison of two family quality of life measures: An Australian study. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities* (pp. 305-348). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9650-0_17
- Rodrigues, S. A., Fontanella, B. J. B., Avo, L. R. S., Germano, C. M. R., & Melo, D. G. (2018). A qualitative study about quality of life in Brazilian families with children who have severe or profound intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 413–426. <https://doi.org/10.1111/jar.12539>
- Roth, D., & Brown, I. (2016). Social and cultural considerations in family quality of life: Jewish and Arab Israeli families' child-raising experiences. *Journal of Policy and Practice in*

Intellectual Disabilities, 14(1), 68–77. <https://doi.org/10.1111/jppi.12208>

Samuel, P. S., Rillotta, F., & Brown, I. (2012). Review: The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01486.x>

Schalock, R. L. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and program planning*, 17(2), 121-131. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(94\)90049-3](https://doi.org/10.1016/0149-7189(94)90049-3)

Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116–128. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>

Schmidt, J., Schmidt, M., & Brown, I. (2017). Quality of life among families of children with intellectual disabilities: A Slovene study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 87–102. <https://doi.org/10.1111/jppi.12188>

Seligman, M., & Darling, R. (2007). *Ordinary families, special children*. The Guilford Press.

Seltzer, M., Floyd, F., & Hindes, A. (2004). Research methods in intellectual disabilities: The family context. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson & T. R. Parmenter (Eds.), *The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities* (pp. 237–260). West Sussex, England: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9780470713198

Şengün, S. B., & Köksal, O. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin çocuklarını kabul reddi ve aile yaşam kalitesi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 14(4), 1775-1785. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24792>

Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1-8. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.4>

- Svraka, E., Loga, S., & Brown, I. (2011). Family quality of life: Adult school children with intellectual disabilities in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1115-1122. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01434.x>
- Taub, T., & Werner, S. (2016). What support resources contribute to family quality of life among religious and secular Jewish families of children with developmental disability? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(4), 348–359. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1228859>
- Turnbull, A.P., Turnbull, R., Poston, D., Beegle, G., Blue-Banning, M., Diehl, K., Frankland, C., Mische Lawson, L., Lord, L., Marquis, J., Park, J., Stowe, M., & Summers, J.A. (2004). Enhancing quality of life of families of children and youth with disabilities in the United States. In A.P. Turnbull, I., Brown, & H.R. Turnbull (Eds.), *Family quality of life: An international perspective* (pp. 51-100). American Association on Mental Retardation.
- Turnbull, A. P., Brown, I., & Turnbull, H. R. (Eds.). (2004). *Families and people with mental retardation and quality of life: International perspectives*. Aamr.
- Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Hoffman, L., Poston, D. J., Summers, J. A., Mannan, H., & Wang, M. (2005). *A new tool assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale*. Manuscript submitted for publication.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment*. Prentice Hall.
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2018). Quality of life in Flemish families with a child with an intellectual disability: a multilevel study on opinions of family member and the impact of family member and family characteristics. *Applied Research in Quality of Life*, 13, 779–802. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9558-z>
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2019). The relation between family quality of life and the family-centered approach in families with children with an

- intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 296–311. <https://doi.org/10.1111/jppi.12317>
- Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., Mannan, H., & Turnbull, R. (2004). Severity of disability and income as predictors of parents' satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 82-94. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.82>
- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2020). Effectiveness of the parent training program for supporting the preparation of individuals with intellectual disability for adulthood based on mothers' quality of life perceptions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), 201–214.
- Yıldırım, F., & Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 1-10.
- Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25–31. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00199.x>

EXTENDED ABSTRACT

Since the care for and responsibilities toward a child with intellectual disabilities are more complicated than those of a healthy child, families need more attention and support. Families shape their lives and plans around the child. Thus, a child with intellectual disabilities can have social, economic and emotional effects on the family, and there are many aspects to these effects (Yıldırım & Conk, 2005). In this context, this study aimed to develop an awareness of the effects of having a child with intellectual disabilities on the perceptions of quality of life of their family, and thereby develop an awareness of this issue. To this end, studies available on a national database (DergiPark) and international databases (EBSCOHost, Elsevier Science Direct, Eric and Google Scholar) were discussed in accordance with the publication year of the studies, the purpose, method, data collection tools, distribution of the results, and recommendations.

The research method was a systematic review, in which the main goal is to demonstrate how the subject under study is approached by the researchers based on descriptive data, and how the tendencies over time, using various themes created before or after compilation. Articles were searched for using the keywords "family quality of life", "children with intellectual disabilities" and "family perception". The criteria for inclusion in the current study were that English or Turkish were the languages of publication and the availability of the full text. Exclusion criteria included being non-experimental research, scale development studies, reviews, case reports, meta-analyses and editorial material, writings, short articles, and duplicate survey research. Accordingly, a total of 21 articles were obtained from the databases according to these criteria. Descriptive analysis was used in the analysis of the articles covered according to the criteria determined in the research.

Findings show that the family quality of life of families of children with intellectual disabilities is lower than those of children with normal development. Additionally, families

with a high level of positive perception have a high level of family quality of life. Finally, there was a significant and positive relationship between family resilience and family quality of life.

The current study is limited to the use of the specifically named databases and the three keywords. Similar studies can be carried out using different databases and variables to contribute to the relevant literature.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü için hazırlanmış olan “Annelerin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğunun Eğitimine Katılım Düzeyinin Aile Yaşam Kalitesi Algısı Üzerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasından üretilmiştir ve 16-18 Ekim 2020 tarihleri arasında online düzenlenen 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 NEDENİYLE ARA VERİLEN EĞİTİME YENİDEN BAŞLANMASI HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN

İNCELENMESİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Savaş BERK¹

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi DOI: 10.19171/uefad.837662	Bu araştırma, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitime yeniden başlanması hakkında görüşlerinin ortaya konulması amacı ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren özel eğitim alan mezunu, psikoloji, çocuk gelişim, okul öncesi öğretmenliği mezunu, sınıf öğretmenliği mezunu ve branş öğretmenlerinden oluşan toplam 27 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitime yeniden başlanması süreci, “Kontrollü Sosyal Hayat” kapsamında yapılan uyarlamalar ve karşılaşılan sorunlar bağlamında sekiz adet soru sorulmuştur. Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiş olup betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde; Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitime yeniden başlanması hakkında öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve kademeli olmak üzere üç görüşe sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; olumlu görüşe sahip öğretmenlerin çoğunlukla özel gereksinimli öğrencileri için eğitimin başlaması gerekliliği üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ise özel eğitimde öğrencilerle temas olmasından dolayı virüsün kendilerine ve kendilerinden de başkalarına bulaşmasından endişe ettikleri ve buna bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin düşeceği kaygısına kapıldıkları görülmüştür.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 08.12.2020 Kabul 17.05.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Covid-19, Özel eğitim, Özel eğitim öğretmenleri.	

EXAMINING THE VIEWS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON THE RESUMPTION OF EDUCATION INTERRUPTED DUE TO COVID-19: A QUALITATIVE RESEARCH

Article Information	Abstract
Research Article DOI: 10.19171/uefad.837662	This qualitative study aimed to reveal the opinions of teachers working in Special Education and Rehabilitation Centers about restarting education in the Covid-19 outbreak. An interview was conducted with a sample of 27 teachers, consisting of special education graduates, psychology, child development, preschool teacher graduates, primary school teachers and branch teachers who serve in Special Education and Rehabilitation Centers determined using the purposeful sampling method. The data in the study were obtained using semi-structured interviews and analyzed using descriptive analysis. Findings show that teachers with positive views mostly emphasize the necessity of starting education for their students with special needs. Teachers who gave negative opinions were worried that the virus would be transmitted to them and to others due to contact with students in special
<i>Article History:</i> Received 08.12.2020 Accepted 17.05.2021	
<i>Keywords:</i> Covid-19, Special education,	

¹ Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, savasberk@hakkari.edu.tr, OrcID: 0000-0001-9528-0313

Special education, and they were worried that the quality of educational activities would decrease teachers. accordingly.

Kaynakça Gösterimi: Berk, S. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin Covid-19 nedeniyle ara verilen eğitime yeniden başlanması hakkında görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 84-124. <https://doi.org/10.19171/uefad.837662>

Citation Information: Berk, S. (2021). Examining the views of special education teachers on the resumption of education interrupted due to Covid-19: A qualitative research. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 84-124. <https://doi.org/10.19171/uefad.837662>

1. GİRİŞ

“Salgın (Epidemi)”, belli bir yer ve zaman dilimi içinde bir hastalığın fazla sayıda görülmesini, “pandemi” ise büyük salgınların kıta ve kıtalar arasında görülmesini ifade eder (Arık, 1991). İnsanlık tarihinde geçmişten günümüze kadar bulaşıcı hastalıkların salgına dönüşerek toplum sağlığını tehlikeye düşürmesi ve insanlarda korku ile endişenin yaygınlaşmasına sebep olması ile ilgili pek çok örnek bulunmaktadır.

Tarih incelendiğinde, kayıtlara geçen iki büyük veba salgınının yaşandığı görülmektedir. İlk önemli salgın 6. yüzyılda Bizans İmparatorluğu’nu, 7. ve 8. yüzyılda da Batı Avrupa’yı ciddi şekilde etkilemiştir. İkinci salgın ise 14. yüzyılda patlak veren ünlü veba salgını ile başlamış, ancak 17. yüzyılda, 1665 Londra vebası ile son bulmuştur. Avrupa’nın bu bunalımlı dönemlerinde on binlerce köy, salgından dolayı haritadan silinmiştir (Yiğit ve Gümüşçü, 2016). Bu veba salgınları, insanların hastalıklara ve sağlık konusuna bakışını değiştirmeye başlamıştır.

Veba salgınlarının verdiği zararlar halk sağlığı kavramını gündeme getirmiştir. Özellikle Ortaçağ Avrupa’sında salgın hastalıklar tıbbın bir bilim olarak yetersiz olduğunu gösterdiği için halk sağlığı kavramının da temelleri atılmıştır. Çünkü veba salgınını denetim altına almak için toplumsal taban güçlendirilmeliydi ve bilinçlendirilmeliydi. Örneğin, Almanya ile İtalya’da tüccarlar ve soylular, sağlık heyetleri ile veba evleri kurmuşlardır. Karantina uygulayıp vebanın ilerleyişini izlemek amacıyla ayrıntılı ölü kayıtları tutmuşlardır. Bu tür iş ve işlemlerle sağlık hizmetlerinin gelişmesi ve açılan kurumlar, Avrupa’da hastalığın ilerlemesini tamamen yok etmese de yavaşlamasını sağlamıştır (Nikiforuk, 1991).

Türk tarihinden salgına dönüşen hastalıklara örnekler verebilmek mümkündür. Cumhuriyetin ilk yıllarında frengi hastalığının salgına dönüşmesi ve bu nedenle özellikle Anadolu'da pek çok insanın bu hastalığa yakalanması Türk tarihi açısından çarpıcı bir örnektir. Bu dönemde yeni açılan hastaneler ve dispanserlerle birlikte gezici sağlık ekiplerinin çalışmaları ve ücretsiz yapılan tedaviler salgınla mücadeleye büyük katkı sağlamıştır. Süreç içinde çıkarılan yasaklar ve kanunlar da frengiyle mücadeleyi sağlamlaştırmıştır. Dönemi itibarıyla bir yandan yoksulluk, diğer yandan da savaş şartlarının yaşanmasına rağmen frengi ve diğer bulaşıcı hastalıklarla mücadele aralıksız devam etmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyetin ilk yıllarında, frengiyle mücadelede bir başarıdan söz edilebilir (Özdiç, 2020). Aynı başarı ifadesini 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını için de ifade etmek mümkündür. Özellikle Nisan ve Mayıs aylarında sokağa çıkma yasakları başta olmak üzere alınan önlemlerle salgının daha çok yayılmasının önüne geçildiği düşünülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde bir başka salgın örneği olarak sıtma hastalığını gösterebiliriz. Filozof John Dewey, eğitim reformu için ülkemize geldiğinde Anadolu'daki sıtma salgınında bahsetmiştir. Sıtmanın her türlü zararı yanında ekonomik zararları da olduğunu ifade eden Dewey, modern ve teknik yollar ile birlikte sağlık bilgilerinin yayılmasının Türk halkını rahatsız eden hastalıkların azaltılmasında faydalı olduğunu belirtmiştir. Bunun için Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığının ortaklaşa çalışmalar yapması gerektiğini açıklamıştır. Örneğin okullarda uygulamalı bir sağlık bilgisi dersinin okutulmasının önemine değinmiştir (Bal, 1991).

Yeni tip koronavirüs (Covid-19) salgınının 2020 yılında ortaya çıkması ile Türkiye'de salgın hastalık konusu tekrar gündeme gelmiştir. Covid-19 sürecinde frengi ve sıtma hastalıklarının görüldüğü döneme benzer önlem uygulamaları yapılmıştır.

1.1. Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim

2020 yılında Koronavirüs (Covid-19) salgınından dolayı Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın ilan edilmiştir. Daha sonra hükümetler bazı önlemler almaya başlamıştır. Bu önlemler, bireylerin ve toplumların alışık olmadığı davranış kalıplarını ve yasakları içermektedir (Afacan ve Avcı, 2020). Çin'in Hubei eyaletine bağlı Vuhan kentinde 2019 sonlarında Covid-19 ortaya çıkmasından sonra, Türkiye'de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Sağlık Bakanlığı tarafından ilk vakayı açıklanmasından hemen sonra 12 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilk ve orta dereceli okullar ile birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 30 Mart 2020 tarihine kadar eğitime iki haftalık ara verilmesine yönelik kararı açıklamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Okullarda 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla derslerin internet üzerinden uzaktan eğitim şeklinde devam edileceği bilgisi verilmiştir. Öncelikle uzaktan eğitimin 30 Nisan 2020'ye kadar devam edeceği açıklaması yapan MEB, Bilim Kurulu'nun önerisiyle uzaktan eğitimin 2019-2020 eğitim öğretim yılının son günü olan 19 Haziran Cuma gününe kadar devam edeceği açıklamasında bulunulmuştur (MEB, 2020b). Özel gereksinimli öğrenciler için uzaktan eğitime ilişkin herhangi bir çalışma yapılmazken normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik asenkron eğitimler yapılmıştır.

Pandemi sürecinin etkilediği öğrenci kitlesi içerisinde bulunan ve bu süreçten en fazla etkilendiği düşünülen kitlelerden birinin de özel gereksinimli bireyler olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin pandemiden en çok etkilenen kitlelerden biri olduğuna dikkat çekerek sürecin sonunda özel gereksinimli bireylerin öğrenme açıklarının artması sebebiyle, normalleşme sürecinde bu öğrenme açıklarını kapamanın kolay olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca pandeminin tüm insanlığı etkilediğini gerçeği ortada olsa da bazı grupların daha fazla etkilendiği vurgulanarak bu gruplar içerisinde özel gereksinimli bireylerin de olduğu bilinmelidir. Her bireyde çeşitli bireysel farklılıkların olabileceği ve bu bireysel farklılıklarından dolayı bazı

bireyler öğrenmelerini hızlı ve olağan süre içerisinde tamamlayabilirken bazıları ise daha fazla süre ve tekrara gereksinim duyabilmektedir (Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Arı, 2015). Özel gereksinimli bireyler düşünüldüğünde, bu durum özellikle bireyin yetersizliğine, yetersizliğinin şiddetine ve bireysel performansına göre farklılık gösterebilir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin daha fazla destek, süre ve tekrara gereksinimleri olduğu vurgulanmaktadır (Aslan, Özdemir, Demiryürek ve Çotuk, 2015; Ovayurt ve Akfırat, 2016; Üzümcü, 2018; Atlan, 2019). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri sebebi ile eğitimlerinin sürekli tekrarlarla devam etmesinin ve pandemi sürecinde unutulmaması açısından da kesintiye uğramamasının önemli olduğu söylenebilir. Covid-19 Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal ve Ruhsal Destek Rehberi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ya da fizik tedavi gibi ihtiyaçlarından pandemi nedeniyle mahrum kaldıkları ve bu çalışmalarını ailelerin özel eğitim öğretmeninden destek alarak sürdürmesinin önemine dikkat çekmektedir (Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği [COGEPDER], 2020). Ayrıca bu rehberde, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin müdahalelerinin birdenbire kesilmesinin çok daha büyük problemlere neden olacağı ifade edilmektedir. Karabulut (2020) ailelerden alınan dönütlere göre, özel gereksinimli bireylerin pandemi sürecinde eğitimlerinin kesintiye uğraması sebebiyle rutinlerinde bozulmalar, davranış problemleri oluşması ve bazı edinilmiş beceriler de gerilemelerin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin aileleriyle yapılan görüşmelere göre aileler özel eğitim kurumlarının, gerekli önlemleri alarak açılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Karabulut, 2020).

Pandemi sürecinde özel eğitime yönelik ortaya çıkan bu gelişmeler sonrasında Covid-19 salgının özel eğitim üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Can-Yaşar, 2020). Kurt ve Kurtoğlu-Erden'in (2020) araştırmasında; pandeminin eğitim, özel gereksinimli bireyler,

öğretmenleri, aileleri, özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda; pandemiden dolayı uzaktan eğitime geçilmesi aileler, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu, bu zorunlu uzaktan eğitim sürecine ilişkin ise bazı öğrencilerin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra olumsuz düşünce ve tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mengi ve Alpdoğan (2020) tarafından özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada 19 özel eğitim öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma sonunda; özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim alan öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarını uzaktan eğitim ile planlamada, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorunlar yaşadıkları; özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin yüz yüze eğitim dışında uzaktan eğitim yoluyla amacına hizmet etmediği; uzaktan eğitim nedeniyle özel eğitim alan öğrencilerinin motivasyonun sağlanması ve problem davranışların sağaltımı konusunda önemli oranda güçlüklerle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şenol ve Can-Yaşar (2020) ise; MEB'e bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 14 özel eğitim öğretmeni ve 21 ebeveyn ile pandemi sürecinde verilen eğitime ilişkin görüşlerini incelenmek için görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen ve ebeveynlerin uygun olduğu zamanlarda telefon ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Pandemi sürecinde MEB'e bağlı okullar gibi özel teşebbüs olan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde de eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmişti. Ancak MEB 01 Haziran 2020 tarihinde, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin 15 Haziran 2020'de eğitim öğretim faaliyetlerine yeniden başlaması yönünde karar almıştır (MEB, 2020c).

Eğitim öğretim faaliyetlerine yeniden başlanması kararıyla birlikte destek eğitim hizmetlerinin gerçekleştirildiği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hem sağlık hem de eğitim açısından birtakım sorunların ortaya çıkması ihtimali söz konusudur. Kurumlar, Covid-19 salgınına yönelik temizlik ve hijyen başta olmak üzere birçok konuda önlemler almakta, eğitim öğretim sürecinin aksamaması için Sağlık Bakanlığı ve MEB tarafından belirlenen talimatları yerine getirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla tüm bu gelişmelerden hareketle mevcut araştırmada, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren öğretmenlerin, Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerine 15 Haziran 2020'de yeniden başlanması ve hizmet verdikleri kurumlarda salgına yönelik gerçekleştirilen uyarlamalar ile yaşanan sorunlar hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesine ilişkin sorulara cevaplar aranmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren öğretmenlerden oluşması, Covid-19 salgını devam ederken yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan ilk eğitim grubu olması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Ayrıca araştırmada, salgın sürecinde öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki pandemi koşullarını bizzat deneyimlemesi ve bu deneyimleri hakkındaki görüşlerinin yansıtılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırma sonunda ortaya konulan bulguların; sonraki araştırmalara ışık tutmasının yanında pandemi sürecindeki eğitim öğretim faaliyetlerinin seyrine yönelik ipuçları sunması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada başlıca veri toplama aracı görüşme olan ve olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin olmasından dolayı nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örneklem yönteminde, örnekleme seçilen kişiler ya da objeler, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesine olanak sağlamaktadır (Aziz, 1994). Bu bağlamda Ankara, İzmir ve Gaziantep ili merkezi sınırları içerisinde bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Covid-19 öncesi ve sonrası dönemde hizmet veren ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 27 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadırlar. Araştırma kapsamında; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren özel eğitim alan mezunu, psikoloji, çocuk gelişim, okul öncesi öğretmenliği mezunu, sınıf öğretmenliği mezunu ve branş öğretmenlerinden oluşan toplam 27 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

<i>Katılımcı</i>	<i>Eğitim Verdiği Öğrenci Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Mezun Olduğu Lisans Programı</i>
Ö1	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	34	8	Psikoloji
Ö2	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	22	1	Psikoloji
Ö3	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	27	4	Okul Öncesi Öğrt.
Ö4	Tüm Gereksinim Grupları	Erkek	26	3	Özel Eğitim Öğrt.
Ö5	Özel Öğrenme Güçlüğü	Erkek	30	8	Sınıf Öğrt.
Ö6	Dil Konuşma Bozukluğu	Kadın	29	4	Okul Öncesi Öğrt.
Ö7	Ağır Düzey Zihin Engelli	Kadın	23	2	Okul Öncesi Öğrt.
Ö8	OSB	Kadın	40	19	Okul Öncesi Öğrt.
Ö9	OSB	Erkek	25	4	Özel Eğitim Öğrt.
Ö10	OSB	Kadın	25	3	Özel Eğitim Öğrt.
Ö11	OSB	Erkek	25	3	Çocuk Gelişimi
Ö12	Özel Öğrenme Güçlüğü	Kadın	31	3	Sınıf Öğrt.
Ö13	3-6 yaş Erken Çocukluk	Kadın	33	7	Okul Öncesi Öğrt.
Ö14	0-6 Yaş OSB	Kadın	23	3	Çocuk Gelişimi
Ö15	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	58	9	Sınıf Öğrt.
Ö16	Özel Öğrenme Güçlüğü	Kadın	24	2	Okul Öncesi Öğrt.
Ö17	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	27	2	Okul Öncesi Öğrt.
Ö18	Ağır-Orta Düzey Zihin Yet.	Kadın	32	6	Psikoloji
Ö19	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	25	1	Özel Eğitim Öğrt.
Ö20	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	31	6	Okul Öncesi Öğrt.
Ö21	Tüm Gereksinim Grupları	Erkek	22	1	Özel Eğitim Öğrt.
Ö22	Orta-Hafif Düzey Zihin Yet.	Erkek	22	1	Özel Eğitim Öğrt.
Ö23	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	23	3	Çocuk Gelişimi
Ö24	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	36	1	Özel Eğitim Öğrt.
Ö25	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	29	5	Sınıf Öğrt.
Ö26	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	27	3	PDR
Ö27	Tüm Gereksinim Grupları	Kadın	27	2	PDR

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (21) kadındır. Ayrıca öğretmenlerin; 8'inin Okul Öncesi Öğretmenliği, 7'sinin Özel Eğitim

öğretmenliği, 4'ünün Sınıf Öğretmenliği, 3'ünün Psikoloji, 3'ünün Çocuk Gelişimi ve 2'sinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olduğu görülmektedir. On dört öğretmen tüm gereksinim gruplarına eğitim verirken; 4 öğretmen sadece otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara, 3 öğretmen sadece öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 7'si en az 6 yıllık deneyime sahipken, 9 öğretmenin 30 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniklerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik demografik bilgi formu uygulanırken ikinci bölümde ise ara verilen eğitime yeniden başlanması ile ilgili görüşlerini öğrenebilmek için “Covid-19 Nedeniyle Ara Verilen Eğitime Yeniden Başlanması Hakkında Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde hizmet veren öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgilere (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim verdiği öğrenci grubu ve mezun olduğu lisans programı) ilişkin sorular yer almaktadır.

2.3.1.1. Pilot uygulama. Araştırma soruları özel eğitim alanında uzman üç öğretim üyesi (1 profesör, 1 doçent, 1 doktor öğretim üyesi) ile paylaşılmış, öğretmen görüşme formuna ilişkin görüş ve önerileri alındıktan sonra iki özel eğitim öğretmeniyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır olduğuna kanaat getirildikten sonra sorular öğretmenlere sorulmuştur.

2.3.2. Covid-19 Nedeniyle Ara Verilen Eğitime Yeniden Başlanması Hakkında Öğretmen Görüşme Formu

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde hizmet veren öğretmenlerin Covid-19 nedeniyle ara verilen eğitime yeniden başlanması ile ilgili görüşlerini, kontrollü sosyal hayat kapsamında salgına yönelik gerçekleştirilen uyarlamaları (*fiziki, öğretim faaliyetlerine yönelik, temizlik/hijyen*) ve kontrollü sosyal hayat kapsamında karşılaşılan sorunları (*öğretim faaliyetleri esnasında, derse katılım düzeyi, sosyal mesafe/maske/temizlik aile bilgilendirme ile ilgili*) öğrenebilmek amacıyla araştırmacı tarafından konu ile ilgili alanyazın taraması özel eğitim alan uzmanlarının görüşü alınarak sekiz soru kapsamında oluşturulmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Covid-19 süreci dikkate alınarak görüşmeler telefonda yüz yüze görüşme şeklinde yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce öğretmenlere araştırma konusu ile ilgili aydınlatılmış onam formu gönderilmiş daha sonra araştırmanın güvenilirliği açısından kimliğinin gizli tutulacağı söylenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettikten sonra araştırma soruları yöneltilmiş ve görüşme kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen her bir görüşme, ortalama 7 ile 10 dakika arasında sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen pandemi süresince; öğretim sürecine, fiziksel mekânlar ve öğretmen- aile ve idareci ilişkilerine dair sorunları ve çözüm önerilerini esas alan toplamda sekiz sorudan oluşturulmuş “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler; görüşme formundaki soru sıralaması dikkate alınarak bulgular kısmında aktarılmıştır. Her bir katılımcının görüşmesine ait ses kaydı ses kayıt cihazından alınarak bilgisayar ortamında yazı formatına dönüştürülmüştür. Ayrıca benzerlik arz

eden katılımcı görüşlerinin tekrar oluşturmaması için yalnızca katılımcılardan birinin görüşüne yer verilmiştir.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada geçerlik; bulguların tutarlı ve anlamlı olması, görüşmecilerin samimi ve içtenlikle cevap vermeleri, araştırmada elde edilen verilerin kavramsal çerçeve ile uyumlu olması, araştırmada elde edilen bulguların, araştırmacı tarafından kayıt altına alınması (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmacılar, araştırmalarının tutarlılığı veya kararlılığı için mümkün olduğu kadar süreçlerin basamaklarını yazmalıdırlar (Creswell, 2017). Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması için nitel araştırmalar için belirtilen öneriler doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması için; araştırmacı tarafından araştırmaya dâhil edilen her bir kişiye aynı soruyu aynı sözcüklerle ve aynı biçimde sorulmuştur. Daha sonra iki farklı araştırmacının aynı paragrafı aynı şekilde kodlaması, yazıya aktarım kısmında her hangi bir problem yaşanmaması sağlanmıştır (Türnüklü, 2000). Bu amaçla analiz aşamasında araştırmacının dökümleri gerçekleştirmesinden sonra rastlantısal olarak seçilen üç döküm özel eğitim alan uzmanı (Dr. Öğretim Üyesi) tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca temalara ait içeriklerin çıktısı alınarak, tema ve içerik uyumu hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Böylece araştırma verilerinin nitel açıdan tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca sonuçların, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmesi, araştırmanın ham verilerinin başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmış olması ve verilerin araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Diğer taraftan araştırma verilerinin güvenirliliğini artırmak amacıyla nicel olarak da güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Bu güvenirlilik çalışmasının sonucunda, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlilik =

Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile kodlayıcılar arası güvenilirlik %95 olarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017).

Bu araştırmanın, Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 09.09.2020 tarihinde gerçekleştirilen 2020/21 sayılı oturumda, 1 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’na başvuruda bulunulmuş, gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır.

3. BULGULAR

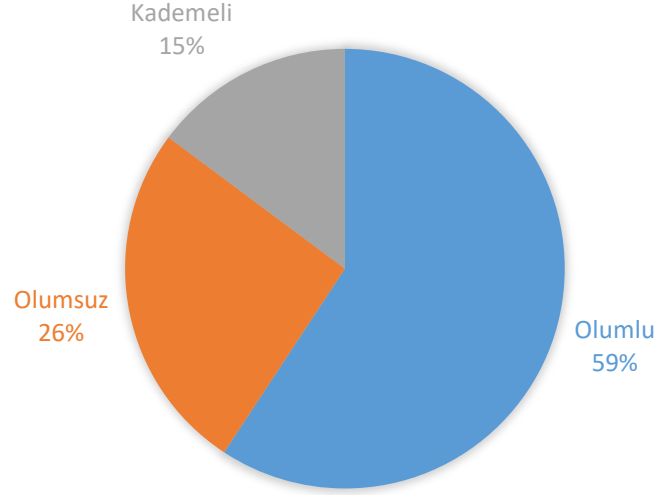
Bu çalışmada, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitimin tekrar başlaması hakkında görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlere; kontrollü sosyal hayat kapsamında salgına yönelik gerçekleştirilen uyarlamaları (*fiziki, öğretim faaliyetlerine yönelik, temizlik/hijyen*) ve kontrollü sosyal hayat kapsamında karşılaşılan sorunları (*öğretim faaliyetleri esnasında, derse katılım düzeyi, sosyal mesafe/maske/temizlik aile bilgilendirme ile ilgili*) belirlemek amacıyla toplam yedi soru sorulmuştur. Bu bölümde yukarıda ifade edilen amaca ulaşmak için sorulan sorular doğrultusunda toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere öncelikle Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitimin tekrar başlaması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen görüşleri; olumlu, olumsuz ve kademeli olarak üçe ayrılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Katılımcıların Eğitime Yeniden Başlanması Hakkında Görüşleri

Covid-19 Salgınından Dolayı Ara Verilen Eğitime Yeniden Başlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri



Şekil 1 incelendiğinde; Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitimin tekrar başlaması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin 16'sının (%59) olumlu, 7'sinin (%26) olumsuz ve 4'ünün (%15) “Kademeli olarak başlamalı.” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitimin tekrar başlaması ile ilgili olumlu, olumsuz ve kademeli olarak görüş bildiren öğretmenlerin kod numaraları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Eğitimin Yeniden Başlanması İle İlgili Görüş Bildiren Öğretmen Kod Numaraları

Olumlu	•Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27
Olumsuz	•Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
Kademeli	•Ö9, Ö15, Ö18, Ö25

Şekil 2’de görüldüğü gibi Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerine yeniden başlanması ile ilgili olumlu görüş bildiren katılımcılar: Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27; olumsuz görüş bildiren katılımcılar: Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 ve kademeli olarak başlaması gerektiğini düşünen katılımcılar: Ö9, Ö15, Ö18, Ö25 şeklinde listelenmiştir.

Olumlu görüş bildiren öğretmen; yani eğitim öğretim faaliyetlerinin başlaması şu açıdan güzel oldu: Öğrencilerimiz tekrar eğitime başladığında bazısında kaldığımız yerdeydik bazısında gerileme yaşamıştık. O yüzden yani tekrar eğitim-öğretimin başlaması en güzel artı taraf oldu. Onun dışında bizler maddi olarak ciddi zorluk yaşadık yani birçoğumuz Kısa Çalışma Ödeneğinden (KÇÖ) yararlanamadı. Bu sebepten yani insanlar geçim sıkıntısı yaşamaya da başlamışlardı. Zaten sağlık korkusu var üzerine geçim sıkıntısı yaşanınca illaki farklı şeyler doğurmuş oldu. Yani bu haliyle baktığımızda eğitim öğretim faaliyetlerinin başlaması çok daha büyük artılar doğurdu. (Ö1)

Ö10 kodlu öğretmen, (“Bence erken davranıldı. Eğitim verdiğimiz grup çok zor, ağır bir grup. Ailelere, öğrencilere sosyal mesafe/hijyen kurallarının anlatılması gerekiyordu. Hatta öncesinde konu ile ilgili öncelikle öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, sonrasında ailelerin

ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerekiyordu. Akabinde kurumlar açılabilirdi.”) olumsuz görüşü bildirmiştir.

Ayrıca Ö14 kodlu öğretmen (“Eğitim öğretim faaliyetlerinin yeniden başlamasını erken buluyorum. Sonuçta özel gereksinimli öğrencilere eğitim veriyoruz. Birçok beceriyi henüz kazanamamış iken temizlik/maske/sosyal mesafe gibi konularda ciddi sorunlar yaşayacakları için biraz daha beklenilebilirdi.”) olumsuz görüş bildirmiştir.

Kademeli olarak başlanması gerektiği görüşünü savunan öğretmen ise: Sayın bakanımız Ziya SELÇUK’un da dediği gibi; “Özel eğitim faaliyetlerinin kademeli olarak başlaması” gerektiğini düşünüyorum. Çünkü orta ve ağır zihinsel engelli öğrenciler ile otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal mesafe/hijyen kurallarına uyum sağlayamamasından dolayı bu gereksinim grubunda eğitimin başlamaması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim faaliyetlerine başlaması gereken grup ise; hafif düzey zihin engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler şeklinde sıralanabilir. Ayrıca disleksi/öğrenme güçlüğü grubunun da başlaması uygundur. (Ö9)

Araştırmaya katılan öğretmenlere ikinci olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde salgına yönelik fiziki uyarlamalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Kurum İçerisinde Salgına Yönelik Fiziki Uyarlamalara İlişkin Görüşler*

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Ateş ölçer cihazı alınması	12	24	“Kurum girişinde gelen öğrencilere / öğretmenlere / misafirlere yönelik ateş ölçümü yapmak için ateş ölçer cihazı alındı.” (Ö22)
2	Dezenfektan cihazı alınması	9	18	“Kurum içerisinde, giriş ve çıkışları kapılarında dezenfektan cihazı bulundurulması gibi uyarlamalar yapıldı.” (Ö20)
3	Grup eğitiminde kapasitenin azaltılması	9	18	“Grup eğitiminde öğrencileri sosyal mesafeye uyacak şekilde dersliklerde düzenlemeler yapıldı. Oturma düzeni en az 1,5 m olacak şekilde masa ve sandalyeler konumlandırıldı. Kapasite yarıya indirildi.” (Ö10)
4	Duvarlara salgına yönelik uyarı etiketlerinin yapıştırılması	8	16	“Duvarlarda çocukların dikkatini çekmesi için etiketlerle “Maskeni tak!” “Çizgini kuru!/Sınırimi kuru!/Mesafeni kuru!” gibi ifadeler var.” (Ö2)
5	Zemine/yerlere sosyal mesafe uyarı etiketlerinin yapıştırılması	8	16	“Yerlere de sosyal mesafeye uyulması gerektiği ile ilgili etiketler yapıştırıldı.”(Ö4)
6	Halıların kaldırılması	4	8	“Grup eğitiminin yapıldığı dersliklerdeki halılar kaldırıldı ve mevcut kapasite yarıya indirildi.” (Ö6)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kurum içerisinde salgına yönelik fiziki uyarlamalar ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 12 öğretmenin “ateş ölçer cihazı alınması”, 9 öğretmenin “dezenfektan cihazı alınması”, 9 öğretmenin “grup eğitiminde kapasitenin azaltılması”, 8 öğretmenin “Duvarlara salgına yönelik uyarı etiketlerinin

yapıştırılması”, 8 öğretmenin “zeminde/yerlere sosyal mesafe uyarı etiketlerinin yapıştırılması” ve 4 öğretmenin de “halıların kaldırılması” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere üçüncü olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde salgına yönelik öğretim faaliyetleri ile ilgili uyarlamalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Kurum İçerisinde Salgına Yönelik Öğretim Faaliyetleri Uyarlamalarına İlişkin Görüşler

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Öğrenci ile daha az temas	23	23	“Çocuklarla sosyal mesafeye uygun, daha az temas olacak şekilde etkinlikler gerçekleştirmeye özen gösteriyoruz.”(Ö15)
2	Materyallerin her seans sonrası temizlenmesi	20	20	“Seanslar öncesinde materyaller dezenfekte ediliyor. Öğretim etkinlikleri sırasında sık sık öğrencilerimizin ellerini ve kendi ellerimizi dezenfekte ediyoruz. Her öğrenci için ayrı materyal kullanmaya özen gösteriyoruz.”(Ö22)
3	Maske/eldiven/siperlik kullanımı	20	20	“Sosyal mesafe kurallarına uyarak maske, siperlik, dezenfektan ve koruyucu birtakım ekipmanlar ile birlikte öğretim faaliyetlerini gerçekleştiriyoruz.”(Ö19)
4	Sosyal mesafe kuralına uygun oturma düzeni	16	16	“Öğrencilerle sosyal mesafe kuralına uygun olacak şekilde oturma düzeni oluşturduk.”(Ö7)
5	Ortak materyal kullanmama	13	13	“Daha önce ortak kullanımda olan oyun hamuru, kinetik kum gibi materyalleri kullanmamaya başladık. Salgın öncesine göre daha az materyal ile etkinliklerimize devam ediyoruz.” (Ö14)

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
6	Daha az materyal kullanımı	5	5	“Daha az oyuncak kullanmak zorunda kalıyoruz.”(Ö17)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kurum içerisinde salgına yönelik öğretim faaliyetleri ile ilgili uyarlamalara verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 23 öğretmenin “öğrenci ile daha az temas”, 20 öğretmenin “materyallerin her seans sonrası temizlenmesi”, 20 öğretmenin “maske/eldiven/siperlik kullanımı”, 16 öğretmenin “sosyal mesafe kuralına uygun oturma düzeni”, 13 öğretmenin “ortak materyal kullanmama” ve 5 öğretmenin de “daha az materyal kullanımı” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere dördüncü olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde salgına yönelik temizlik/hijyen uyarlamaları nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Kurum İçerisinde Salgına Yönelik Temizlik/Hijyen Uyarlamalarına İlişkin Görüşler

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Dersliklerin/sınıfların seans öncesi ve sonrası temizlenmesi	12	22	“Kurumdaki her kat, her derslik ve ortak kullanım alanları her gün baştan aşağı dezenfekte ediliyor. Derslikler, masa ve sandalyeler seans öncesinde ve sonrasında siliniyor.” (Ö13)
2	Öğrencilerin gelir gelmez dezenfekte edilmesi	11	20	“Öğrenciler kuruma girdiği anda elleri yıkıyor. Eli yıkanan öğrenciler tekrar ellerine dezenfektan sıkılarak sınıfa alınıyor.”(Ö1)
3	Kurumun dezenfekte edilmesi	10	19	“Kurumumuzu takdir ediyorum. Bu kadar dikkat edileceğini beklemiyordum. Tüm katlar buharlı

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
				dezenfektan makinesi ile dezenfekte ediliyor.”(Ö11)
4	Ortak kullanım alanlarının sürekli dezenfekte edilmesi	9	17	“Gün içerisinde ve mesai bitiminde koridorlar, ortak kullanım alanlarımız sürekli (tuvaletler/mutfak) temizleniyor.” (Ö4)
5	Dersliklerin/sınıfların havalandırılması	7	13	“Her ders öncesi ve sonrası öğrencilere kolonya/dezenfektan kullanarak hijyene dikkat ediyoruz. Ayrıca dersler öncesinde ve sonrasında sınıfların temizlenmesine ve havalandırılmasına özen gösteriyoruz.” (Ö9)
6	Servislerin dezenfekte edilmesi	5	9	“Derslikler, servisler öğrencilerden önce ve sonra dezenfekte ediliyor. Temizlik görevlilerimiz tarafından dersliklerimiz gün içerisinde düzenli olarak siliniyor, temizleniyor ve sürekli havalandırılıyor.” (Ö26)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kurum içerisinde salgına yönelik temizlik/hijyen ile ilgili uyarlamalara verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 12 öğretmenin “dersliklerin/sınıfların seans öncesi ve sonrası temizlenmesi”, 11 öğretmenin “öğrencilerin gelir gelmez dezenfekte edilmesi”, 10 öğretmenin “kurumun dezenfekte edilmesi”, 9 öğretmenin “ortak kullanım alanlarının sürekli dezenfekte edilmesi”, 7 öğretmenin “dersliklerin/sınıfların havalandırılması” ve 5 öğretmenin de “servislerin dezenfekte edilmesi” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere beşinci olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında öğretim faaliyetleri esnasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5*Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Öğretim Faaliyetleri Esnasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler*

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Temas edilmesinden tedirgin olma	18	38	“Şu ana kadar herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Ama bazen öğrencilerimize fiziksel yardım etmemiz gereken durumlarda temas etmem gerekebiliyor. Bu durumdan tedirgin oluyorum.”(Ö22)
2	Seans sırasında öğrencinin maskeyi çıkarmak istemesi	8	17	“Öğrencilerimiz maskeyi takmak istemiyor. Taksalar bile havalar sıcak olunca nefes alıp vermekte güçlük çekiyorlar. Durum böyle olunca eğitim faaliyetlerine odaklanamıyor.”(Ö16)
3	Maske/siperlik/eldiven ile rahat hareket edilememesi	6	13	“Şu anda yaşadığımız sorunlardan biri de seans esnasında maske/siperlik/eldiven kullanmak, ciddi anlamda zorluyor. Özellikle sıcak havalarda sınıflarda klima olmasına rağmen kullanamıyoruz.”(Ö1)
4	Sosyal mesafeye dikkat edilmemesi	5	11	“Öğrencinin kendini riske atmaması gereken durumlar oluyor ve müdahale etmemiz gerekiyor o zamanda sosyal mesafeye dikkat edemiyoruz. Öğretim esnasında sadece bu tür durumlarda zorlanıyoruz.”(Ö21)
5	Sosyal mesafeden dolayı otorite boşluğu	3	7	“Öğretim faaliyetlerimizdeki sosyal mesafe kuralına uygun yaptığımız etkinliklerden kaynaklı öğrenci üzerindeki otorite/hakimiyet azaldı. Öğrenciye müdahale etmekte geciktığımız durumlarda sandalyeden hareket etme, yerinden kalkma, sınıftan dışarı çıkmaya çalışma gibi problem davranışların arttığını gözlemledim.”(Ö7)

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
6	Öğrencinin maskeye/siperliğe tepki vermesi	3	7	“Siperlik ve maskeye tepki veren öğrencilerimiz oluyor. Dersin işlenişi yarıda kalabiliyor.”(Ö8)
7	Etkinliklerde / oyunlarda / materyallerde kısıtlamaya gidilmesi	3	7	“Etkinliğe dayalı faaliyetler azaldığı için verim düştü. Oyun etkinliklerinde kısıtlamaya gidildi. Daha az oyuncak kullanmak zorunda kalıyoruz.”(Ö17)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kurum içerisinde salgına yönelik öğretim faaliyetleri esnasında karşılaştıkları sorunlara verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 18 öğretmenin “temas edilmesinden tedirgin olma”, 8 öğretmenin “seans sırasında öğrencinin maskeyi çıkarmak istemesi”, 6 öğretmenin “maske/siperlik/eldiven ile rahat hareket edilememesi”, 5 öğretmenin “sosyal mesafeye dikkat edilmemesi”, 3 öğretmenin “sosyal mesafeden dolayı otorite boşluğu”, 3 öğretmenin “öğrencinin maskeye/siperliğe odaklanması” ve 3 öğretmenin de “etkinliklerde / oyunlarda / materyallerde kısıtlamaya gidilmesi” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere altıncı olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında seanslara katılım düzeyinde değişiklik oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Öğrencilerin Seanslara Katılım Düzeyine İlişkin Görüşler

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Evet, seanslara katılımında değişiklik oldu.	21	78	“Evet oldu. Salgının hala devam etmesi bazı ailelerimizi tedirgin ediyor. Bu nedenle çocukları göndermek istemiyorlar.”(Ö14) “Çok fazla değişiklikler oldu. Kronik rahatsızlığı olan öğrencilerimiz var. Ayrıca bulunduğumuz şehirde vaka sayılarındaki artıştan dolayı ailelerimiz tedirgin oluyor. Çocuklarını göndermek istemiyorlar.” (Ö23)
2	Hayır, değişiklik olmadı.	6	22	“Çok fazla bir değişiklik olmadı. Öğrencilerimiz hasta olsa bile yine derse katılım gösteriyor. Kurum sahibi tamamen maddi kaygılar gözeterek ailesinde pozitif vaka olan öğrencilerin bile ders için kuruma getiriyor.”(Ö18) “Olmadı aksine arttı kardeşi, ablası, komşusu, kuzeni kim varsa geliyor. Aileler kurtulmak için yolluyor.” (Ö25)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kontrollü sosyal hayat kapsamında seanslara katılım düzeyinde değişikliğe yönelik verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında 21 öğretmen “Evet, derse katılımında değişiklik oldu.” derken, 6 öğretmenin ise “Hayır, değişiklik olmadı.” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yedinci olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde sosyal mesafe/maske/temizlik gibi hususlara dikkat ediliyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Kurum İçerisinde Sosyal Mesafe/Maske/Temizlik Kurallarına İlişkin Görüşler

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Evet, dikkat ediliyor.	14	52	“Kurallara tabiki dikkat ediliyor. Öğrenci servislerimize, kuruma ve dersliklere maskesiz girilmiyor. Özellikle bizler (öğretmenler) hem maske hem de siperlik ile birlikte etkinliklerimizi yapıyoruz. Öğrencilerin elleri, kullandıkları materyaller dezenfekte ediliyor.” (Ö7)
2	Hayır, dikkat edilmiyor.	13	48	“Maalesef kurallara uyulmuyor. Herkes maskesi çenesinde dolaşiyor. Kurallar hatırlatılınca ise bir şeyler yiyeceğini / içeceğini ifade ediyor. Sınıflar çok küçük sosyal mesafeye uymak gerçekten çok zor oluyor.” (Ö15)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde sosyal mesafe/maske/temizlik gibi hususlara yönelik verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında 14 öğretmen “Evet, dikkat ediliyor.” derken, 13 öğretmenin ise “Hayır, dikkat edilmiyor.” dediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sekizinci olarak, “Kontrollü sosyal hayat kapsamında aile bilgilendirme ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kontrollü Sosyal Hayat Kapsamında Aile Bilgilendirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

No	Kodlanmış Cevaplar	f	%	Örnek Alıntı
1	Telefon ile bilgilendirmede aileye ulaşılamaması	10	37	“Aile ziyareti yapamıyoruz, ailelerimizin kuruma gelmesi yasak olduğu için bilgilendirmeleri telefon üzerinde yapmaya çalışıyoruz. Çoğu zaman aileye ulaşamıyoruz.” (Ö17)
2	Salgından dolayı ailenin kuruma gelememesi	6	22	“Salgından dolayı ailelerimizin kuruma gelmesi yasaklandı. Böyle olunca ailelerimizin akli sürekli çocuklarında kalıyor. Seans öncesinde ve sonrasında telefon ile iletişime geçerek bir nebze de olsa kaygılarını azaltmaya, seanslar hakkında bilgilendirme yapmaya çalışıyoruz.” (Ö23)
3	Telefonda kapsamlı bilgilendirme yapılamaması	6	22	“Aileler ile telefon üzerinden ya da yazılı olarak bilgilendirme yapıyoruz. Önceden yüz yüze bilgilendirme yapıyorduk ve öğrenci hakkında aileye daha kapsamlı bilgilendirmeler oluyordu. Telefon üzerinden ya da yazılı yapılan bilgilendirmeler aile tarafından anlaşılmıyor.” (Ö6)
4	Kuruma gelen ailelerin kurallara dikkat etmemesi	5	19	“Bilgilendirme esnasında maske takmayan, sosyal mesafeye uymayan ailelerimizi uyarıyoruz. Telefon ile ulaşamadığımız aileler olabiliyor.” (Ö26)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kontrollü sosyal hayat kapsamında aile bilgilendirmede karşılaştıkları sorunlara verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 10 öğretmenin “telefon ile bilgilendirmede aileye ulaşılamaması”, 6 öğretmenin “salgından dolayı ailenin kuruma gelememesi”, 6 öğretmenin “telefonda kapsamlı bilgilendirme yapılamaması” ve 5 öğretmenin de “kuruma gelen ailelerin kurallara dikkat etmemesi” dediği görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Covid-19 salgını nedeniyle ilk vakanın ortaya çıkması ve takip edilen süreçte zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi; başta özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere öğretmen, aile gibi tüm eğitim paydaşlar için beklenmedik bir etki yarattığı söylenebilir. Özel gereksinimli bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerin yanında diğer öğretmenlerin de pandemi sürecinden etkilendiği görülmektedir (Kırmızıgül, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay, 2020). Bu etkileri; öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandıkları ve bundan dolayı yetersizlik yaşadıkları, stres düzeylerinin arttığı, çevrimiçi eğitim konusunda deneyimsiz oldukları ve çoğunluğunun devamlı desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde sıralamak mümkündür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerinin oluşması gibi sebeplerle kaygı düzeylerinin arttığı ve ailelerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin artan kaygıları nedeniyle öğretmenlerden daha çok ilgi beklemeleri öğretmenleri bu süreçte olumsuz olarak etkilemiştir. Buna ek olarak, pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak zorunda kalmaları sebebiyle yeterliliklerinde gelişmelerin olabileceğinden de söz edilmektedir (Kırmızıgül, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, Covid-19 salgınına yönelik araştırmaların devam ettiği ve süreç içinde farklı disiplinlerde yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Ayrıca salgının en çok etkilediği ve yön verdiği araştırma disiplinlerinden biri de eğitim alanıdır. United Nations (2020), dünya genelinde okulların Covid-19 salgınından dolayı eğitime ara verdiğini ve öğrencilerin en az %91'inin okulların ara vermesinden etkilendiğini ifade etmektedir. Sağlığa yönelik tedbirlere paralel bir şekilde devletler, eğitimde devamlılığı ve öğrencilerin boşluğa düşmemesi amacıyla elindeki imkânlar çerçevesinde uzaktan eğitime dönülmesi kararı almaktadır (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020). Son zamanlarda eğitimde yaşanan bu gelişmelerin ışığında araştırmacıların; öğretmen ve öğretmen adaylarının Covid-19 salgınına yönelik uzaktan eğitime dair görüşleri (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Fidan, 2020;

Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020), öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (Bozkurt, 2020), pandeminin; eğitim, özel gereksinimli bireyler, öğretmenleri, aileleri, özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020), özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşleri (Mengi ve Alpdoğan, 2020), özel eğitim öğretmenleri ile ebeveynlerin pandemi sürecinde verilen eğitime ilişkin görüşleri (Şenol ve Can-Yaşar, 2020) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere Covid-19 pandemisinde uyulması gereken kuralların video model ile öğretimi (Atlı-Yılmaz ve Atlı, 2020) gibi konuları ele aldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, mevcut araştırma, eğitim öğretim faaliyetlerinin devam ettiği ortamın durumunu ve aktif olarak hizmet vermeye devam eden öğretmenlerin Covid-19 salgınına yönelik görüşlerini yansıtmaları bakımından ayrıca bir önem taşımaktadır.

16 Mart 2020'de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin 15 Haziran 2020'de yani tam üç ay sonra tekrar başlaması ile ilgili olarak bu merkezlerde hizmet veren öğretmenlerin görüşleri eğitimin başlamasının olumlu, tedbirler alınmadan erken başladığı için olumsuz ve eğitim faaliyetlerinin kademeli olarak başlaması yönünde olmak üzere üç ana bölüme ayrıldığı görülmektedir. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin yeniden başlaması ile ilgili olumlu görüşlerin daha çok olduğu görülmüştür. Karabulut (2020) tarafından ifade edilen ailelerin özel gereksinimli bireylere hizmet veren kurumların, gerekli önlemleri alarak açılması gerektiği görüşü, mevcut araştırmadaki öğretmenlerin olumlu görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğretmenler, eğitim faaliyetlerine yeniden başlanmasıyla birlikte kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde salgına yönelik; ateş ölçer cihazı alınması, dezenfektan cihazı alınması, grup eğitiminde kapasitenin azaltılması, duvarlara salgına yönelik uyarı etiketlerinin yapıştırılması, zemine/yerlere sosyal mesafe uyarı etiketlerinin yapıştırılması ve halıların

kaldırılması gibi fiziki uyarlamalara gidildiğini ifade etmiştir. MEB tarafından Covid-19 önlemleri kapsamında “Yönetici ve Öğretmen Bilgilendirme Rehberi” yayınlanmıştır (MEB, 2020d). Okul içerisinde alınması gereken önlemlere ilişkin bilgilendirmelerin yapıldığı klavuz incelendiğinde; kurum içerisinde salgına yönelik gerçekleştirilen fiziki uyarlamaların yerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim faaliyetlerine yönelik yapılan uyarlamalar; öğrenci ile daha az temas gerektiren etkinlikler, materyallerin her seans sonrası temizlenmesi, maske/eldiven/siperlik kullanımı, sosyal mesafe kuralına uygun oturma düzeni, ortak materyal kullanmama ve daha az materyal kullanımı şeklinde sıralanmıştır. Covid-19 salgını sürecinde MEB, bulaş riskini en aza indirmek için; bulaş kaynakları olan bireylerden diğer bireylere virüsün yayılmasını artıran fiziki temasın kesilmesi ve fiziki mesafenin korunması, sosyal ilişkilerde mümkün olduğu kadar sosyal izolasyonun (sosyal mesafenin) sağlanması gibi çeşitli önlemler alınmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretim faaliyetlerine yönelik yapılan uyarlamaların yerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Kurum içerisinde salgına yönelik; dersliklerin/sınıfların seans öncesi ve sonrası temizlenmesi, öğrencilerin gelir gelmez dezenfekte edilmesi, kurumun dezenfekte edilmesi, ortak kullanım alanlarının sürekli dezenfekte edilmesi, dersliklerin/sınıfların havalandırılması ve servislerin dezenfekte edilmesi gibi temizlik/hijyen uyarlamalarının yapıldığı ifade edilmiştir. Sağlık Bakanlığı, Covid-19 önlemleri kapsamında Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması kapsamında “Covid-19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi” yayınlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020a). Okullar da dahil olmak üzere birçok sektör ve insanların bir arada olduğu mekanlara yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin bilgilendirmelerin yapıldığı klavuz incelendiğinde; kurum içerisinde salgına yönelik gerçekleştirilen temizlik/hijyen uyarlamaların yerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenler, kontrollü sosyal hayat kapsamında öğretim faaliyetleri esnasında karşılaştıkları sorunları; temas edilmesinden tedirgin olma, seans sırasında öğrencinin maskeyi çıkarmak istemesi, maske/siperlik/eldiven ile rahat hareket edilememesi, öğrencinin maskeye/siperliğe tepki vermesi, etkinliklerde/oyunlarda/materyallerde kısıtlamaya gidilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Covid-19 salgınının yoğun etkilediği kitle içerisinde yer alan öğrencilerin eğitimlerini sürdürme noktasında öğretmenlerinin de kontrollü sosyal hayat kapsamında çeşitli değişim ve yeniliklere uyum sağlamak zorunda kaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, gelişim özelliklerinden ve sosyal uyum problemlerinden kaynaklı salgına ilişkin kurallara uymakta zorlanabilmektedirler. Salgının ölümcül düzeyde olması eğitim ortamında etkinliklere de yansımakta ve bu durumun sonucunda öğretim faaliyetleri esnasında yukarıda belirtilen sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Öğretmenler, kontrollü sosyal hayat kapsamında öğrencilerinin seanslara katılım düzeyinde, ailelerin Covid-19 salgınından dolayı tedirgin olması, öğrencilerin kronik rahatsızlığının olması ve vaka sayısının artması gibi nedenlerden kaynaklı azalma olduğunu belirtmişlerdir. Alınan tüm tedbirlere rağmen hala hem dünyada hem de Türkiye’de vaka sayısı ve yoğun bakım hasta sayısının artış gösterdiği bilinmektedir (World Health Organization [WHO], 2020; Sağlık Bakanlığı, 2020b; Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020). Bundan dolayı pandemi süreci son bulana kadar sağlık açısından tüm bireyler üzerinde risklerin devam ettiği söylenebilir. Ancak bazı kitle ya da gruplar üzerinde ise bu risklerin daha fazla olduğu ifade edilebilir (Kara, 2020; Altın, 2020; Yasin, 2020; Birinci ve Bulut, 2020). Kara (2020) pandeminin tüm insanlığı etkilediğini vurgulamıştır fakat bazı grupların daha fazla etkilendiğini vurgulayarak özel gereksinimli bireylere dikkat çekmiştir. Özel gereksinimli bireyler; akciğer sorunları, diyabet, kalp hastalığı ve obezite gibi Covid-19 enfeksiyonunu daha da kötüleştirebilecek bazı hastalıklara sahip olabilmeleri sebebi ile Covid-19 salgınına karşı daha duyarlıdır (Yasin, 2020). Bu nedenlere bağlı olarak özel gereksinimli bireylerin var olan

rahatsızlık ya da hastalıkları düşünüldüğünde, ailelerinin çocuklarını eğitim ortamlarından uzaklaştırmak zorunda kaldıkları ifade edilebilir.

Öğretmenler, kontrollü sosyal hayat kapsamında kurum içerisinde sosyal mesafe/maske/temizlik kurallarına uyma konusunda çok dikkatli olduklarını ifade etseler de öğrencilerin bu kuralları anlama ve uygulama konusunda başarılı olamadıklarını ve onları kurallar konusunda sürekli uyardıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireyler düşünüldüğünde bu durum özellikle bireyin yetersizliğine, yetersizliğin şiddetine ve bireysel performansına göre farklılık gösterebilmektedir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin birçok beceri ve davranışın sergileyebilmesi için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Aslan, Özdemir, Demiryürek ve Çotuk, 2015; Ovayurt ve Akfırat, 2016; Üzümcü, 2018; Atlan, 2019). Dolayısıyla yaşantılarına aniden giren sosyal mesafe/maske/temizlik kurallarını anlamada ve uygulama konusunda zorlanmaları, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerinin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Aile bilgilendirme ile ilgili öğretmenler; telefon ile bilgilendirmede aileye ulaşılamaması, salgından dolayı ailenin kuruma gelememesi, telefonda kapsamlı bilgilendirme yapılamaması, kuruma gelen ailelerin kurallara dikkat etmemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Mengi ve Alpdoğan'ın (2020) araştırmasında; özel eğitim öğretmenlerinin, uzaktan eğitim faaliyetlerini ailelerle işbirliği şeklinde yürütmesi gerektiği ve bu süreçte aile eğitimlerinin daha da yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucu, alanyazındaki bilgiler ışığında değerlendirildiğinde aile ile işbirliğinin bir parçası olan aile bilgilendirmenin ne derece önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki katılımcı görüşleri sonucunda ortaya çıkan görüşler doğrultusunda, Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin yeniden başlaması hakkında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren öğretmenlerin çoğunun bu karara olumlu baktığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla salgın gibi olağanüstü dönemlerde eğitim

öğretim faaliyetlerine yönelik kararlar alınırken öğretmenler başta olmak üzere eğitim ortamında yer alan her eğitimcinin görüş ve önerilerini almak gereklidir.

Özellikle eğitime yönelik alınacak kararlar Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel eğitim okullarını ve üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerini ve eğitimcilerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini kabul edersek öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine yeniden başlaması konusundaki olumlu görüşleri bu tür kurumlarda yer alan öğretmenler için hem bir örnek kaynak, hem de cesaret verici olacaktır. Bu bağlamda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin başlaması konusunda önerilen ve uygulanan her türlü önlemlerin MEB'e bağlı özel eğitim okullarında alınması koşuluyla 2020-2021 eğitim öğretim döneminin bütün özel eğitim kademelerinde devam ettirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda, geçmişten günümüze kadar baş gösteren salgın dönemlerinde ve Covid-19 salgını sürecinde genelde eğitim konusunda özelde ise özel eğitim alanında sınırlı sayıda bilimsel araştırmanın yapıldığına ilişkin veriye ulaşılmıştır. Bu nedenle Covid-19 salgını gibi salgınların eğitim sistemi ve eğitim öğretim faaliyetleri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması için ulusal ve uluslararası araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Yapılan bu araştırmada; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hizmet veren öğretmenlerin, Covid-19 salgınından dolayı ara verilen eğitim öğretim faaliyetlerine 15 Haziran 2020'de yeniden başlanması ve hizmet verdikleri kurumlarda salgına yönelik gerçekleştirilen uyarlamalar ile yaşanan sorunlar hakkındaki görüş ve düşünceleri belirlenmiştir. Ancak ileriki araştırmalarda Covid-19 salgını sürecinde eğitim alan ve farklı yetersizlik türüne sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin daha spesifik bilgilere ulaşmak için yeni araştırmalar yapılabilir.

- Covid-19 salgını sürecinde veya başka salgın dönemlerinde özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin aileye yönelik (ailelerin eğitimdeki rolü, eğitim süreçlerine katılım durumları, ailelerin sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel durumunun uzaktan eğitim sürecine etkisi gibi) farklı araştırmalar yapılabilir.
- Covid-19 ve diğer salgınlar sürecinde normal gelişim gösteren öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Covid-19 ve diğer salgınlar sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin tek bir gelişim alanına yönelik (Örneğin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yoluyla özel eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının ya da problem davranış sağaltımının incelenmesi gibi) araştırmalar yapılabilir.
- Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca öğretmenleri doğrudan ilgilendiren kararlarla ilgili olarak bu tür araştırmaların devamının gelmesi ve daha fazla araştırma yapılması, Covid-19 salgını devam ederken özel eğitime yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli olabilmesi için faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Afacan, E., & Avcı, N. (2020). Koronavirüs (covid-19) örneği üzerinden salgın hastalıklara sosyolojik bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5) , 1-14.
- Altın Z. Covid-19 pandemisinde yaşlılar. *Tepecik Eğit. ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 2020;30(Ek sayı), 49-57. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.93723>
- Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* (Yayın No. 425165) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Arık, F. Ş. (1991). Selçuklular zamanında Anadolu'da veba salgınları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 27-57.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-236.
- Atlan, N. (2019). *Ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlevleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No. 551407) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Atlı-Yılmaz, E., & Atlı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde Covid-19 pandemisinde uyulması gereken kuralların video modelle öğretilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 282-293.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri teknikleri ve iletişim* (2. Baskı). Turhan Kitabevi.
- Bal, H. (1991). *1924 raporunun Türk eğitimine etkileri ve J. Dewey'in eğitim felsefesi*. Kor Yayınevi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Birinci, M., & Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: Sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2) , 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Eserin orijinali 2013'te yayınlanmıştır).

- Çakın, M., & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Ercan, Y., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Kara, E. (2020). Kovid-19 pandemisindeki dezavantajlı gruplar ve sosyal hizmet işgücünün işlevi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı*, 28-34.
- Karabulut, M. (2020, Eylül 30). *Corona salgını özel eğitime muhtaç çocukları nasıl etkiledi?*. Amerika'nın Sesi. <https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html>
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı(2)*, 283-289.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 231-246.
- Kurt, A., & Kurtoğlu-Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı*, 1105-1119. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787606>

- MEB. (2020b). *Uzaktan eğitim 30 nisan'a kadar devam edecek.*
<http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr>.
Erişim tarihi: 15.09.2020.
- MEB. (2020c). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri hakkında yazı.*
https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/01160020_7290462_ozel_egitim_ve_rehabilitasyon_merkezleri.pdf. Erişim tarihi: 15.09.2020.
- MEB. (2020d). *Yönetici ve öğretmen bilgilendirme rehberi.*
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04151752_egtm_ort_uy_ger_kurallar.pdf. Erişim tarihi: 30.09.2020.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı*, 413-437.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı.* <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>. Erişim tarihi: 05.09.2020.
- Nikiforuk, A. (1991). *The fourth horseman: A shorthistory of epidemics, plagues, famine and others courges.* M.Evans and Company.
- Ovayurt, B., & Akfırat, F. (2016). Zihinsel yetersizliği olan genç bireylerde atılganlık becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11(2)*, 83-98. <https://doi.org/10.21612/yader.2016.013>
- Özdiñç, A. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında frengi: 1916-1925 yılları arası salnamelerde Bolu sancağı örneği. *Abant Tıp Dergisi, 9(1)*, 8-19.

- Sağlık Bakanlığı. (2020a). *Covid-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi*.
<https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/40340/0/covid-19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf>. Erişim tarihi: 30.09.2020.
- Sağlık Bakanlığı. (2020b, Eylül 30). *Türkiye'deki güncel durum*. Sağlık Bakanlığı.
<https://covid19.saglik.gov.tr>
- Şenol, F., & Can Yaşar, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı*, 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Telli, Y. S., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
<https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (COGEPDER). (2020). *Covid-19 (Korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi*.
<https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi30mart2020.pdf>. Erişim tarihi: 30.09.2020.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğraş-Dikmen, A., Kına, M., Özkan, S., & İlhan, M. (2020). *COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik*. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, Covid-19 Özel Sayı*, 29-36. Doi:10.34084/bshr.715153
- United Nations (2020). *Covid-19 response*. <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/united-nations-working-mitigate-covid-19-impact-children>. Erişim tarihi: 15.09.2020.

- Üzümcü, M. (2018). Din öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1437-1460.
- World Health Organization (WHO). (2020, Eylül 30). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. WHO. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yasin, Y. (2020, Kasım 30). *Kırılgan gruplar ve covid-19; LGBTİ+*. Türk Tabipleri Birliği. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part55.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık .
- Yiğit, İ., & Gümüşçü, O. (2016). *Manisa ve çevresinde salgın hastalıkların iskâna etkisi (XVİXX. yy.)*. TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 13-14.

EXTENDED ABSTRACT

An “epidemic” is a disease is seen in large numbers in a certain place and time period. A large epidemic occurring between continents is called a "pandemic". There are many historical examples of infectious diseases that have turned into epidemics, endangering public health and causing fear and anxiety to spread.

There are historical records of two major plague epidemics. The first major epidemic seriously affected the Byzantine Empire in the 6th century and Western Europe in the 7th and 8th centuries. The second epidemic started with the famous plague that broke out in the 14th century, but ended with the London plague of 1665 in the 17th century. Tens of thousands of villages were wiped off the map during these periods in Europe. These plague outbreaks began to change people's view of disease and health.

It is possible to give examples from Turkish history of diseases that have turned into epidemics. For example, syphilis became an epidemic in the first years of the Republic and therefore many people, especially in Anatolia contracted this disease. During this period, the work of mobile health teams and free treatments, together with newly opened hospitals and dispensaries, contributed greatly to the fight against the epidemic. Prohibitions and laws enacted during the process also strengthened the fight against syphilis. Despite the conditions of poverty on the one hand and war on the other, the fight against syphilis and other communicable diseases continued uninterruptedly. Therefore, the fight against syphilis in the first years of the Republic was a success. Regarding the Covid-19 outbreak in 2020, it is thought that the spread of the epidemic was prevented by the measures taken, especially the curfews in April and May.

Another epidemic in the Republic of Turkey was malaria. The philosopher John Dewey mentioned the malaria epidemic in Anatolia when he came to Turkey for the education reform. Stating that malaria caused many types of damage, Dewey emphasized that the publication of health information and modern and technical methods helped to reduce disease. He explained

that the Ministry of Health and the Ministry of National Education should work together for this. For example, he emphasized the importance of teaching an applied health knowledge course in schools.

With the emergence of the new type of coronavirus (Covid-19) in 2020, Turkey once again faced having to adopt precautionary practices similar to the period when syphilis and malaria were seen. During the pandemic process, education activities were suspended in Special Education and Rehabilitation Centers, which are private enterprises affiliated to the Ministry of National Education. However, the Ministry of National Education decided on 1 June 2020 that Special Education and Rehabilitation Centers would resume their educational activities on 15 June 2020.

With the decision to restart educational activities, there is a possibility that some problems will arise in terms of both health and education in Special Education and Rehabilitation Centers where support education services are provided. Institutions take measures on many issues, especially cleanliness and hygiene, for the Covid-19 pandemic, and try to fulfill the instructions set by the Ministry of Health and Ministry of National Education to ensure that the education and training is not interrupted.

This study was conducted to determine the opinions of teachers serving in Special Education and Rehabilitation Centers about the resumption of educational activities that were suspended due to the Covid-19 pandemic on 15 June 2020, and the problems experienced with the adaptations made for the pandemic in the institutions they serve.

Qualitative research method was used in the research. Teachers serving in Special Education and Rehabilitation Centers constitute the universe of the study. The sample of the study was selected using the purposeful sampling method. A total of 27 teachers who voluntarily agreed to participate in the study, working in Special Education and Rehabilitation Centers within the borders of Ankara, İzmir and Gaziantep provinces constitute the sample of

this study. Most of the teachers (21) participating in the study are women. In addition, it is seen that eight of the teachers graduated from the Preschool Teaching program, and 14 of them provided training for all need groups. While seven of the teachers had at least six years of experience, and nine teachers were 30 years old and above. The "semi-structured interview" method, one of the interview techniques in qualitative research, was used in the study. Given the Covid-19 pandemic conditions, interviews were conducted by telephone. The interviews were recorded with a tape recorder with the permission of the teachers. The opinions of the participants were determined according to the order of the questions in the interview form and transferred to the findings section. In addition, only one participant's opinion was included in order not to reproduce participant views that were similar.

The opinions of the teachers are divided into three main parts: the start of education is positive, negative because it starts early without taking measures, and education activities start gradually.

In line with the opinions of the participants in the study, it is understood that most of the teachers serving in Special Education and Rehabilitation Centers viewed positively the resumption of educational activities that were interrupted due to the Covid-19 pandemic. Therefore, when making decisions regarding educational activities during extraordinary periods such as pandemics, it is necessary to take the opinions and suggestions of every educator in the educational environment, especially teachers.

Especially if we accept that the decisions to be taken for education directly or indirectly affect the special education schools affiliated to the Ministry of National Education and the Special Education Application and Research Centers and educators operating within the universities, the positive opinions of the teachers about the resumption of educational activities are included in such institutions. It will be both an exemplary resource and an encouragement for teachers who work with students with disabilities.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın, Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 09.09.2020 tarihinde gerçekleştirilen 2020/21 sayılı oturumda, 1 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Mevcut araştırma birinci yazarın katkılarıyla ortaya konulmuştur.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkarılması aşamasında katkılarından dolayı Ankara Gazi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Gaziantep Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve İzmir Nazım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma, 16-18 Ekim 2020 tarihleri arasında çevrimiçi düzenlenen 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışması olmadığını ifade ederim.



ÜSTÜN ZEKA LILARIN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (1957-2020)

Mehmet BIÇAKÇI¹, Mustafa BALOĞLU²

Makale Bilgisi	Özet
Derleme	Bu betimsel araştırma üstünlerin kişilik özellikleri üzerine 1957-2020 yılları arasında yayınlanan araştırmaların bibliyometrik analizidir. Tüm Web of Science (WoS) indekslerinde 20 Haziran 2020 tarihinde 10:00-15:00 (GMT +3) saatleri arasında yıl ve dil kısıtlaması olmadan tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda, dahil etme kriterlerine uyan toplam 321 araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların en sık yayımlandığı dil İngilizce (n = 272), en sık yayımlandığı ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir (n = 131). Ulaşılan dokümanlardaki toplam yazar sayısı 615, toplam atıf sayısı ise 3.921'dir (yıllık ortalama atıf sayısı = 63). 1957-2020 aralığında en sık yayın yapılan yıl 2017'dir (n = 29, %9). En sık karşılaşılan WoS kategorisi Eğitim Psikolojisi (f = 98, %30,5), en sık karşılaşılan doküman tipi Makale (f = 262, %81,6) en sık karşılaşılan dergi Gifted Child Quarterly (1971-2017 arası, f = 37, %12) olarak bulunmuştur. Toplam 345 farklı kurumdan, Johns Hopkins Üniversitesi en sık yayın adresli üniversitedir (n = 11, %3,4). Elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında, son 10 yıldaki nicel artışla birlikte, konu ağında ve disiplinler arası çalışmalarda genişleme görülmüştür. Araştırmaların bibliyometrik haritalaması sonucunda, üstün zekâ-kişilik çalışmalarının, Baconcu (temel araştırmalar ve rutin incelemeler) dönemi henüz tamamlayıp, Newtoncu (derinlemesine inceleme ve genişleme) döneme geçiş yaptığı söylenebilir.
DOI: 10.19171/uefad.845218	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 22.12.2020	
Kabul 28.05.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Bilimetre, Atıf, Üstün yetenek, Özel yetenek, Beş faktör.	

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS ON PERSONALITY RESEARCH OF GIFTED INDIVIDUALS (1957-2020)

Article Information	ABSTRACT
Review	This descriptive study aims to present a bibliometric analysis of research published between 1957 and 2020 on the personality traits of gifted individuals. An electronic search was conducted with Web of Science indexes on June 20, 2020, between 10:00 and 15:00 (GMT +3) without year and language restrictions. This electronic search yielded 321 studies meeting the inclusion criteria. The most frequent language of publication was English (n = 272), and the most frequent country of publication was the USA (n = 131). The number of authors of the 321 documents was 615, and the number of citations was 3,921 (mean annual citation number = 63). 2017 had the highest frequency of publication (n = 29, 9%). The most common Web of Science category was Educational Psychology (f = 98, 30.5%), the most common document type was research article (f = 262, 81.6%), and the most frequently encountered journal Gifted Child Quarterly (between 1971-2017, f = 37, 12%). Johns Hopkins University was the most frequent source of the research (n = 11, 3.4%). Findings show that there has been an expansion in the subject network and interdisciplinary studies with a quantitative increase in the last 10 years. As a result of the bibliometric mapping of the studies, it can be said that the studies have just completed the
DOI: 10.19171/uefad.845218	
<i>Article History:</i>	
Received 22.12.2020	
Accepted 28.05.2021	
<i>Keywords:</i>	
Scientometrics, Citation, Talented, Gifted, Big five.	

¹ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, mehmetbicakci@hacettepe.edu.tr, OrcID: 0000-0001-6865-9328

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, baloglu@hacettepe.edu.tr, OrcID: 0000-0003-1874-9004

Baconian (basic research and routine studies) period and have passed to the Newtonian (in-depth study and expansion) period.

Kaynakça Gösterimi: Bıçakçı, M., & Baloğlu, M. (2021). Üstün zekâlıların kişilik özellikleri üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi (1957-2020). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 125-157. <https://doi.org/10.19171/uefad.845218>

Citation Information: Bıçakçı, M., & Baloğlu, M. (2021). A bibliometric analysis on personality research of gifted individuals (1957-2020). *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 125-157. <https://doi.org/10.19171/uefad.845218>

1. GİRİŞ

Tarihsel açıdan bakıldığında, üstün zekâlılar araştırmaları nispeten yenidir (Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019). Günümüze kadar (2021) üstün zekâ ilgili araştırmaların çoğu, bilişsel özellikler ve akademik başarı üzerine yoğunlaşırken, daha az sayıda araştırma, akademik olarak üstünlerin duygusal özelliklerine yoğunlaşmıştır (Yalım-Yaman & Bugay Sökmez, 2020). Halbuki, üstünlerin psiko-sosyal özelliklerinin araştırılması, üstün zekâyı geniş kapsamlı tanılamaya bilgi sağlamak gibi önemli nedenlerden dolayı önem arz etmektedir (Housand, 2016). Ayrıca, bu örneklemin karakteristik özelliklerinin iyi bilinmesi, üstün zekâyı erken tanılamaya da yardımcı olacaktır (Gagné, 2007). Konu ile ilgili psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesinin önemli bir diğer nedeni ise, üstünlerin gelişiminin takibi noktasındadır (Dixson, Worrell, Olszewski-Kubilius, & Subotnik, 2016; Gagné, 2004). Üstünlerin güçlü ve zayıf psiko-sosyal özellikleri konusundaki tutarsızlıkların çözülmesi için bu alanda araştırmalar yapmak esastır (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixson, 2019). Özet olarak, üstün zekânın tanımlanması, bu bireylerin tanınması, gelişimlerinin takip edilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi gibi konular için, psiko-sosyal özelliklerin incelenmesi gerekmektedir (Absatova, Talgat, Almash, Gauhar, & Assel, 2014; Ackerman, 1997; Baudson & Preckel, 2013; Dimitrijevic, 2012; Dixon, Cross, & Adams, 2001).

Kişilik gibi, psiko-sosyal ve duyuşsal özelliklerin üstün zekâlılar için incelenmesi, özellikle Marland (1972) ve Renzulli (1978) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla 1970'lerde ivme kazanmıştır. Psiko-sosyal özelliklerin önemli bir boyutu olan kişilik, Gagné'nin (2004) ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli (differentiated model of giftedness and talent; DMGT)

çerçevesinde incelendiğinde, bireylerde gelişimsel etkileri daha da ön plana çıkmıştır. DMGT’de kişilik, potansiyelin performansa dönüşmesinde, yani, zekânın yeteneğe (gift into talent) dönüşmesinde etkili olan faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Çok faktörlü diğer güncel kuramlarda da kişiliğin üstün zekâdaki önemi belirtilmektedir (ör., Heller, 2004; Ziegler, Chandler, Vialle, & Stoeger, 2017; Ziegler & Phillipson, 2012; Ziegler, Stoeger, & Vialle, 2012). Üstün zekâlıların kişilik özelliklerinin araştırılması önemliyken, konu hakkında literatürde bazı tutarsızlıklar görülmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal gelişimde zayıf olduklarını ortaya koyarken; bazıları bu öğrencilerin yüksek bilişsel becerilerinin onların psikolojik dayanıklılıklarını arttırdığını göstermektedir (Zeidner, 2020).

Üstünlerin özellikleri ile ilgili tutarsızlıklar, arasında 40 yıl olan iki araştırmada vurgulanmaktadır (bkz. Killian, 1983; Zeidner, 2020). Bu mesafede, bazı araştırmalar üstünlerin negatif özellikleri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır (Massé & Gagné, 2002; Neihart, 1999; 2002; Plucker & Stocking, 2001). Bazı araştırmalar ise, üstünlerin daha pozitif kişilik özellikleri olduğunu bildirmektedir (Ackerman & Heggestad, 1997; Bıçakçı, 2020; DeYoung, 2011; Mammadov, 2016; Zeidner & Matthews, 2000). Bu tür tutarsızlıkların nedeni olarak geçerli ve güvenilir (aynı zamanda özel yetenekliler için geçerli ve güvenilir) kişilik ölçme araçlarının kullanılmaması ve yaygın kabul görmüş kişilik kuramlarının kullanılmaması sayılabilir (Carman, 2011; Vuyk, Krieschok & Kerr, 2016; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Yine de üstünleri akranlarıyla kıyaslayan birçok araştırma bazı kişilik özelliklerinin tutarlı olduğunu belirtmektedir.

Üstünlerin kişilik özellikleriyle ilgili literatüre bakıldığında, akranlarına kıyasla, deneyime açıklık kişilik özelliği ortalama puanlarının yüksek, nevroz ortalama puanlarının ise düşük olduğu üzerine bir eğilim görülmektedir (Ackerman & Heggestad, 1997; Bıçakçı, 2020; DeYoung, 2011; Mammadov, 2016; Zeidner & Matthews, 2000). Deneyime açıklık ve

zekâ arasındaki ilişkide, kişinin hayalperestliğe, sanata ve entelektüelliğe yatkınlığı ile birlikte meraklı bir kişiliği olması rol oynamaktadır (DeYoung, Quilty & Peterson, 2007). Nevrotiklik faktörünün ayırıcı özellikleri, depresyon, anksiyete ve öfke gibi “negatif” olarak nitelendirilebilecek deneyimler yaşama eğilimi olarak tanımlanırken (McCrae & Costa, 1987); üstünlerin bu faktörde akranlarına kıyasla daha düşük ortalamalar aldığı literatürde görülmektedir (Bıçakçı, 2020; Chamorro-Premuzic, Moutafi & Furnham, 2005; McCrae ve diğ., 2002; Möttus, Allik, Konstabel, Kangro & Pullmann, 2008; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). Üstünlerin psiko-sosyal özelliklerinin farklılaşmasında olduğu gibi (Worrel ve diğ., 2019), kişilik faktörlerinde de (ör. uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık) yaygın olarak fikir birliğine varılan tutarlı bir ilişkiye rastlanamamaktadır.

Üstün zekâ ve kişilik araştırmaları, farklı değişkenler kullanılarak yürütülmüştür. Örneğin, Zeidner ve Shani-Zinovich (2011) İsrail’deki 374 üstün ve 428 üstün olarak tanılanmamış ergenin beş faktör kişilik özellikleri ve uyumsal durumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada üstünlerin daha düşük nevroitiklik ve uyumluluk düzeyinde ve daha yüksek deneyime açıklıkta olduğuna dair sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, üstünlerin kaygı düzeyinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Mammadov (2016) üstünlerin akademik başarısında kişiliğin yordayıcı rolünü incelemiş ve kişilik özelliklerinden uyumluluk ve sorumluluğun akademik başarıda etkili olduğu, fakat nevroitikliğin bir etkisi olmadığını bulmuştur. Üstünleri akranlarıyla kıyaslama haricinde, diğer çalışmalara bakıldığında, farklı bulgular göze çarpmaktadır. Örneğin, cinsiyet açısından incelendiğinde, üstün kızların erkeklere göre daha yüksek nevroitik kişilik özelliğine sahip olduğu görülmektedir (Lee, An & Choe, 2019; Matta, Gritti & Lang, 2019; Shelton, 2010; Reis, 2004, 2005). Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalar ise oldukça kısıtlıdır. Özet olarak, literatürde üstünlerin akranlarına kıyasla deneyime açıklık faktöründe yüksek, nevroitiklik faktöründe düşük ortalamaları olduğu ancak, üstün kızların erkeklere kıyasla nevroitiklik ortalamalarının daha

yüksek olduğu raporlanmaktadır. Üstünler alanındaki tematik ve metodolojik yaklaşımları tanımlama girişimleri olmasına rağmen (ör., Carman, 2013; Coleman, Guo, & Dabbs, 2007; Dai, Swanson, & Cheng, 2011; Ziegler & Raul, 2000); alandaki gelişmelerin genel portresinin ve güncel durumunun hala belirsizliğini koruduğu söylenebilir (Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019). Bu alanda bibliyometrik analizler henüz kullanılmaya başlanmıştır (ör., Ertekin & Akkaya, 2019; Gürten, Özdiyar, & Şen, 2019; Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019; Long, Plucker, Yu, Ding, & Kaufman, 2014). Öte yandan, bibliyografik verilerin yardımıyla, belirli bir araştırma alanını haritalama fikri ise yeni değildir. Bu tür analizlerin amacı, dergi, ülke/bölge, kurum ve yazarları üretkenlik açısından tanımlamak ve değerlendirerek alandaki benzerlikleri ve iş birliği kalıplarını ortaya çıkarmaktır (Andrés, 2009).

Betimsel yöntemler kullanarak araştırma alanlarının genel bir resmini çizmek, alanın mevcut durumunun ortaya koyulması için önemlidir ve bu, içerik analizi veya bibliyometrik yöntemler kullanılarak yapılabilir (Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019, s. 214). Fakat, içerik analizinin zaman alıcı bir şekilde ve sınırlı sayıda makaleden oluşan havuzlarda ve detaylı şekilde yapıldığı da bilinmektedir. Üstünlerin kişilik özellikleri ile ilgili literatürün güncel durumunu, gelişimini ve ilişki ağını incelemek amacıyla, betimsel yöntemlerden biri olan *Scientometrics* (Bilimetri) ile ulaşmak hedeflenmiştir. Bilimetrik ve bibliyometrik yöntemler fen bilimleri, sosyoloji, bilim tarihi gibi birçok araştırma dalı hakkında bilgi sahibi olmak için uygulama alanına sahiptir (Gingras, 2014). *Bilimetri*; altmetri, informetri, webometri ve bibliyometri gibi alanları içermektedir (Mingers & Leydesdorff, 2015). Bilimetriden, bilim politikası oluşturma ve geliştirmeye yönelik araştırmalarda da yararlanılmaktadır (Cahit Arf Bilim Merkezi, 2020).

Kuhn'un (1962) bilimsel gelişim kuramı, bibliyometri alanını önemli düzeyde etkilemiştir (Bellis, 2009). *Bilimetri*, ilk olarak Nalimov ve Mulcjenko (1971, s. 2) tarafından

“bir bilgi süreci olarak bilimin gelişimi üzerine araştırmanın nicel yöntemlerini” geliştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan, ilk olarak 1934’te bahsedilen *bibliyometri* ise Pritchard (1969, s. 349) tarafından “matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim araçlarına uygulanması” olarak tanımlanmıştır (Mingers & Leydesdorff, 2015, s. 1). Bilimetre, bilim dalı içindeki iletişime odaklanır (Mingers & Leydesdorff, 2015). Bibliyometri ise, "belirli bir alanda, dönemde ve bölgede, kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizi" olarak tanımlanmaktadır (Cahit Arf Bilim Merkezi, 2020). Bibliyometrik yöntemlerle alandaki gizli haritaların, atıf ağlarının, *Rosetta taşlarının*, yazarların ve araştırmaların ortaya çıkarılması, yasal, teorik veya pratik açılardan araştırma alanının gidişatını belirleyecek bağlantıların ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir.

Araştırma incelemeleri için yapılan bibliyometrik analizlerin geçerliliği, büyük ölçüde, araştırılan bilimsel konunun veri tabanlarının temsilinde yatmaktadır (Mongeon & Paul-Hus, 2016). Bunu sağlayacak, büyük ölçekli bibliyometrik araştırmalar, ancak Web of Science'in (WoS) bir parçası olarak yer alan şu alanların geliştirilmesi ile mümkün olmuştur: Social Science Citation Index (SSCI) ve Arts and Humanities Citation Index (A&HCI) (Mongeon & Paul-Hus, 2016, s. 214). Archambault, Campbell, Gingras ve Larivière (2009), ülke bazında Scopus ve WoS ile hesaplanan makale sayısı ile alınan atıf sayısı arasında yüksek bir korelasyon bulmuş ve söz konusu veri tabanlarının ülkeler arası karşılaştırmalı bilimetre analizler için uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Google Scholar’daki düşük veri kalitesi, araştırma incelemesi için kullanımının uygunluğu hakkında sorunları gündeme getirmekte, böylece, WoS ve Scopus bugün atıf verilerinin ana kaynakları olmaya devam etmektedir (Mongeon & Paul-Hus, 2016, s. 214). Bu araştırma, zaman içinde yayın ve atıfların değişimini, doküman türlerini, kilit kaynakları, kurumsal ve bireysel iş birliğinin uluslararası düzeyde incelenmesini, en çok araştırma yapan en önemli kurumları tanımlamak için yürütülmüştür.

Literatür incelendiğinde, üstünler ile ilgili sınırlı bibliyometrik araştırma olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmalardan birinde, Gürlen ve diğ., (2019), 1956-2016 yılları arasında WoS veri tabanında yer alan 1035 çalışmanın bibliyometrik analizini *CiteSpace 4.0* ile incelemiştir. Araştırmada, yayınlara ait kelime ve anahtar kelime ağ yapısı, dergi atıf ağ yapısı, kaynak ortak atıf ağ yapısı ve yazar ortak atıf ağ yapısı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacılar, en sık yayının 2016 yılında ($n = 57$) yapıldığını ve 90'lı yıllardan sonra, 2006-2016 arasında ise çevrimiçi veri tabanlarının erişiminin artması dolayısıyla sayıların önemli düzeyde arttığını ifade etmiştir. En sık atıf alan yayının 125 atıf ile "*The effects of gifted and talented programs on academic self-concept - The big fish strikes again*"³ ve en sık yayın yapılan ülkenin ABD, yayımların en sık yer aldığı kategorinin *Educational Special* olduğunu bulmuştur.

Hernández-Torrano ve Kuzhabekova (2019), üstünler ile ilgili dört ana dergideki (*Gifted Child Quarterly*, *Roeper Review*, *Journal for the Education of the Gifted* ve *High Ability Studies*) 60 yıllık bir aralıkta (1957-2017) yayınlanan çalışmaların bibliyometrik analizini yapmıştır. Araştırma verileri WoS ve Scopus'tan elde edilmiştir. Araştırmada 3655 farklı yazarın hazırladığı 5515 farklı çalışma kullanılmıştır. Ülkelere göre bakıldığında, ABD = 3926 (%71), Kanada = 192, Avusturalya = 103, Almanya = 103, ve Birleşik Krallık = 85 en fazla makaleye sahiptir. En çok yayın yapan iki üniversite Connecticut ($n = 170$) ve Georgia ($n = 147$) üniversiteleri olarak bulunmuştur. En sık atıf alan iki çalışma, Kulik ve Kulik (1992) "*Meta-analytic findings on grouping*" (159 atıf) ve Gagné (2004) "*Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*" (145 atıf) olarak bulunmuştur.

Son olarak, Sierra ve diğ. (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, Meksikalı araştırmacılar tarafından 2003-2013 dönemi için üstün öğrenciler konusyla ilgili bilimsel literatürün eleştirel bir analizi yapılmıştır. Sonuçlar, yayınların yüksek coğrafi, kurumsal ve yazar kümelenmesiyle yapıldığını işaret etmiştir. Ayrıca, çalışmalar az sayıda ampirik ve dar

³Kaynak: <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>

metodolojik yaklaşım göstermiştir. Ek olarak, yüksek kaliteli indekslerdeki dergilerde az sayıda yayın olduğuna ve betimleyici araştırmaların baskınlığına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Ertekin ve Akkaya (2019), 1975 ile 2019 yılları arasında iki kere farklı öğrenciler (twice-exceptional) ile ilgili yapılan 128 araştırmanın bibliyometrik analizini yapmıştır. Yayın sayısı 2010 yılından sonra artmış ve en çok araştırma yayınlanan yıl 2018 olarak bulunmuştur ($n = 28$). Ülkelerin yayın sayıları incelendiğinde, ABD ($n = 98$) ve Avustralya ($n = 13$) en sık yayın yapan ilk iki ülke olarak bulunmuştur. Özet olarak, iki çalışmada genel üstün zekâ, bir çalışmada yazarların üretkenliği ve bir çalışmada da iki kere farklılık üzerine bibliyometrik betimsel araştırma yapılmıştır. Yukarıdaki açıklamalar ve literatürden yola çıkıldığında, üstün zekâlıların kişilik özellikleri ile ilgili güncel durum hakkında sınırlı bilgi vardır. Bu araştırmanın amacı üstün zekâlıların kişilik özelliklerinin hangi diğer özelliklerle birlikte çalışıldığının incelenmesiyle, konuların hangi kümelerde toplandığının betimlenmesidir. Bu çalışma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaların konu ağı haritası nasıl olacaktır?
2. Araştırmaların konu kümeleri nasıl olacaktır?
3. Araştırmaların konu kümeleri arasında hangi yıllar arası nasıl bir dönemsel kümeleme yapılabilir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, betimsel yöntemlerden bilimetrinin bibliyometri dalındaki analiz yaklaşımları kullanılmıştır. Bu yaklaşım ile, bir veri tabanından alınan meta veriler kullanılarak, araştırma literatüründeki eğilimler, kilit noktalar ve büyüme gibi faydalı bilgiler sağlanmaktadır (Roemer & Borchardt, 2015). WoS, veri elde etmek için Tablo 1'de verilen anahtar arama kelimeler ve diğer kriterler kullanılmıştır. WoS, SCI-Expanded veya SSCI gibi sekiz farklı atıf indeksinden oluşan ve 1945 ve 2020 yılları arasını kapsayan, uzun yıllardır kapsadığı birçok alan ve 79 milyon kaynak dolayısıyla, en iyi bilinen ve önde gelen veri tabanlarından biri olduğu

için tercih edilmiştir. Tüm WoS indekslerinde 20 Haziran 2020 tarihinde 10:00-15:00 (GMT +3) saatleri arasında yıl ve dil kısıtlaması olmadan tarama yapılmıştır (Tablo 1). Veri görselleştirme ve ilişki haritaları için *VOSviewer* (van Eck & Waltman, 2010) *Mac OS* için 1.6.13. sürümü kullanılmıştır. Araştırmaların analize dahil etme kriterleri şu şekildedir: (a) WoS veri tabanında yer alan indekslerde taranmak, (b) dili İngilizce veya Türkçe olmak, (c) doğrudan üstünlerin kişilik özellikleriyle ilişkili olmak, (d) iki aramada ulaşılan sonuçlar tek havuzda birleştirildiğinde tekrar etmemek. İlk aramada "gifted* AND personality" işlemcisi kullanılmıştır. Bu aramada 335 araştırmaya ulaşılmış, tümünün özetleri incelenmiş ve 288 yayının konuyla ilişkili olduğuna karar verilmiştir. İkinci aramada, "talented AND personality" işlemcisi kullanılmış, bu aramada ise 140 araştırmaya ulaşılmıştır. Yine tüm özetler incelenmiş ve konuyla doğrudan ilişkili toplam 57 araştırmanın dahil edilmesine karar verilmiştir. Arama işlemi bittiğinde, elde toplam 475 araştırma kalmıştır. Bu araştırmalar 1957-2020 arasında yayınlanmıştır. Toplam sonuçlar 10 farklı dilde ve 61 farklı WoS kategorisindedir. Bu araştırmalar tek bir havuza alınmış ve tekrar eden 24 çalışma çıkarılmıştır. Betimsel gösterimler ve analizler 321 araştırmayla yürütülmüştür.

Tablo 1.

Arama İşlemcileri

Arama kelimeleri	Zaman		WoS	
	Aralığı	Dil	Kategorileri	Toplam
gifted* AND personality**	1945-2020	Tamamı	Tamamı	335(288)
talented AND personality	1945-2020	Tamamı	Tamamı	140 (57)
Sonuçların birleştirilmesi	1957-2020	10***	61	475(321****)

Not. Parantez içleri dahil edilen araştırma sayılarını göstermektedir. **Yıldız işareti (*) "gifted-" kelimesini tamamlayabilecek diğer ihtimalleri (örn. gifted-ness) dahil edebilmek için kullanılmıştır. ***İngilizce $n = 272$ (85%), Rusça $n = 16$ (5%), Almanca $n = 14$ (4%), İspanyolca $n = 6$ (2%), Fransızca $n = 4$ (1%). ****Tekrar eden 24 sonuç çıkarılmıştır.

3. BULGULAR

Toplam 475 dokümanın tamamının özeti inceledikten sonra, konu ile doğrudan ilgili 321 doküman bulunmuştur. Bu dokümanlardaki toplam yazar sayısı 615, toplam atıf sayısı ise 3.921'dir (yıllık ortalama atıf sayısı = 63). Toplamda 48 farklı ülkeden kayıt bulunmuşken, 16 dokümanda ülke bilgisi bulunmamıştır. 321 çalışmanın 236'sı (%73,52) en az 1 atıf, 142'si (%44,23) en az 5 atıf almıştır. 1957-1999 arasında yapılan 86 çalışmanın (%26,79) toplam atıf sayısı = 1411 (%35,98), 2000-2009 arası 64 çalışmanın (%19,93) aldığı toplam atıf sayısı = 1759 (%44,86), ve 2010-2020 arası 171 çalışmanın (%53,27) toplam atıf sayısı = 751'dir (%19,15). Şekil 1'de en çok yayın yapan ve atıf alan ülkeler verilmiştir. Bu şekil incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) en sık yayını ve atıfı barındırmaktadır (yayın sayısı $n = 131$, atıf sayısı $n = 2685$). Dilin atıf sayısına etkisi olduğu görülmektedir (c.f. Kanada ve Rusya; Kanada [İngilizce] yayın sayısı = 7, atıf sayısı = 270, Rusya yayın sayısı = 24 [dili Rusça olan = 16], Rusya atıf sayısı 19).

WoS kategorilerine açısından, eğitim ve psikoloji çemberlerinin kesişiminde üstünlerin kişilik özellikleri şekillenmektedir. Doküman türlerine bakıldığında, tarama yapılan veri

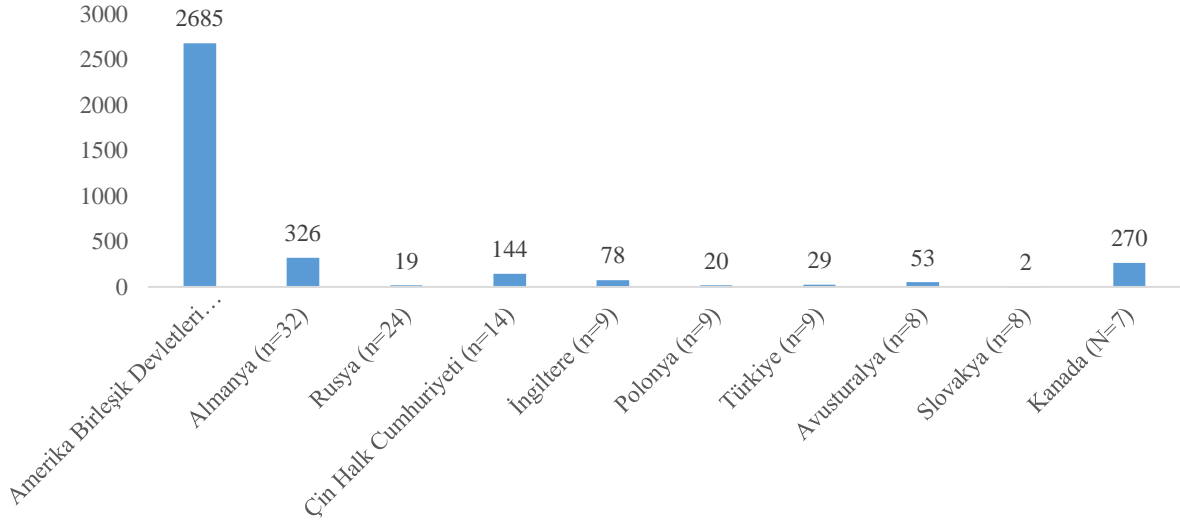
tabanının yanlılığından dolayı kitaplarla ilgili bilgilere ulaşılmamıştır. Bu konuda yayınladıkları çalışmalar ile en fazla atıf alan dergiler ve atıf sayıları sıralaması şu şekildedir:

(a) *Gifted Child Quarterly* ($n = 37$, atıf sayısı = 168, %6,0), (b) *Personality and Individual Differences* ($n = 8$, atıf sayısı = 99, %3), (c) *High Ability Studies* ($n = 16$, atıf sayısı = 65, %2) (d) *Frontiers in Psychology* ($n = 3$, atıf sayısı = 53, %2) ve (e) *Journal for the Education of the Gifted* ($n = 9$, atıf sayısı = 50, %2).

Toplam 321 çalışmanın yayın yıllarındaki trendler Şekil 2'de sunulmuştur. Baloncuklar her yıl yayınların sıklığı ile genişlemektedir 63 yıllık zaman aralığında en sık yayın yapılan yıllar, sırasıyla, 2017 ($n = 29$, %9), 2016 ($n = 26$, %8), 2019 ($n = 21$, %7), 2018 ($n = 20$, %6), 2014 ($n = 16$, %5) olarak sıralanmaktadır. Son 10 yılda araştırma sayılarının arttığı açık bir şekilde görülmektedir.

Şekil 1

En Üretken ve Çok Atıf Alan Ülkeler



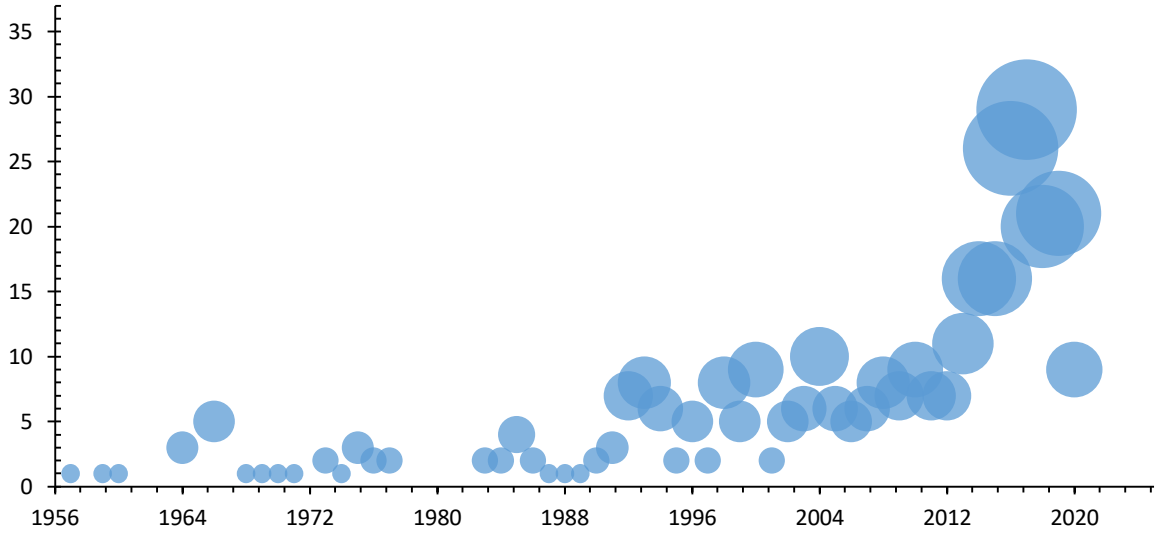
Tablo 2*WoS Kategorileri, Doküman Türleri, Kaynaklar ve Kurumlar*

<i>Kategoriler (n = 61)</i>	<i>f</i>	<i>% of 321</i>
1. Psychology Educational (Psikoloji Eğitsel)	98	30.5
2. Educational Special (Eğitsel Özel)	78	24.3
3. Psychology Multidisciplinary (Psikoloji Çok Disiplinli)	56	17.4
4. Education Educational Research (Eğitim Eğitsel Araştırma)	51	15.9
5. Psychology Social (Psikoloji Sosyal)	26	8.1
<i>Doküman Türleri (n = 10)</i>		
1. Makale	262	81.6
2. Bildiri Tam Metin	31	9.6
3. Derleme	16	5.0
4. Erken Görünüm	7	2.2
5. Bildiri Özeti	6	1.9
<i>Kaynaklar (n = 183)</i>		
1. <i>Gifted Child Quarterly</i> (1971-2017 arası)	37	12
2. <i>High Ability Studies</i> (2003-2019 arası)	16	5
3. <i>Journal for the Education of the Gifted</i> (1992-2018 arası)	9	3
<i>devamı...</i>		
4. <i>Personality and Individual Differences</i> (1998-2020 arası)	8	3
5. <i>Psychology in the Schools</i> (1966-2018 arası)	8	3
<i>Kurumlar* (n = 345)</i>		
1. Johns Hopkins Üniversitesi	11	3.4
2. Ball State Üniversitesi	9	2.8
3. California Riverside Üniversitesi/ Marburg Philipps Üniversitesi	8x2	2.5x2
4. Kazan Federal Üniversitesi/Georgia Üniversitesi/Mississippi Üniversitesi	6x3	1.7x3
5. Purdue Üniversitesi/California Davis Üniversitesi	5x2	1.6x2

*Not. High Ability Studies'in 1991-1995 yılları arasında European Journal of High Ability olarak bilindiğinin farkında olarak, 183 farklı kaynağın tümüne yeniden derinlemesine bakılmış ve derginin eski adında herhangi bir çalışma bulunmamıştır. *20 kayıt (%6) kurum verisi içermemektedir.*

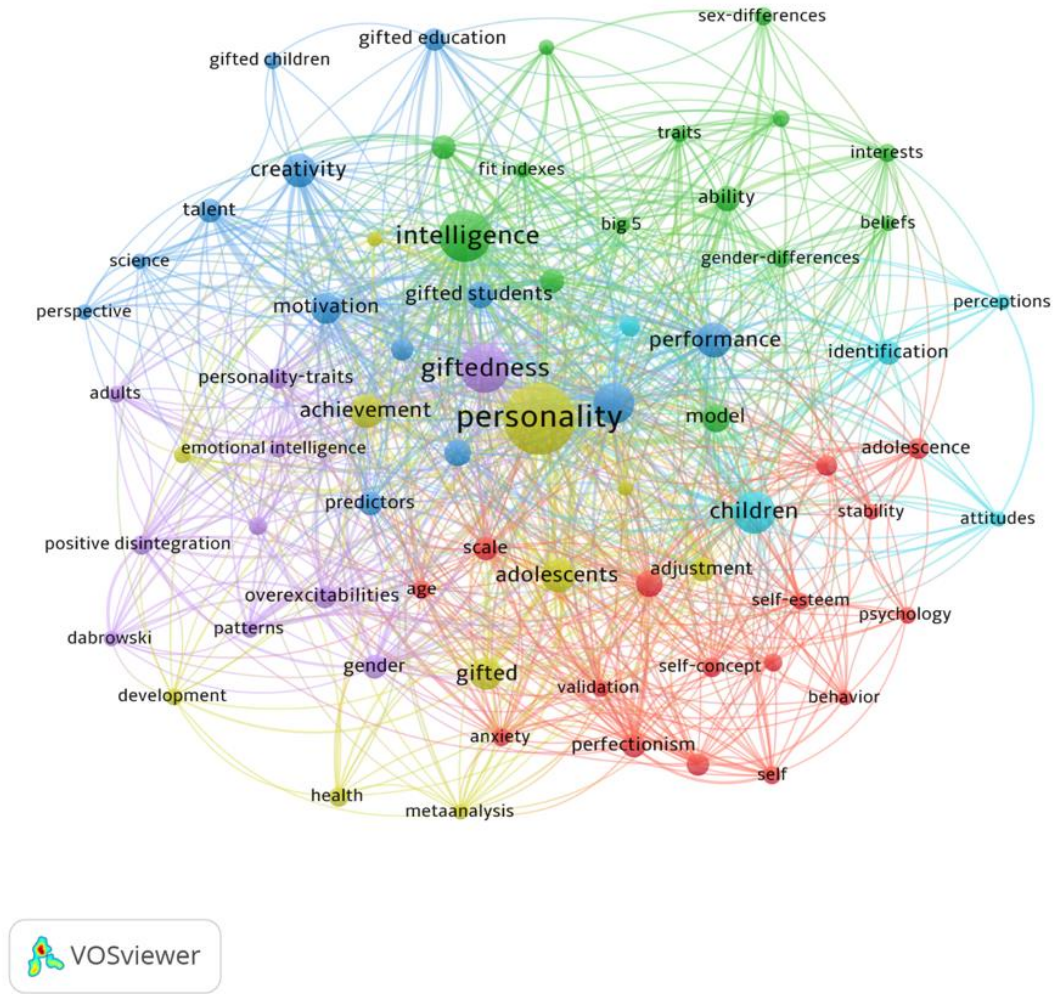
Şekil 2

Yayın Yıllarındaki Trendler



Şekil 3

Araştırma Ağı ve Odak Konu Kümeleri



Toplam 321 çalışmanın tümü toplam 1130 yazar anahtar kelimeleri içermektedir ve bunlardan 69'u en az beş kez tekrar etmektedir. Şekil 3, bu 69 anahtar kelimenin birbirleriyle ilişkilerini göstermektedir. 69 anahtar kelime, altı farklı kümede toplanmıştır (her renk bir kümeyi temsil etmektedir). Bu kategoriler şu şekilde sıralanabilir (a) kırmızı: psikoloji/benlik/davranış (b) mor: afektif özellikler/kişilik (c) mavi: bilişsel özellikler (d) yeşil: psikoloji/kişilik (e) sarı: sağlık/gelişim/duygusal zekâ, (f) açık mavi: algı/tanımlama/tutumlar.

Tablo 3'te en fazla atıf alan 10 çalışma atıf sayısına göre listelenmiştir. Bu 10 çalışma, toplam atıf sayısının 1400'üne (%35,70) sahiptir. En sık yayın yapılan dergilerde (bkz., Tablo 2) yayımlanan çalışmalardan sadece 4'ü bu listede yer almaktadır.

Tablo 3*Atıf Sayısına Göre Sıralanmış En Etkili Yayınlar*

Çalışmanın başlığı	Yazar(lar)	Dergi	Atıf (Yıllık atıf ortalaması)
1. Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses	McCrae ve diğ (2002). Moneta ve	<i>Journal of Personality and Social Psychology</i>	233 (12,26)
2. The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience	Csikszentmihalyi (1996)	<i>Journal of Personality and High Ability Studies</i>	205 (8,2)
3. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory	Gagné (2004)	<i>American Psychologist</i>	179 (10,53)
4. Psychosocial and behavioral predictors of longevity: The aging and death of the Termites	Friedman ve diğ. (1995)	<i>Personality and Individual Differences</i>	168 (6,46)
5. A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics	Stumpf ve Parker (2000)	<i>American Psychologist</i>	127 (6,05)
6. The origins and ends of giftedness	Winner (2000)	<i>American Psychologist</i>	120 (5,71)
7. States of excellence	Lubinski ve Benbow (2000)	<i>Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews ve Roberts (2005).</i>	78(4,88)
8. Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure	Neumeister ve Finch (2006)	<i>Gifted Child Quarterly</i>	64(4,27)
9. Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation	Parker ve Stumpf (1998)	<i>Personality and Individual Differences</i>	63(2,74)
10. A validation of the five-factor model of personality in academically talented youth across observers and instruments			

Şekil 4'te yıllar içindeki tema değişimleri verilmiştir. Şekil 3'teki anahtar kelimelerin

kullanımları, alanın seyrini göstermek için yıl bazında verilmiştir. Haritadaki her noktanın, o noktadaki öğelerin yoğunluğuna bağlı bir rengi vardır (van Eck & Waltman, 2010). Bu da şunu göstermektedir: yukarıda da üçe bölündüğü gibi üstünlerin kişilik özelliklerinin araştırma tarihi üç ayrı dönemden geçmiştir. Bu aşamalar (a) eflatun: ortaya çıkış ve temel araştırmaların dönemin popüler kuramları ve konularıyla incelenmesi, (b) yeşil: ergenlik dönemi denebilecek dönem, beş faktör kişilik özellikleri modelinin kullanımının farklı konularda kolaylıkla araştırma yapmaya izin vermesiyle ve Renzulli gibi isimlerin benimsediği afektif özelliklerinin kullanım alanının artmasıyla temel psikoloji alanına açılımın olması, (c) sarı: saçılım dönemi,

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, üstünlerin kişilik özellikleriyle ilgili çalışmaların sosyal ağ analizini yaparak literatüre katkıda bulunmayı amaçlamıştır. İncelenen araştırmalarda Gagné'nin (2004) üstün zekâ kuramının (DGMT) ve McCrae'nin büyük beşli ile yaptığı araştırmasının en sık atıf alan araştırmalar arasında ilk üç içerisinde olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkıldığında, üstünlerin kişilik özellikleriyle ilgili yapılacak araştırmaların sıklıkla bu modellerden temellendiği yorumu yapılabilir. DGMT'de kişilik, potansiyelin performansa dönüşmesinde, yani, zekânın yeteneğe dönüşmesinde etkili olan faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Büyük beşli de araştırmacılara hipotez kurmada kolaylık sağlayan, geniş kabul gören bir yaklaşımdır. Bu nedenle sık tercih ediliyor olabilir. Yine de araştırmacılara üstünlerin kişilik özellikleriyle ilgili araştırmalar yaparken DGMT'den yola çıkmaları büyük beşli (big five) kişilik özelliklerini kullanmaları önerilebilir. Yine de araştırma amaçlarına göre farklı teorileri kullanabileceğinin de altı çizilmelidir. Ayrıca, ilk 10 araştırma üstün zekânın temelleri ve kişiliğin üstün bireylerin psiko-sosyal özellikleri hakkında yapılan temel araştırma konularına odaklanmaktadır (ör., mükemmeliyetçilik, Termitler). Eğer araştırmacılar daha spesifik konularda çalışacaklarsa, Şekil 3'teki anahtar kelimeleri kullanarak arama yapmaları daha etkili sonuçlar verecektir.

Anahtar kelimeler ile yapılan ağ analizi sonucunda, araştırmaların kategorileri şu şekilde bulunmuştur, psikoloji/benlik/davranış, afektif özellikler/kişilik, bilişsel özellikler, psikoloji/kişilik, sağlık/gelişim/duygusal zekâ, algı/tanımlama/tutumlar. Üstünlerin kişilik özelliklerinin temel araştırma konuları bilişsel ve sosyal olarak iki temada dağılmaktadır. Bu araştırma temalarının çalışma alanlarına ve anahtar kelimelerin dağılımına bakıldığında, negatif özelliklere daha az odaklanıldığı görülmektedir (bkz. Şekil 3). Yine de araştırma başlıkları içinde birey için zararlı olabilecek konular vardır (ör. mükemmeliyetçilik veya anksiyete). Bu spesifik araştırmaların detaylı incelemelerinin yapılması önerilebilir.

Araştırmada en çok çalışmanın ABD’de yürütülmüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada daha çok araştırma yapılması, büyük yayıncı şirketlerin de burada olmasıyla ve ek olarak, Hernández-Torrano ve Kuzhabekova (2019, s. 2)’nun alanın genişlemesinde ABD’deki kurumların (örn. National Association for Gifted Children (ABD, 1954), The Council for Exceptional Children’s The Association for the Gifted (United States, 1958) ve toplantıların etkisi olduğunu bildirdiği görüşü ile açıklanabilir. Mongeon ve Paul-Hus (2016)’un araştırmasındaki bulguların açıklandığı gibi, bu araştırmadaki bulguların açıklaması, ülkelerin akademik yayıncılıkta daha uzun bir geçmişe sahip olmaları ve daha küçük veya gelişmekte olan ülkelere göre daha fazla araştırma kaynağına (örn. Finansman, altyapı ve kurumlar) sahip olması ile de yapılabilir. Son olarak, ülkelerin nüfus sayısı ile yayın sayısı arasında bir korelasyon göze çarpmamaktadır. Yukarıda bahsedilen durumları, bu ilişkisizlik destekleyebilir.

WoS'un dergi kapsamında olan diğerlerinin zararına, bazı ülkelerin ve dillerinin aşırı temsil edilmesi vardır (Archambault ve diğ. 2009; Mingers & Leydesdorff, 2015; Mongeon & Paul-Hus, 2016). Bu bulgu, araştırmacılar arasındaki kümülatif iletişim bağlarının incelenmesindeki *zengin daha zengin olması* durumunun, yani, *Matthew* etkisinin altını tekrar çizmiştir (Mingers & Leydesdorff, 2015). Bunu destekler şekilde, en çok atıf alan çalışmaların, iyi bilinen ve yaygın etkisi olan dergilerde (örn. *American Psychologist*) yayınlanan çalışmalar olduğu bulunmuştur. Üstün zekâ alanıyla doğrudan ilişkili olmayan bu dergiler, konunun psikoji şemsiyesinde genişlediğini göstermektedir. van Leeuwen, Moed, Tijssen, Visser ve van Raan (2001), ulusların araştırma yeteneklerini karşılaştırmada WoS SCI’ın kapsama alanı dolayısıyla oluşan bibliyometrik verilerdeki dil yanlılığına dikkat edilmesini önermektedir. WoS’ta, ülke ve dil yanlılığının yanı sıra, kitap ve bildirilere yönelik yanlılık da vardır (Mingers & Leydesdorff, 2015). Daha sonra bu konuyu inceleyecek araştırmacılar, kitapları, daha

önemlisi, kitap bölümlerini de incelemelidir. Bunu belki bir atıf indeksi kullanarak, belki de daha uzun yoldan kaynak kovalayarak yapabilirler.

En sık yayın yapılan yıla bakıldığında (2017), Gürten ve diğ. (2019)'nin üstün zekâlılar alanının genelinde yaptıkları bibliyometrik analizde en fazla makalenin 2016 ve 2015 yıllarında yayımlandığını bulunmuştur. Aynı şekilde Hernández-Torrano ve Ibrayeva (2020)'nin 1975-2020 arasını kapsayan yaratıcılık ve eğitim araştırmaları üzerine yaptığı çalışmada ise 2018 yılı en sık yayın yapılan yıl olmuştur. Bu durum, bilimin erişebilirliğinin 2020'ye yaklaştıkça gittikçe artmasıyla açıklanabilir. Yayın yıllarına bakıldığında, şu da görülmektedir ki, 2000-2009 arası yapılan araştırmalar, veri setine göre alanın doygunluk zirvesini oluşturmaktadır (bkz. Şekil 2). Daha yakın dönemdeki araştırmalar daha fazla fakat; daha az atıf sayısındadır, bu da alan genişlemesi sonucu, bu araştırmalar disiplinler arası içeriklerden oluştuğu (bkz. Şekil 4) yorumunu yapmaya neden olmaktadır. Yine de biliyoruz ki, atıf kümülatif olarak hesaplanmaktadır. Alanın bilimsel gelişim ve sosyal ağları sürecinin gelecek 10 yıl içinde yeniden incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, bibliyometrik analizlerin her 10 yılda bir tekrarlanması gerekmektedir, bu, bir kişinin düzenli aralıklarla sağlık kontrolüne gitmesine benzer bir durum olacaktır.

Bulgularda fark edilebildiği üzere, yayın ve atıf dönemleri üçe bölünerek incelenmiştir. Bunun nedeni, alandaki adımları daha net görebilmektedir. Yani, 1957-1999 arasında yapılan 86 çalışmanın ve (%26,79) toplam atıf sayısının = 1411 (%35,98); 2000-2009 arası 64 çalışmanın (%19,93) ve aldıkları toplam atıf sayısının = 1759 (%44,86), ve son olarak 2010-2020 arası 171 çalışmanın (%53,27) toplam atıf sayısının = 751 (%19,15) olması şunu işaret etmektedir: İlk araştırmalar alana temel atarken, ikinci nesil araştırmalar onların omuzlarında yükselerek alanın iskeletini oluşturmuştur. Üçüncü dönem araştırmalar da gövdesi büyüyen bu ağacın dallarını oluşturmuştur. Benzer düzen bazı diğer araştırmalarda da görülmüştür (örn. Dabi ve diğ., 2016; Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Keathley-Herring ve diğ., 2016). Bu

şekilde sonuçlar elde edilmesi, araştırmada dergi kısıtlaması ile açıklanabilir. Buna verilecek en iyi örnek, Hernández-Torrano ve Kuzhabekova (2019)'nun araştırmasıdır: Araştırmacılar alandaki dört önemli dergideki çalışmaların bibliyometrik analizini yapmıştır. Getirilen bu kısıtlama, dağılımı her ne kadar sola çarpık gösterse de yukarıda örnek olarak verilen ve bu araştırmada görülen kadar sola çarpık değildir. Bu da dergilerin kontrollü ve belirli sayıda yayın yapmasıyla açıklanabilir. Üçüncü ve yakın dönemde ise, Şekil 2 ve 4'ün desteklediği üzere, farklı disiplinlere geçiş (ağaç dalları benzetimini hatırlayalım) nihayet sağlanmıştır. Ek olarak, Mingers ve Leydesdorff (2015) 1990'lar ve 2000'lerden sonra WoS'un kapsayıcılığının önemli düzeyde arttığını bildirmiştir. Özet olarak, araştırma bulgularında görülen tarihsel süreç, literatürden destek bulmakta, konunun, bilimsel süreçlerden Baconcu (temel araştırmalar ve rutin incelemeler) dönemi henüz tamamlayıp, Newtoncu (derinlemesine incelenme ve genişleme) döneme geçiş yaptığı söylenebilir (Bunge, 1968). Sonuç olarak ise, araştırma bulgularına göre üstün zekalıların kişilik özelliklerini inceleyen araştırmaların sosyal ağ analizi yapılmış ve bilimsel gelişim süreci ortaya konmuştur.

Üstün zekalılar eğitimi literatürü için düşünüldüğünde, konu ağının (Şekil 4) 1990'dan sonra yayılıma başladığı görülmektedir. Bunun, alanın akışı içerisinde yaşanan paradigma geçişleri ile açıklanması mümkündür. Öyle ki, psiko-sosyal özelliklerin üstün zekâlılar için incelenmesi, özellikle Marland (1972) ve Renzulli (1978) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla ivme kazanmıştır. Bu iki temel araştırma sonrasında 2000'lere yaklaştıkça ve sonrasında yaşanan paradigma geçişi ile kuramlar birey ve çevre etkileşimine sıklıkla değinmeye başlamıştır (Bıçakçı, 2020). Bu araştırmadaki geçiş ile ilgili bulgu da paradigma geçişine işaret etmektedir. Araştırmacılara, uygun kuram ve metodoloji kullanmaları kaydıyla, üstünlerde kişilik özelliklerini farklı değişkenlerle (yani daha disiplinler arası) çalışmaları önerilebilir.

WoS'un bibliyometrik analizlerde kullanılması farklı alanları ve disiplinleri karşılaştırırken bir yanlılık oluşturabilir. Bu anlamda veri tabanlarının dikkatli kullanılması

gerekmektedir (Mongeon & Paul-Hus, 2016). İleri araştırmalar farklı veri tabanları kullanarak araştırma yapabilir. Üstünlerin kişilik özellikleri ile ilgili en sık başvurulan kaynakların analizleri yapıldığında, alanın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKLAR

- Absatova, M. A., Talgat, E., Almash, T., Gauhar, K., & Assel, T. (2014). Personal peculiarities of gifted children development. In L. Ulvydiene & A. Rahimi (Eds.), *Global Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching* (Vol. 136, pp. 400-404). Amsterdam: Elsevier Science Bv.
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236. doi:10.1080/02783199709553835
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245. doi:10.1037/0033-2909.121.2.219
- Andrés, A. (2009). *Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study*: Chandos Publishing.
- Archambault, É., Campbell, D., Gingras, Y., & Larivière, V. (2009). Comparing bibliometric statistics obtained from the Web of Science and Scopus. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(7), 1320-1326. doi:10.1002/asi.21062
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. doi:10.1037/spq0000011
- Bellis, N. D. (2009). *Bibliometrics and citation analysis: From the science citation index to cybermetrics*: The Scarecrow Press, Inc.

- Bıçakçı, M. (2020). *Özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 646571) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bunge, M. (1968). The maturation of science. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Studies in logic and the foundations of mathematics* (Vol. 49, pp. 120-147): Elsevier.
- Cahit Arf Bilim Merkezi. (2020). Bibliyometrik analiz: Sıkça sorulan sorular. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/> sitesinden alınmıştır.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationship among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22, 412-446. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200303>
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70. doi:10.1177/1932202X12472602
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1517-1528 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.018>
- Coleman, L. J., Guo, A., & Dabbs, C. S. (2007). The state of qualitative research in gifted education as published in American journals - An analysis and critique. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 51-63. doi:10.1177/0016986206296656
- Dabi, Y., Darrigues, L., Katsahian, S., Azoulay, D., Antonio, M. D., & Lazatti, A. (2016). Publication trends in bariatric surgery: a bibliometric study. *Obesity Surgery*, 26(11), 2691–2699. doi:10.1007/s11695-016-2160-x

- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. doi:10.1177/0016986210397831
- DeYoung C. (2011). Intelligence and personality. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (Cambridge handbooks in psychology). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.036>
- DeYoung, C. G., Quilty, L. C., & Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 880-896. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.880>
- Dimitrijevic, A. A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231-256. doi:10.2298/psi1203231a
- Dixon, F. A., Cross, T. L., & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38(5), 433-445. doi:10.1002/pits.1032
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=118413834&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid> sitesinden alınmıştır.
- Ertekin, P., & Akkaya, G. (2019). *Investigation of twice-exceptional concept in a visual way: A bibliometric study*. Paper presented at the International Congress on Gifted and Talented Education (Nov. 1-3, 2019), Malatya, Turkey.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Tomlinson-Keasey, C., Martin, L. R., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1995). Psychosocial and behavioral predictors of longevity: The

- aging and death of the "termites." *Am Psychol*, 50(2), 69-78. doi:10.1037//0003-066x.50.2.69
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118. doi:10.1177/0016986206296660
- Gingras, Y. (2014). *Les de' rives de l'e' valuation de la recherche: du bon usage de la bibliome'trie*. Raisons d'agir.
- Gürten, E., Özdiyar, Ö., & Şen, Z. (2019). Üstün yeteneklilere yönelik akademik çalışmaların sosyal ağ analizi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 185-208.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. doi:https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625
- Hernández-Torrano, D., & Kuzhabekova, A. (2019). The state and development of research in the field of gifted education over 60 years: A bibliometric study of four gifted education journals (1957–2017). *High Ability Studies*, 1-23. doi:10.1080/13598139.2019.1601071
- Housand, A. M. (2016). In context: Gifted characteristics and the implications for curriculum. In K. R. Stephens & F. A. Karnes (Eds.), *Curriculum desing in gifted education* (pp. 1-19): Prufrock Pres Inc.
- Keathley-Herring, H., Van Aken, E., Gonzalez-Aleu, F., Deschamps, F., Letens, G., & Orlandini, P. C. (2016). Assessing the maturity of a research area: Bibliometric review and proposed framework. *Scientometrics*, 109(2), 927-951. doi:10.1007/s11192-016-2096-x.

- Killian, J. (1983) Personality characteristics of intellectually gifted secondary students, *Roepers Review*, 5(3), 39-42. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198309552704>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions: A brilliant, original analysis of the nature, causes and consequences of revolutions in basic scientific concepts* (1 ed.): University of Chicago Press.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77. doi:10.1177/001698629203600204
- Lee, S.-Y., An, D., & Choe, S.-U. (2019). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 31(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589428>
- Long, H., Plucker, J. A., Yu, Q., Ding, Y., & Kaufman, J. C. (2014). Research productivity and performance of journals in the creativity sciences: A bibliometric analysis. *Creativity Research Journal*, 26(3), 353-360. doi:10.1080/10400419.2014.929425
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137-150. doi:10.1037/0003-066x.55.1.137
- Mammadov, S. (2016) *Personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by socio-cognitive and motivational variables* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses (10111606)
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States Commissioner of Education. Vol 1.
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/001698620204600103>
- Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences*, 140, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.009>

- McCrae, R. R., & Costa, Jr. P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468. doi:10.1037//0022-3514.83.6.1456
- Mingers, J., & Leydesdorff, L. (2015). A review of theory and practice in scientometrics. *European Journal of Operational Research*, 246(1), 1-19. doi:10.1016/j.ejor.2015.04.002
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213-228. doi:10.1007/s11192-015-1765-5
- Möttus, R., Allik, J., Konstabel, K., Kangro, E.-M., & Pullmann, H. (2008). Beliefs about the relationships between personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 457-462. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.029>
- Nalimov, V., & Mulcjenko, B. (1971). *Measurement of science: Study of the development of science as an information process*. Foreign Technology Division.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2002). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press.

- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 238-251. doi:10.1177/001698620605000304
- Parker, W. D., & Stumpf, H. (1998). A validation of the five-factor model of personality in academically talented youth across observers and instruments. *Personality and Individual Differences, 25*(6), 1005-1025. doi:10.1016/s0191-8869(98)00016-6
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self- concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children, 67*, 535–548. <https://doi.org/10.1177/001440290106700407>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation, 25*(4), 348-349.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 81-88. doi:10.1177/003172171109200821
- Reis, S. M. (2004). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. In S. Baum (Ed.). *Twice-exceptional and special populations of gifted students* (pp. 67–80). Corwin Press.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspective on talent development: A research-based conception of giftedness in women. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Cambridge University Press.
- Roemer, R. C., & Borchardt, R. (2015). *Meaningful metrics: A 21st century librarian's guide to bibliometrics, altmetrics, and research impact.*: Association of College and Research Libraries.
- Sierra, V. M. d., Valdés Cuervo, A., Leyte, M., Aymes, G., Amezaga, T., & Rodríguez, A. (2015). Analysis of the scientific productivity of mexican researchers on the topic of

- gifted students. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 8(4), 216-226.
doi:10.9734/BJESBS/2015/16947
- Shelton, A. R. (2010). *Creative adolescents: Sex differences in achievement, interest, personality, and values*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses Database'den alınmıştır. (UMI No. 150952).
- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 837-852. doi:10.1016/s0191-8869(99)00141-5
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. doi:10.1007/s11192-009-0146-3
- van Leeuwen, T. N., Moed, H. F., Tijssen, R. J. W., Visser, M. S., & van Raan, A. F. J. (2001). Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparisons of national research performance. *Scientometrics*, 51(1), 335-346. doi:10.1023/A:1010549719484
- Vuyk, M. A., Krieshok, T. S., & Kerr, B. A. (2016). Openness to experience rather than overexcitabilities: Call it like it is. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 192-211. doi:10.1177/0016986216645407
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. doi:10.1037/0003-066x.55.1.159
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. doi:10.1146/annurev-psych-010418-102846

- Yalim Yaman, D., & Bugay Sökmez, A. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1768-1780. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735156>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610): Cambridge University Press.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391. doi:10.1016/j.intell.2005.03.001
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310-333. doi:10.1177/0162353217734376
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. doi:10.1080/13598139.2012.679085
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136. doi:10.1080/13598130020001188
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197. doi:10.1177/0016986212456070

EXTENDED ABSTRACT

Until recently, most of the research on giftedness has focused on the cognitive characteristics and academic achievement of gifted individuals. Less research has focused on the emotional characteristics of academically gifted students (Yalim Yaman & Bugay Sökmez, 2020). However, the investigation of the psycho-social characteristics of gifted individuals is important for many reasons, including providing information for the comprehensive identification of giftedness (Housand, 2016). It is necessary to examine psycho-social characteristics for issues such as defining and identifying giftedness, tracking their development and improving their talents (Absatova, Talgat, Almash, Gauhar, & Assel, 2014; Ackerman, 1997; Baudson & Preckel, 2013; Dimitrijevic, 2012; Dixon, Cross, & Adams, 2001).

In general, personality has been studied from many different perspectives (McCrae et al., 2002). The most commonly accepted stances are that intelligence is positively correlated with openness to experience (Zeidner & Matthews, 2000), and the neuroticism factor is negatively correlated (Ackerman & Heggstad, 1997). When personality is examined within the framework of Gagné's (2004) Differentiated Model of Giftedness and Talent, its developmental effects become more apparent. In other current multi-factor theories, the importance of personality in giftedness is emphasized (Heller, 2004; Ziegler, Chandler, Vialle, & Stoeger, 2017; Ziegler & Phillipson, 2012; Ziegler, Stoeger, & Vialle, 2012).

Although there have been attempts to describe thematic and methodological approaches in the field of gifted education (e.g., Carman, 2013; Coleman, Guo, & Dabbs, 2007; Dai, Swanson, & Cheng, 2011; Ziegler & Raul, 2000); it is reported that the general portrait and current situation of developments in the field are still uncertain (Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019). Bibliometric analysis has just started to be used in this area (Ertekin & Akkaya, 2019; Gürlen, Özdiyar, & Şen, 2019; Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019; Long, Plucker, Yu, Ding, & Kaufman, 2014). The

present study aims to examine the current status, development and relationship network of the literature on the personality traits of the gifted. It aims to achieve this goal by using scientometrics. Scientometrics and bibliometric methods help to investigate many research branches such as science, sociology and history of science (Gingras, 2014).

The current study employs bibliometrics to extract pertinent data such as trends, key points and growth in the research literature from databases (Roemer & Borchardt, 2015). Specifically, all WoS indexes were scanned between 10: 00-15: 00 (GMT +3) on June 20, 2020 without year and language restrictions. VOSviewer (van Eck & Waltman, 2010; 1.6.13 version for Mac OS) was used to create data visualization and relationship maps. The criteria for including the studies in the analysis were as follows: (a) being indexed in the WoS database, (b) being written in English or Turkish, (c) being directly related to the personality traits of gifted people, (d) not being repeated when the results of two searches were combined in a single pool.

The scanning yielded 321 documents directly related to the subject. These documents were authored by 615 researchers, and had received 3,921 citations (mean annual citation frequency = 63) at the time of data collection. While records were found from 48 different countries, no country information was provided in 16 documents. Of the 321 studies, 236 (73.52%) received at least one citation, and 142 (44.23%) received at least five citations. Total number of citations from 86 studies (26.79%) between 1957-1999 was 1411 (35.98%), 64 studies (19.93%) between 2000-2009 was 1759 (44.86%), and the total number of citations of 171 studies (53.27%) between 2010 and 2020 was 751 (19.15%).

This study aimed to contribute to the literature by analyzing the social network of studies on the personality of gifted individuals. Perhaps unsurprisingly, findings showed that most of the work had been carried out in the USA. One possible explanation for this finding is that the large publishing companies are based in the USA. In addition, Hernández-Torrano and

Kuzhabekova (2019, p. 2) addresses that big organizations (e.g., National Association for Gifted Children (USA, 1954), The Council for Exceptional Children's, The Association for the Gifted (USA, 1958) are also situated in the USA. Moreover, these institutions' annual meetings have had an impact on its expansion.

The publication and citation periods were divided into three to make it easier to see the steps in the field. First, there were 86 studies (26.79%) between 1957-1999 with 1411 (35.98%) citations. Second, between 2000 and 2009 there were 64 studies (19.93%) with 1759 (44.86%) citations. Finally, 171 studies (53.27%) between 2010 and 2020 had 751 (19%, 15) citation. This suggests the primary research formed the basis of the field, and the second-generation studies have formed the frame of the field by rising on their shoulders. Third-period research has also branched out from the main source of research. A similar pattern has been seen in some other studies (e.g., Dabi et al., 2016; Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Keathley-Herring et al., 2016). We found that most of the research was published in last 10 years. This could be because we did not use journal restriction in this research. The best example to be given to this is Hernández-Torrano and Kuzhabekova (2019), who conducted a bibliometric analysis of the studies in four important journals in the field. Although this restriction implies that the distribution is skewed to the left, it is not as much leftward as the example given above and seen in this study. This can be explained by the fact that journals publish in a controlled time frame. In the third and more recent period, the transition to different disciplines is witnessed. Further research could be carried out with different databases.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Araştırmanın kurgulanması, bulguların yorumlanması, araştırmanın raporlaştırılması ve düzenlenmesi: Mehmet Bıçakçı & Mustafa Baloğlu

Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların elde edilmesi ve raporlaştırılması = Mehmet Bıçakçı

Süpervizyon ve araştırmanın eleştirel gözden geçirilmesi = Mustafa Baloğlu

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde (Bursa, Türkiye, 16-18 Ekim) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma olmadığını ifade ederiz.



COVID-19 SÜRECİNDE ÖZEL EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Ebru ÜNAY¹, Raziye ERDEM², Orhan ÇAKIROĞLU³

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Doğu Karadeniz Bölgesinde yer alan bir büyükşehirde özel eğitim sınıflarında görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA), EBA TV, çalışma kâğıtları ve çevrimiçi uygulamalar kullanarak öğretim sürecini yürüttükleri belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri karşılaştıkları en önemli sorunların materyal, internete erişim ve yetersiz ebeveyn desteği olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularına dayanarak uzaktan eğitimin özel eğitim öğretmenleri tarafından daha verimli ve istekli kullanılabilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.
DOI: 10.19171/uefad.845915	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 24.12.2020	
Kabul 12.04.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
COVID-19, Salgın, Özel eğitim öğretmeni, Özel eğitim, Uzaktan eğitim.	

DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS IN SPECIAL EDUCATION

DURING THE COVID-19

Article Information	Abstract
Research Article	In this study, we aimed to examine the perspectives of special education teachers regarding distance education during the COVID-19 period. Ten special education teachers working in special education classes in a metropolitan city in the Eastern Black Sea Region participated in the study. We used a qualitative research design and collected data through semi-structured interviews. As a result of the analysis of the interviews, we found that special education teachers carried out the teaching process using EBA, EBA TV, worksheets and online applications during the COVID-19 period. Special education teachers stated that the most important problems they encountered were materials, internet access and insufficient parental support. Based on the findings of the study, we made various suggestions for the more efficient and willing use of distance education by special education teachers.
DOI: 10.19171/uefad.845915	
<i>Article History:</i>	
Received 24.12.2020	
Accepted 12.04.2021	
<i>Keywords:</i>	
COVID-19, Pandemic, Special education teacher, Special education, Distance education.	

Kaynakça Gösterimi: Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>

Citation Information: Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). Distance education applications in special education during the Covid-19. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, ebruunay@trabzon.edu.tr OrcID: 0000-0002-6298-9438

² Dr. Öğrt. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, raziyeerdem@trabzon.edu.tr OrcID: 0000-0001-7631-1575

³ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, ocakiroglu@trabzon.edu.tr OrcID: 0000-0002-8735-3663

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar dönem dönem salgın hastalıklarla mücadele etmişlerdir. 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei bölgesinin başkenti Wuhan'da başlayıp kısa zamanda tüm dünyayı etkisi altına alan ve 11 Mart'ta Birleşmiş Milletler'e bağlı Dünya Sağlık Örgütü tarafından da salgın olarak ilan edilen Yeni Koronavirüs Hastalığı da (COVID-19) salgın hastalıklardan biri olarak tarihte yerini almıştır. COVID-19'un tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte uluslararası çoğu etkinlik iptal edilmiş ve ülkeler sosyal, ekonomik, sağlık ve eğitim gibi birçok alanda önlemler almış ve almaya devam etmektedir. Türkiye'de de ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerin eğitime ara vermesi, birçok ile giriş çıkış yasağı getirilmesi, 65 yaş üstü ve 20 yaş altı bireylere sokağa çıkma yasağı ilan edilmesi alınan önlemlerden bazılarıdır. COVID-19 salgını sürecinde öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi için diğer ülkelerde ve Türkiye'de acil uzaktan eğitim uygulamaları devreye girmiştir. Bu geçiş sürecinde pek çok öğretmen ders içeriklerini çevrimiçi ortama taşımak zorunda kalmıştır (Bozkurt, 2020; Trust & Whalen, 2020).

İlk olarak 1700'lü yıllarda mektuplar aracılığıyla başlayan uzaktan eğitim (Çoban, 2013), günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar ve internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına dönüşmüştür (Kırık, 2014). Yapılan meta analiz çalışmalarında uzaktan eğitimin doğru bir şekilde yapılandırıldığında yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir (Shachar & Neumann, 2010; Simonson, Schlosser & Orellana, 2011). Ancak teknolojik sorunlar, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve kullanılan öğretim yöntemleri uzaktan eğitimin etkililiğinin önündeki bazı sınırlılıklar olarak günümüzde de devam etmektedir (Valentine, 2002; Trust & Whalen, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin yeni teknolojileri nasıl kullanacakları ve öğretim yöntemlerini uzaktan eğitim ortamına nasıl uyarlayacakları konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Her ne kadar uzaktan eğitim olarak ifade edilse de COVID-19 salgını sırasında yapılan uygulamaları uzaktan eğitimden farklı olarak acil uzaktan eğitim olarak tanımlamak daha uygun olacaktır (Bozkurt, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Trust & Whalen, 2020; Mohmmmed vd., 2020). Acil uzaktan eğitim, büyük bir felaketin sonucu olarak yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime ani bir geçiş olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, normal koşullarda yüz yüze verilecek olan müfredat ve eğitim materyallerinin uzaktan eğitim araçlarıyla sunulmasıdır (Hodges vd., 2020; Mohmmmed vd., 2020). Uzaktan eğitimde, alana özgü kuramsal ve uygulamaya yönelik birikimler belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve sistematik etkinliklerle sürdürülürken; acil uzaktan eğitimde, kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitim sürdürülmeye çalışılır (Bozkurt, 2020). Bu nedenle iyi planlanmış uzaktan eğitimin bir kriz veya felaket durumunda uygulanan uzaktan eğitimden farklı olduğu unutulmamalıdır. COVID-19 salgını sırasında da eğitimi sürdürmek için uygulanan uzaktan eğitimi değerlendirirken bu farklılıkların göz önüne alınması gerekmektedir (Hodges vd., 2020).

COVID-19 salgını sırasında yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş özellikle yeterli imkânlarla sahip olmayan okullar, öğrenciler ve dezavantajlı gruplar için zor bir süreç olmuştur (Tremmel vd., 2020; Gross & Opalka, 2020; Giannini & Albrechtsen, 2020). Bu süreçte birçok eğitim kurumunun yüzleştiği en önemli konu internet üzerinden yürütülecek uzaktan eğitim altyapısına sahip olmaması veya sahip olursa bile bu konuda daha önce hazırlık yapılmamış olmasıdır (Telli ve Altun, 2020). Yapılan araştırmalar, özellikle kırsal bölgelerdeki okulların ve öğrencilerin dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Örneğin, Xie ve Yang (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %18.7'sinin cep telefonu, iPad, bilgisayar ve diğer elektronik ürünlere sahip olmadığı; olanların ise %38.79'unun uzaktan eğitime erişmek için uygun olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise Gross ve Opalka (2020), COVID-19 nedeniyle okulların kapanma sürecinde teknolojiye erişimin sınırlı olduğunu ve çoğu bölgenin öğrenmeyi şansa bıraktığını ifade etmişlerdir. COVID-19

sürecinde bütünleştirme uygulamalarını inceledikleri çalışmada Parmigiani vd. (2020), uzaktan bütünleştirmenin teknolojiye, ailelerle ilişkilere, öğretmenler arasındaki işbirliğine ve çevrimiçi öğretim stratejilerine bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

COVID-19 ile özel gereksinimli öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin eğitim alabilmeleri için kullanılacak tek kaynağın uzaktan eğitim olması ve öğrencilerin evlerinden televizyon ve internet üzerinden eğitimlerini sürdürmeye başlamaları hem ebeveynleri hem de öğretmenleri erişim, derse katılım, teknoloji kullanımı gibi zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır (Parmigiani vd., 2020). Örneğin, Arora ve Srinivasan (2020) Hindistan'ın Ghaziabad bölgesinde 341 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, uzaktan eğitimin benimsenme oranını, faydalarını ve zorluklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin internet, eğitim eksikliği ve bilinçsizliğin karşılaştıkları en büyük zorluklar olduğunu belirttikleri görülmüştür. Farklı ülkelerde öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alea vd., 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020; Rasmitadilla vd., 2020). Trust ve Whalen (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin çoğu hem acil uzaktan eğitim hem de teknoloji kullanımı ve çevrimiçi öğretim yöntemleri konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de de COVID-19 sürecinin eğitime yansımaları ile ilgili öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bazı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür (Çakın & Akyavuz, 2020; Bayburtlu, 2020; Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Çakın & Akyavuz (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en fazla öğrenciler ve velilerle iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bayburtlu (2020) ise, Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi cihazlara sahip olmadığından canlı derslere katılamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerinin ilgisini canlı tutmak için farklı sosyal mesajlaşma uygulamaları ve video dersleri kullanarak öğrenciler ve velilerle etkileşime girdiklerini tespit etmişlerdir.

Bazı velilerin ilgisizliği, öğrencilerin devamsızlığı, bağlantı sorunları ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) altyapısının yetersizliği de araştırma sonucunda elde edilen diğer bulgulardandır. Demir ve Kale (2020), COVID-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde internet, donanım ve velilerin bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşamalarına karşın uzaktan eğitimin küresel salgın döneminde farklı eğitim fırsatları sunması, yüz yüze eğitimi desteklemesi, zamandan ve mekândan tasarruf sağlaması gibi olumlu yanlarının olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine doğrudan etki eden öğretmenler eğitimin başarısı için kilit unsurlardır. Bu nedenle öğretmenlerin salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl yürüttükleri ve ne tür güçlüklerle karşılaştıklarının belirlenmesi yapılacak düzenlemeler açısından önemlidir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini nasıl yürüttüklerini anlamak özel eğitim alanında yapılacak düzenlemelere de ışık tutacaktır. Yurtdışında ve Türkiye’de COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar bulunmasına karşın özel eğitim öğretmenleriyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları nasıldır?
2. Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve fikirlerini daha iyi anlamasına olanak sağladığı için çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2018). Başka bir ifadeyle, bir duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerin COVID-19 nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendikleri incelenmiştir.

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından 13.11.2020 tarih ve 81614018-000-E.477 sayılı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim sınıflarında görev yapan 10 özel eğitim öğretmenidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Yaş	Cinsiyet	Lisans Mezuniyeti	Mesleki deneyim	Eğitim durumu
Ö1	40	K	Zihin Engelliler Öğretmenliği (ZEÖ)	17	Lisans
Ö2	32	K	ZEÖ	6	Lisans
Ö3	41	E	ZEÖ	18	Lisans
Ö4	46	E	ZEÖ	22	Lisans
Ö5	37	K	ZEÖ	11	Tezli Yüksek Lisans
Ö6	43	K	ZEÖ	20	Tezli Yüksek lisans
Ö7	29	K	ZEÖ	8	Lisans
Ö8	35	K	ZEÖ	13	Lisans
Ö9	36	K	Sınıf Öğretmenliği	14	Lisans
Ö10	34	E	ZEÖ	11	Lisans

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 29 ile 46 arasında değişmektedir. Mezun oldukları lisans programı açısından incelendiğinde, dokuz öğretmenin Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunu, bir öğretmenin ise Sınıf Öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sekizi Lisans, ikisi özel eğitim alanında Tezli Yüksek Lisans mezunudur. Mesleki deneyimleri ise 6 ile 22 yıl arasındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılarak toplanmıştır. Formun ilk bölümde öğretmenin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşme soruları bulunmaktadır.

Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular özel eğitim alanında bir profesör ve bir doktor öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, uzmanların belirttikleri görüşler dikkate alınarak taslak sorular gözden geçirilmiştir. Daha sonra çevrimiçi olarak iki pilot görüşme yapılmış ve bu pilot görüşmelerin sonuçları dikkate alınarak araştırma sorularına son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve 12 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılardan izin alınarak dijital bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin öncelikle bilgisayar ortamına yazılı dökümleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşmelerin yapıldığı sıraya göre birinci, orta ve son bölümlerden rastgele seçilen üç görüşmeye ait ses kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek yazılı dökümleri ile karşılaştırılmıştır.

Toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır ve yorumlanır (Balta, 2019). Çalışmanın içerik analizi sürecinde ilk olarak veri seti çalışmanın kavramsal çerçevesi kapsamında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen “Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı / (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, araştırmanın güvenilirliğini %95 olarak belirlenmiştir. Sonraki aşamada

ise ayrıntılı kodlanan ve kodlara göre sınıflandırılan verilerin ortak yönleri belirlenerek üç tema oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşler, uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler temalarında sunulmuştur.

3.1. Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşler Temasına İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşler temasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri materyal-içerik, eğitim süreci ve ebeveyn katılımı kategorilerinde incelenmiştir. Tablo 2’de uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Materyal ve içeriğe ilişkin kategoriye bakıldığında, öğretmenler Eğitim Bilişim Ağı (EBA), EBA TV, çalışma kâğıtları, çevrimiçi iletişim uygulamaları, kitaplar, çevrimiçi videolar ve resimler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler EBA TV yanı sıra çevrimiçi iletişim araçlarıyla da uzaktan eğitim sürecini yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“...şimdi öncelikle EBA TV’den çocukların düzeyine göre belirledik neleri izleyebilirler diye. ... WhatsApp en çok kullandığımız kanal oldu çünkü onun üzerinden ödev atıp işte öğretmiş olduğumuz konuların tekrarını yapmak açısından daha bi kolay oldu.” (Ö.1)

“...uzaktan eğitim olarak biz onlara daha çok çalışma yaprağı işte nedir çalışma yaprağı hazırladık. Onların resmini çekerek çalışma yaprağı attık...” (Ö.10)

Tablo 2

Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Kategori	Kod
Materyal- içerik	EBA EBA TV Çalışma kâğıtları Çevrimiçi iletişim uygulamaları Kitaplar (ders ve diğer kaynaklar) Çevrimiçi videolar, resimler (sesli masallar vb.) ÖÇEP Özelim eğitimdeyim uygulaması Eğitim siteleri
Eğitim süreci	Çalışma sayfaları Çevrimiçi iletişim kanalları Öğretmen videoları Ders tekrarı Ev ödevleri
Ebeveyn katılımı	Veli bilgilendirmesi Ders konularını basite indirgeyerek anlatılması Velilere gönderim yapma Ebeveynlerden uygulamalara yönelik video veya resim istenmesi

Eğitim süreci kategorisinde ise öğretmenler, çalışma sayfalarının çevrimiçi araçlarla gönderilmesi, çevrimiçi iletişim kanallarından ders anlatımı, öğretmen tarafından hazırlanan ders anlatım videolarının paylaşılması, daha önce işlenen derslerin tekrar edilmesi, ders tekrarını öğrenciye veli tarafından yaptırılması, ev ödevi verilmesi gibi farklı yollara uzaktan eğitim uygulamalarını yürüttüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“...ben Whatsapp’tan görüştüm öğrencilerimle. Çünkü zaten öğrencilerimize uygun değildi. Hepsinin düzeyleri farklı...EBA’yı kullandık zaten EBA’da özel eğitimle ilgili çekilmiş hazır eğitim videoları vesaire vardı” (Ö.9)

“.....Ekstra internetten birtakım kaynaklar kullanmaya çalıştık. Çünkü özel eğitim alanında hazır kaynak bulmak çok zor. Ee diğer özel eğitimci arkadaşlarının hazırlamış

olduğu çalışma kâğıtları, amaçlara yönelik birtakım pdfler bunları kullandık genellikle...” (Ö.5)

Ebeveyn katılımı kategorisinde, öğretmenler veli bilgilendirilmesi yaparak, ders konularını basite indirgeyip ebeveynlere anlatarak ve ebeveynlerden uygulamalara yönelik video veya resim isteyerek uzaktan eğitim sürecine dâhil ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“...ailelerimizin düzeyi çok çok iyi olmadığı için biz aileye öncesinde anlatmamız gerekti.” (Ö.6)

“...ödevler gönderdik yaptığımız çalışmaların tekrarlarını gönderdik ailelerden bunlarla ilgili resimler videolar istedik yaptıkları yazılı çalışmaların fotoğraflarını çektiler bize attılar biz de sisteme yükledik bunları.” (Ö.4)

3.2. Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler Temasına İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler temasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri erişim, eğitim uygulamaları ve öğretmen-veli işbirliği kategorilerinde incelenmiştir. Tablo 3’te uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Erişim kategorisine bakıldığında, öğretmenler donanım, EBA TV, eğitim materyali, internet bağlantısı, kırtasiye, konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda erişim kategorisinde ifade edilen kavramlara ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir.

“...bazı velilerimizin internet sıkıntısı oldu giriş yapamadıklarını söylediler biz onlara hiç ulaşamadık.” (Ö.1)

“...aileler de şey sıkıntısı çok yaşadık hepsinin evinde yazıcı yok. Bilgisayar da yok telefon var, telefondan açtıklarında hani o konuyu açık göstermeleri gerek ailelerle çok sıkıntı yaşadık.” (Ö.6)

Tablo 3

Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler

Kategori	Kod
Erişim	Donanım (bilgisayar, yazıcı, vb.) EBA TV Eğitim materyali (çalışma sayfası, ders kitabı) İnternet bağlantısı Kırtasiye
Eğitim uygulamaları	Canlı derslere katılım Öğrenci-öğretmen iletişimi Öğrencilerin motivasyonu Dikkat toplama Uzaktan eğitim araçlarını algılama
Öğretmen-veli işbirliği	Velinin isteksizliği Sosyo-ekonomik düzey Aile içi psikolojik sorunlar Bilgi yetersizliği Zaman ayıramama

Eğitim uygulamaları kategorisinde ise öğretmenler, canlı derslere katılım, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrencilerin motivasyonu, dikkat toplama, uzaktan eğitim araçlarını algılama gibi konularda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu kategori ile ilgili öğretmenlerin örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“...çocuk uzakta olup sizi dinleyemiyor. Zaten dikkat süresi çok kısa bunu anne baba orada oturtamıyor yani yanıma oturan ve oturarak mutlu olabilen çocuklar vardı. O yüzden uzaktan eğitim özel eğitim öğrencilerine maalesef olmadı ulaşamadık yani.”
(Ö.9)

“...biz daha çok bizim öğrencilerimiz de kendi öğrencilerimiz adına konuşacak olursam çok fazla ekran karşısında durma şeyleri yok. Yani 1-2 dakika ya da 3 dakikayı geçemiyoruz. Yani çocuk kalkıyordu dolanıyordu aile veli oturtmaya çalışıyor.” (Ö.10)

Öğretmen-veli işbirliği kategorisinde, öğretmenler velilerin isteksizliği, sosyo-ekonomik düzeyi, bilgi yetersizliği ve zaman ayırma konularında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“...çok mu verimli oldu verimli olamadı diyeyim size. Çünkü velilerin birçoğu zaman ayıramadı. Bazı velilerimizin internet sıkıntısı oldu giriş yapamadıklarını söylediler biz onlara hiç ulaşamadık.” (Ö.1)

“...sadece bir iki veli gereken özeni gösteriyor Gerçekten sizinle iletişim kurmaya çalışıyor size geri dönüş veriyor Ama geri kalanı ne yazık ki sürece yeterli ilgiyi göstermediler.” (Ö.2)

3.3. Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecine yönelik öneriler temasında araştırmaya katılan öğretmenlerin önerileri erişim, eğitim süreci ve ebeveyn katılımı kategorilerinde incelenmiştir. Tablo 4’te uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 4

Özel Eğitimde Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler

Kategori	Kod
Erişim	Donanım Evde eğitim ortamları Özel eğitim kitapları EBA içerikleri Çevrimiçi eğitim materyalleri
Eğitim süreci	EBA Materyal- İçerik Yüz yüze eğitim Okulda bireysel ders verilmesi Özel eğitim için ayrı eğitim portalı Çevrimiçi bireysel eğitim
Ebeveyn katılımı	Velilerin bilinçlendirilmesi Ebeveynlere psiko-sosyal destek verilmesi Ebeveynlere eğitim desteği verilmesi Ev ziyaretleri yapılması

Erişime ilişkin kategoriye bakıldığında öğretmenler donanım, evde eğitim ortamları, özel eğitim kitapları, EBA içerikleri ve çevrimiçi eğitim materyallerine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu kategori ile ilgili öğretmenlerin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“...somut olarak bizim elimizde kullanacağımız ee sınıflarda kullandığımız kaynaklardan materyallerden çok bu kaynak materyallerinin biraz daha dijitalleştiği biraz elektronik ortama uyum sağlayacak şekilde hazırlandığını görmemiz lazım. (Ö.5)

“...bu çocukların evlerine bilgisayar ve internet sağlamalı devlet sosyal devlet olduğumuza inanıyorum o yüzden seslenmek istiyorum bakanlığımıza. Bu gerekli en azından ulaşamadıklarımıza, hiç konuşamadığım öğrencilerim var maalesef” (Ö.10)

Eğitim süreci kategorisinde ise öğretmenler, yüz yüze eğitim, okulda bireysel ders verilmesi, özel eğitim için ayrı eğitim portalı, çevrimiçi bireysel eğitime yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu kategori ile ilgili katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki sunulmuştur.

“...EBA üzerinde olsa onları şey yaparlardı devam ettirebilirlerdi. Yani kesirlerdi problemlerdi çok basit düzeyde yapılabilirdi. Üslü sayıları gören çocuklar bile var yani defalarca tekrar etmek gerekiyor farklı sayılarla. Onlardan olabilirdi mesela çok da faydalı olurdu.” (Ö.8)

“...söz konusu eğitim ise mutlaka yüz yüze olmalı çocukların iletişimlerinin gelişmesi adına insani değerlerin varlığını sürdürmesi adına kesinlikle yüz yüze eğitim diyorum” (Ö.3)

Ebeveyn katılımı kategorisinde, öğretmenler velilerin bilinçlendirilmesi, ebeveynlere psiko-sosyal destek verilmesi, eğitim desteği verilmesi ve ev ziyaretleri yapılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu kategori ile ilgili katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“...yani çocuğun yanından bazen çocuğun arkasından yönerge vermek gerekir hani onu nasıl yaparsın aileyle çalışılabilir. Aile eğitilebilir bu konuda” (Ö.6)

“...şöyle bence ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekiyor. Ailelerin ne yapması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Ailelere yönelik eğitimler olabilir. Uzaktan eğitim sürecine aileyle başlayabilir.” (Ö.7)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

COVID-19 salgınıyla birlikte eğitimin kesintiye uğramadan devamını sağlamak tüm ülkeler için öncelikli hedeflerden biri olmuştur (Can, 2020). Bu hedefe ulaşmada en hızlı çözüm ise uzaktan eğitime geçişle sağlanmıştır. Ancak bu süreçte yürütülen uzaktan eğitimi planlı ve amaçlı uygulamalar olarak değil de bir kriz durumuna çözüm olarak ortaya çıkan acil uzaktan eğitim uygulamaları olarak değerlendirmek gerekmektedir (Hodges vd., 2020). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları çalışmalar ve karşılaştıkları güçlükler konularında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler özel eğitimde uzaktan eğitim sürecine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenleri COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında EBA, EBA TV, çalışma kâğıtları, çevrimiçi uygulamalar, kitaplar, çevrimiçi videolar ve resimler kullanarak süreci yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ebeveynleri bilgilendirerek, ders konularını basitleştirip ebeveynlere anlatarak ve ebeveynlerden uygulamalara yönelik video veya resim isteyerek onları uzaktan eğitim sürecine dâhil etmeleri çalışmadan elde edilen diğer bulgudur. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, çocukların okul hayatında ve sonrasındaki başarılarında ebeveynlerin eğitim sürecine verdikleri desteğin çok büyük bir önemi vardır (Coley vd., 2020; Hanson & Pugliese, 2020). Bozkurt'un da (2020) belirttiği gibi, COVID-19 sürecinde ebeveynlerin çocuklarının öğrenme ve öğretme süreçlerindeki rolleri de artmıştır. Salgın sürecinde ebeveynlerin verecekleri desteğin uzaktan eğitimin kalitesini ve etkililiğini artıracığına inanılmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde okullar ve öğretmenler tarafından ebeveynlere destek sağlanması bu sürecin olumsuzluklarını azaltmaya katkı sağlayabilecektir. Örneğin öğretmenler öğrencileriyle ve ebeveynleriyle ev ortamında geçirdikleri süreç, yaptıkları etkinlikler ve yapabileceklerine yönelik bilgi vermek için telefon

veya mesaj yoluyla düzenli iletişim kurabilirler (Gross & Opalka, 2020). Nitekim bu araştırmaya katılan öğretmenler de ebeveynlerle çeşitli çevrimiçi eğitim araçlarının kullanımı ve evde yapılabilecek çalışmalar gibi konularda telefonla iletişim kurarak gereksinim duydukları desteği sağlamaya çalışmışlardır.

Özel eğitimde uzaktan eğitimde karşılaşılan güçlükler incelendiğinde öğretmenler ebeveynlerin büyük çoğunluğunun donanım ve internet sıkıntısı yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları ebeveynlerin çocuklarının uzaktan eğitim süreçlerine aktif destek verdiklerini belirtirken bazı öğretmenler ise ebeveynlerin desteğinin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Bu bulgular alanyazında salgın sürecinde yaşanan güçlüklerle benzer özellikler taşımaktadır (Alea vd., 2020; Arora & Srinivasan, 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020; Rasmitadilla vd., 2020; Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020). Demir ve Kale (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, velilerin iş yoğunluğu gibi durumlara bağlı olarak uzaktan eğitim sürecini destekleme durumlarının değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bir başka çalışmada ise donanım ve internet bağlantısına erişimdeki güçlüklerin özellikle düşük gelirli ailelerde daha sıklıkla yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Xie & Yang, 2020). Düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, evde eğitim almayı zorlaştıran koşullarda yaşamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları genellikle bilgisayarlar ve güvenilir bir internet bağlantısı gerektirir. Avrupa'da da ülkemizde olduğu gibi önemli sayıda çocuk ev ödevlerini yapacak uygun yerlerin olmadığı (%5) veya internete erişimlerinin olmadığı (%6-9) evlerde yaşamaktadır (Guio vd., 2018). Ülkemizde de gerek nüfus özellikleri gerekse ekonomik koşullar nedeniyle benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) tarafından yürütülen çalışmada, salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin sosyo-ekonomik durumdan yüksek ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve derse motivasyonları açısından uzaktan eğitimin her

öğrenci için etkili olmadığına inandıklarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrencilerin eğitim sürecinde isteksiz olduklarını vurgulamıştır. Oysaki motivasyonun öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Tohidi & Jabbari, 2012). Bu durum sadece özel gereksinimli çocuklar için değil, diğer çocuklar için de sorun olabilmektedir. ABD'de yapılan ve 3.300 gencin katıldığı bir anket çalışmasında, COVID-19 sürecinde gençlerin dörtte birinden çoğu daha fazla uykusuzluk yaşadıklarını, kendilerini daha mutsuz, depresif ve gergin hissettiklerini veya kendilerine olan güvenlerini kaybettiklerini belirtmişlerdir (Prothero, 2020).

Bu araştırmanın sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tercih etmediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu uluslararası pek çok araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Barnum, 2020; Fauzi & Khusuma 2020; Ferlazzo, 2020; Hobbs & Hawkins, 2020; Rasmitadilla, vd. 2020). Fauzi ve Khusuma (2020), Irak'taki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğrenmenin yürütülmesinde yaşanan birçok sorun veya sınırlama nedeniyle öğretmenlerinin %80'inin uzaktan eğitimden memnun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Rasmitadilla, vd. (2020), uzaktan eğitimin başarısı için ister çevrimiçi ister çevrimdışı olsun mutlaka teknolojik bir hazırlığın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin COVID-19 döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bayburtlu, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Bu çalışmada da öğretmenlerin tamamı bir seçim yapmaları gerektiğinde yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunların öğrencilerin bireysel farklılıkları, materyal, donanım ve internete erişim gibi konularda olduğu görülmektedir. Yetersiz ebeveyn desteği ve katılımı da yine en önemli sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularıyla benzer olarak Rice ve Dykman (2018), özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik eksikliklerinin, öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı bireysel farklılıklarının ve ailelerle işbirliği yapılamamasının karşılaşılan en önemli sorunlar olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmanın bulgularına dayanarak salgın gibi süreçlerde uzaktan eğitimin özel eğitim öğretmenleri tarafından daha verimli ve istekli kullanılabilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Buna göre salgın gibi süreçlerde uzaktan eğitimin tüm öğretmenler tarafından daha verimli ve istekli kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim stratejileri ve materyalleri ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca tüm öğrencilere ve velilere belirli platformlarda kullanılmak üzere ücretsiz ve sınırsız internet hizmeti ve donanım desteği sunulabilir. Uzaktan eğitim sürecinde veli desteğini arttırmaya yönelik bilgilendirici yayın ve paylaşımlar yapılabilir. Bununla birlikte ebeveynlere psikolojik destek ve özellikle eğitim ve bilgilendirme destekleri verilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için ise bireysel ihtiyaçlarına uygun erişilebilir yayınlar hazırlanarak farklı iletişim araçlarıyla duyurulabilir. Aynı zamanda özel eğitim öğrencileri için ayrı bir eğitim portalı sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barnum, M. (2020, Haziran 26). *How did America's remote-learning experiment really go? Chalkbeat*. <https://www.chalkbeat.org/2020/6/26/21304405/surveys-remote-learning-coronavirus-success-failure-teachers-parents>

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Coley, R. L., Kruzik, C., & Votruba-Drzal, E. (2020). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children’s reading, math, and science achievement during school versus summer months? *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1183-1196. Scopus. <https://doi.org/10.1037/edu0000427>
- Cresswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (4. Baskı). M. Bütün ve SB Demir (Çev. Ed).Siyasal Kitabevi.
- Çakın, M. & Akyavuz, E. K. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education*.6(2) 166-186.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.

- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8).
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Ferlazzo, L. (2020). We might have gotten remote learning wrong. We can still fix this school year—*Education Week*. <https://www.edweek.org/tm/articles/2020/05/13/we-might-have-gotten-remote-learning-wrong.html>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3). <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Giannini, S., & Albrechtsen, A. B. (2020). *COVID-19 school closures around the world will hit girls hardest*. <https://plan-international.org/blog/2020/03/COVID-19-school-closures-hit-girls-hardest>
- Gross, B., & Opalka, A. (2020). Too many schools leave learning to chance during the pandemic. CRPE. https://www.crpe.org/sites/default/files/final_national_sample_brief_2020.pdf
- Guio, A.-C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H., & Pomati, M. (2018). Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, 11(3), 835-860. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9491-6>
- Hanson, R., & Pugliese, C. (2020). *Parent and family involvement in education: 2019. First Look*. NCES 2020-076. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED606748>

- Hobbs, D.T. & Hawkins, L. (2020, 5 Haziran). *The results are in for remote learning: It didn't work*. Wall Street Journal. <https://www.wsj.com/articles/schools-coronavirus-remote-learning-lockdown-tech-11591375078>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at *Middle East College Oman. Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1-11.
- News, T. P. (t.y.). *Teachers at international schools lacked tech skills for distance learning—Survey*. <https://thepienews.com/news/intl-school-teachers-lack-tech-skills-distance-learning/>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: Online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-14.
- Prothero, A. (2020). *Why students need social-emotional learning now—education week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/09/03/why-students-need-social-emotional-learning-now.html>
- Rasmitadilla, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. *Handbook of research on K-12 online and blended learning* 189–206.

- Shachar, M., & Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2).
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 124-142.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 25-34.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Tremmel, P., Myers, R., Brunow, D. A., & Hott, B. L. (2020). Educating students with disabilities during the COVID-19 pandemic: Lessons learned from commerce independent school district. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 201-210.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valantine53.pdf>
- Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang province, China. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555537>

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).

EXTENDED ABSTRACT

Throughout history, people have struggled with epidemics from time to time. COVID-19 is one such disease. With the spread of COVID-19 worldwide, many international activities were canceled, countries took and continue to take social, economic, health and educational measures. Schools were closed, and education continued in the form of distance education during the pandemic period, which led educators to consider their readiness for online education. Distance education was the only alternative for all students, including those with special needs, to receive education. Consequently, teachers faced various problems as all students started to receive education from their homes via television and the internet. The most important issue faced by many educational institutions was that they did not have a distance education infrastructure to be carried out over the internet. Even if they did, they were not prepared for this issue. Studies have shown that schools and students in rural areas in particular are at a disadvantage. Students with special needs were among those most affected by this process.

Teachers have the key role for the success of education. Therefore, it is important to determine how teachers conduct their distance education practices during the pandemic process and to reveal what kind of difficulties they encounter. In this context, understanding how teachers working with special needs students managed the distance education process will also shed light on the regulations in the field of special education. Although there are studies about COVID-19 in the literature, limited studies exist about special education teachers' experiences during the pandemic period. In this study, we aimed to examine the opinions of special education teachers about distance education applications in the COVID-19 process.

The study adopts a phenomenological research design, as it enables special education teachers to understand better their experiences and ideas about distance education applications in the COVID-19 period. To this aim, 10 special education teachers working in special

education classes in Trabzon province participated. The data were collected using a semi-structured interview form. The interviews were conducted by phone and lasted between 12 and 30 minutes. First of all, the obtained data were transcribed in computer. Data analysis revealed three main themes, and categories and codes related to these themes were created.

In the theme of opinions on distance education practices, teachers who participated in the study were examined in the categories of material-content, educational process and parental involvement. When looking at the category of material and content, teachers stated that they are looking at EBA, EBA TV, worksheets, online communication applications, books, online videos, pictures, etc. Teachers also stated that they carry out the distance education process with EBA TV as well as online communication tools. In the teaching process category, teachers stated that they carry out distance education practices in different ways such as sending worksheets via online tools, sharing lecture videos prepared by themselves, repeating the lessons previously taught, and assigning homework. In the parental involvement category, teachers stated that they included parents in the distance education process by informing them, simplifying the lesson subjects, explaining them to the parents, and requesting videos or pictures for the applications from the parents.

In the theme of difficulties encountered in distance education practices were examined in the categories of access, educational practices and teacher-parent cooperation. Regarding the access category, teachers stated that they had difficulties with equipment, EBA TV, educational material, internet connection, and stationery. In the category of educational practices, teachers stated that they had difficulties in subjects such as participation in live lessons, student-teacher communication, motivation of students, attention concentration, and perception of distance education tools. In the teacher-parent collaboration category, teachers stated that they had difficulties in parents' unwillingness, socio-economic level, lack of knowledge and time allocation.

In the theme of suggestions for distance education process, the suggestions of the teachers were examined in the categories of access, education process and parental involvement. Regarding the category of access, teachers made suggestions for equipment, homeschooling environments, special education books, EBA content and online educational materials. Teachers made suggestions for face-to-face education, individual tutoring at school, a separate training portal for special education, and individual online education in the education category. In the parental involvement category, teachers made suggestions on raising parents' awareness, providing psychosocial support to parents, providing educational support and making home visits.

The results of the study reveal that special education teachers definitely do not prefer distance education. All of the teachers stated that they would always prefer face-to-face training if they had to choose. The most important problems faced by special education teachers were in matters such as materials, equipment and internet access. Inadequate parental support and participation also emerged as the most important problems. Based on the study's findings, various suggestions were made for the use of distance education by special education teachers more efficiently and willingly in situations such as pandemics. Accordingly, for distance education to be used more efficiently and willingly by special education teachers in situations such as pandemics, free and unlimited internet service and equipment support can be offered to all students and parents for use on certain platforms. In addition, teachers can be trained on teaching strategies and materials that can be used in distance education. Informative publications and exchanges can be made to increase parent support in the distance education process. In addition, psychological support and especially education and information support can be given to parents. For students with special needs, accessible publications can be prepared according to their individual needs and announced through different communication tools. At the same time, an alternative education portal can be offered for special education students.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından 13.11.2020 tarih ve 81614018-000-E.477 sayılı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Bu çalışmada ismi yer alan tüm yazarların çalışmaya eşit katkısı bulunmaktadır.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu çalışma 30. Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma olmadığını ifade ederiz.



YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Şenay ARSLAN SOYALTIN¹, İbrahim Halil DİKEN², Ömer ADIGÜZEL³

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi DOI: 10.19171/uefad.849804	Bu çalışmada, yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılan öğretim programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada eşleştirmeli ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol grubunu, Ankara ili içerisinde bulunan bir rehabilitasyon merkezinde eğitim gören, araştırma için ön koşul becerilerine sahip 8 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı (OABÖP) uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada deney grubuna katılan öğrencilerin okuma becerilerinin, geleneksel yöntemle yapılan okuma programından daha fazla geliştiğini göstermektedir. Deney grubu OABÖP’ye katılımı sonrasında metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını yüksek oranda bağımsız yanıtlamıştır. Oyunlarla metinlerde işlenen konuların bağlantılı olması öğrenmede kalıcılığı sağlamıştır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 30.12.2020 Kabul 04.07.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Okuma, Okuduğunu anlama, Zihinsel yetersizlik, Yaratıcı drama.	

THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD ON READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Article Information	Abstract
Research Article DOI: 10.19171/uefad.849804	This quasi-experimental study investigates the effect of a program structured with creative drama on the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities. The experimental group consisted of eight students with the necessary preconditions who attended a rehabilitation center in Ankara. The sample group received Reading Comprehension Skills Instruction Program. Data analyses were conducted with SPSS software. Results showed that the reading skills of the students improved more significantly than those receiving the classical reading programme. The experimental group answered the reading comprehension questions independently in high ratios. The related topics that were studied in both the games and the readings suggested that the learning results were permanent.
<i>Article History:</i> Received 30.12.2020 Accepted 04.07.2021	
<i>Keywords:</i> Reading, Reading comprehension, Intellectual disability, Creative drama.	

¹ Blm. Uzm., Öğretmen, senayarslan@hotmail.com, OrcID: 0000-0001-6969-7553

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, ihdiken@anadolu.edu.tr, OrcID: 0000-0002-5761-2900

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi, oadiguzel@ankara.edu.tr, OrcID: 0000-0001-9492-6231

Kaynakça Gösterimi: Arslan Soyaltın, Ş., Diken, İ. H., & Adıgüzel, Ö. (2021). Yaratıcı drama yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 185-239. <https://doi.org/10.19171/uefad.849804>

Citation Information: Arslan Soyaltın, Ş., Diken, İ. H., & Adıgüzel, Ö. (2021). The effect of creative drama method on reading comprehension skills of students with intellectual disabilities. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 185-239. <https://doi.org/10.19171/uefad.849804>

1. GİRİŞ

Ulusal okuma panelinin yüz binden fazla çalışmayı inceleyerek oluşturduğu rapora göre okuma eğitimi beş bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; sesletim, fonolojik farkındalık, akıcılık, sözcük tanıma ve anlamadır. Sesletim, öğrencilere yazılı dildeki harfler ile konuşma dilindeki tekil sesler arasındaki sistematik bağlantıları kullanmayı öğretmektedir. Seslerden sözcük oluşturma, sözcük hecelerinden sesi ayırt etme, sözcüklerden ses silme, sözcüklere ses ekleme ya da yeni bir sözcük oluşturmak için yerine bir ses koymayı içermektedir. Böylece öğrenciler sesleri tek tek birleştirerek yeni sözcük oluşturmaktadırlar. Fonolojik farkındalık, sözcükleri okuma becerisini geliştirmekte, öğrencilerin sözcükleri akıcı ve doğru olarak okumalarını, okuduklarını anlamalarını sağlamaktadır (Armbruster vd., 2001). Akıcılık, metni uygun bir hızda okumaktır. Metnin belirli bir hızda ve doğru olarak okunması okuyuculara zaman kazandırmaktadır (Akyol, 2011; Hartman vd, 2021).

Araştırmalar, iyi bir okumanın en az beş bileşenin ürünü olabileceğini göstermektedir. Bu bileşenlerin hepsi birbirlerinden bağımsız olsa bile, iyi bir okuma için en az iki bileşenin düzgün çalışması gerekmektedir. Bu bileşenler sözcük tanıma ve anlamadır. Sözcük tanıma, açıkça ya da örtülü olarak yazılı sözcüğü tanıma veya telaffuz etme yeteneğidir (Aaron, 1995). Okuduğunu anlama sürecinde önceden bir sözcük ve bilgiye sahip olmak, anlamayı kolaylaştırmaktadır. Ancak sözcük metin içinde bağımsız değildir. Öncelikle cümle içinde bir anlam kazanmakta ve anlamın parçası olmaktadır. Daha sonra cümleler paragrafı, paragraflar da metni oluşturmaktadır (Özbay, 2006). Anlama ise; metindeki kelimeleri tanımak, içindeki bilgileri almak, bağlantılar kurmak, yazarın amacını ve bakış açısını öğrenmek, verilen bilgileri

incelemek, sorgulamak, çıkarımlar yapmak, anlamı geliştirmek, metnin yapısını keşfetmek, metni değerlendirmek gibi metinsel ve zihinsel bir dizi işlemi gerektirmektedir (Güneş, 2021, s. 25).

Okuma sürecinde amaca uygun sorular öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Sorular öğrencilerde okumaları için amaç oluşturma, öğrencilerin dikkatini ne öğrenmeleri gerektiğine çekme, okurken öğrencilerin aktif bir şekilde düşünmelerine destek olma, öğrencilerin içeriği tekrar gözden geçirmelerine ve önceden bildikleri ile öğrendikleri yeni şeyler arasında ilişki kurmalarına yardım etmektedir (Armbruster vd., 2001).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akademik performans içerisinde, okumaya ilişkin, okumayı anlama becerilerinde de ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Diken & Cavkaytar, 2007). Araştırmacılar aynı zamanda bu öğrencilerin, sesleri ayırma sorunları, fonolojik farkındalık becerilerinde yetersizlik, okuduklarını anlamada yavaşlık, bilişsel veya dilsel sınırlılıklar ya da dikkat ve davranış problemleri yaşadıklarını göstermektedir (Blachman, 1994; Brady, 1997; Tallal, 1990; Torgesen vd., 1994; Akt. Al- Otaiba & Fuchs, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin doğru ve anlaşılır okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları (Özsoy vd., 1998) düşünüldüğünde; okuma becerisini kazanmaları için kullanılan yöntemler büyük bir önem taşımaktadır.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kazandırmak amacıyla bazı yaklaşım, yöntem-teknik ve stratejileri konu alan araştırmaların yapıldığı (Develi, 2020; Doğanay Bilgi, 2009; Duman, 2006; Gökbulut, vd., 2020; Güldenöglü & Kargın, 2012; Güler, 2008; Güzel, 1998; İlter, 2018; İşcan, 2016; İnce-Cora, 2007; Kalkan, 2009; Kudret vd., 2016; Sanır vd., 2020; Tahiroğlu, 2014; Özak, 2017) görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini etkili bir

şekilde kazandırmak ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla uygulanabileceği düşünülen yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Adıgüzel'e göre (2010):

Yaratıcı drama; bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerle canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken, kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanmaktadır (s. 56).

Yaratıcı drama bir disiplin olması ve diğer disiplinlerde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ile iki temel boyutta kullanılabilir (Adıgüzel, 2020).

Podlozny (2000), son 35 yılda, yaklaşık 200 deneysel çalışmanın yapıldığını, bu çalışmaların yaratıcı drama öğretimi ile akademik becerinin değişik biçimleri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaların %40 'ından fazlası drama öğretimi ile okuma, sözlü dilin gelişmesi ve yazmayı içeren sözel alanlardaki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

McMaster (1998)'e göre yaratıcı drama, okuma yazma gelişimi için etkili bir yöntemdir. Yaratıcı drama; ortak çalışma yapmak için öğrencilerde motivasyon yaratmakta ve okuma öğretiminde öğrencilerin isteklerine uygun olanakları oluşturmaktadır. Yaratıcı drama sürecinde gerçekleştirilen dramatik etkinlikler öğrencilerin sesli okuma pratiği yapabilecekleri ve okuma akıcılığını geliştirebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin, yaratıcı drama içeriğinde sunulan yeni sözcükleri görsel, işitsel, kinestetik olarak kavrayabilmeleri için de olanak sağlamaktadır.

Booth (1985)'a göre, öğrenciler yaratıcı drama sürecinde metinleri okudukları zaman sözcüklerin anlamlarını anlamakta, okudukları deneyimi kendi özel bağlamlarına çevirmekte ve yazarın değerlerinden gelen herşeye ilişkin hisleri, tutumları ve fikirleri ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmaktadır. Bu yeni anlamlar dünyasının içerisinde öğrenciler, dış

müdahalelerden bağımsız olarak, kendi verdikleri kararları uygulamakta, kişisel olarak tepki ve yanıt vermektedirler. Yaratıcı drama deneyiminin etkileşimli, katılımcı modeli, öğrencilerin farklı bir yolda gelişmesine yardım etmekte, yeni, grupça anlamaya doğru onları taşımaktadır. Yaratıcı drama süreci, kendi başına öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşmesine yardımcı olmak için güçlü bir ortamdır. Rose ve diğerleri'ne (2000) göre yaratıcı drama stratejileri, öğrencilerin dürüst ve cesur bir şekilde, bir hikâyenin temel öyküsünü takip etmelerine, öğrencilerin karakterin durumu ile kendilerini özdeşleştirmelerine ve her durumu benzer sürpriz duygusu ile yaşayarak ortaya koymalarını sağlamaktadır (Akt; Kelin, 2007).

Yaratıcı drama, ortak çalışma yapmak için öğrencilerde motivasyon yaratmakta ve okuma öğretiminde öğrencilerin isteklerine uygun olanak sağlamaktadır. Oyun için seçilen bir metnin tekrarlamalı okunması yoluyla, öğrencilerin okuma akıcılıklarını geliştirmelerine de fırsat vermektedir. Yaratıcı drama, okunan metin üzerinde durulan noktayı anlamalarını ve yorumlamalarını gerektirdiğinden, bu yolla öğrenciler, daha derinlemesine bir anlama becerisi de geliştirebilmektedirler (McMaster, 1998).

Ülkemizde yaratıcı drama yönteminin özel eğitim alanının farklı beceri ve konularında kullanımı ile ilgili araştırmalar (Akfırat & Önalın, 2004; Arbay & Akfırat 2012; Avcıoğlu, 2012; Bayhan, 1995; Bayhan & Yükselen 2007; Kaya & Eratay, 2009; Kangal, 2010; Kangal & Arı, 2013; Dibek, 2003; İpek, 1998; Kaya, 2011; İpek, 1998; Ovayurt & Akfırat, 2016; Ömeroğlu, 1992; Tüfekçi, 2007) bulunmakla birlikte, okuma becerisi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Çolak, 2019). Özel eğitim alanının farklı yetersizlik gruplarıyla, okuma ve anlama becerisinin çalışıldığı, yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar da (Babudoh 2014; Önemli, Totan & Abbasov, 2015; Park, 1998) mevcuttur. Ancak hem ulusal hem de uluslararası alanyazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde yaratıcı drama yöntemiyle okuduğunu anlama becerileri öğretiminin etkililiğinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum yaratıcı drama yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin

okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve bu alana katkı oluşturabilmek açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Yaratıcı drama eğitim programına devam eden deney grubu ile geleneksel yöntemde eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Yaratıcı drama eğitim programına devam eden deney grubu ile geleneksel yöntemde eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Yaratıcı drama programına dâhil olan deney grubu ile dâhil olmayan kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yaratıcı drama programına dâhil olan deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testleri puanlarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testleri puanlarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Bu desende “bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır” (Büyüköztürk, 2001). Desende eşleştirilmiş atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu bulunmaktadır.

Müdahaleye başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının ölçülmek istenen özelliklerine ilişkin değerlendirmeler alınır ve daha sonra müdahale uygulanır. Müdahale tamamlandıktan sonra deney grubunda oluşan değişiklikler kontrol grubu ile karşılaştırılır. Bu desende, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre ne kadar farklı olduğu ortaya çıkarılır. Böylece müdahalenin etkileri belirlenir. Deney öncesi ve sonrasında birer ölçüm yapılan desenin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2014).

Tablo 1

Eşleştirmeli Grup Ön Test-Son Test Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
D	01	X	03
K	02		04

2.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisidir. Bu çalışmada, okuduğunu anlama becerisini geliştirme tekniklerinden olan okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisinin öğretimi yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi kapsamında çalışılan hedef davranışlar:

Metindeki bilmediği sözcüklerin anlamını metnin içeriğinden çıkarma, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazma, metindeki olayın geçtiği yeri söyleme, metindeki olayın geçtiği yeri yazma, metindeki olayın zamanını söyleme, metindeki olayın zamanını yazma, metindeki başlatıcı olayı söyleme, metindeki başlatıcı olayı yazma, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi söyleme, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazmadır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerini öğrenme düzeylerini etkileyecek olan, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan Okuduğunu Anlama Öğretim Programı'dır (OAÖP).

2.3. Çalışma Grubu

Araştırma Ankara'da MEB'e bağlı özel bir eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ve bu merkezde eğitim gören öğrenciler arasından seçilerek gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerde aranan önkoşullar: (1) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM'da) yapılan değerlendirmeler sonucunda "Eğitilebilir Zihinsel Yetersizlik" olarak tanılanma ve bireyin destek eğitim almasının uygun görülmesi, (2) İlgili hastanelerin sağlık raporlarına göre "Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik" tanısı alma, (3) İlkokul 2. Sınıflardaki bağımsız okuma ve yazma becerisine sahip olma ve okuma becerilerinden dinleme, sesli ve sessiz okuma becerilerinde yeterlilik gösterme, (4) Sesli Okuma Testi'nde ikinci sınıf öğrencilerinin öğretimsel düzeyine (sorulara %70-89 doğru yanıt verme) sahip olma olarak belirlenmiştir

Bu ön koşul becerilere sahip olan öğrencilerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından öğrencilerin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki dosyaları incelenmiş ve ön koşul özelliklerini gösteren 19 öğrenci tespit edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin ders öğretmenleriyle, öğrencilerin araştırmaya uygunluğu hakkında bire bir görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerden sonra araştırmacı tarafından 19 öğrenciyle bir ön değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu ön değerlendirme oturumlarında Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi'nden ve Cora-İnce (2007) tarafından hazırlanan ve (1) Dinleme Becerileri, (2) Sesli Okuma Becerileri, (3) Sessiz Okuma Becerileri, (4) Okuduğu Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisi, (5) Okuduğu Metnin Ana Fikrini Bulma Becerisi, (6) Okuduğu Metni Özetleme Becerisi olmak üzere altı bölümden oluşan Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi (OABKL)'nden yararlanılmıştır.

Araştırmacı, Sesli Okuma Testi'ni, her öğrenciye, önceden belirlenen Bireysel Eğitim Sınıfında, 40 dk. süre ile bireysel olarak uygulamıştır. Sesli Okuma Testi'nin uygulanması sırasında tüm oturumlar, hata analizi yapılabilmesi ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilebilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Her öğrenciye kamera kaydı yapılacağı, uygulama yapılmadan önce belirtilmiştir. Kamera kaydından rahatsız olduğunu belirten hiçbir öğrenci olmamıştır. Testin sonucunda araştırma için ön koşul özelliklerini gösteren öğrenci sayısı 12 olarak belirlenmiştir.

Belirlenen ön koşul özelliklerine sahip olan öğrencilerin okuma becerileri düzeylerinin belirlenmesinde yararlanılan bir diğer araç olan OABKL, 12 öğrenci için öğrencilerin bireysel derslerine giren üç öğretmen tarafından puanlanmıştır. Puanlama “her zaman yapar-3, ara sıra yapar-2, hiçbir zaman yapmaz-1” şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı da belirlenen bu 12 öğrencinin Türkçe derslerine gözlemci olarak katılmış, gözlemleri sonucunda OABKL'ni aynı şekilde puanlamıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda OABKL'nin puanlama işlemi 4 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte uzmanların puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel tekniklerle belirlenmesi gerekmektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010). İki den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sıralı ölçek düzeyindeki değişkenler için Krippendorff Alfa istatistiği kullanılabilir. Her bir öğrenci için hesaplanan puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin 0.75 ile 0.96 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcılar arası uyum düzeyinin genellikle yüksek olduğunu ve bir öğrencide ise uyum gücünün orta olduğunu göstermektedir (Hayes & Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004).

Yapılan değerlendirmeler sonucunda, belirtilen ön koşulları sağlayan 8 öğrenci çalışma grubuna seçilmiş olup, uygulama bu öğrencilerle yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken gruplar, eşleştirilmiş atama yoluyla belirlenmiştir. Bu 8 öğrencinin içerisinde, ön koşul becerilerine sahip olan 4 denek çifti bulunduğu; öğrenciler 2'li eşleştirilmiş ve

2'liler arasından kura çekilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kura sonucunda bu öğrencilerden 4 öğrenci (2 Kız, 2 Erkek) deney, 4 öğrenci (4 Erkek) kontrol grubunu oluşturmuştur. Tablo 2'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgili hastanelerden aldıkları tanılarına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrencilere İlişkin Değişkenler					
	No	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Sınıf
Deney Grubu	1	12	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	5. Sınıf
	2	16	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	9. Sınıf
	3	17	K	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	9. Sınıf
	4	20	K	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Mezun
Kontrol Grubu	1	10	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	3. Sınıf
	2	16	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	9. Sınıf
	3	18	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	10. Sınıf
	4	21	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Mezun

2.4. Etik

Araştırmacı tarafından, araştırmaya katılan sekiz öğrencinin ailelerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve “Anne - Baba İzin Formu” imzalatılmıştır. Bu formda araştırmacının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilerle belirlenen süre kadar periyodik çalışmalar yürüteceği, araştırma boyunca gizlilikten hiç vazgeçilmeyeceği, çalışmaya katılan öğrencilerin isimlerinin raporda yer almayacağı, öğrenciye yönelik davranışsal ya da fiziki bir risk taşımadığı, görüntülerin ise araştırma amacıyla kullanılacağı ve sadece araştırmacıların görebileceği belirtilmiştir. Ayrıca çalışma öncesi ve çalışma süreci boyunca araştırmacının her türlü soruya yanıt vereceği açıklanmıştır. Aileler araştırmacı tarafından açıklanan tüm süreci Anne - Baba İzin Formu’nu imzalayarak, onaylamışlardır.

2.5. Veri Toplama Araçları

2.5.1. Okuma Parçaları (Metinler)

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerini geliştirmek için okuma parçalarından yararlanılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama, ön test ve son test, uygulama ve izleme aşamalarında kullanılacak olan bu okuma metinlerini Cora-İnce (2007) geliştirmiştir.

Okuma parçaları, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini, okuduğu metnin ana fikrini bulma becerisini ve okuduğu metni özetleme becerisini ölçmek amacıyla her beceri için 15 hikâye olmak üzere toplam 45 hikâyeyi içermektedir. Cora İnce (2007) hazırlamış olduğu hikâyeler, dil bilgisi yönünden, içerik yönünden, biçim yönünden, sorular yönünden, ana fikir ve yardımcı fikir yönünden ve özetleme yönünden yargıcılar tarafından değerlendirilmesi amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının değerlendirilmesine sunulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda, okuma metinleri yeniden düzenlenmiştir. Okuma metinleri dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar dekor, giriş ve sonuç bölümleridir. Metin uzunlukları ortalama olarak 100 sözcük ile anlatım ise 3. şahısla sınırlandırılmıştır. Mecazlı söyleyişlere yer verilmemiştir. Okuma metinleri yazılmadan önce metinlerdeki içeriğin belirlenmesi amacıyla ilkökul 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi dersinin konuları incelenmiş ve bu konular çerçevesinde ana fikirler oluşturulmuştur (s.65).

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarında, yukarıda bahsedilen 45 metinden 2'si ön test ve son testte, 8'i uygulama aşamasında; 2'si ise izleme oturumunda kullanılmak üzere toplam 12 metin seçilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması için; “Caddeye Kaçan Top”, ön test ve son test uygulamaları için; “Boncuğun Temizliği ve Kırılan Ağaç Dalları”, araştırmanın uygulama aşaması için; “Bozulan Telefon”, “Dağınık Oda”, “Kaldırımında Oyun”, “Penceredeki

Kuş”, “Yalanın Sonu”, “Yalnızlığın Sonu”, “Zeynep’in Rüyası” ve “Caddeye Kaçan Top”, araştırmanın izleme bölümü için de “Görünmez Kaza” ve “Oyun Kartları” adlı metinler kullanılmıştır.

Seçilen 12 metnin; metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisine yönelik olarak, Cora İnce (2007) tarafından geliştirilmiş ayrı ayrı 10 sorusu bulunmaktadır. Deney grubu ile yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubu ile geleneksel yöntem kullanılarak bu metinler okunduktan sonra her bir öğrenciden metinlere ait soruları yazılı olarak yanıtlaması istenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların eşit şekilde puanlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarına ihtiyaç duyulmuştur. Özel eğitim alanında çalışan ve aynı zamanda yaratıcı drama eğitimi almış 4 alan uzmanı ön test, son test ve izleme metinlerini inceleyerek dereceli puanlama anahtarını oluşturmuşlardır. Sorulara verilen cevaplarda öğrencilerin metinleri anlama düzeyi dikkate alınmıştır. Sorular likert tarzda değerlendirilmiş olup, soruların verilen cevaplar en yüksek puan 5 ve en düşük puan 1 biçiminde değerlendirilmiştir. Araştırmacı bu 4 farklı dereceli puanlama anahtarını değerlendirerek; ön test ve son test ve izleme testlerinin dereceli puanlama anahtarlarına son şekillerini vermiştir. Puan ağırlıkları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Dereceli Puanlama Anahtarına Verilen Puan Aralıkları

Seçenek	Verilen Puan
Hiç anlamadı	1
Anlamadı	2
Kısmen anladı	3
Anladı	4
Çok iyi anladı	5

2.5.2. Veri Toplama Formları

Araştırmanın ön test, son test ve izleme oturumlarından sonra öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerini ölçmek için Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formları kullanılmıştır.

Öğrencilerden ön test, son test ve izleme metinlerini okuduktan sonra okudukları metnin sorularını sözlü ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiş ve bu sürecin güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için kamera kaydı alınmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevapların, Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na göre eşit puanlanabilmesi için; özel eğitim alanında çalışan ve yaratıcı drama eğitimi almış 3 alan uzmanı tarafından her bir öğrenciye ait 40'ar dakikalık videolar izlenmiştir. Her öğrencinin sorulara verdiği cevaplar, alan uzmanlarınca hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmış ve Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na işaretlenmiştir.

Buna göre, ön test uygulamasından sonra Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na puanlamalar “beceri var 1 – beceri yok 0” şeklinde, son test uygulamasından sonra Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na puanlamalar “ beceriyi yaptı 1– beceriyi yapamadı 0” şeklinde ve izleme testi uygulamasında Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme

Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na puanlamalar; “ beceri devam ediyor 1– beceri devam etmiyor 0” şeklinde yapılmıştır.

2.6. Uygulama Süreci

Araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak yaratıcı drama yoluyla Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı (OABÖP) hazırlanmıştır. OABÖP'te yer alan yaratıcı drama oturumları için toplam 8 okuma metni ve her bir metnin on soruluk anlama soruları kullanılmıştır. Hazırlanan yaratıcı drama oturumları okuduğunu anlama becerisi öğretim hedeflerinin yanında, işlenen metnin kazanımlarını da içerecek şekilde planlanmıştır. Bu nedenle toplam 8 ayrı yaratıcı drama oturum planı hazırlanmıştır.

Adıgüzel'e göre yaratıcı drama hazırlık – ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Adıgüzel, 2006, Adıgüzel, 2013). Araştırmacı tarafından bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan OABÖP, hedef-davranış, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin uygunluğu açısından değerlendirilmek amacıyla Ankara Üniversitesi Yaratıcı Drama Programı'nda görev alan bir öğretim üyesinin ve özel eğitimde yaratıcı drama çalışmaları yapan başka bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu değerlendirmelerin sonucunda hazırlanan program araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş ve programa son hali verilmiştir. Hazırlanan “Bir Uygulama Planı Örneği” Ek 1'de sunulmuştur.

2.6.1. Ön test – Son test Oturumları

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına “Kırılan Ağaç Dalları” ve “Boncuğun Temizliği” metinleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bu öğrencilere, ilk önce Boncuğun Temizliği adlı metin okutulmuştur. Metni okumaya başlamadan önce, öğrenciye yapılacak uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Öğrenciden metni sesli olarak okuması istenmiştir. Araştırmacı öğrencinin hatalı ya da zorlanarak okuduğu yerleri düzeltmiştir. Öğrenci metnin hepsini okuduktan sonra, metin öğrencinin önünden

alınmış ve metinle ilgili olan 10 soru, uygulamacı tarafından tek tek sözlü olarak sorulmuştur. Öğrenci kendisine sorulan soruları dikkatlice dinleyip, sözlü ve yazılı olarak cevaplandırmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin katılımı için teşekkür edilip, pekiştirilerek uygulama bitirilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler için aynı şekilde uygulama yapılmıştır. Her bir uygulama 40'ar dakika sürmüş ve güvenilirlik analizleri yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Aynı işlem Kırılan Ağaç Dalları adlı metin için de her bir öğrenci ile tekrarlanmıştır.

Ardından araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bu videoların hepsi izlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı ve sözlü olarak verdiği cevaplar, oluşturulan dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır.

2.6.2. Pilot Uygulama

Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama araştırmaya katılan öğrencilere benzer özellikte 4 zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama, çalışmaların yapılacağı drama odasında gerçekleştirilmiş ve 90 dakika sürmüştür.

Pilot uygulama sırasında öğrenciler için Cora İnce (2007) tarafından geliştirilen metinlerden biri olan Caddeye Kaçan Top metni kullanılmıştır. Oturum sonrasında her bir öğrenciye metinle ilgili 10 sorunun bulunduğu kağıtlar dağıtılmış, bu kağıtları yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu oluşturulan cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir. Yapılan pilot uygulama video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama sonunda kayıtlar izlenmiştir. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için gerekli görülen düzenlemeler yapıлып, hazırlanan yaratıcı drama oturumlarına ve yaratıcı drama salonuna son hali verilmiştir.

2.6.3. Öğretim Oturumları

Öğretim programının uygulama çalışmaları araştırmacı tarafından, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan drama salonunda yapılmıştır. Bu drama salonunda; gerektiğinde kullanılabilir küçük masalar, sandalyeler, tahta, CD çalar, minderler ve materyal dolabı yer almaktadır. Drama salonunda öğrencilerin dikkatini dağıtacak görsel uyaranlar ortadan kaldırılmıştır. Öğrencilerin performans düzeyleri bireysel sınıflarda belirlendikten sonra, pilot, uygulama ve izleme oturumları bu drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Yapılan yaratıcı drama oturumları güvenilirlik analizleri yapılabilmesi için sabit bir kamera ile kayıt edilmiştir. Kamera çalışmaya başlamadan önce drama odasına katılımcıların dikkatini dağıtmayacağı bir yere monte edilmiştir.

Araştırmaya katılan deney grubuyla, haftada bir gün, 90 dakika süren ve 8 oturumdan oluşan okuduğunu anlama becerileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlarken araştırmacı (lider) kendini tanıtmış, yaratıcı drama çalışması hakkında öğrencilere kısaca açıklamada bulunulmuştur. Bu süreçte araştırmacının (liderin) yönergelerinin çok önemli olduğu açıklanmış ve etkinlik esnasında bu yönergeleri yerine getirmelerinin önemi anlatılmıştır. Öğrencilere yaratıcı drama kuralları anlatılmış, anlatılanların genel olarak anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için de gruba sorular sorulmuştur.

Yaratıcı drama oturumlarının “Hazırlık – Isınma” bölümlerinde grup dinamiğini oluşturmak için oyunlar oynanmıştır. Oyunlar oynandıktan sonra katılımcılardan ara değerlendirmeler alınmış, oynanan oyunlar arasında bağlantılar kurmaları hedeflenmiştir. Ara değerlendirmeler öğrencilerin süreçten kopmamalarını da sağlamış, okunan metinle de ilişki kurmalarını kolaylaştırmıştır. (Oyunlar seçilirken bireysel olarak okuyacakları metinle de bağlantılı olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin; “Kaldırımında Oyun” adlı metinde, metnin kahramanı Sevgi, caddenin kenarındaki kaldırımında yerden yüksek oyunu oynuyordur. O metne ait yaratıcı drama oturumunun Hazırlık Isınma aşamasında Yerden Yüksek oyunu oynanır. Ara

değerlendirme bölümünde de öğrencilere “Bu oyunu nerelerde oynayabiliriz?” sorusu sorulur. Bu nedenle oyunlar hem metnin içerdiği kazanımla hem de konuyla bağlantılı olacak şekilde planlanmıştır.)

Yaratıcı drama oturumunun “Canlandırma” bölümünde; metin içerisinde geçen konunun öğrenciler (katılımcılar) tarafından okunup, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerle canlandırıldığı, grup ya da bireysel canlandırmalar üzerine grupça konuşup, öğrencilerin kendi düşüncelerini söylediği etkinlikler yapılmıştır.

Yaratıcı drama oturumlarının Canlandırma bölümlerinde öğrencilerden sabit ikili gruplar oluşturulmuş, metinle ilgili çalışmaları bu değişmeyen ikili gruplar sürdürmüştür. Yaratıcı drama süreci içerisinde nitelikli eşli okuma çalışması yapabilmeleri, birbirlerine sesli ve sessiz olarak okumaları, bilmedikleri kelimeleri metinde seçip, sözlükten bulup bu kelimeleri cümle içerisinde kullanmaları için ikili gruptaki kişiler değiştirilmemiştir. Kişilerin değişmemesindeki bir diğer amaç ise; öğrencilerin dikkatli bir şekilde metinle ilgili çalışma yürütebilmeleri, odaklanabilmeleridir.

Öğrenciler metindeki konuları grup olarak canlandırmışlardır. Bu canlandırmalarda öğrencilerden metindeki kişilerin, metinde geçen zamanın, mekânın, olayların açık olarak sunulduğu canlandırmalar hazırlamaları istenmiştir. Metne dayalı olarak yapılan canlandırmalardan sonra ara değerlendirmeler alınarak, canlandırmalar hakkında “kimlerin olduğu, hangi zamanda ve nerede geçtiği, olayın ne olduğu ve nasıl çözüldüğü” grup olarak tartışılmıştır. Ara değerlendirmeler aynı zamanda katılımcılar metinden bağımsız canlandırmalar yaptıklarında katılımcıların odaktan kaymamalarını sağlamıştır. Araştırmacı (lider) tüm süreç boyunca, öğrencileri gözlemlemiş, doğaçlama ve rol oyunlarında, grup etkinliklerinde öğrencilerin etkinlikleri nasıl yapabilecekleri ile ilgili gerekli açıklamalar ve sözel yönlendirmeler yapmıştır.

Yaratıcı drama oturumunun “Değerlendirme – Tartışma” bölümünde; öğrencilerle metindeki bilgi ve eğitsel kazanım üzerine konuşulmuş ve tartışılmıştır. Öğrencilerin etkinlikte yaşadıkları özetlemeleri sağlanmış, fark ettikleri kazanımları, yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmalar yapılmıştır. Yaratıcı drama oturumlarının bu bölümlerinde, öğrenciler hem deneyimledikleri süreçleri hem de okudukları metinle ilgili olarak değerlendirmeleri poster hazırlama, afiş tasarlama, resim yapma gibi kendi yaptıkları etkinliklerle değerlendirmişlerdir. Hazırladıkları değerlendirmeleri tüm gruba sesli olarak anlatmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin uygulama anındaki etkinlikte arkadaşları ile ne kadar uyumlu oldukları hakkında öğrencilere bilgiler vermiştir. Öğrencilere her oturum sonunda, süreçte aldıkları görev ve sorumlulukları uyum içerisinde yerine getirdiklerini belirtilerek, pekiştirmiştir. Bu bilgiler ışığında:

OABÖP’nin birinci oturumunda Dağınık Oda metni işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında Eşya Sepeti ve Kuluçkadaki Tavuk oyunları oynanmıştır. Oyunlardan sonra Ara Değerlendirme alınarak, öğrencilere iki oyunun kuralları arasında benzerlik hakkında sorular sorulmuştur. Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin oynanan oyunlarla metin arasında bir benzerlik olup olmadığı hakkında konuşulmuştur. Ardından öğrencilerin sırayla “Ben bugün öğrendim.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

İkinci oturumunda; Caddeye Kaçan Top adlı metin işlenmiştir. Sürecin başında gazete çalışanları olarak görev almışlar ve bundan sonraki tüm sürece bu görevle devam etmişlerdir. Canlandırma aşamasında, yine gazete çalışanları görevleriyle metni canlandırmışlar, değerlendirme aşamasında ise oturum boyunca yaptıkları tüm süreci konuşup ve metinle ilişkisini kuran “Ben bugün öğrendim.” cümlesini tamamlamışlardır.

Üçüncü oturumunda; Bozulan Telefon adlı metin işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında ev telefonu, cep telefonu ve ankesörlü telefonla ilgili etkinlikler yapılmıştır.

Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında metinle ilgili sorular sorularak öğrenciler düşüncelerini paylaşmışlardır.

Dördüncü oturumunda; Kaldırımda Oyun metni işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında Yerden Yüksek ve Dokunmatik Robot oyunları oynanmıştır. Oyunlardan sonra Ara Değerlendirme alınarak, öğrencilere iki oyunun kuralları arasında benzerlik hakkında sorular sorulmuştur. Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler çocukların nerede oyun oynamaları gerektiğini anlatan bir afiş hazırlamışlardır.

Beşinci oturumunda; Zeynep'in Rüyası adlı metin işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında Diş Sepeti ve Mikroplar oyunu oynanır. Oyunlardan sonra Ara Değerlendirme alınarak, öğrencilere iki oyun arasında benzerlik hakkında sorular sorulmuştur. Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise “Ben bugün öğrendim.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Altıncı oturumunda; Penceredeki Kuş metni işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında Kuş Kafeste oyunu oynanmıştır. Canlandırma aşamasında, Hayvanları Koruma Derneği çalışanları olarak role girilmiş ve metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler hayvanların yaşam alanlarını anlatan bir afiş hazırlamışlardır.

Yedinci oturumunda; Yalanın Sonu adlı metin işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında grupta iş birliğini gözetken etkinlikler yapılmıştır. Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin yaptıkları etkinliklerle metin arasında bir benzerlik olup olmadığı hakkında konuşulmuştur. Ardından öğrencilerin “Ben bugün öğrendim.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Sekizinci oturumunda; Yalnızlığın Sonu metni işlenmiştir. Hazırlık-Isınma aşamasında Reklamını Yap, Sağ Yanım Boş ve Neredesin? Buradayım oyunları oynanmıştır. Oyunlardan sonra Ara Değerlendirme alınarak, öğrencilere üç oyunun kuralları arasındaki benzerlik

hakkında sorular sorulmuştur. Canlandırma aşamasında, metin olay sırasına göre canlandırılmıştır.

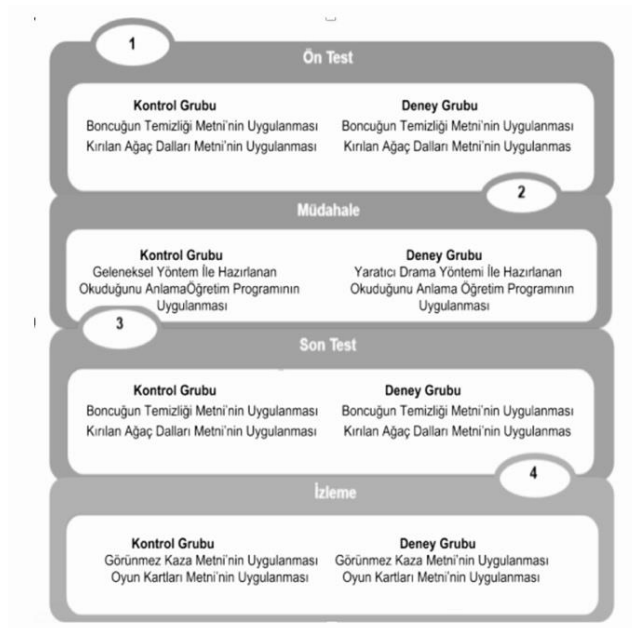
2.6.4. İzleme Oturumları

Araştırmanın bu aşamasında yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmamış, öğrenciler serbest bırakılarak grup içerisindeki öğrencilerle etkileşime girmeleri istenmiştir. Bu etkileşim sırasında öğrencilere İzleme Testi olarak “Görünmez Kaza” ve “Oyun Kartları” adlı metinler ve metinlere ait olan anlama soruları uygulanmıştır. Her bir uygulama 40’ar dakika sürmüştür ve güvenilirlik analizleri yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Ardından araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bu videoların hepsi izlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı ve sözlü olarak verdiği cevaplar, oluşturulan cevap anahtarına göre puanlanmıştır.

Şekil 1’de uygulama süreci ve süreçte kullanılan değerlendirme araçları gösterilmektedir.

Şekil 1

Uygulama Süreci ve Süreçte Kullanılan Değerlendirme Araçları



2.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına eğitim-öğretim yılının başında ön test, deney grubuna OABÖP uygulandıktan sonra son test ve kalıcılığı belirlemek amacıyla da izleme testi yapılmıştır. Ön test ve son testte aynı metinler kullanılmasına rağmen, izleme testinde hatırlama etkisini ortadan kaldırmak amacı ile kapsam ve içerik açısından denk olan farklı iki metin kullanılmıştır. Böylece araştırmada yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, ön test, son test, izleme testi ve deney, kontrol gruplu 3x2' lik bir desen ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların az sayıda olmaları nedeni ile parametrik tekniklerin varsayımları karşılanmamaktadır. Bu nedenle grupların ön test, son test ve izleme testi puanları arasında ve son test-ön test ile izleme-ön test fark puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Ayrıca ilişkili ölçümlere ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Friedman testi kullanılmıştır. Ön test, son test ve izleme testinin grup içi faktörler, deney ve kontrol gruplarının ise gruplar arası faktörler olarak tanımlandığı araştırma deseninde belirtilen grup ve ölçümler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Desenindeki Gözenekler

		Ölçüm			
		N	Ön test	Son test	İzleme testi
Grup	Deney	4	X ₁	X ₂	X ₃
	Kontrol	4	X ₁	X ₂	X ₃

İki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden manidar bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla non-parametrik teknik olan Mann Whitey U testi yapılmıştır. Son test-ön test ile izleme testi-ön test fark puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu yöntem ile farklı zamanlarda yapılan ölçümler

arasındaki fark puanlarının gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Böylece deney ve kontrol grupları için farklı zamanlarda gerçekleştirilen ölçümler arasındaki farkların gruplar açısından istatistiksel olarak manidar bir fark oluşturup oluşturmadığı dikkate alınmıştır (Kirk, 2008; Tabachnick & Fidell, 2013).

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her biri için art arda yapılan ölçümler (3 ölçüm) sonucu elde edilen puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan non-parametrik teknik Friedman testidir. Friedman testinin anlamlı bulunması durumunda ise bonferroni düzeltmesi yapılarak üç ölçüm ikiyeşerli olarak karşılaştırılmış ve Conover-Test yapılarak student t istatistiği yorumlanmıştır (Field, 2009; Green & Salkind, 2005; Pohlert, 2018).

Deney ve kontrol grupları gibi farklı grup ortalamalarının karşılaştırıldığı analizlerde manidar bulunan hipotezler için sonucun pratikteki anlamlılığı etki büyüklüğünden yararlanılarak ortaya konulmaktadır. Böylece gruplar arasında bulunan farklılığın önemine yönelik yorumlar yapılabilmektedir. Sonuçların yorumlanması sürecinde dikkate alınan etki büyüklüğü örneklem büyüklüğünden etkilenmemektedir ve böylece bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğu ile ilgili daha doğru yorumlar yapılabilmektedir. İşaretine bakılmaksızın 0.0-0.2 arasında küçük, 0.2-0.5 arasında orta ve 0.5'den büyük ise geniş (büyük) etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2013; Erkuş, 2011; Green & Salkind, 2005; Tan, 2016). Araştırma kapsamında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve Excel 2013, SPSS 20.0 programları ve R programında “rstatix” ile “PMCMR” paketleri kullanılmıştır.

2.7.1. Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Veri Analizleri

Bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenilirlik analizlerinden biri olan gözlemciler arası güvenilirlik; iki veya daha fazla sayıdaki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Kırcaali İftar & Tekin, 2001).

Gözlemciler veya puanlayıcılar arası güvenilirlik belirlemede tesadüfi hata kaynağı olarak puanlayıcılar/gözlemciler ele alınmaktadır. Puanlayıcılar arası uyumu belirlemeye yönelik olarak Krippendorff Alfa istatistiği kullanılabilir. Puanlayıcı sayısı iki veya daha fazla veya ölçek türü sınıflama, sıralama, eşit aralıklı veya eşit oranlı olduğunda kullanılabilen Krippendorff Alfa tekniği, farklı puanlayıcı sayısına ve farklı ölçek türlerindeki verilere uygulanabilmesi nedeni ile kullanışlıdır. Krippendorff Alfa istatistiğindeki uyumun gücü 0.00-0.66 arası zayıf uyum, 0.67-0.79 arası orta düzey uyum, 0.80-1.00 arası ise yüksek uyum olarak yorumlanmaktadır (Hayes & Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004a, 2004b).

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına yerleşecek öğrencileri seçerken Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesine göre öğrencilerin performansları 4 gözlemci/puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin 0.75 ile 0.96 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Ölçme Formunda göre elde ettikleri ön test, son test ve izleme testlerindeki performansları 3 gözlemci/puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin ön testlerde 0.68-1.00, son testlerde, 0.73-1.00 ve izleme testlerinde ise 0.75-1.00 arasında değiştiği ve puanlayıcılar arası uyumun orta düzey ve üzerinde olduğu ifade edilebilmektedir.

Bu araştırmada uygulama güvenliğinin sağlanması amacıyla da hem yaratıcı drama lideri hem de özel eğitim öğretmeni olan üç kişi, bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Her bir

öğrenciye ilişkin iki video kaydı bağımsız gözlemciler tarafından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Üç bağımsız gözlemci rastgele seçtikleri oturumları izlemiş, uygulama güvenilirliği veri kayıt formuna kaydetmişlerdir.

Üç bağımsız uzmanın puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sınıflamalı ölçek düzeyindeki değişkenler için de kullanılabilen Krippendorff Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Uygulama Güvenirliği Formu kullanılarak 3 bağımsız gözlemci/puanlayıcı tarafından yapılan puanlamalara ilişkin uyum yüzdesinin 0.73 olduğu bulunmuştur. Bu değer yapılan oturumları değerlendirmek amacıyla geliştirilen 14 maddeden oluşan Uygulama Güvenirliği Formunu dolduran 3 gözlemci/puanlayıcı arasındaki uyumun orta düzey olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu güvenilirlik değeri araştırmacının eğitim programını planladığı şekilde uyguladığını göstermektedir.

3. BULGULAR

Yaratıcı drama eğitim programına devam eden deney grubu ile geleneksel yöntemde devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma metinlerinden aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Mann-Whitney U Testi

Sonucu

	n	\bar{X}	S.S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	65.75	7.89	5.25	21.00	5.00	.384
Kontrol Grubu	4	62.00	7.96	3.75	15.00		

Tablo 5’te, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir programa dahil olmayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam ön test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($U=5.00$, $z=-0.871$, $p>.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında da deney grubunda (5.25) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (3.75) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olmadığı ifade edilebilmektedir. Bu bulgu ile çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları ön test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaratıcı drama eğitim programına devam eden deney grubu ile geleneksel yöntemde devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma metinlerinden aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	n	\bar{X}	S.S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	85.25	4.50	6.50	26.00	0.00	.020*
Kontrol Grubu	4	70.75	5.74	2.50	10.00		

* $p<.05$

Tablo 6’da, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir program almayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam son test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir ($U=0.00$, $z=-2.323$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında da deney grubunda (6.50) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (2.50) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bulgu ile çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=|-0.82|$, $r>0.5$). Bulunan bu geniş (büyük) etki büyüklüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygulanan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları son-test puanlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

Yaratıcı drama eğitim programına devam eden deney grubu ile geleneksel yöntemde devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma metinlerinden aldıkları izleme testi puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin İzleme Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Mann-Whitney U Testi

Sonucu

	n	\bar{X}	S.S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	83.00	2.94	6.50	26.00	0.00	.021*
Kontrol Grubu	4	64.75	4.11	2.50	10.00		

* $p<.05$

Tablo 7’de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir program almayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam izleme testi puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir ($U=0.00$, $z=-2.309$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda (6.50) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (2.50) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bulgu sonucunda çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları izleme testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=|-0.82|$, $r>0.5$). Bulunan bu geniş (büyük) etki büyüklüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygulanan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları izleme-testi puanlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

Yaratıcı drama programına dahil olan deney grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Friedman testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu

Deney Grubu	n	\bar{X}	S.S	Farkların Ortalaması	Sıra sd	χ^2	p
Ön test	4	65.75	7.89	1.00	2	7.60	.022*
Son test	4	85.25	4.50	2.88			
İzleme Testi	4	83.00	2.94	2.13			

*p<.05

Tablo 8’de, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programına dahil olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin tekrarlanan ölçümlerinin (ön test-son test-izleme testi) arasında fark olup olmadığı Friedman testi ile incelenmektedir.

Çizelge incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=7.60$, $sd=2$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında ön test (1.00), son test (2.88) ve izleme testi (2.13) için sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu sonucunda deney grubundaki çocukların aldıkları eğitim programının, onların deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Hangi iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($t=6.94$, $p<.05$). Benzer şekilde öğrencilerin öntest ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilmektedir ($t=4.16$, $p<.05$). Öğrencilerin sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=2.77$, $p>.05$). Şekil 2’de verilen grafikte görüleceği üzere deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının deney

öncesinden sonrasına artış gösterdiği ve deneyin bitmesiyle birlikte izleme testi puan ortalamasının son test puanlarına yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Friedman testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu

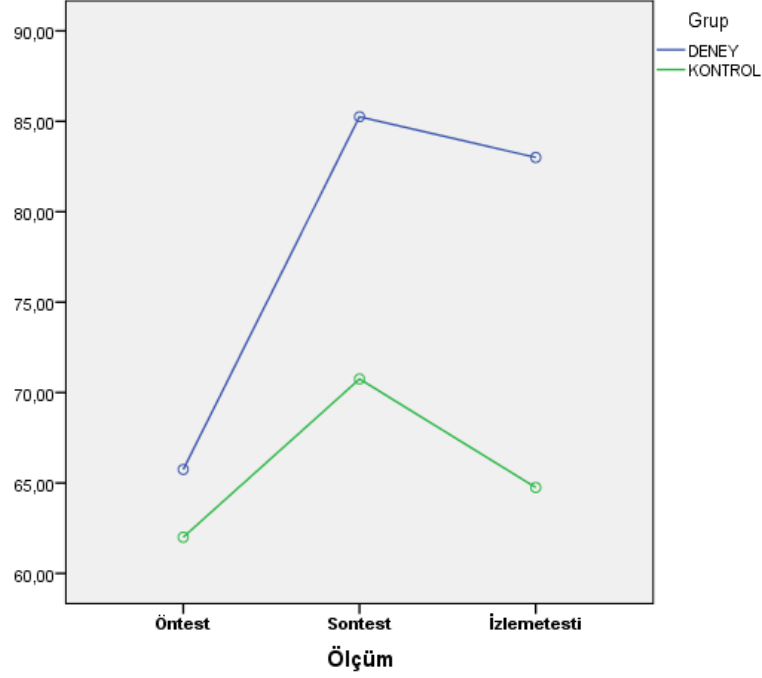
Kontrol Grubu	n	\bar{X}	S.S	Farkların Ortalaması	Sıra sd	χ^2	p
Ön test	4	62.00	7.96	1.63	2	2.53	.282
Son test	4	70.75	5.74	2.63			
İzleme Testi	4	64.75	4.11	1.75			

Tablo 9’da, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden geleneksel yöntemle hazırlanan öğretim programına dahil olarak kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin tekrarlanan ölçümlerinin (ön test-son test-izleme testi) arasında fark olup olmadığı Friedman testi ile incelenmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.53$, $sd=2$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında da ön test (1.63), son test (2.63) ve izleme testi (1.75) için sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları puanları farklılaşmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma öncesi sonrası ve izleme testi sonucunda aldıkları puanların ortalamaları grafik Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Öğrencilerin Ön, Son ve İzleme Testi Sonunda Aldıkların Puanların Ortalamaları



Şekil 2’de, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına geçen süredeki okuma becerileri puan ortalamaları verilmiştir. Bu puan ortalamaları incelendiğinde; yaratıcı drama yönteminin deney grubunda yer alan öğrencilerin, metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerine olumlu etki ettiği gözlemlenmektedir.

4. TARTIŞMA

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yaratıcı drama yöntemi yoluyla okuduğunu anlama becerileri öğretimi amaçlanan bu çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin, OABÖP’ye katılımları sonrasında metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin bir metni okuduklarında, metnin içeriğini anlayabildikleri zaman metinden daha fazla zevk aldıkları ve metnin içeriğini unutmadıkları görülmüştür. Okunan bir metni anlama eğitiminde, öğrenciler metnin içeriğini (olayın geçtiği yer, başlatıcı olaylar, iç tepkiler, amaçlar, çabalar ve sonuçlar) tanımlamayı ve bu içeriğin konu içerisinde nasıl işlendiğini okuduğunu anlama soruları yardımıyla

öğrenmektedirler.

Adomat (2009)'a göre, yaratıcı drama yöntemi metin ile etkileşimde ve bu metni anlama becerilerinde önemli derecede etkilidir. Öğrenciler kendi ilgi alanlarını ve güçlü oldukları yönlerini kullanarak, yaratıcı drama yoluyla metin hakkında kişisel yorum yapabilmekte ve metinlerdeki anlamla ilgili sosyal bağlam geliştirebilmektedirler. Metinleri somut, çok yönlü tekniklerle öğrenip, metinlerle etkileşim kurmaktadır. Bu durum, yaratıcı dramanın öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak için güçlü bir ortam sağladığını göstermektedir (Booth, 1985). Yaratıcı dramanın etkileşimli ve katılımcı olması, öğrencilerin grupla birlikte tartışarak, metni anlamaya doğru ilerlemelerini sağlamıştır.

Eripek (2009)'e göre, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarısızlık beklentileri yüksek olduğunda öğrenme durumlarında bulunan çaba azalmakta dolayısıyla çocuğun performansı yapabileceğinin altına düşmektedir. Bu araştırmanın başlangıcında da araştırmaya katılan öğrencilerde, öğrencilerin öğrenme durumlarında art arda yaşadıkları yoğun başarısızlıklardan dolayı güdülenmelerinin düşük olduğu, buna bağlı olarak başarısızlık beklentilerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Rose ve diğerleri (2000)'ne göre yaratıcı drama eğitim stratejileri, öğrencilerin metni derinlemesine keşfetmelerini, metinden zevk alarak anlamalarını desteklemekte ve okuma motivasyonlarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin hikâyeye ilgi duymalarına, hikâyeye ilgili tahmin yapmalarına, hikâyenin arka planı hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmakta ve bu sayede çocukları okumaya hazırlamaktadır (Akt; Kelin, 2007). Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı drama yolu ile hem motivasyonlarının hem de işlenen metne karşı ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

McCaslin (1990)'e göre yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin ilk defa duydukları sözcükleri öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Akt; Arnas vd., 2007). Araştırma sürecinde

öğrenciler daha önce bilmedikleri yeni sözcüklerle karşılaşmışlardır. Yaratıcı drama yolu ile deney grubuna katılan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişimi de desteklenmiştir.

Bayhan ve Yükselen (2006)'e göre, yaratıcı drama grubuna katılan öğrencilerin yaratıcı drama yoluyla hazırlanan etkinliklerde dikkatli bir şekilde ve düşünme hızlarına uygun olarak yönlendirildiğinde; metinleri canlandırmaya hazır hale geldikleri gözlemlenmiştir. Araştırmada metinleri yaratıcı drama yoluyla planlama, canlandırma ve destekleme aşamalarında, görevler ve süreç normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha basit hazırlanmış ve uygulamalar gelişimi normal olan öğrencilere göre daha uzun sürmüştür. Özellikle uygulama için seçilen metinler basit, açıkça anlaşılır ve ilgilerini çeken nitelikte hazırlanmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarını genişleten, ifade edebilecekleri yeni sözcükler içeren farklı metinlere yer verilmiştir.

Uşaklı (2007)'ye göre süreç içerisinde öğrencilerin aldıkları roller, onların duyuşsal, psikomotor ve zihinsel becerilerini ortaya koymalarına yardım etmekte ve bu sayede öğrenilen konularda bütünlük sağlanabilmektedir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin etkinliklere katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama sürecinde rol oynama, öğrencilerin yeni davranış ve becerileri uygulayabilmeleri için onlara güvenli bir ortam sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin oyun oynayarak, role girerek, grupta birlikte ortak hareketler tasarlayarak, resim – afiş yaparak, yazarak, okuyarak yaptıkları etkinlikler onların bir mekâna bağlı kalmamasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin beş duyularını da kullanmalarına olanak vermiş, bu sayede etkili öğrenme ortamı oluşmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaratıcı drama yoluyla okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerileri öğretimi çalışılmıştır. Geleneksel yönteme alternatif bir yöntem olarak yaratıcı drama yöntemi ile yapılan bu çalışmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden biri olan metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerine olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada yer alan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama oturumlarında işlenen metinleri grup halinde okumaları ve tartışmaları okunan metni daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bu oturumlarda kullanılan oyunlarla, metinlerde işlenen konuların bağlantılı olması, metinlerde işlenen konuların öğrencilerin hafızalarında kalmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda öğrenciler metinlerdeki bu konuları grup olarak canlandırdıkları için konulardaki durumları deneyimlemişlerdir. Öğrenciler deneyimledikleri bu durumları yaşantıya dönüştürdükleri için hafızalarında daha kalıcı öğrenmeler oluşmuştur.

Araştırmada öğrenciler metinleri grup halinde okuyup, grup halinde oyunlar oynayıp, grup halinde değerlendirmelere katıldıkları için öğrencilerde iş birliği içinde öğrenme, yardımlaşma, birbirlerinin fikirlerini dinleme, konuşmak için söz alma ve birbirlerini bekleme davranışlarında olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Kazanılan bu davranışlar sayesinde, öğrencilerin metin hakkındaki düşüncelerini daha özgür ve cesaretli bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda yaratıcı drama oturumlarında sık sık yer alan ara değerlendirmeler; öğrencilerin metinden kopmamasına, metinle ilgili bağlantıları çoğaltmalarını sağlamış, metinle ilgili soruların cevaplarına odaklanmaları için yönlendirici olmuştur. Yaratıcı drama oturumları sonrasında yapılan değerlendirmelerle de metnin bütünü hakkında fikir oluşturmalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmada yer alan yaratıcı drama oturumlarının kazanımları sayesinde öğrenciler günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problem durumlarını da metinler yoluyla deneyimlemişlerdir. Metinlerin içeriğinde yer alan problem durumları öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadığı, çoğu zaman bireysel olarak çözemeyip, yetişkin desteğiyle çözdüğü konuları içermektedir. Öğrenciler metinlerde yer alan bu problem durumlarını gruplarda canlandırmış ya da başka bir grubun canlandırmasını izlemiş, bu canlandırmalar hakkında tartışıp, çözüm yolları üretebilmişlerdir. Öğrenciler bu durumları yaratıcı drama sayesinde yaşantıyla deneyimlemişler, yaşadıkları problem hakkında çözüm önerilerine de sahip

olmuşlardır. Öğrencilerin bu kurgusal ortamda yaşantıyla deneyimledikleri problem durumlarının çözümleri, gerçek yaşamlarında da öğrencilere kolaylık sağlayacaktır.

Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı drama yoluyla oluşturulan OABÖP, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkili olmuş ve öğrencilerin metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerini geliştirmiştir. Metinlerin uygulandığı kişi sayısının az olması nedeni ile araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliği, uzman görüşlerine dayalı olarak sezgisel yöntemlerle belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın bir sınırlılığıdır. Yaratıcı drama yöntemi bu öğrencilerin öğrenme şekillerini aynı zamanda birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini de arttırdığı için Türkçe, Matematik, Toplumsal Yaşam Becerileri gibi farklı disiplinlerde bir yöntem olarak daha aktif kullanılabilir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan OABÖP farklı yetersizlik gruplarında ve farklı yaşlarda bulunan öğrencilerde uygulanarak etkililiği denenebilir.

KAYNAKLAR

- Aaron, P. G. (1995). Introduction to mini-series: Recent advances in reading instruction and remediation. *School Psychology Review*, 24(3), 327-330.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085771>
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Adomat, D. S. (2009). Actively engaging with stories through drama: Portraits of two young readers. *The Reading Teacher*, 62(8), 628-636. <https://doi.org/10.1598/RT.62.8.1>

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special education, 23*(5), 300-316. <https://doi.org/10.1177%2F07419325020230050501>
- Arbay, B., & Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşitme Engelli Çocuklarda Sosyal Beceri Geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi, 7*(14), 48-62.
- Akfırat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayın No. 141444) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. National Institute for Literacy.
- Arnas, Y. & Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2020). *Erken çocukluk eğitiminde drama içinde* (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- Arnas, Y. A., Cömertpay, B., & Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi C, 1*, 3-4.
- Babudoh, G. B. (2014). Enhancing Literacy Skills of Students with Congenital and Profound Hearing Impairment in Nigeria Using Babudoh's Comprehension Therapy. *Journal of the International Association of Special Education, 15*(1).
- Bayhan, P. (1985). Zihinsel özürlü çocuklarda drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(01).
- Bayhan, P., & Yükselen, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklarda drama modelleri ve oyun. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(3/4), 45-56.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen,

- Wagner, and Rashotte. *Journal of learning disabilities*, 27(5), 287-291.
<https://doi.org/10.1177%2F002221949402700504>
- Booth, D. (1985). “Imaginary gardens with real toads”: Reading and drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 193-198.
<https://doi.org/10.1080/00405848509543172>
- Brady, S. A. (1997). Ability to encode phonological representations: An underlying difficulty of poor readers. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 21–47). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2001). *Deneyisel desenler*. Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cora İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayın No. 234260) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK.
<https://tez.yok.gov.tr>
- Coşkun, İ., Gür, T., & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzeyli zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2014(14), 17-42.

- Çetrez İşcan, G., & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı konuşmasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 821-846.
- Çolak, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G., & Güneşli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74). <https://doi.org/10.17755/esosder.592673>
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler. *Electronic Turkish Studies*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883>
- Dibek, E. (2003). 7-11 yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramının kelime kazanımına etkisi (Yayın No. 261968) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Diken, H. İ., & Cavkaytar, A. (2007). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Doğanay Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayın No. 278304) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Duman, N. (2006). *Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 188034) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Eripek, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. Ataman, A (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss.107-140). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Third edition). Sage Publications Ltd.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2012). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice-Hall.
- Güler, Ö. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 218469) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hartman, K. D., Akyol, H., & Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Pegem Akademi.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measures*, 1(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 70440) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Kalkan, S. (2009). Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 1(1), 38-50.
- Kangal, S. B. (2010). *Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi* (Yayın No. 267402) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kaya, D., & Eratay, E. (2009). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 53-74.
- Kelin, D. A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0206-3>
- Kırcaali İftar, G., & Tekin, E. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction (5th edition)*. Thomson Higher Education.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 47-76. <http://dx.doi.org/10.2307/271061>
- Krippendorff, K. (2004a). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and quantity*, 38, 787-800. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-8107-7>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

- Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Kutlu, Ö., Doğan, D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. Addison-Wesley Longman Limited.
- McMaster, J. C. (1998). " Doing" literature: Using drama to build literacy. *The reading teacher*, 51(7), 574-584.
- Ovayurt, B. Z., & Akfırat, F. Ö. (2016). Zihinsel yetersizliği olan genç bireylerde atılma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesi*/development of assertiveness skills of young individuals with mental deficiencies with the help of creative drama method. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 83. DOI:10.21612/yader.2016.013
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Önemli, M., Totan, T., & Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimli olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerilerine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.
- Özak, H. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayın No. 468270) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.

- Park, K. (1998). Focus on practice: dickens for all: inclusive approaches to literature and communication with people with severe and profound learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 25(3), 114-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00070>
- Pişkin, Ü. (1993). Otistik çocuklarda oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000016
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic education*, 34(3/4), 239-275. <https://doi.org/10.2307/3333644>
- Pohlet, T (2018). Calculate pairwise multiple comparisons of mean rank sums. R package version 4.3. <https://cran.r-project.org/web/packages/PMCMR/PMCMR.pdf>
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Sanır, H., Akçayır, I., & Özkubat, U. (2020). Determining the effect of intervention and intervention packages on the reading fluency and comprehension of lower secondary school students with mental retardation. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 207-225. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828>
- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 72424) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. Pearson.

- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 793-811. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7377>
- Tallal, P. (1990). Fine-grained discrimination deficits in language-learning impaired children are specific neither to auditory modality nor speech perception. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 616–617. <https://doi.org/10.1044/jshr.3303.616>
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Pegem Akademi.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002221949402700503>
- Tüfekçi, A. (2007). *Yaratıcı drama yoluyla kaynaştırma programındaki engelli ergenlerde duygu durumlarını algılama ve ifade etme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşaklı, H. (2007). *Drama ve iletişim becerileri*. Nobel Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The primary purpose of this quasi-experimental study is to determine whether a creative drama program prepared for teaching reading comprehension skills (the Reading Comprehension Skills Instruction Program – RCSIP) significantly improves the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities. Specifically, the research questions asked whether there was a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test that the study group, receiving creative drama and control group receiving traditional method, and between at least two of the pre-test, post-test and follow-up test scores that these study and control group students received from the texts they read.

The study employed a paired pre-test-post-test control group pattern. Data were collected via the Reading Comprehension Skills Checklist and Audible Reading Test in choosing the students, the reading passages (texts) and Data Recording Forms for the Skill of Answering the Questions About the Text Reading in the implementation phase were used.

The experimental group received RCSIP integrated with creative drama over eight sessions. During this period, the control groups were administered eight reading texts and comprehension questions the conventional method. A Follow-up Session was held three weeks following the completion of the program.

Mann-Whitney U test was used to analyze whether there was a statistically significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the groups and between the post-pre-test and follow-up-pre-test difference scores. The Friedman test was used to test the significance of the difference between the related measures scores. In case the Friedman test was found to be significant, a post-hoc Benferroni correction was made, comparing the three measurements in pairs of two, performing a Conover-Test, and making interpretations by student's t-test. The study data were analyzed to determine the effectiveness of the creative

drama education program and the reliability of the research. It conducts Reliability Analysis Among Observers (Raters) and Application Reliability Analysis for research reliability.

Results revealed no statistically significant difference between the pre-test scores in the students' reading texts in the experimental and control groups ($U = 5.00$, $z = -0.871$, $p > .05$). This suggests that the children's group differences did not significantly affect their pre-test scores from reading texts.

A statistically significant difference was observed between the students' post-test scores in the experimental and control groups in their reading texts ($U = 0.00$, $z = -2.323$, $p < .05$). A significant difference was also observed between the students' mean rank in the experimental group (6.50) and the control group (2.50). This suggests that children's group differences significantly affected their post-test scores from reading texts.

We observe a statistically significant difference between the students' follow-up test scores in the experimental and control groups in their reading texts ($U = 0.00$, $z = -2.309$, $p < .05$). Considering the mean ranks, we observe a significant difference between the students' mean rank in the experimental group (6.50) and the control group (2.50). We can note that children's group differences significantly affect their follow-up test scores from reading texts per this finding. The calculated large effect size ($r = -0.82$), 82% of the observed variance (variability) in the follow-up test scores of the groups can be explained by the differentiation of the programs.

A statistically significant difference was found between at least two of the pre-test, post-test, and follow-up test scores that the students in the experimental group received from the reading texts before and after the experiment ($\chi^2 = 7.60$, $sd = 2$, $p < .05$). There was a significant difference between the mean ranks for the pre-test (1.00), post-test (2.88), and follow-up test (2.13). The finding suggests that the instructional program that the children in the experimental group received had a significant effect on their pre-experiment and post-experiment reading

scores. A paired comparison was made to determine the two measurements that had a significant difference. Accordingly, a statistically significant difference was found between the pretest and posttest scores of the students in the experimental group ($t=6.94$, $p<.05$). Similarly, there was also a statistically significant difference between their pretest and follow-up test scores ($t=4.16$, $p<.05$). However, the posttest and follow-up test scores did not differ with a statistical significance ($t=2.77$, $p>.05$). As seen in the graph in Figure 2, the mean scores of the experimental group increased from throughout the procedure. The mean follow-up test score approached the posttest scores as the experiment ended.

There were no statistically significant difference between at least two of the pre-test, post-test, and follow-up test scores that the control group students got from the reading texts before and after the experiment ($\chi^2= 2.53$, $sd = 2$, $p <.05$). There was no significant difference between the mean ranks for the pre-test (1.63), post-test (2.63), and follow-up test (1.75). The children in the control group who received the conventional instructional method did not differ statistically from the reading texts before and after the experiment. The effect size was calculated to identify whether the result found is significant (in practice). The medium and large effect sizes calculated for post-test-pre-test ($r= -0.57$) and follow-up test-pretest ($r= -0.26$) and follow-up test-posttest ($r= -0.46$), are accounted for by the students' not progressing substantially in reading skills in the control group in the period between before and after the experiment.

The research results demonstrate that the experimental group students outperformed the control group in the reading comprehension questions regarding the texts after participating in RCIP. At the same time, we note that the students were able to define the content of the text and learn how this content was processed in the subject with the help of reading comprehension questions. In line with the study, the learning levels of students with mild mental disabilities and their social interactions with each other increased.

EKLER

Ek-1. Bir Uygulama Planı Örneği

METİN

BOZULAN TELEFON

Fatma Öğretmen öğle vakti okuldan çıkmış, evine gidiyordu. Köy meydanından geçerken telefon kulübesinin başında birkaç çocuk gördü. Çocuklar telefonu kaldırıyor, kutuya vuruyorlardı. Fatma Öğretmen çocuklara:

-Çocuklar telefon ile oynamayın. Bu telefonları ihtiyacınız olduğunda kullanmalısınız, dedi.

Çocuklar telefonu bıraktılar. O sırada bir teyze telefon etmek için kulübeye geldi. Ancak telefon çalışmıyordu. Çocuğu çok hastaydı. Acil olarak şehirdeki hastaneye götürülmesi gerekiyordu.

Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi aradı. Çocuklar yaptıklarına pişman oldular. Bir daha insanların ortak kullandıkları mallara zarar vermeyeceklerine söz verdiler.

SORULAR

(BOZULAN TELEFON)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Fatma Öğretmen ne yapıyordu?
5. Fatma Öğretmen evine giderken köy meydanında ne gördü?
6. Çocuklar ne yapıyorlardı?
7. Fatma Öğretmen çocuklardan ne yapmalarını istedi?

8. Çocuklar telefonu bırakınca ne oldu?
9. Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi niçin aradı?
10. Çocuklar neye söz verdiler?

UYGULAMA PLANI -5

DERS: Türkçe

SÜRE:90 dk.

GRUP: Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler (4 öğrenci, 2 kız+2 erkek)

MEKÂN: Rehabilitasyon Merkezi'nin Drama Salonu

KONU: Okuduğunu Anlama

YÖNTEM VE TEKNİK: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon)

ARAÇ-GEREÇ: Kalemler, silgiler, okuma metinleri, Türkçe Sözlük, farklı türde telefon fotoğrafları, Müzik: Cihat Aşkın, Minyatürler Albümü-12. Müzik.

KAZANIMLAR:

- Metni sesli okur.
- Metni sessiz okur.
- Metin içindeki anlamını bilmediği sözcükleri bulur.
- Metin içindeki anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını söyler.
- Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir.
- İnsanların ortak kullandıkları eşyalara zarar verilmemesi gerektiğini fark eder.

ATÖLYE İÇİN HAZIRLIKLAR:

-İkinci etkinlik için duvara bir büyük kraft kağıdı asılır.

A-HAZIRLIK-ISINMA

1.Etkinlik: Lider, katılımcılara kendilerine birer minder alarak çemberde oturmalarını söyler. Liderin elinde üç tane fotoğraf vardır. Fotoğraflar; A4, beyaz kağıda basılmış bir cep telefonu, bir ev telefonu ve bir de ankesörlü telefon fotoğraflarıdır. (Seçilen fotoğraflar, çocukların

günlük yaşamda tanıdıkları fotoğraflardır. Ankesörlü telefon hepsinin okulunda ya da mahallesinde mevcuttur.) Lider çemberde sağındaki katılımcıya birinci fotoğrafı (hangi fotoğraf olduğu önemli değildir.) verir. Katılımcı birinci fotoğrafı inceledikten sonra sağındaki katılımcıya fotoğrafı iletir. Birinci fotoğraf sağa doğru iletmeye devam edilir. Sırayla herkes inceler. Çemberdeki ikinci kişi, birinci fotoğrafı incelerken, lider ikinci fotoğrafı dolaşıma çıkarır. Birinci ve ikinci fotoğraf incelenmeye devam edilirken, üçüncü fotoğraf da lider tarafından dolaşıma çıkarılır. Tüm fotoğraflar çemberde sırayla katılımcılar tarafından incelenir. Tüm fotoğraflar çemberde incelendikten sonra liderde toplanır.

Lider, gruba fotoğraflarla (telefon) ilgili aşağıdaki soruları sırayla yöneltir ve her katılımcıdan en az bir cevap almaya özen gösterir.

Lider:

- “Sizce telefon nedir?
- Sizce telefon ne işe yarar?
- Biraz önceki fotoğraflarda hangi çeşit telefonları gördük?
- Sizce cep telefonu nedir? / Ne işe yarar?
- Sizce ev telefonu nedir? / Ne işe yarar?
- Sizce ankesörlü telefon nedir? / Ne işe yarar?
- Günlük yaşamımızda hangi telefon çeşitlerini sık kullanıyoruz? Neden?
- Günlük yaşamımızda telefonun önemi nedir?”

sorularını sorar. Söz almak isteyen katılımcılar sorulara cevap verir.

2. Etkinlik:

Lider, az sonra bir müzik parçası açacağını, müzik parçası çalarken serbest bir şekilde yürüyeceklerini ve müzik durduğunda bazı yönergelere göre hareket edilmesi gerektiğini belirtir.

Lider, temposu düşük olan enstrümantal bir müzik parçası açar. Katılımcılar liderin yönergesiyle birlikte, mekânda, müzik eşliğinde, serbest bir şekilde yürür. Lider vereceği yönergelerle katılımcıların uymalarını, yönergeleri yerine getirirken birbirleriyle el-kol temasında bulunmamalarını ve sözlü iletişim kurmamalarını belirtir.

*Lider her seferinde, yönergeyi verdikten sonra katılımcılarla birlikte verdiği yönergeye göre hareket ederek katılımcılara model olur.

Liderin yönergeleri:

-Müzik eşliğinde mekânda serbest bir şekilde yürüyelim.

Lider 30 sn. sonra müziği durdurur. Katılımcılar oldukları yerde hiç kıpırdamadan/ hareketsiz, konuşmadan/sözsüz dururlar. Lider yönergeyi verir.

-Evde koltukta otururken, ev telefonunuz çaldı. Anneniz arıyor. Ev telefonunuzu açıyorsunuz ve annenizle konuşmaya başlıyorsunuz.

Herkes ortalama bir dakika süreyle telefonda konuşur. Süre dolduğunda müzik başlar ve herkes serbest bir şekilde yürümeye devam eder.

-Müzik eşliğinde mekânda serbest bir şekilde yürüyelim.

Lider 30 sn. sonra müziği durdurur. Katılımcılar oldukları yerde hiç kıpırdamadan/ hareketsiz, konuşmadan/sözsüz dururlar. Lider yönergeyi verir.

- Markette alışveriş yaparken, cep telefonunuz çaldı. Sınıf arkadaşlarınızdan biri arıyor. Cep telefonunuzu açıyorsunuz ve onunla konuşmaya başlıyorsunuz.

Herkes ortalama bir dakika süreyle telefonda konuşur. Süre dolduğunda müzik başlar ve herkes serbest bir şekilde yürümeye devam eder.

-Müzik eşliğinde mekânda serbest bir şekilde yürüyelim.

Lider 30 sn. sonra müziği durdurur. Katılımcılar oldukları yerde hiç kıpırdamadan/ hareketsiz, konuşmadan/sözsüz dururlar. Lider yönergeyi verir.

- Yolda yürürken; cep telefonunuz çaldı. Bir arkadaşınız sizi arıyor. Telefonunuzu açıyorsunuz ve arkadaşınızla konuşmaya başlıyorsunuz.

Herkes ortalama bir dakika süreyle telefonda konuşur. Süre dolduğunda müzik başlar ve herkes serbest bir şekilde yürümeye devam eder.

-Müzik eşliğinde mekânda serbest bir şekilde yürüyelim.

Lider 30 sn. sonra müziği durdurur. Katılımcılar oldukları yerde hiç kıpırdamadan/ hareketsiz, konuşmadan/sözsüz dururlar. Lider yönergeyi verir.

-Yolda yürürken, üç çocuk gördünüz. Ankesörlü telefonu tekmeliyorlar. Telefon kırıldı. Ankesörlü telefon artık çalışmıyor. Gidip çocuklarla konuşmaya karar verdiniz. Çocukların yanına geldiniz.

Lider katılımcıların oldukları yerde hiç kıpırdamadan/ hareketsiz, konuşmadan/sözsüz durmalarını söyler.

Liderin dokunduğu kişi, çocuklara söylemek istediği cümlesini söyler.

Lider sırayla herkese dokunur ve herkesin cümlelerini söylemesine özen gösterir.

Lider herkesin cümlesini sırayla duvardaki kraft kağıdına yazar.

Etkinlik tamamlandıktan sonra çember formunda, minderlerle yere oturulur.

ARA DEĞERLENDİRME

Lider, gruba sorular yöneltir.

-Şimdiye kadar sırayla hangi etkinlikleri yaptık?

**Tüm yapılanlar grupla sırayla konuşulduktan sonra lider gruba ikinci soruyu yöneltir.*

-Günlük yaşamımızda telefon bizim için önemli mi? Neden?

- Biraz önce çocukların ankesörlü telefona ne yaptıklarını gördük. Az önceki etkinlikte ankesörlü telefonu kıran çocuklara bir şeyler söylediniz. Söylediğimiz cümleler duvardaki kraft kağıdına yazılı. O söylediklerimizi de düşünelim. Sizce insanlar, ortak kullandıkları eşyalara nasıl davranmalı?

CANLANDIRMA

Etkinlik 3: Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler. 1’den 2’ye kadar saymalarını ve 1’lerin ve 2’lerin birbirlerini bularak, mekânda istedikleri bir yere oturmalarını söyler.

Lider bundan sonraki grup çalışmalarında eşlerin değişmeyeceğini belirtir ve katılımcılara, bir metnin bir bölümü, bir kâğıt ve bir de Türkçe Sözlük dağıtılacağını söyler.

METİN

.....

Fatma Öğretmen öğle vakti okuldan çıkmış, evine gidiyordu. Köy meydanından geçerken telefon kulübesinin başında birkaç çocuk gördü. Çocuklar telefonu kaldırıyor, kutuya vuruyorlardı. Fatma Öğretmen çocuklara:

“-Lütfen eşlerinize bu metni, sırayla, sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

- Lütfen (herkes) bu metni sessiz (içinizden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.”der.

-Lider: ”Bu metinde geçen her sözcüğün anlamını bilmemiz gerekiyor. Bu nedenle lütfen okuduğunuz metinde eğer varsa, anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çiziniz.

-Anlamını bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup, açıklamasını önlerinizdeki kâğıtlara yazınız.

- Anlamını bilmediğiniz sözcüğün anlamını eşlerinize okuyunuz.” der.

(Lider her katılımcının yanına gider, açıklamaları tek tek dinleyerek, kontrol eder.)

Etkinlik 4: Lider, katılımcılardan gönüllü birine Fatma Öğretmen, diğerlerine de metinde bulunan çocuklar olarak rol verir. Lider:

“Fatma Öğretmen çocukların yanına geldiğinde; çocuklara ne söylemiş olabilir? Öğretmenle çocuklar arasında neler yaşanmış olabilir? Şimdi bu durumu canlandıracağız.” der.

(Lider, gruba yapacakları doğaçlamalar konusunda sözel yardımda bulunur.) Grubun canlandırması izlenir.

(Canlandırmanın tıkandığı yerde lider bir aksesuar kullanarak role girer.)

ARA DEĞERLENDİRME

Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler ve gruba sorular sorar.

-Olay ne zaman geçmektedir?

-Olay nerede geçmektedir?

-Olayda kimler vardı?

-Fatma Öğretmen orada ne yapıyordu?

-Fatma Öğretmen evine giderken ne gördü?

-Çocuklar ne yapıyorlardı?

-Yaptığınız canlandırmalardan da yola çıkarak, Fatma Öğretmen çocuklara ne söylemiş olabilir?

Etkinlik 5: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Lider: “Lütfen eşlerinizi bulunuz. Sizlere metnin devamını dağıtılacak” der.

METNİN DEVAMI

- Çocuklar telefon ile oynamayın. Bu telefonları ihtiyacınız olduğunda kullanmalısınız, dedi.

Çocuklar telefonu bıraktılar. O sırada bir teyze telefon etmek için kulübeye geldi.

Ancak telefon çalışmıyordu. Çocuğu çok hastaydı. Acil olarak şehirdeki hastaneye götürülmesi gerekiyordu.

-Lütfen eşlerinize bu metni, sırayla, sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

- Lütfen (herkes) bu metni sessiz (içinizden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.” der.

-Lider: ”Metni anlamak için bu metinde geçen her sözcüğün anlamını bilmemiz gerekiyor. Bu nedenle lütfen okuduğunuz metinde (eğer varsa), anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çiziniz.

-Anlamını bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup, açıklamasını önlerinizdeki kâğıtlara yazınız.

- Anlamını bilmediğiniz sözcüğün anlamını eşlerinize okuyunuz.” der.

(Lider her katılımcının yanına gider, açıklamaları tek tek dinleyerek, kontrol eder.)

Etkinlik 6: Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler. Lider:

-Sizce teyzenin yüz ifadesi nasıldır?

-Fatma Öğretmen durumu öğrendiğinde ne düşünmüş olabilir?

-Çocuklar haberi duyunca ne düşünmüş olabilirler?

-Bu anı düşünüp, bu anı sesiz, sözsüz ve hareketsiz olarak canlandıracağız. Kendini hazır hisseden mekândaki yerini alabilir. Yanına gelip, dokunduğum kişi o anla ilgili bir cümle söyleyerek, tekrar sesiz, sözsüz ve hareketsiz kalabilir” der.

Lider sahneye gelerek donan her katılımcıya dokunur ve imgesiyle ilgili cümlesini söylemesini ister.

Etkinlik 7: Lider herkesin bir anda canlanmasını ve hep birlikte o anı canlandırmalarını söyler.

Doğaçlama: Teyzenin “Lütfen yardım edin. Telefon çalışmıyor” cümlesiyle başlayacaktır.

Lider, katılımcılarla yapılan canlandırmanın değerlendirmesini yapar.

Etkinlik 8: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler ve metnin sonunda ne olmuş olabileceğini katılımcılara sorar.

Lider katılımcıların görüşlerini aldıktan sonra; metnin sonunu okumaları için herkese metnin sonu dağıtılır.

METNİN DEVAMI

Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi aradı. Çocuklar yaptıklarına pişman oldular. Bir daha insanların ortak kullandıkları mallara zarar vermeyeceklerine söz verdiler.

Lider:

-Lütfen (herkes) bu metni sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

-Şimdi de sessiz (içinden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz” der.

-Lider, metinden çıkan sonuç ile kendi görüşleri arasındaki benzerlik ya da farklılıkları karşılaştırmalarını söyler.

DEĞERLENDİRME

Lider, katılımcılara:

“- Çocuklar telefonu kırınca ne oldu?

- Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi niçin aradı?

- Çocuklar neye dair söz verdiler?

- Sizce bu gün ne öğrendiniz?

- Bu metne bir başlık koymak isterseniz, ne koyardınız? Neden?”

- Bu günkü çalışmayı değerlendirseniz ne söylersiniz? Sorularını sorar.

*Lider her soruda herkesten tek tek cevap almaya özen gösterir.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Tüm araştırma süreci birinci yazar tarafından ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında gerçekleşmiştir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma 2017 yılında ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlıklarında hazırlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Araştırmaya katılan tüm katılımcılara teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



EBEVEYNLİĞİ GÜÇLENDİRMEDE TRİPLE P-OLUMLU ANNE-BABALIK PROGRAMI

Aylin Rabia Nur ÜLKER¹, Gülden BOZKUŞ GENÇ²

Makale Bilgisi	Özet
Derleme	Huzurlu bir toplumun temeli, sağlıklı ve güçlü bir aile yapısına bağlıdır. Bu bağlamda, anne-baba eğitim programları, çocukların ruh sağlığını desteklemeye ve güçlendirmeye, aileyi oluşturan bireylerin aile içinde üstlendikleri rollerle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışları artırarak mevcut potansiyellerini kullanmaları konusunda onları cesaretlendirmeye odaklanmaktadır. Triple P-Olumlu Anne-babalık Programı, yüksek düzey risk altındaki çocuk ve anne-babaları için geliştirilmiş, her biri daha üst düzey anne-babalık becerilerinden oluşan, çok düzeyli kapsamlı bir anne-baba eğitim programıdır. Programın genel amacı; anne-babaların bilgi, öz güven ve kendine yetme konularındaki becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak çocuklarda ve ergenlerde davranışsal ve duygusal sorunların yaygınlık oranını azaltmaktır. Bu çalışmada kanıta dayalı bir anne-baba eğitim programı olan Triple P-Olumlu Anne-babalık Programı'nı mevcut araştırma sonuçları ışığında betimleyerek; programın içeriği hakkında ayrıntılı bilgi sağlamak, ayırt edici özellikleri ve etkili uygulanmasında önemli olan değişkenleri tartışmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Triple P programının Türkiye'de bilinirliğinin ve özel eğitim alanında uygulanabilirliğinin artması yönünde katkı sağlaması ve özellikle uygulamacı ile araştırmacılara yeni bir bakış açısı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de kullanımı sınırlı olsa da alanyazında Triple P'nin anne-babaların stres ve depresyon düzeylerinin azalırken ebeveynlik becerilerinin arttığı, çocuk ve ergenlerin problem davranışlarının azaldığı gibi pek çok farklı olumlu sonuçlar belirtilmiştir.
DOI: 10.19171/uefad.849935	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 30.12.2020	
Kabul 26.03.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Triple-P, Triple p-olumlu anne-babalık programı, Ebeveynlik, Aile eğitimi, Önleme.	

TRIPLE P-POSITIVE PARENTING PROGRAM IN THE STRENGTHENING OF PARENTING

Article Information	Abstract
Review	A peaceful society is built on a healthy and strong family structure. In this context, parent training programs focus on supporting and strengthening children's mental health and encouraging the members of the family to use their existing potentials by increasing their knowledge, skills, attitudes, and behaviors related to the roles they undertake in the family.
DOI: 10.19171/uefad.849935	The Triple P-Positive Parenting Program is a comprehensive, multi-level parenting training program developed for children at high risk and their parents, each level of which consists of higher-level parenting skills. The program's main objective is to reduce the prevalence of behavioral and emotional problems among children and adolescents by contributing to the development of parents' knowledge, self-confidence, and self-sufficiency skills. This study aims to provide detailed information on the program's content and discuss its distinctive features and the variables that are important in its effective implementation by describing the Triple P-Positive Parenting Program, an evidence-based parent training program, in light of the present research results. In line with this purpose, it is believed to be important in terms of contributing to the recognition of the Triple P program in Turkey and its applicability in the field of special education, and especially for
<i>Article History:</i>	
Received 30.12.2020	
Accepted 26.03.2021	
<i>Keywords:</i>	
Triple P, Triple p-positive parenting program, Parenting, Parenting education, Prevention.	

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aylinrabianurbadati@gmail.com, OrcID: 0000-0002-8339-701X

² Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, guldenbozkus@anadolu.edu.tr, OrcID: 0000-0002-9444-7393

offering practitioners and researchers a new perspective. While its use in Turkey is limited, different positive results indicate that Triple P increases parenting skills while reducing parents' stress and depression levels. Furthermore, literature reports that it reduces the problematic behavior of children and adolescents.

Kaynakça Gösterimi: Ülker, A. R. N., & Bozkuş Genç, G. (2021). Ebeveynliği güçlendirmede triple p-olumlu anne-babalık programı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 240-284. <https://doi.org/10.19171/uefad.849935>

Citation Information: Ülker, A. R. N., & Bozkuş Genç, G. (2021). Triple p-positive parenting program in the strengthening of parenting. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 240-284. <https://doi.org/10.19171/uefad.849935>

1. GİRİŞ

Etkili öğretim programlarının temeli, genellikle güçlü bir öğrenme kuramına dayanmaktadır. Çocuğun gelişimine sosyo-kültürel bakış açısıyla yaklaşan Vygotsky, yakın çevrenin çocuğun gelişiminde etkisinin büyük olduğunu, çocuğun sosyal bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceğini ve çocuğun içinde bulunduğu kültürden etkilendiğini savunurken; çocuğun gelişimini ekolojik bakış açısıyla ele alan Bronfenbrenner, çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece bireyi değil çevresini de anlamak gerektiğini, bu çevrenin ise iç içe geçmiş katmanlardan meydana gelen karmaşık ilişkilerden oluştuğunu dolayısıyla çocuğun gelişiminde etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bodrova & Leong, 2010; Bronfenbrenner, 2009; Öncü, 2018). Her ne kadar çocuğun gelişiminde farklı kuramcılar farklı görüşler öne sürmüşlerse de bu kuramların ortak noktası, anne-babalardır. Çocukların ilk modeli ve öğretmeni olan anne-babaların, çocuklarının büyümesi, gelişmesi, öğrenmesi ve eğitiminde de kuşkusuz büyük sorumlulukları vardır. Gerek çocukluğun ilk yılları olan okul öncesi dönemde gerekse okul yıllarında anne-babaların vermiş olduğu eğitim veya sergilemiş olduğu davranışlar, çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra geleceğinin de ilk belirleyicisi olabileceği için oldukça önemlidir (Bögels & Brechman-Toussaint 2006; Kadak vd., 2012).

Köyden kente göçle beraber aile tiplerinin çekirdek aileye dönüşmesi, kadının çalışma hayatına katılması, evlilik sayısının azalması, ileri yaş evliliklerin çoğalması, birlikte yaşama sayısının artması, boşanma oranının yükselmesi, tek ebeveynle büyüyen çocuk sayısının artması, zengin ile fakir arasındaki uçurumun büyümesi gibi hızlı sosyal toplumsal değişimler

ile günümüzde yaşanan bilimsel, sanatsal, teknolojik gelişmelerle birlikte anne-babalık daha karmaşık hale gelmiştir (Dağlı, 2007; Öztürk, 2013; Özyurt, 2013). Bu nedenle 21.yy'ın anne-babaları, kendi anne-babalarınınkinden çok daha farklı bir rolle yüz yüze kalmıştır (Ay & Şahan, 2018; Long, 2004). Karşı karşıya kaldıkları bu karmaşık rolü en iyi şekilde yerine getirmek isteyen anne-babalar bu süreçte; çocuklarını tanımak, çocuklarının gelişimsel özellikleri hakkında bilgi edinmek, çocukları ile ilgili yeni tutum ve beceriler geliştirmek, olumlu anne-babalık tutumları sergilemek, çocuğunda görülen olumsuz davranışlarla baş etmek, çocuklarına yardım sağlama konusunda nereden hizmet alacaklarını ve hangi kaynakları nasıl edinebileceklerini belirlemek, yaşadığı sorunlarla baş edebilmek ve gereksinim duyduğu bilgilere ulaşabilmek gibi pek çok konuda farklı bilgi kaynağına ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Ateş, 2019; Kılıç, 2010; Öztürk, 2013). Tam bu noktada, anne-babaları bilgilendirmek ve desteklemek üzere anne-baba eğitim programları karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim programları, anne-babaların ebeveyn olma becerilerini kazanmaları, anne-babalara çocuklarının gelişimleri ve gelişimlerine yönelik gereksinimleri konusunda yol gösterici olmaları açısından oldukça önemlidir (Bruckman vd., 2007; Işık & İşlek, 2016).

Aile ve toplumla işbirliği yapması, risk faktörlerini azaltması, koruyucu faktörleri desteklemesi, kanıt temellerinin yüksek düzeyde olması ve uzun süreli olumlu sonuçların elde edilmesi yönüyle dünyadaki en iyi anne-baba eğitimi programı olarak nitelendirilen Triple P- Olumlu Anne-babalık Programı'na ilişkin (Andres vd., 2018; Arkan, 2019; Morawska & Sanders, 2009; United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2009) Türkiye'de yapılan çalışma ve uygulamaların sınırlı sayıda olması (Arkan, 2019; Arkan vd., 2020; Arkan & Üstün, 2009; Öztürk, 2013; Özyurt, 2013; Özyurt vd., 2018), bu çalışmanın gerçekleştirilmesine yönelik ana motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, politika yapıcılara, program yöneticilerine, sivil toplum kuruluşlarına ve ilgi alanı aile eğitim programı olan uygulamacı ve araştırmacılara kanıta dayalı bir anne-baba eğitim

programı olan Triple P programını mevcut araştırma sonuçları ışığında betimleyerek; program hakkında ayrıntılı bilgi sağlamak ve kullanıcıların ihtiyaçlarına en uygun programı seçmelerine yardımcı olmak üzere bilgi sunmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın, Triple P programının Türkiye’de bilinirliğinin ve özel eğitim alanında uygulanabilirliğinin artması yönünde katkı sağlaması ve özellikle uygulamacı ile araştırmacılara yeni bir bakış açısı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bilgi verici nitelikte tasarlanan bu çalışmanın ilk bölümünde, konuya dair kavramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla anne-baba eğitim programları ve eğitim programlarının sınıflandırılması değinilmektedir. İkinci bölümde okuyucuların Triple P programına ilişkin bilgi düzeyini artırmak üzere programın kuramsal temelleri, programı diğer anne-baba eğitim programlarından ayıran özellikleri, farklı düzeyleri ve program uygulayıcısı olmak için yapılması gerekenler üzerine odaklanılmaktadır. Üçüncü bölümde Triple P programıyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar tartışılmaktadır. Son bölümde ise genel bir değerlendirme yapılarak programın Türkiye’de farklı disiplin alanlarında uygulanabilirliğine ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

1.1. Anne-Baba Eğitim Programları

Aile eğitimi, ebeveyn eğitimi, anne-baba eğitimi, ebeveyn yetiştirme gibi farklı terimlerle ifade edilen bu eğitim ile çocukların yetiştirilmesi, çocukların yaşadıkları problemlerle olumlu şekilde başa çıkılması, ailelerin anne-babalık bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne-babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerinin sistematik şekilde sunulması ifade edilmektedir (Arkan & Üstün, 2009; Öztürk, 2013; Özbey & Şahin, 2007). Özünde içeriği; önleme, işbirliği ve eğitim olan anne-baba eğitiminin temel amacı, anne-babaların özgüvenlerini artırarak anne-babalık becerilerinin geliştirilmesine rehberlik etmek ve bu sayede anne-babanın çocuğuyla olan ilişkisini geliştirmektir (Kılıç, 2010; Öztürk, 2013; Özyurt, 2013). Anne-baba eğitim programları, anne-babaların disiplin yaklaşımlarında tutarlılığı arttırarak

okul, anne-baba ve çocuk arasında sistematik bir bağ kurulmasına yardımcı olur. Dolayısıyla çocuğun eğitiminde tutarlı olma konusunda da okul ve ev arasında köprü kurduğu söylenebilir.

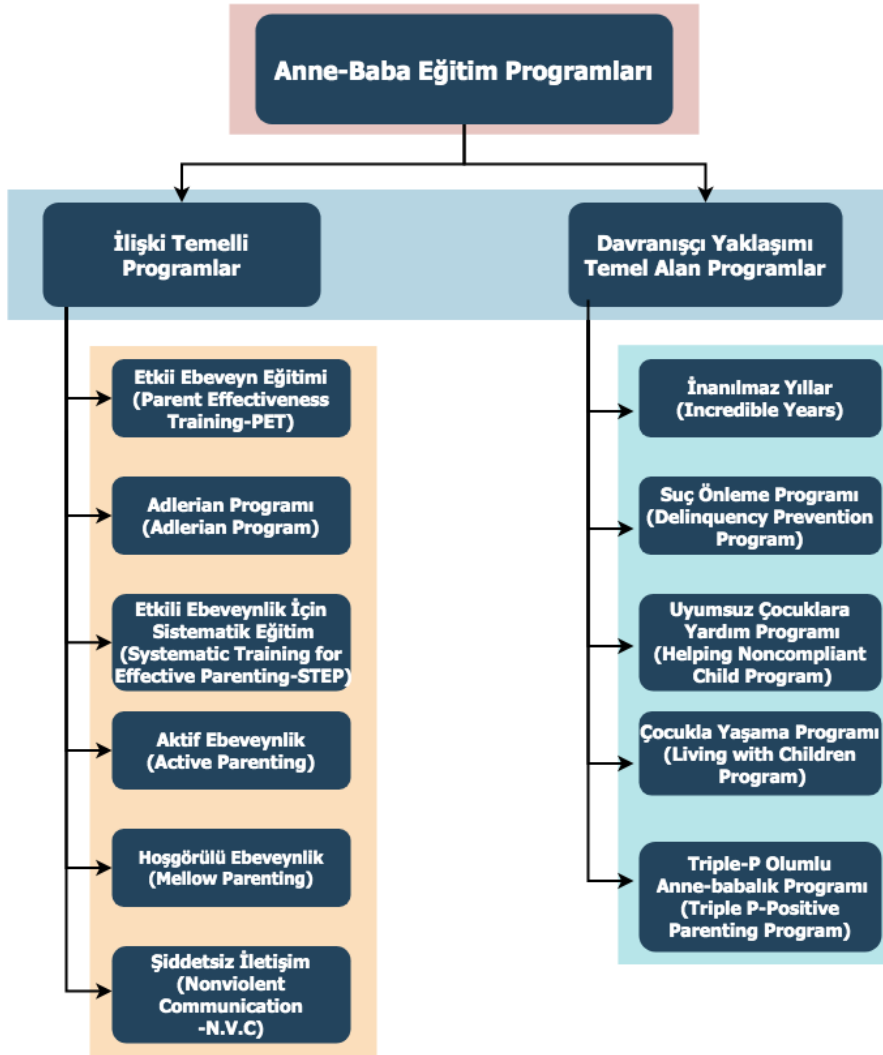
Anne-baba eğitimi programları dünyanın çeşitli ülkelerinde erken çocukluk gelişimi ve eğitimini desteklemek üzere farklı program modelleri ile uygulanmaktadır. Bu program modelleri amaç ve türleri açısından da farklılık göstermektedir (Arkan, 2019). Uygulanmakta olan programların bir kısmı doğrudan çocuğa, yakın çevresine, bir kısmı ise hem çocuğa hem anne-babaya hizmet götürmeyi amaçlarken bu programlar farklı şekillerde anne-babalara ulaştırılabilmektedir (Biber & Ural, 2012; Bidwell vd., 2005; Kılıç, 2010).

1.2. Anne-Baba Eğitim Programlarının Sınıflandırılması

Anne-baba eğitim programları benimsedikleri kuramsal yaklaşımlar açısından iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Öztürk, 2013; Özyurt, 2013). Bu yaklaşımlardan ilki, çocukların problem davranış sergilemelerinin nedenlerini araştırmayı ve anne-babaların çocuğuna yaklaşımlarını değerlendirmeyi amaçlayan ilişki temelli uygulamalardır. Psikodinamik, hümanistik ve aile sistem teorisinin temel felsefesinin benimsendiği bu ilişki temelli uygulamalarda anne-baba (birincil bakıcı)-çocuk etkileşimine önem verilmekte ve programın odak noktasını çocuk oluşturmaktadır (Arkan & Üstün, 2009; Grady & Gross, 2002; Mahoney & Perales, 2003; Özyurt, 2013). İkincisi, çocukların sergilemiş olduğu problem davranışları pekiştiren anne-baba davranışlarının değiştirilmesi yoluyla anne-babaların öz-yeterlilik algılarının güçlendirilmesi ve öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı davranışsal yaklaşımı temel alan uygulamalardır (Assenany & McIntosh, 2002; Mullett, 2007; Schunk, 2012). Bu uygulamalarda, çocuklarda uygun olmayan davranışlar azaltılırken uygun davranışlar artırılmaktadır. Bu uygulamalarda ise programın odak noktasını anne-babalar oluşturmaktadır (Arkan & Üstün, 2009; Assenany & McIntosh, 2002; Grady & Gross, 2002; Mullett, 2007; Özyurt, 2013; Schunk 2012). Şekil 1’de söz edilen farklı yaklaşımları temel alan anne-baba eğitim programlarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Şekil 1.

Anne-Baba Eğitim Programlarının Sınıflandırılması



Triple P-olumlu anne-babalık programı, davranışçı yaklaşımı temel alan uygulamalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İzleyen bölümde alanyazında yapılan araştırmalar ışığında Triple P programına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2. TRİPLE P-OLUMLU ANNE-BABALIK PROGRAMI

Triple P-olumlu anne-babalık programı, Matthew Sanders ve arkadaşları tarafından 1979 yılında Avustralya’da bulunan Queensland Üniversitesi Anne Babalık ve Aile Destek Merkezi’nde başlatılmış bir çalışmanın ürünü olarak; bebeklikten 16 yaşına kadar çocuğu olan anne-babaların bilgi, beceri ve kendilerine olan güvenlerini artırmak üzere geliştirilmiş bir aile eğitim programıdır (Bidwell vd., 2008; Sanders, 1999; UNODC, 2009). Program geliştirildiği

ilk yıllarda, problem davranış sergileyen ya da problem davranış sergileme riski olan okul öncesi dönem çocuklara sahip anne-babaları evde bire bir eğitim yoluyla desteklemek biçiminde küçük bir kitleye hitap ederken (Glynn & Sanders, 1981); son 30 yılda daha geniş kitlelere hitap eden bir halk sağlığı müdahale programına dönüşmüştür (Sanders, 2008).

Triple P temel olarak; (a) anne-babaların bilgi, güven ve çocuğuyla ilgili karar alma konusunda öz yeterliliklerini geliştirmeyi (Sanders, 2003, 2012), (b) anne-babaların otoriter çocuk yetiştirme tutumlarını azaltarak güçlü çocuk-anne-baba etkileşimine dayalı çocuk yetiştirme tutumlarını geliştirmeyi (Sanders, 1999), (c) çocuğun yetiştirildiği ortamı, şiddet içermeyen ve çatışmaların mümkün olduğu kadar az düzeyde yaşandığı güvenli ve ilgi çekici hale getirmeyi (Sanders, 2008) ve (d) çocukların sosyal, duygusal, iletişimsel ve davranışsal gibi farklı gelişim alanlarını olumlu anne-babalık uygulamalarıyla desteklemeyi amaçlamaktadır (Sanders, 2003). Program amaçları arasında ayrıca anne-babaların; çocuk yetiştirmeyle ilgili iletişimi güçlendirme, disiplin konusunda tutarlılığı geliştirme, stresi azaltma, çiftler arasındaki işbirliğini artırma gibi koruyucu ailevi etmenleri destekleyerek çocuklarda ve ergenlerde ortaya çıkabilecek davranışsal, duygusal ve gelişimsel sorunlara ilişkin riskleri önlemek de yer almaktadır (Sanders, 1999, 2008; UNODC, 2009).

2.1. Programının Kuramsal Temelleri

Program teorik temellerini sosyal öğrenme ilkelerine dayalı davranışçı kuram ile halk sağlığı yaklaşımından almaktadır (Graaf vd., 2008). Öğrenmenin; çevrenin, davranışların ve bireysel etmenlerin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıktığını savunan sosyal öğrenme kuramında (Markie-Dadds vd., 2002), anne-baba ve çocuk etkileşimlerinin karşılıklı ve çift yönlü doğası vurgulanmaktadır (Sanders, 2003). Sosyal öğrenme kuramı, işlevsel olmayan baskıcı anne-baba tutumlarının ve bozuk aile düzeninin çocukta anti-sosyal davranışların ortaya çıkmasını tetikleyecek öğrenme süreçlerine neden olabileceğini öngörmektedir (Sanders, 1999). Bu nedenle programda işlevsel olmayan baskıcı anne-baba tutumlarına alternatif olarak

anne-babalara çocuk yetiştirme ve çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme becerileri öğretilmektedir (Sanders, 1999, 2003).

Davranışçı yaklaşımı benimseyen çocuk ve aile terapileri ile uygulamalı davranış analizi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, davranış ve davranışı ortaya çıkaran öncüllerle ilgili pek çok işlevsel davranış değiştirme teknikleri geliştirilmiştir (Graaf vd., 2008; Grauerholz-Fisher vd., 2020; Markie-Dadds vd., 2002). Bu tür araştırmalarda, özellikle ilgi çekici çevresel düzenlemeler yapılarak problem davranışa zemin hazırlayan öncüllerin yeniden düzenlenmesine odaklanılmıştır (Graaf vd., 2008; Sanders, 1992). Dolayısıyla Triple P programında, problem davranışları ortaya çıkmadan önlemek ya da sergilenen problem davranışları azaltarak ortadan kaldırmak amacıyla davranışa zemin hazırlayan veya neden olan öncüller göz önünde bulundurulmaktadır (Lutzker vd., 2019; Markie-Dadds vd., 2002; Sanders, 1999, 2012).

Programın kuramsal temelini oluşturan bir diğer yaklaşım, halk sağlığı yaklaşımıdır (Markie-Dadds vd., 2002; Graaf vd., 2008; Sanders, 2003). Bireyleri tek tek değerlendirmek yerine içinde buldukları sosyal, fiziksel ve biyolojik çevre içerisinde ele alarak sağlığa toplumsal bakış açısıyla yaklaşan bir bilim dalı olan halk sağlığı yaklaşımında amaç, bireylerin sağlıklarını koruyarak hastalıkları henüz oluşmadan önlemektir (Sözmen & Tözün, 2014). Halk sağlığı yaklaşımı, bütüncül bir bakış açısıyla sağlıklı ya da sağlıksız ayırt etmeksizin nüfusun tamamını kapsamaktadır (Ergül, 2005).

Bireylerin çevresi ile ayrılmaz bir bütün olduğu düşünüldüğünde, yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevreden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Biglan (1995), çocuklarda uygun olmayan davranışların azalmasının, anne-babaların toplumsal ortamlarda davranışlarının değişmesiyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi, anne-baba müdahale programları halk sağlığı bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bireylerin gelişiminde içinde bulunulan ekolojik bağlamın rolü açıkça vurgulanmaktadır (Biglan, 1995; Sanders, 1999, 2008). Bu nedenle Triple P

programında müdahalenin bir parçası olarak daha büyük kitlelere ulaşabilmek amacıyla medya ve tanıtım stratejisi kullanılarak düşük maliyetle değişimin daha geniş ekolojik bir çevreye yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (Sanders, 1999). Dolayısıyla, Triple P, büyük ölçekli/çaplı uygulamalarla toplumun büyük bir kesimine ulaşabilme konusunda yeterli kanıtları olan az sayıdaki halk sağlığı müdahale programlarından biri olarak nitelendirilmektedir (Sanders, 2008).

2.2. Programı Diğer Anne-Baba Eğitim Programlarından Ayıran Özellikleri

2.2.1. Medyayı Etkin Kullanma

Triple P programı, çağın koşullarına uygun olarak yığınlarla iletişimi sağlayan radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan kitle iletişim araçlarının öneminin farkındadır. Bu nedenle, farklı medya araçları Triple P programında, hemen hemen her eve kolaylıkla girebilmesi ve kullanımındaki kolaylık gibi özellikleri nedeniyle bilgiye erişim amacıyla evlerde kullanımı yaygın olan televizyon başta olmak üzere geniş bir kitleyi aynı anda etkisi altına alabilme özelliğine sahip farklı medya araçları, özelde anne-baba-çocuk etkileşimini en üst düzeye çıkarmak üzere anne-babaların eğitilmesini sağlamak; genelde toplum sağlığına katkıda bulunmak amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Calam vd., 2008; Hofstetter vd., 1992; Sanders, 1999). Bu özellik sayesinde özellikle kırsal bölgelerde yaşayan (okuryazar olan ya da olmayan) ve eğitim almak için yeterli zamanı, kaynağı, motivasyonu olmayan, kente gelemeyecek anne-babalara da ulaşabilmektedir. Böylece anne-babalar ev ortamında rahatça ve mahremiyetlerini koruyarak ihtiyaç duydukları bilgiye istedikleri zaman düşük maliyetle erişebilmektedir (Sanders, 1999). Kitle iletişim araçlarının kullanımı, daha yoğun müdahaleye ihtiyaç duymayan ailelere ihtiyaç duydukları kadar bilgiyi sağlayabilme ve anne-babaları bir uzmandan yardım almaya karar verme konusunda da desteklemektedir (Sanders,1999, 2003; Calam vd., 2008).

2.2.2. Kültürel Farklılıklara Duyarlı Olma

Bir toplumu oluşturan temel değerlerin başında gelen kültür, beraberinde farklılıkları da getirir. Tüm anne-babalar, ebeveynlik yapmayı doğup büyüdüğü kültürel çevrede öğrenirler. Ancak aynı kültürel yapıya sahip olsalar bile ebeveynlik; aile yapısı, aile bireyleri tarafından sunulan sosyal destek, cinsiyete özgü roller, belirli gelenek-göreneklere maruz kalma ve inançlar gibi değişkenler açısından farklılık gösterebilir (Ayçiçeği-Dinn & Sunar, 2017; Berkowitz & Kolthatkar, 2014). Dolayısıyla anne-babanın sahip olduğu kültürel değerler, yaşa uygun olan, normal kabul edilen ve problem davranış olarak adlandırılan davranışların ne olduğuna ilişkin inanışlarını da etkiler. Her ne kadar kültürler arasında farklılıklar olsa da olumlu anne-baba olmanın temel ilkeleri benzerlik göstermektedir (Karabulut Demir, 2007). Dolayısıyla tüm kültürlerdeki anne-babaların orta noktada birleştiği değerler, çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu nedenle, her toplumun kendine özgü kültür anlayışları olduğunun farkında olan Triple P programı, farklı kültürlerle duyarlıdır. Her ne kadar Avustralya'da geliştirilmiş olsa da bu özelliği sayesinde; Çin-Hong Kong (Lau vd., 2003), Japonya (Matsumoto vd., 2007), Almanya (Bertram vd., 2006), İsviçre (Bodenman vd., 2008), Yeni Zelanda (Blampied vd., 2003) ve Kanada (Borg vd., 2012) gibi farklı kültürel bağlamlarda da kullanılmıştır.

2.2.3. Geçişlere Duyarlı Olma

Geçişler, evden okul hayatına, okuldan mesleki ve toplumsal hayata gibi farklı ortamlara; çocukluktan öğrenci olmaya, öğrencilikten yetişkin olmaya gibi farklı rolleri kapsayan geniş bir yelpazede ele alınabilir. Geçiş, doğası gereği birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Çocuklar karşılaştığı yeni ortamlara ve rollere uyum sağlamaya çalışırken bu zorluklar arasında; farklı bir ortama girmenin, yeni bir sosyal çevreye katılmanın, akran ilişkilerinin değişmesinin ya da bu ilişkileri yeniden yapılandırmanın, öğretmenlerle yeni ilişkiler kurmanın, okuldaki yetişkinler ya da kendinden yaşça büyük çocuklarla bir arada

olmanın yarattığı stresten olumsuz etkilenme gibi durumlar yer alabilir (Felmlee vd., 2018; Carbonaro & Langenkamp, 2018). Bu nedenle geçiş süreçlerinin başarılı şekilde atlatılabilmesi için Triple P programında planlamalar yapılarak anne-babaların bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunlarla (örn., davranış problemleri, ayrılma kaygısı) baş edebilmeleri amacıyla onları desteklemek üzere farklı programlar (Family Transitions Triple P) geliştirilmiştir (Sanders, 2003; Sanders & Stallman, 2007; UNODC, 2009). Geçişlere duyarlı olma kapsamında ayrıca program öğrenci-aile-okul-toplum arasında işbirliği kurulmasında köprü görevi üstlenebilmektedir (McTaggart & Sanders, 2003).

2.2.4. Problemleri Bütüncül Bir Yaklaşımla Değerlendirme

Anne-babaların aile içinde yaşadıkları çatışmalar ve çocuklarında gözlenen davranış problemleriyle baş edememe durumu sıklıkla iş yerinde yaşadıkları stres artmakta, işe karşı motivasyonları azalmakta hatta iş kazaları dahi yaşanabilmektedir. Triple P programının bir versiyonu olan İşyeri Triple P, anne-babaların ev ve iş hayatındaki sorumluluklarıyla etkili şekilde baş edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olmakta ve aile dostu istihdam politikalarını desteklemektedir (Martin & Sanders, 2003). Çalışan anne-babalarla yapılan araştırmalarda, Triple P ile desteklenen anne-babaların iş stresinin azaldığı, işlerini tamamlama konusundaki öz güvenlerinin arttığı, işlevsel olmayan ebeveynlik tutumlarının azaldığı belirtilmektedir (McHale vd., 2011; Sanders, 1999).

Program ayrıca, anne-baba arasındaki ilişkinin çocuk üzerindeki olası etkilerine odaklanmaktadır (Lutzker vd., 2009; Sanders, 1999, 2012). Bu nedenle, anne-babaların bir ekip olmasını sağlayacak beceri eğitimlerine ve modüllerine sahiptir. Bu modüllerle anne-babalara; iletişim, yapıcı dönüt verme, sohbet etme, çocukları problem davranışlar sergilediğinde birbirlerine destek olma, problem çözme ve ilişkilerindeki mutluluk düzeyini artırma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Sanders, 2003). Bunun yanı sıra Triple P programı, anne-babaların ruhsal açıdan iyilik hallerinin; daha açık bir anlatımla psikolojik iyi oluşlarının

çocukları için önemli olduğunun farkındadır. Bu nedenle, anne-babaların duygusal sorunlarıyla başa çıkmalarını sağlayacak yardımlar da sunmaktadır (Sanders, 1999, 2003, 2012). Ailelerin sosyalleşme ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran program, çocuklarının davranış problemleri sergilemesi nedeniyle kendilerini toplumdan soyutlayarak izole eden anne-babalar için grup oturumları gerçekleştirmektedir. Anne-babaların grup içerisinde deneyimlerini paylaşması yoluyla sosyal izolasyonu ortadan kaldırılmaya ve sosyal destek alması sağlanmaya çalışılmaktadır (Sanders, 2003, 2008).

2.2.5. Sağlık Çalışanlarının Yükünü Hafifletme

Çocuklarında davranış problemi gözleyen anne-babalar, bir uzmandan yardım almaya karar verdiklerinde, genellikle ilk olarak doktorlara başvurmakta; ancak, ihtiyaç duydukları yardımı ya da desteği bekledikleri düzeyde alamamakta ve yeterli ilgi görememektedirler (Sanders, 2003). Oysa ekolojik sistem kuramına göre davranış problemleri sadece çocuğun hayatını zorlaştırmamakta, içinde yaşadığı aile ve çevresinin de düzenini olumsuz etkilemekte ve yine aynı çevreden de benzer biçimde etkilenmektedir (Danış, 2006; Doğan, 2010). Örneğin, çocukta gözlenen davranış problemleri nedeniyle eşler arası ilişkiler bozulabilmekte, stres düzeyi yüksek anne-babanın iş yaşamı olumsuz etkilenebilmekte, sosyal etkileşim düzeyleri azalabilmekte ve anne-babalar öfkelerini kontrol etmeye ilişkin sorunlar yaşayabilmektedir. Bu tür durumlar, çocuktaki davranış problemlerinin artmasına yol açabilmektedir (Danış, 2006; McHale vd., 2011; Sanders, 2003). Bu bağlamda, çocuğa yapılan bireysel değerlendirme ve müdahalelerin toplumsal etkileri beklenen kadar yüksek olmayabilir. Kalıcı yaygın etkinin sağlanabilmesi için bireysel odaklı yapılan müdahalelerin yanı sıra toplumun genelini kapsayan bir yaklaşıma duyulan ihtiyaç nedeniyle (Dowdy vd., 2010) bu programda halk sağlığı yaklaşımı benimsenmektedir (Sözmen & Tözün, 2014; Ergül, 2005). Benimsenen halk sağlığı yaklaşımı, anne-babaların ulaşmaya çalıştıkları bilgilere erişimlerini kolaylaştırarak ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşmalarını sağlayarak onlara yardımcı olmaktadır. Bu sayede anne-

babaların hastanelere başvuru sıklığı azalmakta ve sağlık çalışanlarının iş yükü dolaylı olarak hafiflemektedir (Sanders, 2003; Sanders & Turner, 2005).

2.3. Programının Düzeyleri

Triple P programında yüksek düzey risk altında olan çocuk ve anne-babaları için daha yoğun müdahaleler sunulurken, yaygın biçimde karşılaşılan sorunlarla ilgili bilgiye ihtiyacı olan anne-babalar için ise yalnızca ihtiyaç duyduğu bilgileri paylaşmaya yönelik daha az yoğun müdahaleler de bulunmaktadır (Markie-Dadds vd., 2002; Sanders, 2012). Bu nedenle, program, her biri daha üst düzey anne-babalık becerilerinden oluşan; çok düzeyli, aşamalı ve kapsamlı bir anne-baba eğitim programı olarak tasarlanmıştır. Çok düzeyli müdahale sunma gereksinimi, çocuklarda ve ergenlerde farklı düzeylerde işlevsel ve davranış problemlerinin var olması ve anne-babaların ihtiyaç duyacakları desteğin türüne, yoğunluğuna ve şekline dair farklı ihtiyaç ve isteklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Sanders, 2012; Sanders vd., 2003). Program, her biri daha üst düzey anne-babalık becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen farklı yoğunlukta beş düzeyden oluşmaktadır (Markie- Dadds vd., 2002; Thomas & Zimmer-Gembeck, 2007). Düzeylere ilişkin özet bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Triple P- Olumlu Anne-Babalık Programı Aile Destek Modeli Düzeyleri

Düzyey	Hedef Kitle	Amaç	Uygulama Yöntemleri	Kullanılan Materyaller
Düzyey 1 Evrensel Triple P	Çocukların gelişimi hakkında bilgi edinmek isteyen anne-babalar	Sık karşılaşılan günlük davranış sorunlarının üstesinden gelme	Gelişimsel ve olası davranış sorunlarının çözümüne yönelik çocuk gelişimi hakkında kısa bilgilendirme, kısa süreli danışmanlık, kitle iletişim araçları	<ul style="list-style-type: none">• Olumlu Ebeveynlik Kitapçığı• Olumlu Ebeveynlik İpuçları Serisi• Aile videoları• Triple P Program Rehberi
Düzyey 2 Seçici Triple P	Çocukların davranışları veya gelişimleri konusunda kaygıları olan anne-babalar	Rutinlerde bozulma (ör., yeme, uyku), öfke nöbetleri ve tuvalet eğitiminde yaşanan davranış sorunlarıyla baş etme	Danışman tarafından tek bir davranış problemine özgü öneriler verilmesi. Öneriler telefonla, yüz yüze veya grup oturumları şeklinde olabilir.	<ul style="list-style-type: none">• Düzyey 1 materyalleri• Temel bakım Triple P uygulayıcı el kitabı• Gelişim tablosu• Danışma kartları

Düzyey	Hedef Kitle	Amaç	Uygulama Yöntemleri	Kullanılan Materyaller
Düzyey 3 Birincil Basamak Triple P	Çocukların davranışlar ı veya gelişimleri konusunda eğitime ihtiyacı olan anne-babalar	Düzyey 2’de kalıcı hale gelen sorunların üstesinden gelme ve anne-babalık becerilerini geliştirme	1-4 seanstan oluşan kısa terapi programı. Program tek bir davranış problemini yönetme stratejilerinin öğretimi, öğrenilenlerin prova edilmesi, öz değerlendirme, tavsiyelerden oluşur.	<ul style="list-style-type: none"> Düzyey 1 ve 2 materyalleri
Düzyey 4 Standart Triple P	Yoğun davranış problemler i olan çocukları olan anne-babalar ile ebeveynlik becerilerin de yoğun eğitim isteyen anne-babalar	Karşı gelme bozukluğu, agresif davranışlar, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite gibi bozukluklarla baş etmeye yönelik genel davranış yönetme stratejilerini kazandırma	Anne-baba-çocuk etkileşimi ve ebeveynlik becerilerinin farklı hedef davranışlara uygulanmasına odaklanan yoğun program. Program genelleme stratejilerini içerir. Kendi kendine yürütülebileceği gibi danışmanla telefonla, yüz yüze veya grup oturumlarını da içerebilir.	<ul style="list-style-type: none"> Düzyey 1-2-3 materyalleri Ebeveyn Çalışma Kitabı Standart Triple P Uygulayıcı El Kitabı Grup Triple P Kolaylaştırıcı El Kitabı Ebeveyn Grup Çalışma Kitabı
Düzyey 5 Geliştirilmiş Triple P	Hem çocukları yoğun davranış problem sergileyen hem de aile işlevlerinde bozukluk olan anne-babalar	Kalıcı hale gelen davranış problemleri hem çocukta hem de aile işleyişinde yaşanan sorunlar (örn., anlaşmazlık, depresyon), çocuk istismarı gibi sorunların üstesinden gelme ve destek alma	Ebeveynlik becerilerini, ruh hali yönetme stratejilerini, stresle başa çıkma becerilerini ve eş desteği becerilerini geliştirmek için ev ziyaretlerini içeren modüller şeklinde yoğun program.	<ul style="list-style-type: none"> Düzyey 1-2-3-4 materyalleri Geliştirilmiş Triple P Uygulayıcı El Kitabı Ebeveynlik Ek Çalışma Kitabı

NOT: Uyarlandığı kaynak “Triple P-Positive parenting program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children.” M. R. Sanders, 1999, Clinical Child and Family Psychology Review, 2(2), s. 73.

2.3.1. Düzyey 1: Evrensel Triple P (Universal Triple P)

Birinci düzyeyde anne-babalık sorunları hakkında farkındalığı artırmak, çocuk gelişimi ile çocuk yetiştirme konularında bilgi vermek ve Triple P gibi anne-baba eğitim programlarına katılımı normalleştirmek için basılı, elektronik medya ve halk sağlığı geliştirme stratejileri birlikte kullanılarak koordineli bir bilgilendirme kampanyası başlatma yoluyla anne-babalara ulaşılmaktadır (UNODC, 2009). Bu bağlamda, anne-babalara bilgi ve materyaller radyo, yerel gazeteler, okulların yayınladığı haber bültenleri, anne-babalara yollanan toplu postalar ve web siteleri aracılığıyla ulaştırılmaya çalışılmaktadır (Calam vd., 2008; Sanders, 2012). Anne-

babalar, nadiren telefonla bilgi alma şeklinde uzman personel ile iletişime geçebilmektedir. Bu düzeyde hedef kitleyi, günlük hayatta sıkça karşılaşılan davranış sorunlarının üstesinden gelmek ve çocuklarının gelişimini destekleme konusunda bilgi edinmek isteyen tüm anne-babalar oluşturmaktadır. Bu müdahale düzeyinde; anne-babaların kullanabilecekleri kaynaklar hakkında toplumsal bilinci artırmak, eğitim programlarına katılmaları için onları teşvik etmek, yaygın davranışsal ve gelişimsel sorunlara yönelik kaygılara çözümler üretmek ve bu sayede anne-babalara olumlu bir bakış açısı kazandırmak amaçlanır (Işık & İşlek, 2016; Sanders, 1999). Yapılan bilgilendirme sayesinde, anne-babalar daha yoğun bir müdahaleye ihtiyaç duyup duymadıklarına karar verebilirler. Dolayısıyla bu temel düzey, diğer düzeylere yönlendirici niteliktedir.

2.3.2. Düzey 2: Seçici Triple P (Selective Triple P)

İkinci düzeyde tuvalet eğitimi, yemek ve uyku rutinlerinde bozulma gibi çocuklarında sık karşılaşılan, basit davranış problemi görülen ya da görülme riski bulunan anne-babalara hizmet sunulmaktadır (Sanders, 1999; UNODC, 2009). Bu tür kaygıları olan anne-babalara endişe duydukları problemlerle başa çıkmak için kullanabilecekleri bilgiler ve öneriler yüz yüze görüşme, uygulayıcı el kitabı, olumlu ebeveynlik kitapçığı, program rehberi gibi basılı materyaller ya da videolar aracılığıyla yüz-yüze veya grup oturumları şeklinde yürütülen seminerler yoluyla verilmektedir (Sanders, 2008; Sanders & Turner, 2005). Seminerlerin yanı sıra bu süreçte kısa telefon görüşmeleri de yapılabilmektedir. Olumlu anne-babalık becerileri, kendine güven duyma ve yeniliklere uyum sağlama, çocuk bakım ve sağlığı, çocuklar yetiştirme gibi içeriklere sahip olan seminerler, üç oturum düzenlenmektedir (Sanders, 2012). Anne-babalar ihtiyaçlarına göre hangi seminerlere katılacaklarını kendileri belirleyebilmektedir. Bu düzeyde amaç, öfke nöbetleri ve tuvalet eğitiminde yaşanan davranış sorunları ile bozulan ya da değişen rutinler gibi basit davranış sorunlarını yerleşmeden ortadan kaldırmaktır (Sanders, 2008).

2.3.3. Düzey 3: Birincil Basamak Triple P (Primary Care Triple P)

Üçüncü düzeyde çocuklarında ağlama, kardeş kavgası, öfke nöbetleri, saygısız davranma gibi sıklıkla karşılaşılan davranış problemleri görülen ve bu sorunların üstesinden gelmek için aktif biçimde danışmanlık ve eğitime ihtiyaç duyan anne-babalar hizmet almaktadır (UNODC, 2009; Sanders, 2012). Yaklaşık 80 dakika süren 4 oturumdan oluşan kısa terapi programı, anne-babalara tek bir davranış problemini yönetme stratejilerinin öğretimi, öğrenilenlerin prova edilmesi, öz değerlendirme ve tavsiyelerden oluşur. Program kimi zaman telefonla veya yüz yüze uygulamacıyla görüşme veya grup oturumlarını da içerebilir. Oturumlar sırasında tartışma, model alma, dramatize etme gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılarak anne-babalara, olumlu anne-babalık stratejileri öğretilmekte; çocuklarının problem davranışını gözleme, gözlenen davranışı azaltmak için kendine uygun başa çıkma stratejilerini geliştirme ve kullanma becerileri kazandırılmaktadır. Her oturum başında anne-babalarla öğrendiklerini nasıl uyguladıkları ve aldıkları sonuçlar üzerine konuşulmakta, son oturumda ise anne-babalarla, ne kadar ilerleme kaydedildiği ve süreçte yaşanan zorluklar hakkında tartışılmakta ve onlara motivasyonlarını artırıcı geri bildirimler verilerek süreç sonlandırılmaktadır (Sanders, 1999; 2012). Aldıkları eğitim sayesinde anne-babalar öğrendikleri stratejileri diğer çocuklarına da uygulayarak bu düzeyde öğrendiklerini genelleyebilmektedir (Boyle vd., 2010; Lau vd., 2003; Sanders, 1999). Eğitim sonunda hiç olumlu sonuç alamayan anne-babalar, daha yoğun müdahale gerektiren bir sonraki düzeye yönlendirilir.

2.3.4 Düzey 4: Standart Triple P (Standart Triple P)

Yoğun ebeveynlik becerileri eğitimi (Intensive Parenting Skills Training) olarak da ifade edilen bu düzeyden olumlu anne-babalık konusunda yoğun düzeyde eğitime ihtiyacı olan ve daha yoğun düzeyde problem davranış (örn., takıntılı davranışlar, karşı gelme bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite) sergileyen çocuğa sahip anne-babalar yararlanmaktadır (Sanders, 1999; UNODC, 2009). Yaklaşık 10 saat süren 8-10 oturumdan

oluşan programda, anne-babalara ihtiyaç duydukları bilgiler, beceriler ve olumsuz bir davranışı görmezden gelme, riskli durumlarda dikkati farklı yöne çekme gibi problem davranışla baş etme stratejileri grup toplantıları, yüz yüze görüşme, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri şeklinde öğretilmektedir (Lutzker vd., 2009; Sanders, 2008, 2012). Oturumlar sırasında bilgiler tartışma, rol oynama, ödevlendirme gibi farklı öğretim yöntemleri aracılığıyla Düzey 1-2-3 kullanılan materyallerin yanı sıra video ve kitaplar da kullanılarak aktarılmaktadır. Eğitim sonrası anne-babaların kazandıkları becerileri hem evlerinde hem de toplumsal ortamlarda kullanarak farklı hedef davranışlara genellemeleri beklenmektedir (Sanders, 1999, 2008, 2012). Daha fazla anne-babaya ulaşmak amacıyla bu düzeyde; grupta, kendini yönetme gibi farklı eğitim programları da vardır. Bu yönüyle Triple P'nin anne-babaların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir program olduğu söylenebilir.

2.3.5. Düzey 5: Geliştirilmiş Triple P (Enhanced Triple P)

Dördüncü düzey eğitim programına katılmış ancak sonuç alamamış anne-babalar için geliştirilmiş programın uyarlanmış en yoğun ileri davranışsal müdahale düzeyidir. Bu düzeyde eğitime katılan anne-babaların hem çocuklarında davranış problemleri kalıcı hale gelmiştir hem de aile işleyişinde çeşitli sorunlar (örn., iletişimsizlik, yüksek düzey stres, anksiyete, depresyon) bulunmaktadır (UNODC, 2009). Program modülleri, anne-babalık becerilerini, kendini yönetme stratejilerini, stresle başa çıkma ve eş destek becerilerini geliştirmeyi amaçlayan modüller ile ev ziyaretlerini içerir (Lutzker vd., 2009; Sanders, 1999). 11 oturumdan oluşan program anne-babaların önceki düzeylerde yapmış oldukları uygulamaların ve gelişmelerin gözden geçirilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi ve uzman eşliğinde planlama yapılması ile başlar ve değerlendirme sonucu modüllerden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesiyle son bulur (Sanders, 2003).

Ev ziyareti modülünde anne-babalar, öğrendikleri becerileri pekiştirmek için her oturum sonrasında ödev yaparlar. Ödevlerindeki hedefleri kendileri belirler ve performanslarını

kendileri değerlendirirler. Burada amaç, anne-babaların öz yeterliliklerini artırmak ve karşılaştıkları sorunlarla tek başlarına baş edebilmeyi öğretmektir. Son oturumda anne-babalar kazandıkları becerileri sürekli kullanabilmeleri için teşvik edilirler. Başa çıkma becerileri modülü kişisel sıkıntılar yaşayan anne-babaların bu sıkıntılarla baş etme becerilerini öğretmek üzere tasarlanmıştır. Bu zorluklara anksiyete, depresyon ya da yüksek stres düzeyine sahip olmak örnek olarak verilebilir. Eş desteği modülü ise ilişkilerinde iletişim eksikliği ve benzeri problemler yaşayan iki ebeveynli anne-babalar için tasarlanmıştır. Eşlere ekip çalışması, birbirlerine olumlu anne-babalık tutumları konusunda destek olma ve birbirleriyle tutarlı olma becerileri gibi önemli beceriler öğretilmektedir (Sanders, 2012).

2.4. Özelleştirilmiş Triple P Programları

Triple P'nin daha özelleştirilmiş farklı versiyonları da bulunmaktadır. Özel gereksinimleri olan çocuğa sahip anne-babalar için geliştirilmiş olan Atlama Tahtası Triple P (Stepping Stones Triple P) ile topluma ve özel gereksinimi olan çocuğa uyum sağlama becerileri öğretilmektedir. Ayrıca, uyumu zorlaştıran aile içi çatışma, kaygı, depresyon, anne-babalık rolünün vermiş olduğu stres, tükenmişlik gibi duygularla baş etme becerilerine odaklanılmaktadır (Mazzucchelli & Sanders, 2012). Çalışan anne-babalar için İşyeri Triple P geliştirilmiştir (Workplace Triple P) (Mchale vd., 2011). Çocuklarda obeziteyi önlemek için Yaşam Sitali Triple P (Lifestyle Triple P) ile çocukların beslenme şeklini düzenlemek, fiziksel aktivite seviyesini artırmak ve çocukların uygun kiloya ulaşmasını sağlamak hedeflenmektedir (Cleghorn vd., 2010; Dagnalie vd., 2012). Boşanma sürecindeki anne-babalar için geliştirilen Yaşam Sitali Triple P'de (Lifestyle Triple P) anne-babaların iletişim, çatışma yönetimi, boşanmaya uyum gibi becerileri geliştirilmeye ve işlevsel olmayan anne-babalık tutumları azaltılmaya çalışılarak çocuklarda problem davranış ortaya çıkarabilecek değişkenlerin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (Sanders & Stallman, 2007). Yeni Zelanda'da düşük sosyoekonomik düzeye sahip küçük çocuğu olan Maori kabilesi ebeveynleri için Triple P'nin

kültüre özgü uyarlanmış versiyonu olan Yerliler İçin Triple P (Indigenous Triple P) uygulanması sonucu çocuklarının problem davranışlarının ve ebeveynler arası çatışmanın önemli ölçüde azaldığı rapor edilmiştir (Franke vd., 2018). Programın uluslararası resmî sitesinde ya da Türkiye temsilciliğinin sitesinde özelleştirilmiş Triple P programları arasında görülmesine de alanyazın taraması yapılırken pilot çalışması yapılmış “Building Bridges Triple P” isimli bir programa daha rastlanılmıştır. Bu program otizm spektrum bozukluğu olan ergenler için hazırlanmıştır (Jenkins vd., 2018).

2.5. Program Uygulayıcısı Olma

Ulaşılabilir, takip edilmesi kolay, standardize edilmiş ve kültürel farklılıklara duyarlı olan Triple P programı uygulayıcısı olmak isteyen kişilerin birtakım özellikleri sağlaması gerekmektedir. Bu özelliklerden ilki, psikoloji, tıp, hemşirelik, eğitim, çocuk gelişimi ile ilgili alanlardan mezun ya da sosyal hizmetler alanında uzman olmaktır. İkincisi, uygulayıcı eğitimi almaktır. Bu eğitim süreci eğitim materyallerinin okunması, eğitime katılım ve akreditasyondan oluşmaktadır. Eğitimin içeriğinde; teorik bilgiler, programın içeriği ile ilgili bilgiler ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Uygulayıcı eğitimleri sırasında, eğitime katılan uzmanlara, programı uygulayabilmek için gereken materyaller verilir. Programın her düzeyiyle ilgili, uygulayıcıya yardım ve rehberlik edebilecek kılavuzlar ve kontrol listeleri bulunmaktadır. Uygulayıcı eğitimi alan uzmanlar, eğitim sonrasında da danışmanlık hizmetleriyle desteklenmektedir. Bu yönüyle Triple P, yaygınlaşırken uygulama güvenilirliği de sürdürebilmektedir (Markie-Dadds vd., 2002; Sanders & Turner, 2005).

Türkiye’de ise Triple P uygulayıcısı olabilmek isteyen uzmanların Triple P UK Ltd.’nin Türkiye’de bulunan tek yasal temsilcisi olan kurumdan uygulayıcı sertifikası alması gerekmektedir. Sertifikayı almaya hak kazanmak için eğitim ve akreditasyon sürecinin tamamlanması gerekir. Eğitim dili ve materyalleri Türkçedir. Eğitimin katılımcılarına hem

eğitim sırasında hem de uygulayıcı olduktan sonra kullanacağı uygulayıcı eğitim seti verilmektedir. 2018 ve 2019 yıllarında gerçekleştirilen uygulayıcı eğitimleri sonucunda, Türkiye’de, henüz çok yaygınlaşmamış olan bu programı uygulayabilecek yeterlikte toplam 23 uzman bulunmaktadır (Triple P Türkiye Uygulamaları ve Triple P Uygulayıcı Eğitimi, 2020). Uygulayıcı eğitimleri ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen okuyucular, Türkiye temsilciliği ile iletişime geçebilir ya da uluslararası düzeyde www.triplep.net yasal web sayfasını inceleyebilirler.

3. TRİPLE P-OLUMLU ANNE-BABALIK PROGRAMIYLA İLGİLİ ALANYAZIN

Triple P-olumlu anne-babalık programına ilişkin mevcut çalışmaların doğasını araştırma sonuçları ışığında ortaya koymak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken Türkiye’de yürütülen çalışmaların tamamına erişilmeye çalışılmıştır. Ancak uluslararası alanyazındaki çalışmaların fazla olması, tarama yapılırken araştırma sayısını sınırlamak üzere birtakım ölçütlerin dikkate alınmasını gerektirmiştir. Bu ölçütler; (a) araştırma katılımcılarının özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babalar olması, (b) araştırmaların 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması, (c) araştırmaların hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve (d) çalışmaların tam metnine ücretsiz erişim sağlanabilmesidir. Bu amaçla, çalışma özetinde yer alan sözcükler kullanılarak internet üzerinden (EBSCO-Host, Google, Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi) elektronik veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda ulusal ve uluslararası alanyazında, Triple P programı kullanılarak yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Erişilen çalışmalar; araştırma amacı, katılımcı özellikleri, araştırmada kullanılan Triple P düzeyi, araştırma deseni, bulgular ve öneriler başlıkları doğrultusunda kısaca özetlenmiştir. Tablo 2 ve 3 incelenen araştırmalara genel bir bakış sunmaktadır. Tablolar okunurken çalışmanın sistematik bir alanyazın taraması olmadığı yalnızca konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak ve araştırmalara ilişkin genel bir fikir vermek amacıyla incelendiği dikkate alınmalıdır.

Türkiye’de Triple P programının kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, bir bildiri (Işık ve İşlek, 2016), bir derleme (Arkan & Üstün, 2009) ve altı deneysel çalışmaya ulaşılmıştır. Her iki çalışmada vurgulanan ortak nokta, programın Türkiye’deki kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik yapılan öneridir. Triple P’nin etkisinin sınındığı deneysel araştırmalar, araştırmanın gerçekleştirildiği yıl dikkate alınarak sırasıyla günümüzden geçmişe doğru Tablo 2’de özetlenmiştir. Uluslararası alanyazında Triple P programının kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde ülkemizin aksine çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar genellikle programın düzeylerinden birinin ya da tamamının etkililiğini konu alan kontrol gruplu deneysel çalışmalardır ve Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 2

Türkiye’de Triple P-Olumlu Anne-Babalık Programının Kullanıldığı Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Triple P Düzeyi	Araştırma Deseni	Bulgular	Öneriler
Arkan vd., (2020)	Triple P’nin davranış problemleri olan ergenlerin anne-babaların psikolojik iyilik hali, çatışma ve memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmesi	Hastaneye davranış problemleri ile başvurmuş ve bekleme listesinde bulunan 12-16 yaş aralığındaki 71 ergen ve anne-baba	Grup Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> Ebeveynlerin psikolojik iyilik hallerinin artması Ergenlerin problem davranışlarının azalması Ergenler ile ebeveynler arasındaki çatışmaların azalması Programa katılma ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olması 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi
Arkan (2019)	Triple P’nin montessori anaokuluna devam eden çocukların anne-babalarının ruh halleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Özel montessori anaokuluna devam eden 3-6 yaş aralığında çocuğu olan 74 anne-baba	Grup Triple P	Yarı deneysel desen-tek grupta ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Anne-baba anksiyete ve depresyon düzeyinde azalma Ebeveynlik becerilerinde artma Ebeveynler arası çatışma düzeyinde azalma Evlilik memnuniyetinde artma Çocukların problem davranışlarında azalma 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi Kontrol gruplu çalışmalar planlanması İzleme çalışmalarının yapılması Programın yaygınlaştırılması
Özyurt vd., (2018)	Triple P’nin okulöncesi çocuklarının teknolojik cihaz kullanım durumuna etkilerinin incelenmesi	3-6 yaş aralığında çocuğu olan 76 anne ve çocuk	-	Yarı deneysel desen-Ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim alan çocuklarda teknolojik cihaz kullanım süresinde kısalma Teknolojik cihaz kullanım amacında değişme Annelerin refah düzeylerinde artma 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi Kontrol gruplu çalışmalar planlanması
Özyurt, Dinçseven vd., (2018)	Triple P’nin çocuklara kötü muamele, çocukların davranışları ve annelerin başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi	4-12 yaş aralığında çocuğu olan 126 anne	Düzyey 2	Yarı deneysel desen-Ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların davranış problemlerinde azalma Annelerin stresle baş etme stratejilerinde ilerleme Çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismarda azalma 	<ul style="list-style-type: none"> Programın yaygınlaştırılması

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Triple P Düzeyi	Araştırma Deseni	Bulgular	Öneriler
Özyurt (2013)	Triple P'nin 8-12 yaş anksiyete bozukluğu olan çocuklar ve anne-babaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Hastaneye anksiyete belirtileri ile başvurmuş ve bekleme listesinde bulunan 8-12 yaş aralığındaki 74 çocuk ve anne-babası	Grup Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none">• Deneysel gruptaki çocukların anksiyete düzeyi, duygusal sorunları ve problem davranışlarında azalma• İşlevsel davranışlarında artma• Deneysel grubundaki ebeveynlerin psikolojik iyilik halinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark olmama	<ul style="list-style-type: none">• Farklı örneklerle çalışılmaları yapılması• Programın yaygınlaştırılması• Etkilerinin diğer ebeveyn eğitim programlarıyla karşılaştırılması
Öztürk (2013)	Triple P'nin 7-12 yaş aralığındaki DEHB olan çocuklar ve anne-babaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi	DEHB tanısıyla takip edilen, en az 2 aydır ilaç kullanan, 7-12 yaş aralığındaki 60 çocuk ve anne-babası	Grup Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none">• Deneysel grubundaki çocukların problem davranışları, DEHB belirtilerinde azalma• İşlevsel davranışlarında artma• Deneysel gruptaki ailelerin çocuklarına karşı sergilediği tutumlarda ve olumlu ebeveynlik becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark olmama	<ul style="list-style-type: none">• Farklı örnekler üzerinde çalışılmaları yapılması,• Programın yaygınlaştırılması,• Etkilerinin uygulanan diğer programlarla karşılaştırılması

*DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, DEH: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite.

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’de Triple P programıyla ilgili yapılan araştırmaların sayısının uluslararası literatüre kıyasla oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Daha çok tıp ya da hemşirelik gibi sağlık alanında çalışan uzmanlar tarafında gerçekleştirilen araştırmalar, genellikle programın etkililiğinin sınanmasına yöneliktir. İncelenen araştırmalar, Aralık 2020 tarihine kadar yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Çalışma katılımcılarını daha çok okul öncesi ve ergenlik döneminde olan çocuk ve ergenler oluşturmaktadır. Triple P programı uygulayıcısı olma şartlarını sağlayan sosyal hizmetler, eğitim, çocuk gelişimi vb. diğer alanlardaki uzmanların henüz program hakkında bir araştırma yapmadığı dikkat çekmektedir. Çalışmaların bulguları bizlere Türkiye’de uygulanan Triple P’nin anne-babaların psikolojik iyilik hallerinin arttığını (Arkan vd., 2020), stres düzeylerinin azaldığını (Özyurt, Dinçseven vd., 2018), olumlu ebeveynlik becerilerinin arttığını (Arkan, 2019), çocukların problem davranışlarının azaldığını (Arkan, 2019; Arkan vd., 2020; Özyurt Dinçseven vd., 2018, Öztürk, 2013; Özyurt, 2013), ebeveyn ile çatışma düzeylerinin azaldığı (Arkan, 2019) gibi pek çok olumlu gelişmeyi göstermektedir.

Tablo 3

Yurt Dışında Triple P-Olumlu Anne-Babalık Programının Kullanıldığı Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Triple P Düzeyi	P Araştırma Deseni	Bulgular	Öneriler
Schrott vd., (2019)	Atlama Tahtası Triple P'nin OSB olan çocuğa sahip ebeveynler üzerindeki etkilerinin incelenmesi	OSB olan çocuğa sahip 23 ebeveyn	Atlama Tahtası Triple P	Boylamsal çalışma	<ul style="list-style-type: none"> Aşırı tepkisel ebeveyn tutumlarında azalma Ebeveyn öz yeterliğinde artma Ebeveyn stres düzeyinde azalma Araştırma sonrası etkilerin kalıcılığını koruması 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi DeneySEL desen kullanılarak ileri araştırmalar planlanması Her iki ebeveynin katıldığı ileri araştırmalar planlanması
Jenkins, vd., (2018)	Building Bridges Triple P programının etkililiğinin incelenmesi	12-16 yaş aralığında OSB olan çocuğu sahip 9 anne-baba	Building Bridges Triple P	Yarı deneysel desen-tek grupta ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Ergenlerin problem davranışlarında azalma ve üç ay sonra da etkililiğini koruma Aşırı tepkisel ebeveyn tutumlarında azalma Ebeveynlerin stres ve depresyon düzeylerinde azalma Öğrenilen stratejilere duyulan memnuniyet 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi
Beyaz vd., (2018)	Triple P'nin yeni OSB tanısı almış çocuğa sahip ebeveynler üzerindeki etkisinin incelenmesi	2-12 yaş aralığında çocuğu yeni OSB tanısı alan 26 anne-baba ve çocukları	Düzen 1	Yarı deneysel desen-Ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların davranış problemlerindeki azalışın anlamlı olmaması Ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi
Afrouz vd., (2015)	Triple P'nin zihinsel yetersizliği olan çocuk ve anne arasındaki etkileşim düzeyinin belirlenmesi	Zihin yetersizliği olan çocuğu sahip 40 anne	Triple P	Yarı deneysel desen-Ön test-son test modeli	<ul style="list-style-type: none"> Anne-çocuk etkileşim, yakınlık kurma ve bağlılık düzeylerinde artma Çatışma düzeylerinde azalma 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi
Jansen vd., (2014)	Triple P'nin zihin yetersizliği ve psiko-sosyal sorunları olan çocuklara sahip anne-	Sınır düzeyde zihin yetersizliği ve psiko-sosyal sorunları olan	Atlama Tahtası Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> Deney gruptaki çocukların okuldaki psiko-sosyal sorunları ve ebeveynlerin stres düzeyinde kısa süreli olumlu etkinin olması 	<ul style="list-style-type: none"> Deney grubundan ayrılan ebeveynlerin programı bırakma gerekçelerinin araştırılması

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri	Triple P Düzeyi	P	Araştırma Deseni	Bulgular	Öneriler
	babalar ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması	çocuğa sahip anne-baba	209			<ul style="list-style-type: none"> Kontrol grubundaki sıradan bakım sağlayan ebeveynle karşılaştırıldığında programın anlamlı bir fark yaratmaması 	<ul style="list-style-type: none"> Benzer bir karşılaştırma çalışmasında maliyet vb açıdan verimlilik karşılaştırılması yapılması
Hardin vd., (2014)	Triple P'nin anne-babalar üzerindeki etkilerinin incelenmesi	24 aylıktan küçük çocuğa sahip anne-baba	49	Atlama Tahtası Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> Ebeveynlik davranışlarında ilerleme Çocuk davranışlarında anlamlı bir fark yaratmama 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuk üzerindeki etkilerin gözlenebilmesi için daha uzun süreli izleme çalışmalarının yapılması Daha büyük bir örnekleme tekrar edilmesi
Boyd vd., (2014)	Triple P'nin beyin hasarı olan çocukların anne-baba üzerinde etkilerinin incelenmesi	Menanjit, tümör gibi nedenlerle beyni hasar görmüş çocuğun anne-babası	59	Atlama Tahtası Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> İşlevsel olmayan ebeveynlik tutumlarında azalma Aşırı tepkisel ebeveyn tutumlarında azalma 6 ay sonra izleme sonucunda çocukların duygusal problemlerinin başa dönmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Çalışma sonrası izleme ve destek oturumlarının düzenlenmesi Daha büyük bir örnekleme yapılması Ebeveynlerin soruları yanıtlarken öğretmenlerden yardım alınması
Roux vd., (2013)	Triple P'nin farklı yetersizliğe sahip çocukların anne-babaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi	OSB, Sendromu, Down zihin ya da serebral palsisi olan çocuğa sahip anne-baba	52	Atlama Tahtası Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların problem davranışlarında azalma ve 6 ay sonra etkinin sürmesi İşlevsel ebeveynlik tutumlarında artma ve 6 ay sonra etkinin sürmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme yapılması Çocukların problem davranışlarının ebeveyn beyanın yanı sıra bizzat değerlendirilerek tespit edildiği yeni araştırmalar planlanmalı
Jahnel vd., (2011)	Triple P'nin farklı yetersizliğe sahip çocukların problem davranışlar üzerindeki etkisinin incelenmesi	OSB, zihin yetersizliği, serebral palsy, özgül öğrenme güçlüğü, sonradan edinilen beyin hasarı olan çocuğa sahip anne-baba	53	Atlama Tahtası Triple P	Grup deneysel desen	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların problem davranışlarında azalma Ebeveynler arası çatışma düzeyinde azalma İşlevsel ebeveynlik tutumlarında artma Problem davranışa bakış açısında değişim 	<ul style="list-style-type: none"> Daha büyük bir örnekleme tekrarlanması Ebeveynlerin sorulara yanlı cevap vermesini önlemek için öğretmenlerden yada tarafsız kişilerden yardım alınması

*OSB: Otizm spektrum bozukluğu.

Tablo 3 incelendiğinde, Triple P programıyla ilgili yapılan araştırmaların genellikle programın etkililiğinin sınanmasına yönelik deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışma katılımcılarını farklı yetersizliği olan çocuklar ile anne-babaları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların önlemeden ziyade daha çok müdahaleye odaklanmaktadır. Çalışmaların bulguları bizlere yurt dışında uygulanan Triple P'nin anne-babaların psikolojik iyilik hallerinin arttığını (Jenkins vd., 2018) , stres düzeylerinin azaldığını (Beyaz vd., 2018; Jansen vd., 2014; Schrott vd., 2019), aşırı tepkisel ebeveynlik tutumlarının azaldığını (Boyd vd., 2014; Jenkins et al., 2018; Schrott vd., 2019), çocukların problem davranışlarının azaldığını (Jansen vd., 2014; Jenkins vd., 2018; Roux vd., 2013), ebeveyn ile çatışma düzeylerinin azaldığı (Afrouz vd., 2015) gibi pek çok olumlu gelişmenin yanı sıra ebeveynlerde görülen olumlu etkilerin çocuğa yansımaması (Beyaz vd., 2018; Boyd vd., 2014; Hardin vd., 2014) uzun süreli kalıcılıkta etkilerin değişkenliği (Boyd vd., 2014) gibi olumsuz bulgular rapor edildiğini de göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk yetiştirmek, emek isteyen karmaşık ve zor bir iştir. Bu nedenle, anne-babaların bu rolleri hakkında belirli bir düzeyde endişe ve kaygı yaşamaları muhtemeldir. Dolayısıyla uzmanlar tarafından sağlanan rehberlik ve destek, anne-babalar için gelişimlerinin farklı aşamalarında başvurabilecekleri değerli bir kaynaktır. Kanıt temelleri yüksek olması yönüyle Dünya'daki en iyi anne-baba eğitimi programı olarak nitelendirilen Triple P-olumlu anne-babalık programı da anne-babaların farklı konularda ve düzeylerde gereksinim duydukları destek ve yardımı sağlamaya yönelik iyi bir tercih olarak karşımıza çıkmaktadır (Andres vd., 2018; Arkan, 2019; Morawska & Sanders, 2009; UNODC, 2009). Yapılan çalışmalarda, Triple P'nin etkisinin müdahalenin sunulduğu hedef kitleye, programın önleme veya müdahale amacıyla kullanılıp kullanılmadığına, çocuk veya ebeveyn açısından kullanılan sonuç ölçütlerine ve kullanılan araştırma yöntemine göre değişiklikler gösterdiği görülmektedir.

Tablolarda özetlenen araştırmalarda görüldüğü gibi bu farklılıkların, Triple P'nin çeşitli müdahale yoğunluğu seviyelerinden oluşan aşamalı bir aile eğitimi destek sistemi yapısına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmalarda ortalama bir etki düzeyinin hesaplanmasının, müdahalelerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla tercih edilen tek bir yaklaşım olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Çalışmalarda, çocuklar ve anne-babaları için çeşitli olumlu sonuçlar da rapor edilmiştir. Ebeveyni Triple P programına katılan çocuklarda davranış problemlerinin azaldığı ya da ortadan kalktığı rapor edilmiştir (Arkan, 2019; Arkan vd., 2020; Dinçseven vd., 2018; Janel vd., 2011; Öztürk, 2013; Özyurt, 2013; Roux vd., 2013). Programı alan anne ya da babaların eşler arası iletişiminin kuvvetlendiği ve buna bağlı olarak aile içi çatışmaların azaldığı ortaya konmuştur (Afrouz vd., 2015; Arkan, 2019). Programa katılan ebeveynlerde anksiyetenin, stres düzeyinin ve depresyon düzeyinin azaldığı (Arkan, 2019; Beyaz vd., 2018; Jansen vd., 2014; Jenkins vd., 2018; Schrott vd., 2019), işlevsel olmayan ebeveyn tutumunun azalarak işlevsel ebeveyn tutumunun ise arttığı görülmüştür (Boyd vd., 2014; Hardin vd., 2014). Triple P programı sonucu, anne-babalar çocuklarının davranış problemleri nedeniyle düşen yaşam kalitelerini artırabildikleri (Jenkins vd., 2018; Özyurt, 2013; Özyurt vd., 2013); dolayısıyla da ailevi ilişkilerinin daha olumlu bir yapıya taşıyabildikleri ifade edilmiştir (Afrouz vd., 2015; Arkan, 2019; Arkan vd., 2020; Özyurt vd., 2018). Bu nedenle, benzer bulguların yinelenerek desteklenmesine ve farklılaşan bulgularda farklılığa neden olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik yeni araştırmalar yürütülmesi önemlidir. Türkiye gibi farklı kültürlerde özellikle her iki ebeveyninde katılımıyla gerçekleştirilecek uzun süreli çalışmalar yapılması önerilebilir.

Ülkemizde uygulanan anne-baba eğitimi programları, genellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki anne-babaları hedef kitle olarak görmekte ve onlara basit düzeyde genel ebeveynlik bilgilerini ulaştırmaktadır. Ancak ebeveynlikle ilgili daha kapsamlı bilgilere ihtiyaç duyan her kesimden anne-babanın, anne-babalık eğitim programlarına ulaşabilir durumda olmasına

ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda kendi evinin mahremiyetinde medya araçlarını kullanarak, yüz yüze, bireysel ya da grupla eğitim alma olanağı sunan; okur yazar olan ya da olmayan, sosyoekonomik düzeyinin ne olduğu fark etmeksizin tüm anne ve babaları kapsayan ve ihtiyaç duyulan düzeyde eğitimi anne-babalara ulaştıran Triple P-olumlu anne-babalık programı hakkında ülkemizde daha çok çalışma yapılmasına özellikle eğitim, özel eğitim, sosyal hizmet gibi alanlarda da kullanımının yaygınlaşmasına gereksinim vardır. Bu sayede bilinirliği ile uygulaması artırılabilir. Daha önce de belirtildiği üzere Triple P, kuramsal alt yapısında bulunan halk sağlığı yaklaşımıyla davranış problemlerini henüz ortaya çıkmadan önlemeye çalışmaktadır. Triple P bu sayede hem çocuğun hem anne-babanın ruh sağlığını korumaya yardımcı olmakta, aile içi ilişkileri korumaktadır. Bu yönüyle önleyici sağlık hizmeti sunan Triple P programının uygulamasının yaygınlaştırılması sağlık sistemine ve olumlu anne-babalık stratejilerini öğrenen anne-babaların çocuklarını daha iyi yetiştirebilmesi yönüyle eğitim sistemine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Afrouz, G. A., Ahouri, M. Arjmand-nia, A. A., Gohabari-Bonab, Bagher., & Pourmohammadrıza-Tajrishi, M. (2015). The Effectiveness of positive parenting program (Triple-P) training on interaction of mother-child with intellectual disability. *Journal of Rehabilitation, 16(2)*, 128-137.
- Andres, C., Barican, J. L., Schwartz, C., Waddell, C., & Yung, D. (2018). Fifty years of preventing and treating childhood behaviour disorders: a systematic review to inform policy and practice. *Evidence-based Mental Health, 21(2)*, 45-52. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102862>
- Arkan, B. (2019). Olumlu annebabalık eğitimi programı'nın (positive parenting program-triple p) ailenin ruh sağlığına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1)*, 43-61. <https://doi.org/10.19171/uefad.533052>

- Arkan, B., & Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: iki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 155-174.
- Assenany, A. E., & McIntosh, D. E. (2002). Negative treatment outcomes of behavioral parent training programs. *Psychology in the Schools*, 39(2), 209-219. <https://doi.org/10.1002/pits.10032>
- Ateş, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş çocukların annelerinin okul öncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. (Tez Numarası: 597796) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, F., & Şahan, G. (2018). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 66-86. <https://doi.org/10.29217/uujss.10>
- Ayçiçeği-Dinn, A., & Sunar, D. (2017). Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürler arası karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.
- Berkowitz, C., & Kolhatkar, G. (2014). Cultural considerations and child maltreatment: in search of universal principles. *Pediatric clinics of North America*, 61(5), 1007-1022. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.06.005>
- Bertram, H., Hahlweg, K., Harstick, S., Heinrichs, N., Kuschel, A., & Naumann, S. (2006). The long-term efficacy of a parent training for universal prevention of child behavior problems: Results from the mother's and father's perspective. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97-108.
- Beyaz, T., Bultas, M.W., Halloran, D., McNamara, D., McMillin, S.E., Pierce, K. J., & Zand, D.H.A. (2018). Pilot of a brief positive parenting program on children newly diagnosed

- with autism spectrum disorder. *Family Process*, 57(4), 901-914.
<https://doi.org/10.1111/famp.12334>
- Biber, K., & Ural, O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 87-125.
- Bidwell, K., Dwyer, S., Gardiner, P., Ralph, A., Sanders, M. R., Sofronoff, K., & Thompson, R., (2005). *Every Family: A public health approach to promoting children's wellbeing*. University of Queensland: Brisbane, Australia.
- Bidwell K., Dwyer, S. Gardiner, P., Ralph, A., Sofronoff, K., Thompson, R., & Sanders, M. R. (2008). Every family: a population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school. *Journal of Primary Prevention*, 29(3), 197-222. <https://doi.org/10.1007/s10935-008-0139-7>
- Biglan, A. (1995). Translating what we know about the context of antisocial behavior into a lower prevalence of such behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 479-492.
- Blampied, N. M., France, K. G., & Venning, H. B. (2003). Effectiveness of a standard parenting-skills program in reducing stealing and lying in two boys. *Child and Family Behavior Therapy*, 25, 31-44.
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T., & Sanders, M. R. (2008). The efficacy of positive parenting program (triple p) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 411-427.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2010). "Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy". In Rogers, S. (Ed.) *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, contexts and cultures* (pp. 60-72). Routledge.

- Borg, D., Houlding, C., Jamieson, J., Schmidt, F., & Stern, S. B. (2012). The perceived impact and acceptability of group triple p positive parenting program for aboriginal parents in canada. *Children and Youth Services Review, 34*, 2287-2294.
- Boyd, R.N., Brown, F.L., McKinlay, L. Whittingham, K., & Sofronoff, K. (2014). Improving child and parenting outcomes following paediatric acquired brain injury: a randomised controlled trial of stepping stones triple p plus acceptance and commitment therapy. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(10), 1172-1183.
- Boyle, C. L., Lutzker, J. R., Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C., & Whitaker, D. J. (2010). An analysis of training, generalization, and maintenance effects of primary care triple p for parents of preschool-aged children with disruptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development, 41*, 114-131. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0156-7>
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review, 26*(7), 834-856. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.08.001>
- Bronfenbrenner U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruckman, D., Ferch, C., Necheles, J. & Solomon, R. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism, 11*(3), 205-224.
- Calam, R., Carmont, S. A., Durand, M., Liversidge, T., & Sanders, M. (2008). Does self-directed and web-based support for parents enhance the effects of viewing a reality television series based on the triple p – positive parenting programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(9), 924-932. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01901.x>

- Carbonaro, W., & Langenkamp, A. G., (2018). How school socioeconomic status affects achievement growth across school transitions in early educational careers. *Sociology of Education*, 91(4), 358-378. <https://doi.org/10.1177/0038040718802257>
- Cleghorn, G. J., Davies, P. S. W., Sanders, M. R., & West, F. (2010). Randomised clinical trial of a family-based lifestyle intervention for childhood obesity involving parents as the exclusive agents of change. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1170-1179.
- Dagnelie, P. C., Gerards, S. M., Jansen, M. W., van der Goot, L. O., de Vries, N. K., Sanders, M. R., & Kremers, S. P. (2012). Lifestyle Triple P: a parenting intervention for childhood obesity. *BMC Public Health*, 12(267), 1-7.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 217492). [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-53.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dowdy, E., Kamphaus, R. W., & Ritchey, K. (2010). School-based screening: a population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health*, 2, 166-176. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9036-3>
- Ergül, Ş. (2005). Halk sağlığı hemşireliğinin dünü bugünü ve geleceği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 21(1), 157-166.
- Felmlee, D., Inara Rodis, P., McMillan, C., & Osgood, D. W. (2018). Falling behind: Lingering costs of the high school transition for youth friendships and grades. *Sociology of Education*, 91(2), 159-182. <https://doi.org/10.1177/0038040718762136>

- Franke, N., Keown, L. J., Sanders, M. R., & Shepherd, M. (2018). Te whānau pou toru: a randomized controlled trial (RCT) of a culturally adapted low-intensity variant of the triple p-positive parenting program for indigenous Māori families in New Zealand. *Prevention Science, 19*(7), 954-965. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0886-5>
- Glynn, T. & Sanders, M.R. (1981). Training parents in behavioral self-management: An analysis of generalization and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(3), 223-237.
- Grady, J., & Gross, D. (2002). Group-based parent training for preventing mental health disorders in children. *Issues in Mental Health Nursing, 23*(4), 367-383. <https://doi.org/10.1080/01612840290052578>
- Grauerholz-Fisher, E., Kronfli, F. R., Peters, K. P., & Vollmer, T. R. (2020). The Encyclopedia of Child and Adolescent Development. In S. Hupp and J. D. Jewell, (Eds.). *Applied Behaviour Analysis* (pp. 1-14). <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad076>
- Gümüşçü Ş. (2017). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları.
- Gürşimşek, I. (2002). *Dokuz Eylül Üniversitesi okul öncesi eğitimler el kitabı: etkin öğrenme ve aile katılımı*. Yapa Yayınları.
- Graaf, I., Smit, F., Speetjens, P., Tavecchio, L., & Wolff, M. (2008). Effectiveness of the triple p positive parenting program on behavioral problems in children a meta-analysis. *Behavior Modification, 32*(5), 714-735. <https://doi.org/10.1177/0145445508317134>
- Hardin, J.W., Kilburn, J., & Shapiro, C.J. (2014). Prevention of behavior problems in a selected population: stepping stones triple p for parents of young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35*(11), 2958-2975.
- Hofstetter, C. R., Mulvilhill, M. M., & Schultze, W. A. (1992). Communications media, public health, and public affairs: exposure in a multimedia community. *Health Communication, 4*(4), 259-271. https://doi.org/10.1207/s15327027hc0404_2

- Işık, E., & İşlek, S. (2016). Ergenlik çağı öncesinde (0-12 yaş) bir aile eğitimi programı “triple p olumlu anne-babalık eğitimi”. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 24-29.
- Jahnel, D., Sanders, M.R., & Sofronoff, K. (2011). Stepping stones triple p seminars for parents of a child with a disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2253-2262.
- Jansen, D.EMC., Kleefman, M., Reijneveld, S., & Stewart, R. (2014). The effectiveness of Stepping Stones Triple P parenting support in parents of children with borderline to mild intellectual disability and psychosocial problems: a randomized controlled trial. *BMC Medicine*, 12(1), 191.
- Jenkins, M., Mazzucchelli, T.G., & Sofronoff, K. (2018). Building Bridges Triple P: Pilot study of a behavioural family intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 46-55.
- Kadak, M.T., Nasıroğlu, S., Özdemir, G. P., Özdemir, O. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Kalburan, F. N. C. & Şahin, F.T. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. (Tez Numarası: 214208). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 100-111.
- Kimmet, E.& Sucuka, N. (2003). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Yayınları.

- Lau, J., Leung, C., Leung, S., Mak, R., & Sanders, M.R. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the triple p-positive parenting program in Hong Kong. *Family Process, 42*(4), 531-544. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00531.x>
- Long N. (2004). e-Parenting. In M. Hoghughi and N. Long (Eds.) *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (p. 369-379). Sage Publications.
- Lutzker, J. R., Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C., & Whitaker, D. J. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The U.S. Triple P System population trial. *Prevention Science, 10*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0123-3>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social- emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education, 23*(2), 74-86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Markie-Dadds, C., Sanders, M.R. & Turner, K. M. T. (2002). The development and dissemination of the triple p-positive parenting program: a multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science, 3*(3),173-189.
- Martin, A. J., & Sanders, M. R. (2003). Balancing work and family: a controlled evaluation of the Triple P- Positive Parenting Program as a work-site intervention. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(4), 161-169. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00066>
- Matsumoto, Y., Sanders, M. R., & Sofronoff, K. (2007). The efficacy of the triple p-positive parenting program with Japanese parents. *Behaviour Change, 24*, 205-218.
- Mazzucchelli, T. G., & Sanders, M. R. (2012). Stepping stones triple p: A population approach to the promotion of competent parenting of children with disability. *Parentin Research and Practice Monograph, 2*, 2-35.

- McHale, M., Sanders, M. R., & Stallman, H. M. (2011). Workplace Triple P: a controlled evaluation of a parenting intervention for working parents. *Journal of Family Psychology, 25*(4), 581-590. <https://doi.org/10.1037/a0024148>
- McTaggart, P., & Sanders, M. R., (2003). The transition to school project: Results from the classroom. *Australian eJournal for the Advancement of Mental Health, 2*(3), 144-155. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.144>
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy, 47*(6), 463-470.
- Mullett, J. (2007). Triple p community implementation report. Victoria, BC: Action Research Consulting. Report Prepared For The Vancouver Island Health Authority.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 39*(1-2), 227-236.
- Özbey, B. U. S., & Şahin, F.T. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum Dergisi, 12*(12), 7-12.
- Öztürk, Y. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 7-12 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma*. [Uzmanlık Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özyurt, G. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin anksiyete bozukluğu olan 8-12 yaş arası çocuklarda ve ebeveynlerinde anksiyete düzeyi ve ruh sağlığı üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma*. [Uzmanlık Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z., & Evgin, D. (2018). Effects of triple P on digital technological device use in preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 280-289. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0882-6>
- Roux, G., Sanders, M.R., & Sofronoff, K. (2013). A Randomized Controlled Trial of Group Stepping Stones Triple P: A Mixed-Disability Trial. *Family Process*, 52(3), 411-424.
- Sanders, M. R. (1992). Enhancing the impact of behavioural family intervention with children: Emerging perspectives. *Behaviour Change*, 9(3), 115-119. <https://doi.org/10.1017/S0813483900006252>
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-positive parenting program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Sanders, M. R. (2003). Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 1-17. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sanders, M.R. (2012). Development, evaluation and multinational dissemination of the triple p positive parenting program. *Annual Review Clinical Psychology*, 8, 345-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the triple p- positive parenting program: a population approach to the promotion of parenting competence. <http://www.triplep-america.com/documents/TheoreticaScientificandClinicalFoundationsforTriple.pdf>.

- Sanders, M. R., & Stallman, H. M. (2007). "Family transitions triple p": the theoretical basis and development of a program for parents going through divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 47(3-4), 133-153. https://doi.org/10.1300/J087v47n03_07
- Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2005). Reflections on the challenges of effective dissemination of behavioural family intervention: our experience with the triple p – positive parenting program. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 158-169. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00367.x>
- Sanders, M. R., & Turner, K. M. T. (2005). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: learning from the triple p-positive parenting program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.07.005>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th edition). Pearson Education.
- Schrott, B., Kasperzack, D., Weber, L., Becker, K., Burghardt, R., & Kamp-Becker, I. (2019). Effectiveness of the stepping stones triple p group parenting program as an additional intervention in the treatment of autism spectrum disorders: Effects on parenting variables. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 913-923. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3764-x>
- Sözmen, M. K., & Tözün, M. (2014). Halk sağlığının tarihsel gelişimi ve temel kavramları. *Smyrna Tıp Dergisi*, 3, 58-62.
- Specialist Programs (May 2020). *In Triplep webpage*. <https://www.triplep.net/glo-en/the-triple-p-system-at-work/the-system-explained/specialist-programs/>
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple P-Positive Parenting Program: a review and meta-

analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 475-495.

<https://doi.org/10.1007/S10802-007-9104-9>.

Triple P Türkiye Uygulamaları ve Triple P Uygulayıcı Eğitimi (Mayıs 2020). *In Hümanist Büro*. <http://humanistburo.org/tr/triple-p/>

United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC] (2009). *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. United Nations Publications. Sales No. E.09.XI.8.

EXTENDED ABSTRACT

Raising a child is a complex and difficult task that requires effort. While different theorists put forth different views on child development, the common point of these theories is the role of parents. Parents, who are the first role models and teachers of children, undoubtedly have significant responsibilities in the growth, development, learning and education of their children. The training provided or behaviors exhibited by parents both during the preschool period and during school years are crucial because they can be the first determinant of a child's future and personality development.

The limited number of studies and practices in Turkey on the Triple P-Positive Parenting Program, which is reported to be the most effective parent training program in the world in that it cooperates with the family and society, reduces the risk factors, supports the protective factors, has a high level of evidence basis and yields positive long-term results (Arkan, 2019; Morawska & Sanders, 2009; United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2009; Waddell et al., 2018), is the main source of motivation for this study. Therefore, this study aims to provide detailed information on the program and help users choose the most suitable program for their needs, for policy-makers, program administrators, non-governmental organizations, and practitioners and researchers who are interested in family training programs. Specifically, it describes the Triple P program in light of the present research results. It is believed that the study is significant in that it contributes to the increase in recognition of the Triple P program in Turkey and its applicability in the field of special education and offers a new perspective, especially to practitioners and researchers.

The Triple P-positive parenting program is a parent training program that was developed to increase the knowledge, skills and self-confidence of parents who have children from infancy up to the age of 16, as the product of a study initiated at Queensland University's Parenting and Family Support Centre in Australia in 1979 by Matthew Sanders et al. (Sanders, 1999; Sanders

et al., 2008; UNODC, 2009). The program addressed a small group of people in its first years by supporting parents who had preschool children showing problematic behavior, or had the risk of showing problematic behavior, through one-on-one training at home (Sanders & Glynn, 1981). However, it has turned into a public health intervention program that addresses a broader population in the last 30 years (Sanders, 2008; 2014; Sanders, Cann & Markie-Dadds, 2003).

Triple P aims to (a) improve parents' knowledge, trust and self-regulation to make decisions related to their children (Sanders, 2003, 2012), (b) develop child-raising attitudes based on strong child-parent interaction by reducing the authoritarian child-raising attitudes of parents (Sanders, 1999), (c) make the environment in which the child is raised safe, engaging, non-violent and in which there are as little conflicts as possible (Sanders, 2008), and (d) support different development areas of children such as social, emotional, communicational and behavioral through positive parenting practices (Sanders, 2003).

The program is theoretically based on the behavioral theory, which is based on social learning principles, and the public health approach (Graaf et al., 2008). The distinctive features of the program include the effective use of media, being sensitive to cultural differences, being sensitive to transitions, evaluating problems with a holistic approach and disburdening health workers (Sanders, 2003, 2008, 2012). While more intensive interventions are provided for children at high risk and their parents in the Triple P program, there are also fewer intensive interventions aimed at sharing only the necessary information for parents who need information on common problems (Markie-Dadds, Sanders & Turner, 2002; Sanders, 2012). Therefore, the program is designed as a multi-level, gradual and comprehensive parent training program, each level of which consists of higher-level parenting skills. The program consists of five levels of varying intensity, each aiming to acquire higher-level parenting skills (Markie-Dadds et al., 2002; Sanders, 2012). Summary information on the levels is presented in Table 1.

Table 1

Triple P- Positive Parenting Program Family Support Model Levels

Level	Target Group	Aim	Intervention Methods	Program Materials
Level 1 Universal Triple P	All parents who seek information on the development of their child	Overcoming common daily behavioural problems	Brief information, short-term consultation, mass media on child development for the solution of developmental and possible behavioural problems	<ul style="list-style-type: none"> • Manual for positive parenting • Positive Parenting tip sheet series • Family videos • Triple P Program Guide
Level 2 Selected Triple P	Parents who have concerns about their child's behaviour or development	Coping with the disruptions in routines (e.g. eating, sleeping), temper tantrums and behavioural problems in toilet training	Advice from the consultant for a discrete child problem behaviors. The advice can be given on the phone, face-to-face or in group sessions.	<ul style="list-style-type: none"> • Level 1 materials • Practitioner's manual for primary care Triple P • Development wall chart • Consultation flip cards
Level 3 Primary Care Triple P	Parents who need training on the behaviours or development of children	Overcoming problems that become permanent at level 2 and developing parenting skills	A brief therapy program which consists of 1-4 sessions. The program consists of teaching the strategies of managing a single behavioural problem, rehearsing what has been learned, self-evaluation and advice.	<ul style="list-style-type: none"> • Level 1 and 2 materials
Level 4 Standard Triple P	Parents who have children with intense behaviour problems and parents who wish to take intensive training on their positive parenting skills	Acquisition of general behaviour management strategies aimed at coping with disorders such as oppositional defiant disorder, aggressive behaviours, learning difficulty, attention-deficit/hyperactivity disorder	The intensive program that focuses on the implementation of parent-child interaction and parenting skills on different target behaviours. The program includes generalization strategies. While it can be self-directed, it may also include sessions with the consultant on the phone, face-to-face, or as a group.	<ul style="list-style-type: none"> • Level 1 to 3 materials • Parent Workbook • Practitioner's Manual for Standard Triple P • Facilitator's Manual for Group Triple P • Parent's Group Workbook
Level 5 Enhanced Triple P	Both parents whose children exhibit intense behavioural problems and family dysfunctions	Overcoming and receiving support for the behavioural problems that have become permanent, problems that are both related to children and the functioning of the family (e.g. conflicts, depression), and problems such as child abuse	Intensive program in the form of modules that include home visits aimed at developing parenting skills, mood management skills, strategies of coping with stress-coping and partner support skills.	<ul style="list-style-type: none"> • Level 1 to 4 materials • Practitioner's Manual for Enhanced Triple P • Parenting Supplementary Workbook

As a result, it is necessary to carry out more studies in our country on the Triple P program, which involves all parents, regardless of their literacy and socioeconomic level, and provides the opportunity to receive face-to-face, individual or group training by using the media

tools in the privacy of one's own home and provides education to parents at the desired level and to spread its use, particularly in the areas such as education and social services.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Çalışmanın bilgi verici nitelikte tasarlanması ve herhangi bir uygulama/müdahale içermemesi nedeniyle etik kurul izni bulunmamaktadır. Ancak, çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmediğini beyan ederiz.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Aylin Rabia Nur Ülker: Çalışma konusunu belirleme, kaynak taraması yapma, verilerin düzenlenmesi, çalışmanın tamamının yazılmasında sorumluluk alma, kaynakların yazımı, çalışmanın yayına gönderim sürecinde rol alma.

Gülden Bozkuş-Genç: Çalışma konusuna uygun yöntemi belirleme, çalışmanın organize edilmesini ve ilerlemesini gözetme, bilgilerin mantıklı bir şekilde sıralanmasında sorumluluk alma, çalışmanın yayına gönderilmeden önce dil ve yazınsal açıdan düzeltme, bilimsel anlamda çalışmayı eleştirel inceleme.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Çalışmanın ortaya çıkarılması aşamasında katkı sağlamış herhangi kişi veya kurum bulunmamaktadır. Bu çalışma 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Bursa, Türkiye, 17 Ekim 2020).

ÇATIŞMA BEYANI

Raporlanan araştırmada, sonuçlarda, ya da belirtilen görüşlerde araştırma konusu ile ilgili dolaylı/dolaysız mali ve/veya manevi herhangi bir çıkar veya bağlantı durumu söz konusu değildir. Çalışma hazırlanırken; konunun belirlenmesinden çalışmanın yayına gönderilmesi sürecine kadar makalenin yazılması aşamasında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



ASPERGER SENDROMLU VE YÜKSEK İŞLEVLİ OTİZMLİ BİREYLERİN ROMANTİK İLİŞKİLERİ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR DERLEME

Müslüm YILDIZ¹, Nurgül AKMANOĞLU²

Makale Bilgisi

Derleme

10.19171/uefad.851286

Makale Geçmişi:

Başvuru 31.12.2020

Kabul 20.03.2021

Anahtar Kelimeler:

Asperger sendromu,
Yüksek işlevli otizm,
İlişki,
Romantik ilişki,
Buluşma.

Özet

Bu çalışmanın amacı, Asperger sendromlu ve/veya yüksek işlevli otizmlili bireylerde romantik ilişkileri inceleyen araştırmaları demografik ve yöntemsel özelliklerine göre bütüncül bir bakış açısı ile betimsel olarak analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada 2000-2020 yılları arasında yayımlanan araştırmaların yıllara göre dağılımlarının nasıl olduğu, hangi amaçlarla yapıldığı, nasıl desenlendikleri, araştırmalarda yer alan katılımcı özelliklerinin neler olduğu, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, bulguların neler olduğu analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında GoogleScholar, EbscoHost, ERIC, SAGEPub, ProQuest, PsycINFO, ScienceDirect veri tabanlarının arama motorlarında ilgili anahtar kelimeler yazılarak elektronik taramalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında 2460 makaleye ulaşılmış, dâhil etme ve dışlama ölçütlerine göre toplamda 35 araştırma bu çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farklı yaş ve cinsiyetteki Asperger sendromlu ve/veya yüksek işlevli otizmlili bireylerle sekiz nitel, 23 nicel ve dört karma araştırmanın farklı veri toplama araçları kullanılarak yürütüldüğü görülmüştür.

A SYSTEMATIC REVIEW ON ROMANTIC RELATIONSHIPS OF INDIVIDUALS WITH ASPERGER SYNDROME AND HIGH-FUNCTIONING AUTISM

Article Information

Review

10.19171/uefad.851286

Article History:

Received 31.12.2020

Accepted 20.03.2021

Keywords:

Asperger syndrome,
High functioning autism,
Relation,
Romantic relationships,
Dating.

Abstract

This study aims to provide a descriptive analysis of studies examining romantic relationships of individuals with Asperger syndrome and / or high-functioning autism, with a holistic perspective according to their demographic and methodological characteristics. In line with this general purpose, in this study, the distribution of the studies published between the years 2000-2020 by years, the purposes for which they were conducted, how they were designed, the characteristics of the participants in the studies, the data collection tools used, and their findings were analyzed. Within the scope of the study, electronic searches were made by writing relevant keywords in the search engines of GoogleScholar, EbscoHost, ERIC, SAGEPub, ProQuest, PsycINFO, and ScienceDirect databases. During the literature review, 2460 articles were reached, and 35 studies were analyzed according to the inclusion and exclusion criteria. Findings show that eight qualitative, 23 quantitative and four mixed emthod studies were conducted using different data collection tools with individuals with Asperger syndrome and / or high functioning autism of different ages and genders.

¹ Uzman, Ereğli Özel Eğitim Uygulama Okulu, muslummyildiz@windowlive.com, OrcID: 0000-0002-2545-168X

² Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, nakmanoglu@anadolu.edu.tr, OrcID: 0000-0002-2007-9508

Kaynakça Gösterimi: Yıldız, M., & Akmanoğlu, N. (2021). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otizmlili bireylerin romantik ilişkileri üzerine sistematik bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 285-334. <https://doi.org/10.19171/uefad.851286>

Citation Information: Yıldız, M., & Akmanoğlu, N. (2021). A systematic review on romantic relationships of individuals with asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 285-334. <https://doi.org/10.19171/uefad.851286>

1. GİRİŞ

Asperger sendromu, uluslararası düzeyde kabul gören sınıflandırma sistemleri DSM-IV (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) ve ICD-10 (Uluslararası Hastalık Sınıflandırması)'da otizmle birlikte "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar" şemsiyesi altında ele alınmakta olup farklı tanısal kategori olarak değerlendirilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 1994; World Health Organization [WHO], 1993). Her iki tanıda da karşılıklı iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında belirgin yetersizliklerin görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca otizm belirtilerinin üç yaşına kadar belirgin bir şekilde fark edilebildiği, Asperger sendromu belirtilerinin ise genellikle üç yaşından sonra fark edilebildiği ifade edilmektedir. Üstelik Asperger sendromu tanısı alan bireyler, dil gelişimi ve bilişsel beceriler bakımından otizm tanısı alan bireylere göre tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarına daha yakın düzeyde performans sergilemektedirler (Hertzig ve Shapiro 2002). Bu farklılıklara rağmen Asperger sendromu tanısının farklı bir tanısal kategoride bulunduğu görüşüne yönelik tartışmalar günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Nitekim, 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan DSM-V'te ayrı bir kategori olarak tanımlanmayıp Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) çatısı altında yer almıştır (APA, 2013; Tortamış-Özkaya, 2013). Bu durum, geçmişten günümüze Asperger sendromunu nitelemek için kullanılan otizmin hafif bir türü anlamındaki "yüksek işlevli otizm" terimini tekrar gündeme getirmiştir (Hertzig ve Shapiro 2002; Szatmari vd., 2000). Yüksek işlevli otizm, herhangi bir ek zihinsel yetersizliği olmayan bununla birlikte dil gecikmesi öyküsü olan otizmlili bireyleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Montgomery vd., 2016). Resmî kaynaklarda (DSM ve ICD'de) yer

almamasına rağmen birçok çalışmada (Byers ve Nichols, 2014; Byers vd., 2012; Byers vd., 2013; Hellemans vd., 2007; Stokes vd., 2007; Pearlman-Avnion vd., 2017; Stokes ve Kaur, 2005) Asperger sendromunun yerine daha kapsayıcı olacağı düşüncesiyle “yüksek işlevli otizm” teriminin kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, romantik ilişkiler konusuyla ilgili yapılan araştırmalarda katılımcıları yüksek işlevli otizimli (YİO) bireyler olarak ifade edilen araştırmalar da bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

OSB, tahmini görülme sıklığı son yıllarda çok önemli artış gösteren bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi'nin (Centers for Disease Control and Prevention-CDC) yayımladığı rapora göre, tüm ırk, etnik ve sosyoekonomik gruplarda görülebilen OSB, erkeklerde kızlara oranla 4-5 kat daha fazla görülebilmektedir. CDC'nin yayımladığı raporlar incelendiğinde, OSB'nin görülmesinde hızlı bir artış yaşandığı anlaşılmaktadır. 2000 yılında OSB'nin görülme oranı 1/150 iken günümüzde 1/54 olmuştur (Maenner vd., 2020). Yukarıda özetlenen OSB görülme oranına ilişkin çalışmaların aksine Asperger sendromu ile ilgili yaygınlık oranlarına yönelik alanyazında sağlıklı veriler bulunmamaktadır. Yapılan tahminlere göre, toplumdan topluma değişmekle birlikte, toplumdaki bireylerin %0,16'sının Asperger sendromlu (AS) oldukları düşünülmektedir (Williams vd., 2008).

Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile başkalarının bakış açısını anlama becerilerinde güçlük yaşayan AS bireyler, romantik bir ilişki geliştirmede ve romantik bir ilişkinin duygusal boyutunu anlamada zorluk çekebilmektedirler (Baron-Cohen vd., 2001; Byers vd., 2013). Romantik ilişkiler; sevgi, cinsellik ve yakınlık gibi unsurları içeren, özellikle ergenlikle birlikte sosyal yaşamın temel dinamiklerinden biri haline gelen ilişki türüdür. Romantik ilişki süreci aynı zamanda bireylerin yoğun duygu durumlarıyla başa çıkılmalarını gerektirmektedir (Ellis ve Dumas, 2018). Aksi takdirde bu ilişkiler bireylerin duygusal sorunlar yaşamalarına neden olmakta ve nihayetinde mevcut ilişkiler çeşitli problemler nedeniyle sonlanabilmektedir. Söz

konusu AS bireyler olduğunda ise sahip oldukları birçok karakteristik özellikleri nedeniyle bu süreç kendileri için içinden çıkılması çok güç bir duruma dönüşebilmektedir (Mendes, 2017).

Zihin yetersizliği yaşamayan AS bireyler, bilişsel ve dil becerileri göz önüne alındığında genellikle beklenenden daha düşük düzeyde sosyal yeterlilik göstermektedirler (Howlin, 2000; Renty ve Roeyers, 2007). Göz kontağı ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan ipuçlarını anlamada ve zihin kuramı becerilerinde yaşadıkları güçlükler, AS bireylerin sosyal yargıları anlamalarını da zorlaştırmaktadır. Ayrıca, akranlarıyla iletişimleri az sayıda olduğu için arkadaşlık konusundaki sınırlı deneyimleri, AS bireylerin ilişki becerilerini öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Prendeville vd., 2006; Strunz vd., 2017). Tüm bunların yanı sıra karar vermedeki zorluklar, sosyal ilişkilerde esneklik eksikliği, yalnız kalma eğiliminde olma, duygusal düzensizlik ve duygusal hassasiyetler AS bireylerin romantik ilişki kurabilmelerini güçleştirmektedir (Aston, 2012; Urbano vd., 2013).

AS bireylerin duyguları anlama ve ifade etmede zorluk çekmelerinin yanı sıra bu bireyler için sevgi kavramı özellikle kafa karıştırıcı bir duygu olabilmektedir. Sevgi eylemleri yoluyla iletilen samimi ifadelerin derinliğini anlayamamakta ya da belirli bir durumda bu ifadelerin diğer kişi tarafından beklendiğini fark edememektedirler (Edmonds ve Worton, 2005; Attwood, 2009). Ayrıca akranları tarafından reddedilme, gülünç duruma düşürülme gibi olumsuz yaşantıları deneyimlemeleri sonucunda duygusal olarak zedelenen AS bireyler, TGG bireylerden birçok açıdan (örn., duygu, davranış) farklı olduklarını da algılamaları ile öz-saygıları olumsuz etkilenebilmektedir (Attwood, 2006; Williams, 1995). Alanyazında bu ve benzeri özelliklerinden dolayı AS bireylerin romantik bir ilişki kurmakta zorlandıkları ve kurdukları romantik ilişkilerin ise çok uzun sürmediği yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Byers vd, 2013; Hellemans vd., 2007).

AS bireylerin romantik ilişki süreçlerine ilişkin alanyazında farklı konu alanlarına yönelik derleme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda cinsellik (13 makale) (Gougeon,

2010), sosyo-cinsel işlevler (6 makale) (Hancock vd., 2017) ve yaşam doyumu (10 makale) (Bostock-Ling vd., 2012) gibi konular ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalarda incelenen araştırma bulgularına bakıldığında, YİO kadınların, YİO veya TGG erkeklerden daha fazla olumsuz cinsel deneyime maruz kaldıkları (Pecora vd., 2016), YİO bireylerin edindikleri bilgileri romantik ilişki sürecine transfer etmede güçlük çektikleri (Gougeon, 2010), AS bireylerin romantik ilişki sürecinde TGG akranlarına göre daha az sosyal davranış sergiledikleri, daha az cinsel sağlık eğitimi aldıkları ve daha yüksek düzeyde endişeye sahip oldukları (Hancock vd., 2017), AS erkeklerde görülen duygu durum bozuklukları, sosyal izolasyon, fiziksel sağlık sorunları, finansal kaygılar, olumsuz benlik imajı vb. özelliklerin TGG eşleriyle yaşadıkları romantik ilişkileri olumsuz etkilediği (Bostock-Ling vd., 2012) gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, AS bireylerin topluma katılımını arttıran ve günlük yaşamlarının kalitesini önemli derecede etkileyerek yaşam doyumu için de önemli bir kriter olan romantik ilişkilerle ilgili yürütölen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca ulusal alanyazında AS bireylerin romantik ilişki deneyimlerine ilişkin herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın ilgili alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünölmektedir. Otizmin her geçen gün artan görülme oranıyla birlikte (Baio, 2012; Maenner vd., 2020) toplumdaki AS bireylerin sayısında da artış olduğu tahmin edilmektedir. Buna rağmen AS bireylerin romantik ilişkilerine yönelik yürütölmüş oldukça sınırlı sayıda araştırmanın olması bu çalışmanın gereksinimlerinden birini oluşturmaktadır. Çalışmanın alanyazındaki etkili ve verimli araştırmalar hakkında alandaki uygulamacılara ve araştırmacılara bilgi sağlaması açısından yararlı olacağı ve alanyazını genişleterek zenginleştireceği düşünölmektedir. Bu gereksinimlerden hareketle bu çalışmanın amacı, AS veya YİO bireylerde romantik ilişkileri inceleyen araştırmaları demografik ve yöntemsel özelliklerine göre bütöncöl bir bakış açısı ile sistematik olarak analiz etmektir. Bu

genel amaç doğrultusunda mevcut çalışmanın; araştırmaların yıllara göre dağılımlarının nasıl olduğu, hangi amaçlarla yapıldığı, nasıl desenlendikleri, araştırmalarda yer alan katılımcı özelliklerinin neler olduğu, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, bulgularının neler olduğu ile ilgili bilgiler sağlaması, araştırmaların güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerinin belirlenmesi açısından araştırmacılara sistematik bir kaynak değerlendirmesi olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma ayrıca geçmişten günümüze ele alınan konuların eğilimini ortaya koyarak ileri araştırmalara ilişkin öneriler sunması bakımından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, 2000-2020 yılları arasında yayımlanan AS ve/veya YİO bireylerde romantik ilişkileri ele alan araştırmaları sistematik derleme yoluyla incelemiştir. Sistematik derleme, bir alanın uzmanları tarafından, belirli bir araştırma konusunun en iyi dayanağını ortaya koyabilmek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki çalışmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezi olarak tanımlanmaktadır (Karaçam, 2013). Bir başka deyişle, sistematik derleme çalışmaları önceden belirlenen çerçeveye bağlı kalınarak veya oluşturulan sorularla başlayıp en iyi araştırmalara ait nitel verilerin işlenmesini, bulguların ortaya konmasını ve bu bulguların yorumlanmasını sağlayan analiz yaklaşımıdır (Gülpınar ve Güçlü, 2013; Yıldırım ve şimşek, 2011).

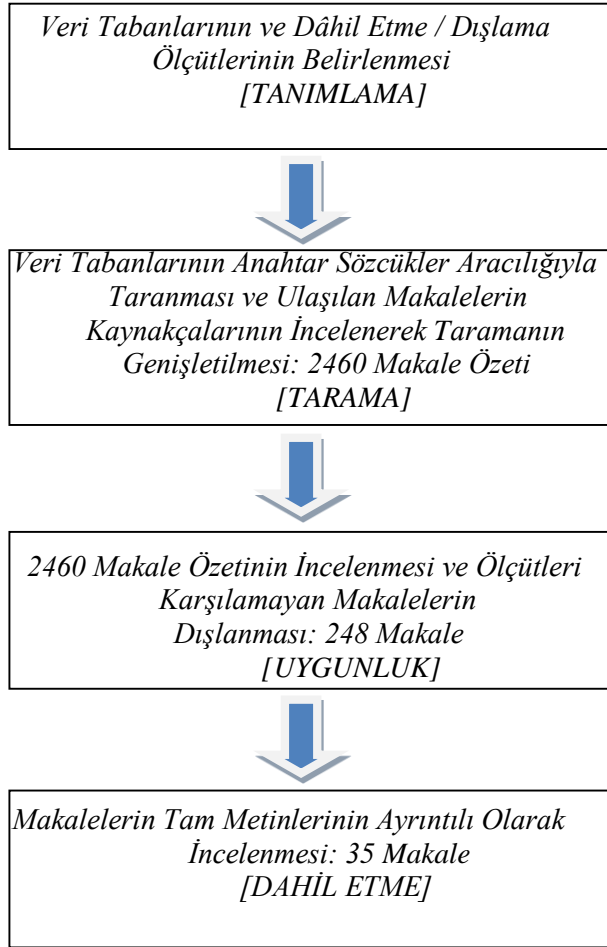
2.2. Tarama Süreci

AS veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini inceleyen araştırmaların belirlenmesi amacıyla elektronik veri tabanları (GoogleScholar, EbscoHost, ERIC, SAGEPub, ProQuest, PsycINFO, ScienceDirect) ve ulaşılan makalelerin kaynakçaları taranmıştır. Tarama sürecinde; *Asperger syndrome, high functioning autism* (Asperger sendromu, yüksek işlevli otizm) ile *dating, relation-relationships, intimate, intimacy, romantic* (buluşma ilişki, romantik) anahtar

sözcükleri ve farklı kombinasyonları kullanılmıştır. Makalelerin künye bilgileri elde edildikten sonra tam metinlerine ulaşmak için önce özet bölümlerine ardından da yayımlandıkları dergilere erişilmiştir. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılmış görece daha yeni çalışmaları paylaşmak amacıyla araştırmaya 2000 yılı ve sonrasında yayımlanan çalışmalar dâhil edilmiştir. Bu makalelerin çalışmaya dâhil edilmesi için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar; a) araştırmalarda yer alan katılımcıların Asperger sendromu tanısı almış veya YİO olması, b) makalelerin hakemli dergilerde Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olması, c) araştırmaların derleme veya meta-analiz şeklinde desenlenmemiş olması, d) makalelerin 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış olması ve e) AS veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini incelemesidir. Tarama sonucunda anahtar sözcükleri içeren 2460 makaleye ulaşılmış, ulaşılan makalelerin özet bölümleri incelenmiştir. Özet bölümlerinde ölçütleri karşılamayan makalelerin çalışmadan çıkarılmasıyla 248 makale incelemeye alınmıştır. 248 makalenin tam metinleri incelenmiş ve metin içerisinde çalışmaya dâhil etme ölçütlerini karşılamayan bir başka ifadeyle otizmlili bireylerin sadece cinsel gelişimleri ve otizmlili bireylerde cinsellik eğitimi gibi konuları ele alan, derleme veya meta analiz şeklinde desenlenen, katılımcıların tanılarına ilişkin veri sunmayan makalelerin çıkarılması sonucu çalışma kapsamında incelenmek üzere 35 makale belirlenmiştir.

Şekil 1

Tarama Akışı



2.3. Verilerin Analiz Edilmesi ve Güvenirlik

Güvenirlik çalışması hem tarama aşamasında hem de verilerin analiz edilmesi aşamasında gerçekleştirilmiştir. Tarama aşamasındaki güvenilirlik çalışması, birinci yazar ve Özel Eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, incelenecek makaleler birinci yazar tarafından anahtar kelimeler, ilgili veri tabanları ve dâhil etme ölçütleri doğrultusunda belirlendikten sonra söz konusu anahtar kelimeler, veri tabanları ve dâhil etme ölçütlerine ilişkin bilgiler Özel Eğitim uzmanına iletilmiştir. Özel Eğitim uzmanı da bu doğrultuda tarama çalışmalarını gerçekleştirmiş ve dâhil etme ölçütlerine uyan makaleleri belirlemiştir. Ardından tarama sonucu bulunan makalelerin künyeleri kronolojik sıraya dikkat edilerek hem birinci yazar tarafından hem de Özel Eğitim

uzmanı tarafından bir forma işlenmiştir. Bu iki form üzerinden yapılan güvenilirlik çalışması kapsamında Özel Eğitim uzmanı ile birinci yazar formlarda makale künyelerinin sonunda bırakılan boşluğa, eşleşen (görüş birliğine varılan) makaleler için “+” işareti koyarak güvenilirlik verisi elde etmişlerdir. Bu aşamada güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Kodlayıcılar Arası Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu güvenilirlik katsayısı %100 olarak bulunmuştur.

Verilerin analiz edilmesi aşamasında ise ölçütleri karşılayan 35 makale, kronolojik sıralama ile demografik ve yöntemsel özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenen kategorilere ilişkin (araştırma amacı, araştırma deseni, yıllara göre dağılım, katılımcı özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, bulgular) verileri içerecek şekilde birinci yazar tarafından özet halinde tabloya yerleştirilmiştir. Hazırlanan bu tablo daha sonra güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla ikinci yazara gönderilmiştir. Tablodaki veriler ikinci yazar tarafından tüm makalelerin incelenmesi yoluyla kontrol edilmiş ve tablonun ilgili yerine görüşüne ilişkin işaretlemeler yaparak güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Bu aşamada kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Kodlayıcılar Arası Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu güvenilirlik katsayısı %100 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini konu alan 2000-2020 yılları arasında yayımlanan 35 makalenin araştırma desenleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların araştırma anlayışlarına uygun olarak nitel, nicel ve karma araştırmalar olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, bu çalışmaya dâhil edilen 35 araştırmada amaca uygun olarak farklı desenlerin tercih edildiği ve çeşitli veri toplama araçları ile veri

toplandığı görülmektedir. Bu araştırmaların demografik ve yöntemsel özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak yer almıştır.

3.1. Romantik İlişkiler Üzerine Yayımlanmış Nitel Araştırmalar

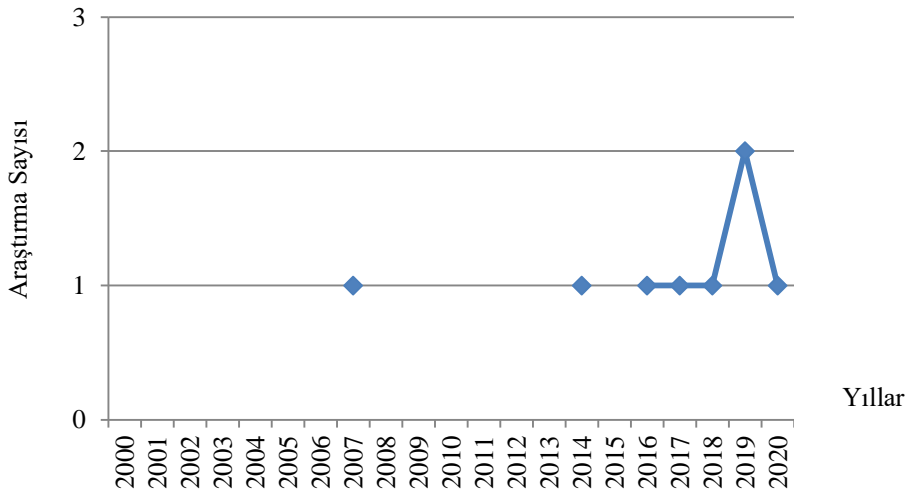
AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileri üzerine yayımlanmış sekiz nitel araştırma; yıllara göre dağılım, amaç, katılımcı özellikleri (cinsiyet, sayı, yaş), veri toplama araçları ve bulgular olmak üzere beş değişken açısından değerlendirilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2 ve Tablo 1’de (Ek 1) özetlenmiştir.

3.1.1. Yıllara Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil etme ölçütlerini karşılayan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde son beş yıldaki yayın artışı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, 2000-2006 yılları arasında hiç yayın olmadığı ve 2007 yılında tek bir yayın olduğu, sonrasında yedi yıl boyunca AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileri üzerine nitel yayın yapılmadığı ve 2014 yılında bir 2016 yılında bir yayın olduğu görülmektedir.

Şekil 2

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



3.1.2. Amaç

Çalışma kapsamında nitel araştırmaların amaçları incelendiğinde bir araştırmada, duygusal ve fiziksel yakınlığa ilişkin kolaylaştırıcı ve engelleyici unsurların (Sala vd., 2020),

iki araştırmada romantik ilişki deneyimlerinin (Cheak-Zamora vd., 2019; Kock vd., 2019), bir araştırmada evlilik sürecindeki deneyimlerin (Deguchi ve Asakura, 2018), iki araştırmada ani bağımlılık ve iletişim döngüsünün (Wilson vd., 2014; Wilson vd., 2017) bir araştırmada eşler arasında yaşanan çatışma temalarının (Winn vd., 2016), bir araştırmada da cinsel deneyim ve sorunların incelenmesine (Hellemans vd., 2007) yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür.

3.1.3. Katılımcı Özellikleri

3.1.3.1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sayı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen sekiz nitel araştırmada toplam 211 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 129'unu AS ve/veya YİO bireyler (OSB dâhil) oluştururken 82'sini ise TGG bireyler oluşturmuştur. Araştırmalarda yer alan AS ve/veya YİO bireylerin (OSB dâhil) 90'mın erkek; 39'unun da kadın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda 23'ü erkek, 59'u da kadın TGG birey de yer almıştır.

3.1.3.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmalarda yer alan AS ve/veya YİO bireylerin (OSB dâhil) yaşları 15 ile 69 arasında değişirken TGG gösteren bireylerin yaşları 20 ile 69 yaş arasında değişmektedir.

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların tamamında görüşme formlarının kullanıldığı görülmüştür. Bir araştırmada (Sala vd., 2020) ise katılımcıların OSB semptomlarını gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla (katılımcıların araştırma sürecine dâhil edilme koşulunu sağlamalarından emin olmak için) ek olarak Otizm Spektrum Anketi kullanılmıştır.

3.1.5. Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında; iletişim, paylaşım, kendine ve başkasına saygı, güvende olma gibi unsurların AS ve/veya YİO bireylerin ilişkilerini kolaylaştırırken kişilerarası çatışmaların ilişki sürecini olumsuz etkilediği (Sala vd., 2020), AS ve/veya YİO bireylerin çoğunun romantik bir ilişkiye başlama konusunda

istekli olduğu fakat çok azının romantik bir ilişki deneyiminin olduğu (Cheak-Zamora vd., 2019); çünkü romantik bir ilişkinin doğasına ilişkin bir anlayışlarının olmadığı, kendilerini kabul etmelerinin kişilerarası ilişkileri üzerinde olumlu bir etkilerinin olduğu, flört etmeleri konusunda sosyal bir beklentinin olduğunu hissettikleri, tanıdıkları hoşlandıkları kişilere açıklama konusunda endişeli oldukları (Kock vd., 2019), TGG eşlerinin (kadın) evlenmeden önce kendilerine karşı bir ilgi duydukları, ardından OSB’li olduklarından habersiz bir şekilde kendileriyle evlendikleri, kendilerinin özelliklerinden dolayı zamanla rahatsızlık duydukları, sosyal olarak dışlanmış hissettikleri ve yalnızlık duygusuyla baş etmek zorunda kaldıkları (Deguchi ve Asakura, 2018), TGG eşlerinin, duygusal ihtiyaçlarının karşılanacağına ilişkin oldukça az bir beklentiye sahip oldukları (Wilson vd., 2017), TGG eşleriyle genel olarak ev işi, para yönetimi, fiziksel ve zihinsel rahatsızlık gibi konularda çatışma yaşadıkları ve bu sorunları çözerken iş birliği yapma, sorunları yaratıcı bir şekilde çözme, bir eşin zorluklarına uyum sağlama ve çatışmayı sevmeyen eşler tarafından ve yüksek duygusal içerikli durumlarda kullanılan geri çekilme gibi yöntemlerin kullanıldığı (Winn vd., 2016), romantik partnerlerine karşı ani bağımlılık gösterdikleri (Wilson vd., 2014), cinsel ilgilerinin olduğu, sosyo-cinsel beceriler hakkında bilgilerinin olmasına karşın uygulamaya yönelik bilgilerinin orta düzeyde kaldığı, yarısının romantik bir ilişkisinin olduğu, yaklaşık üçte birinin cinsel gelişim ve davranışlarla ilgili müdahaleye ihtiyaç duyduğu (Hellemans vd., 2007) şeklindeki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

3.2. Romantik İlişkiler Üzerine Yayımlanmış Nicel Araştırmalar

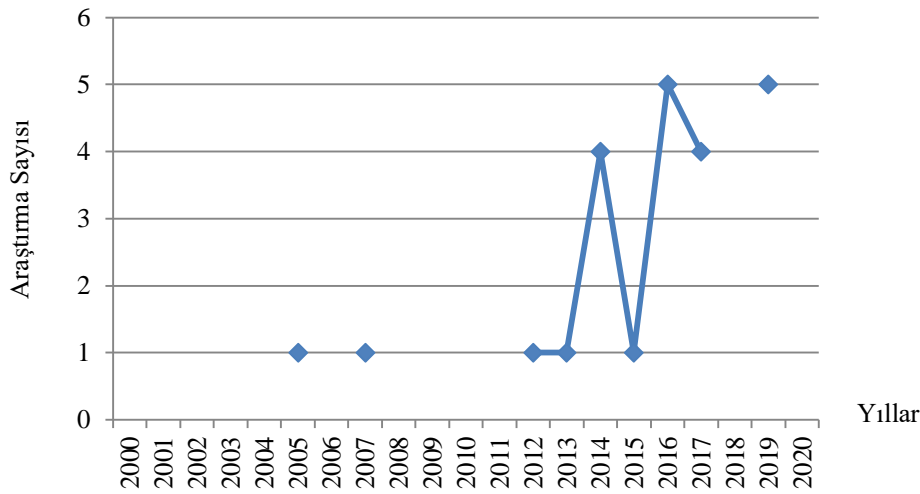
AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileri üzerine yayımlanmış nicel araştırmalar da yıllara göre dağılım, amaç, katılımcı özellikleri (cinsiyet, sayı, yaş), veri toplama araçları ve bulgular olmak üzere beş değişken açısından değerlendirilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular Şekil 3 ve Tablo 2’de (Ek 1) özetlenmektedir.

3.2.1. Yıllara Göre Dağılım

Bu araştırma kapsamında incelenen 23 nicel araştırmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde, son sekiz yıldaki yayın artışı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, 2000-2004 yılları arasında hiç yayın olmadığı 2005 yılında bir 2007 yılında ise yine yalnızca bir yayın olduğu görülmektedir. Çalışma için belirlenen ölçütleri karşılayan nicel araştırmaların 2012 yılı ve sonrasında yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Şekil 3

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



3.2.2. Amaç

Çalışma kapsamında incelenen nicel araştırmaların 14'ünde AS ve YİO bireylerin cinselliklerinin (örn., cinsel ilgi ve davranışları, cinsel deneyimleri, cinsiyet farkındalığı, cinsel bilgileri, cinsel ilgi ve yönelimleri) (Bejerot ve Eriksson, 2014; Brown-Lavoie vd., 2014; Bush, 2019; Byers vd., 2012; Byers vd., 2013; Byers ve Nichols, 2014; Dewinter vd., 2015; Dewinter vd., 2016; Fernandes vd., 2016; Hartmann vd., 2019; Pearlman-Avnion vd., 2017; Pecora vd., 2019; Stokes ve Kaur, 2005; Turner vd., 2019) altısında romantik ilişkilerinin (Hancock vd., 2019; Holmes vd., 2016a; Holmes vd., 2016b; Roy ve Dillo, 2017; Strunz vd., 2017; Stokes vd., 2007), iki araştırmada cinsellik ve ilişki eğitiminin etkililiğinin (Corona vd., Cunningham

vd., 2016) ve bir araştırmada da yalnızlık duygusu ve etkilerinin (Mazurek, 2014) incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2.3. Katılımcı Özellikleri

3.2.3.1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sayı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 23 nicel araştırmada toplam 4048 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 2478'ini AS ve/veya YİO bireyler (OSB dâhil) oluştururken 1570'ini ise TGG bireyler oluşturmaktadır. Araştırmalarda yer alan AS ve/veya YİO bireylerin (OSB dâhil) 1250'sinin erkek; 1221'inin de kadın olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda yer alan TGG bireylerin ise 566'sının erkek, 868'inin de kadın olduğu görölmektedir. Ayrıca incelenen araştırmalarda 7 AS ve/veya YİO birey ile 136 TGG bireyin cinsiyet değişkenine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

3.2.3.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 23 nicel araştırmada yer alan AS ve/veya YİO bireylerin (OSB dâhil) yaşları 10 ile 73 arasında değişirken TGG gösteren bireylerin yaşları 13 ile 62 yaş arasında değişmektedir.

3.2.4. Veri Toplama Araçları

Tablo 2'de de (Ek 1) göröldüğu gibi araştırmacılar, çalışmalarındaki amaca ulaşabilmek için çoğunlukla birden fazla veri toplama aracı kullanmışlardır. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının kullanım amaçları ve içerikleri temel başlıklar altında değerlendirildiğinde cinsellikle ilgili veri toplama araçlarının sıkça kullanıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmalarda cinsellikle ilgili anketler (Brown-Lavoie vd., 2014; Bush, 2019; Byers vd., 2012; Byers vd., 2013; Byers ve Nichols, 2014; Corona vd., 2016; Cunningham vd., 2016; Fernandes vd., 2016; Hancock vd., 2019; Hartmann vd., 2019; Holmes vd., 2016a; Holmes vd., 2016b; Pearlman-Avni vd., 2017), cinsel deneyim, doyum ve davranış ölçekleri (Bush, 2019; Byers vd., 2012; Byers ve Nichols, 2014; Corona vd., 2016; Dewinter vd., 2016;

Hancock vd., 2019; Hartmann vd., 2019; Pecora vd., 2019; Stokes ve Kaur, 2005; Turner vd., 2019), cinsellik ve cinsiyet envanterleri (Bejerot ve Eriksson, 2014; Bush, 2019; Byers vd., 2012; Holmes vd., 2016a; Turner vd., 2019), cinsel biliş ve cinsel ödöl/zarar kontrol listeleri (Byers, vd., 2013; Byers ve Nichols, 2014), cinsiyet algısı ve davranışları görüşme formu (Bejerot ve Eriksson, 2014), cinsel uyum tablosu (Hartmann vd., 2019) kullanılmıştır.

Sistematik derlemesi yapılan bu araştırmalarda veri toplamak amacıyla; sosyal becerilerle ilgili anketler (Bejerot ve Eriksson, 2014; Cunningham vd., 2016; Fernandes vd., 2016; Holmes vd., 2016a; Stokes vd., 2007; Strunz vd., 2017), sosyal destek ölçekleri (Cunningham vd., 2016; Strunz vd., 2017), evlilik ilişki memnuniyeti/doyumu ölçek ve anketleri (Mazurek, 2014; Roy ve Dillo, 2017; Strunz vd., 2017), yaşam doyumu ölçek/anketleri de (Pearlman-Avniion vd., 2017; Mazurek, 2014; Pearlman-Avniion vd., 2017) kullanılmıştır.

AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini araştıran çalışmalarda, yukarıda yer alan veri toplama formlarının dışında bireylerin stres ve depresyon düzeyleriyle ilgili ölçek/anketler (Byers vd., 2013; Mazurek, 2014; Strunz vd., 2017), yalnızlık ölçeği (Mazurek, 2014) ve benlik saygısı ölçeği (Mazurek, 2014) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların OSB semptomlarının değerlendirilmesine yönelik olarak anketler (Bejerot ve Eriksson, 2014; Brown-Lavoie vd., 2014; Bush, 2019; Byers vd., 2012; Byers vd., 2013; Byers ve Nichols, 2014; Cunningham vd., 2016; Hartmann vd., 2019; Mazurek, 2014; Pecora vd., 2019; Strunz vd., 2017), gözlem ölçekleri (Dewinter vd., 2015; Dewinter vd., 2016), görüşme formları (Dewinter vd., 2015; Fernandes vd., 2016) ve bir zekâ ölçeği (Fernandes vd., 2016) kullanılmıştır.

3.2.5. Bulgular

AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileriyle ilgili yayımlanmış ve çalışma kapsamında incelenen 23 nicel araştırmanın bulguları amaçlar dikkate alınarak ana temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

AS ve/veya YİO genç yetişkinler, çoğu insana özgü cinsel ilişkiyi arzulamakta (Byers ve Nichols, 2014; Fernandes vd., 2016; Hartmann vd., 2019) ancak bu bireylerin TGG bireylere göre daha az cinsel istek, cinsel davranış ve cinsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Bejerot ve Eriksson, 2014; Bush, 2019; Pecora vd., 2019). Önceden ilişki deneyimi olan ve sosyal ve iletişim alanlarında daha az otizm belirtisi gösteren AS ve/veya YİO bireyler daha düşük cinsel kaygı ve daha az cinsel problem dâhil olmak üzere önemli ölçüde daha fazla ikili cinsel refah bildirmişlerdir (Byers vd., 2012; Byers vd., 2013). Cinsellik AS erkek çocuklarda, akranlarında olduğu gibi ergen gelişiminin doğal bir parçasıdır (Dewinter vd., 2015; Dewinter vd., 2016). Bu bireyler cinsel bilgilerinin azını sosyal kaynaklardan daha fazlasını ise sosyal olmayan kaynaklardan elde etmektedirler (Brown-Lavoie vd., 2014; Stokes ve Kaur, 2005). Ayrıca AS ve/veya YİO hem erkek hem de kadınlarda TGG bireylere göre daha fazla cinsel işlev bozuklukları görülmekte (Stokes ve Kaur, 2005; Turner vd., 2019) ve AS ve/veya YİO kadınların, erkeklere göre mağduriyet ve istismar dâhil olmak üzere olumsuz cinsel deneyimler açısından daha fazla risk altında olduğu görülmektedir (Pecora vd., 2019).

TGG bireylerle YİO bireyler romantik ilişkilere karşı benzer düzeyde ilgi göstermekte ancak YİO bireyler, TGG bireylere göre potansiyel yeni bir partnerle tanışmaya yönelik daha az fırsat yakalamaktadırlar (Hancock vd., 2019; Strunz vd., 2017). Bu bireyler TGG bireylere göre daha kısa ilişki süresine sahiptirler (Hancock vd., 2019) ve romantik bir ilişki içerisinde olan YİO bireyler arasında romantik bir ilişkisi olmayan YİO bireylere göre daha yüksek bir sosyal aidiyet duygusu bulunmuştur (Pearlman-Avniion vd., 2017). AS birey / TGG birey romantik birlikteliklerinde yaşanan en sorunlu alanlardan birinin problem çözmeye yönelik

iletişim olduğu ortaya konmuştur (Roy ve Dillo, 2017). TGG ergen ve yetişkinlerle karşılaştırıldığında, AS (OSB dâhil) bireylerin; sosyal ve romantik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlayan akran öğrenme kaynaklarına erişimlerinin daha az olduğu görölmektedir (Stokes vd., 2007). Ayrıca AS çocuuğa sahip ebeveynlerin çoğunun çocukları için daha düşük romantik beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir (Holmes vd., 2016a; Holmes vd., 2016b).

Uygun cinsel eğitim programlarının, AS ve YİO bireylerin sosyal beceri ve empati düzeylerinde artış sağladığı ve cinsellik ve ilişkilerle ilgili konularda ebeveyn-ergen iletişimini artırdığı görölmektedir (Corona vd., 2016; Cunningham vd., 2016). Ayrıca yalnızlık duygusunun, otizm semptomları kontrol edildikten sonra bile artan depresyon, anksiyete, azalmış yaşam doyumunu ve öz saygı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Mazurek, 2014).

3.3. Romantik İlişkiler Üzerine Yayınlanmış Karma Araştırmalar

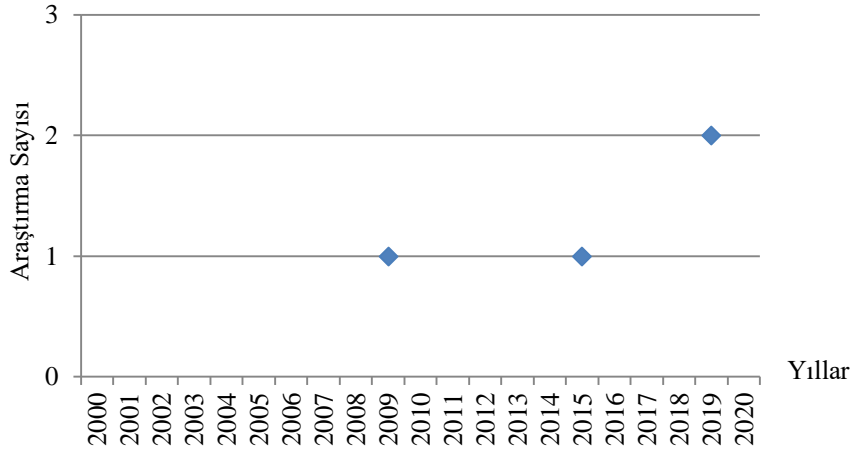
Çalışma kapsamında incelenen karma araştırmalar, nitel ve nicel araştırmalara benzer değişkenler açasından değerlendirilmiştir. Bu değerkenlere ilişkin elde edilen bulgular Şekil 4 ve Tablo 3'te (Ek 1) sunulmuştur.

3.3.1. Yıllara Göre Dağılım

Araştırma kapsamında derleme çalışmasına dâhil edilen dört karma araştırmanın yıllara göre dağılımını incelendiğinde, 2000 -2008 yılları arasında hiç araştırma yayımlanmadığı görölmektedir. 2009 yılında bir çalışmanın yayımlandığı, 2015 yılına kadar çalışma yayımlanmadığı, 2016 yılında bir ve 2019 yılında iki çalışmanın yayımlandığı görölmektedir.

Şekil 4

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



3.3.2. Amaç

Çalışma kapsamında karma araştırmalar incelendiğinde, bir araştırmamanın AS yetişkinlerin flört ve kur yapma davranışlarını TGG bireylerle karşılaştırmayı (Mogavero ve Hsu, 2019), bir araştırmamanın AS gençlerin cinsel gelişimine ilişkin ebeveynlerinin endişeleri ve hizmet ihtiyaçları hakkında bilgi edinmeyi ve 8 haftalık ebeveyn cinsellik eğitim müfredatının etkinliğini değerlendirmeyi (Nichols ve Blakeley-Smith, 2009), bir çalışmanın AS yetişkinlerin çevrimiçi flört hizmetlerini nasıl kullandıkları ve çevrimiçi flört konusundaki görüşlerini ortaya koymayı (Roth ve Gillis, 2015), bir araştırmamanın YİÖ kadınlar ile TGG akranlarını sosyal ve romantik ilişkileri açısından karşılaştırmayı (Sedgewick vd., 2019) amaçladığı görülmektedir.

3.3.3. Katılımcı Özellikleri

3.3.3.1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sayı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen dört karma araştırmada toplam 251 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 113'ünü AS ve/veya YİÖ bireyler (OSB dâhil) oluştururken 138'sini ise TGG bireyler oluşturmaktadır. Araştırmalarda yer alan AS ve/veya YİÖ bireylerin (OSB dâhil) 45'inin erkek; 62'sinin de kadın olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda yer alan TGG bireylerin ise 27'sinin erkek, 104'ünün de kadın olduğu bilinmektedir. Ayrıca incelenen

araştırmalarda 6 AS ve/veya YİO birey ile 7 TGG bireyin cinsiyet değişkenine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

3.3.3.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen dört karma araştırmada yer alan AS ve/veya YİO bireylerin (OSB dâhil) yaşları 8 ile 57 arasında değişirken TGG gösteren bireylerin yaşları 18 ile 55 yaş arasında değişmektedir.

3.3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında incelenen dört karma araştırmada; Kur Yapma Davranışı Ölçeği'nden uyarlanmış anket (Mogavero ve Hsu, 2019), Sosyal Çıkarım Farkındalık Testi, Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi, Tek Boyutlu İlişki Yakınlığı Ölçeği (Sedgewick vd., 2019), Çevrimiçi Buluşma Anketi (Roth ve Gillis, 2015), Konfor Derecelendirme Anketi- Ebeveyn Formu (Nichols ve Blakeley-Smith, 2009) kullanılmıştır.

3.3.5. Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen karma araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; AS (OSB dâhil) bireylerin, romantik ilişki beceri ve bilgilerini nasıl kazandıklarına dair daha az öğrenme kaynağına sahip oldukları ve birçok ilişkinin nasıl yürüdüğünü anlamakta güçlük çektikleri (Mogavero ve Hsu, 2019), YİO kadınların sosyal ilişkilerinin ve deneyimlerinin birçok yönden TGG akranlarıyla benzer özellikte olduğu ancak YİO kadınların sosyal çıkarım becerilerinde daha büyük zorluklar ve daha olumsuz sosyal durumlarla karşılaştıkları ve bu zorluklara rağmen, YİO kadınların yetişkin ilişkilerinde ergenlik çağındaki ilişkilerine oranla daha mutlu ve özgüvenli oldukları (Sedgewick vd., 2019), AS bireylerin yarısından fazlasının geçmişte değişken başarı oranlarıyla çevrimiçi flört hizmetlerini kullandıkları, çevrimiçi flört hizmetlerinin en sık kabul edilen dezavantajının güvenlik endişeleri olduğu ve (Roth ve Gillis, 2015), AS bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının davranışlarının yanlış anlaşılıp yanlış yorumlandığına ilişkin endişelerinin olduğu,

ebeveynlerin ayrıca çocuklarının başkalarına zarar veren ve olası yasal sonuçları olan uygunsuz davranışlarda bulunma riski altında olabileceklerini açıkça kabul ettikleri, otizmin temel semptomları ile uygunsuz davranışlar arasında potansiyel bir bağlantı olduğunu düşündükleri (Nichols ve Blakeley-Smith, 2009) şeklinde sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini konu alan bu çalışmada, 2000-2020 yılları arasında yayımlanan 35 araştırma (8 nitel, 23 nicel ve 4 karma araştırma) incelenmiştir. Çalışma kapsamına alınan araştırmalar alanyazında yapılan sınıflandırmalar dikkate alınarak “araştırma amacı, araştırma deseni, yıllara göre dağılım, katılımcı özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, bulgular” değişkenleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular alanyazındaki araştırmalarla desteklenerek aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

Nicel araştırma yöntemleri, hedef kitlenin ne söylediği ne yaptığı ve ne düşündüğüyle ilgili verileri sayılara odaklanarak ortaya koyan ve bu verileri genelleştirme çabasında olan yöntemler olarak bilinmektedir (Berber, 2017). Bu çalışmada incelenen 35 araştırmanın 23’ü (yaklaşık %66’sı) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerini konu alan farklı derleme ve meta analiz çalışmalarında da nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen araştırmaların diğer yöntemlere (nitel ve karma yöntemler) göre yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır (Bostock-Ling vd., 2012; Hancock vd., 2017). Nicel araştırma yöntemleri yıllardır eğitim araştırmacıları tarafından genellikle istatistiksel olarak anlamlılığı test edilemeyen bulguların bilimselliği konusunda şüpheler ortaya çıkabileceği düşüncesiyle kullanılmaktadır. Eğitim alanındaki araştırmacılar, çeşitli istatistiksel analiz teknikleri kullanarak genellenebilir, güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla hareket etmektedirler (Yıldırım, 1999). Bu gerekçelerden dolayı bu bulgunun ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak AS ve/veya YİO bireylerin gereksinimlerine

yönelik müdahale programlarının oluşturulabilmesi amacıyla romantik ilişkilerindeki durumlarını ortaya koyan araştırmaların tasarlanması önerilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımlarına bakıldığında, araştırmaların yaklaşık %63'ünün son beş yılda yayımlandığı görölmektedir. Bu bulgu, otizmlili bireylerde cinsiyet disforisini konu alan Öien ve diğerlerinin (2018) yapmış olduğu derleme çalışmasının bulgularını destekler niteliktedir. Bu derleme çalışmasında bu durumun, son yıllarda otizm ve cinsellik konularına odaklanılmasının ve internetin kullanım oranının artmasının bir sonucu olarak oluştuğu vurgulanmaktadır. Söz konusu çalışmada ayrıca internet ve teknolojiye görölen ilerlemelerin, özellikle sosyal medyanın yaygınlaşmasının AS ve/veya YİO bireylerin doğal yaşantı deneyimleri edinmelerini sağladığı ifade edilmektedir. Bu konuya ilişkin son beş yılda yayımlanan çalışmalarda artış olmasına rağmen halen bu konuda yapılmış çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu bu nedenle AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerine yönelik daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenleri incelendiğinde, araştırmalara katılan toplam 2720 AS ve/veya YİO bireyin 1385'inin (%51) erkek olduğu görölmektedir. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen araştırmalara katılan katılımcıların cinsiyet oranları ile CDC'nin yayımlamış olduğu rapordaki OSB görölme oranına ilişkin verilerin ters düştüğu görölmektedir (CDC, 2020). Bir başka ifadeyle, OSB görölme oranının erkeklerde 4-5 kat daha fazla olduğu bilgisine dayanarak bu çalışmalara katılan erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla çok daha fazla olması beklenmektedir. Ancak alanyazın AS ve/veya YİO kadınların sosyal iletişim güçlüklerini telafi etme konusunda erkek akranlarından daha iyi olduğunu ve bu konudaki zorluklarını gizleyebildiklerini söylemektedir (Mendes, 2017) Buradan hareketle kadın AS ve/veya YİO bireylerin daha fazla ve yoğunlukta romantik ilişki yaşama olasılıklarının olduğunu bu nedenle de bu çalışmada kadın ve erkek katılımcı sayısının neredeyse aynı olduğu yönünde bir bulgunun elde edilmiş olabileceği düşünölmektedir. Özetle

toplumda erkek AS ve/veya YİO bireylerin sayı olarak daha fazla bulunduğu belirtilse de romantik bir ilişkisi olan AS ve/veya YİO kadın oranının kadınların sosyal iletişim güçlüklerini telafi etme konusunda erkek akranlarından daha iyi olmaları nedeniyle AS ve/veya YİO erkek bireylerle eşit düzeyde olduğu tahmin edilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar veri toplama araçları değişkeni bakımından ele alındığında, AS ve/veya YİO bireylerin romantik ve cinsel ilişkilerine ilişkin değişkenlerin ortaya konulması amacıyla Cinsel Davranış Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmaların (Corona vd., 2016; Hancock vd., 2019; Hartman vd., 2019; Pecora vd., 2019; Stokes ve Kaur, 2005) yoğunlukta olduğu görülmektedir. Cinsel Davranış Ölçeği; Stokes ve Kaur (2005) tarafından zihin yetersizliği bulunmayan otizmlili bireylerin cinsel davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek; sosyal davranış, mahremiyet, cinsel eğitim, cinsel davranış ve ebeveyn kaygıları olmak üzere beş alt alandan oluşmakta ve her bir alt alana ilişkin ayrı ölçek puanı hesaplanabilmektedir. Bu puanlar 0 ile 1 puan arasında değişmekte olup 1'e yakın olan puanlar atipik davranışları, sıfıra yakın puanlar ise daha tipik davranışları yansıtmaktadır (Hartmann vd., 2019). Ülkemizde bu alanda yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı olmasından dolayı bu ölçeğin ülkemizde kullanımına yönelik gerekli uyarlamaların yapılmasının ülkemizdeki AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileri sırasında yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerinde yardımcı olacağı düşünölmektedir. Ayrıca farklı veri toplama araçları kullanılarak AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkilerindeki cinsel ilişkilerinin dışındaki değişkenlere yönelik daha fazla araştırmaya da gereksinim duyulduğu söylenebilir.

İncelenen araştırmalardaki bulgular genellikle AS ve/veya YİO bireylerle romantik bir ilişki içerisinde olan TGG bireylerin, partnerlerinin tanısali özelliklerinden (özellikle sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşanan güçlükten) dolayı kendilerini yalnız ve sosyal olarak dışlanmış hissettikleri, kafa karışıklığı hayal kırıklığı yaşadıkları ve yaşam kalitelerinin düştüğu vurgulanmaktadır (Deguchi ve Asakura, 2018; Winn vd., 2016; Roy ve Dillo, 2017; Sala vd.,

2020; Wilson vd., 2017; Winn vd., 2016). AS ve/veya YİO bireylerle romantik bir ilişki içerisinde olan TGG bireylerin yaşadığı bu duygusal durum, Bostock-Ling ve diğerlerinin (2012) AS bir bireyle romantik bir ilişki yaşayan TGG kadınların yaşam doyumlarının incelendiği araştırmaların sistematik derleme çalışması yoluyla incelenmesi amacıyla yapmış oldukları çalışmada da vurgulanmıştır. Örneğin bu çalışmada ilişkide yaşanan duygusal problemler nedeniyle TGG bireyler zamanla romantik ilişkilerinin sadece fiziksel yakınlığa dayalı olarak ilerlediğini düşünmekte ve nihayetinde utanç duygusu ve bazı ilişki problemleriyle (bağırma, tartışma, hakaret etme, tehdit etme vb.) baş etmek sorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Ancak yayımlanan çalışmalar incelendiğinde, TGG bireylerin yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik müdahale çalışmalarının yok denecek kadar az olduğu görölmektedir (Cunningham vd., 2017). Bu bulgular ışığında, AS ve/veya YİO bireylerle romantik bir ilişki içerisinde olan TGG bireylerin birlikteliklerinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik müdahale ve eğitim programlarının oluşturulmasının bu bireylerin yaşam kalitelerinin ve dolayısıyla toplumsal refahın artmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu sistematik derleme çalışmasının yukarıda ifade edilen önemi ve yararlarının dışında bazı sınırlılıklarının olduğu düşünölmektedir. Öncelikle alışma kapsamında belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak veri tabanları taranmış, tam metnine ulaşılabilen ve erişime açık olan araştırmalar incelenmiş ancak hakemli dergilerin kendi içinde tek tek elle tarama yapılmamıştır. Bu nedenle ileri araştırmalarda daha fazla makaleye ulaşabilmek amacıyla elle tarama yapılması önerilebilir. Ayrıca bu araştırma hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmaları kapsamaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yayımlanmamış lisansüstü tezler bu çalışma kapsamında gözden geçirilmemiştir. İleri araştırmalarda yürütölen lisansüstü tez çalışmaları da araştırmaya dâhil edilebilir.

Romantik ilişkiler ve bu ilişki içerisindeki çiftlerin romantik ilişkiden aldıkları doyum yaşam kalitesi için önemli bir yer tutmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda da olsa

yayımlanan çalışmaların çoğunlukla durum tespitine yönelik olduğu müdahale çalışmalarının henüz yeterli sayıda olmadığı göze çarpmaktadır. Özellikle ülkemizde bu konuyla ilişkili çalışmaların henüz başlamamış olması bireysel ve toplumsal refah açısından değerlendirildiğinde büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Hem uluslararası düzeyde hem de ülkemizde, AS ve/veya YİO bireylerin romantik ilişkileri sırasında yaşadıkları güçlüklerin tanımlanması ve çözüm önerilerinin sunulmasına ilişkin yürütülecek çalışmaların AS ve/veya YİO bireylerin ve eşlerinin yaşam kalitelerinin iyileştirilmesine, topluma uyumlarının kolaylaştırılmasına ve dolayısıyla toplumsal refahın arttırılmasına yönelik bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öncelikle toplumdaki AS ve/veya YİO bireylerle ilgili durum tespiti çalışmaların yapılması daha sonra bu bireylere ulaşılarak AS ve/veya YİO bireylerin uygun eğitim ve müdahale programlarına alınmalarının sağlanması önerilmektedir. Ayrıca alanyazında AS ve/veya YİO ergen/genç yetişkin çocuğa sahip ailelere yapılan çalışmalarında çok sınırlı sayıda olduğu görülmekte buradan hareketle ailelere yönelik durum tespiti ve uygun eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., Text Revision). American Psychiatric Association.
- Aston, M. (2012). *Asperger syndrome in the bedroom*. *Sexual & Relationship Therapy*, 27(1), 73–79. <https://doi.org/10.1080/14681994.2011.649253>
- Attwood, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

- Attwood, T. (2009, 5 Mayıs). *Romantic relationships for young adults with Asperger syndrome and high-functioning Autism*. The Interactive Autism Network. <http://www.iancommunity.org/cs/articles/relationships>
- Baio, J. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders: autism and developmental disabilities monitoring network, 14 sites, United States, 2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 61(3), 1-19. . *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). ‘The “Reading the Mind in the Eyes” test. Revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 241–252. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715>
- Bejerot, S., & Eriksson, J. M. (2014). Sexuality and gender role in autism spectrum disorder: A case control study. *PLoS One*, 9(1), e87961. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087961>
- Berber, A. (2017). Yönetimde kavramsal çerçeve belirleme ve nitel araştırma yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Special Issue), 71.
- Bostock-Ling, J. S., Cumming, S. R., & Bundy, A. (2012). Life satisfaction of neurotypical women in intimate relationship with an Asperger's Syndrome partner: A systematic review of the literature. *Journal of Relationships Research*, 3, 95-105. <http://dx.doi.org/10.1017/jrr.2012.9>
- Brown-Lavoie, S. M., Vecili, M. A., & Weiss, J. A. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2185-2196. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2093-y>

- Bush, H. H. (2019). Dimensions of sexuality among young women, with and without autism, with predominantly sexual minority identities. *Sexuality and Disability, 37*(2), 275-292. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9532-1>
- Byers, E. S., & Nichols, S. (2014). Sexual satisfaction of high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Sexuality and Disability, 32*(3), 365-382. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9351-y>
- Byers, E. S., Nichols, S., & Voyer, S. D. (2013). Challenging stereotypes: Sexual functioning of single adults with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(11), 2617-2627. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1813-z>
- Byers, E. S., Nichols, S., Voyer, S. D., & Reilly, G. (2012). Sexual well-being of a community sample of high-functioning adults on the autism spectrum who have been in a romantic relationship. *Autism, 17*(4), 418-433. <https://doi.org/10.1177/1362361311431950>
- Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K. V., & Randolph, J. K. (2019). Sexual and relationship interest, knowledge, and experiences among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Archives of Sexual Behavior, 48*(8), 2605-2615. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1445-2>
- Corona, L. L., Fox, S. A., Christodulu, K. V., & Worlock, J. A. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disability, 34*(2), 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9424-6>
- Cunningham, A., Sperry, L., Brady, M. P., Peluso, P. R., & Pauletti, R. E. (2016). The effects of a romantic relationship treatment option for adults with autism spectrum disorder. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 7*(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177/2150137816668561>

- Deguchi, N., & Asakura, T. (2018). Qualitative study of wives of husbands with autism spectrum disorder: Subjective experience of wives from marriage to marital crisis. *Psychology*, 9(1), 14-33. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.91002>
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., & Van Nieuwenhuizen, C. (2016). Adolescent boys with autism spectrum disorder growing up: follow-up of self-reported sexual experience. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(9), 969-978. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0816-7>
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 731-741. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2226-3>
- Edmonds, G., & Worton, D. (2005). *The Asperger love guide: a practical guide for adults with Asperger's syndrome to seeking, establishing and maintaining successful relationships*. SAGE.
- Ellis, W. E., & Dumas, T. M. (2018). Peers over parents? How peer relationships influence dating violence. In *Adolescent Dating Violence* (ss. 105-133). Academic Press.
- Fernandes, L. C., Gillberg, C. I., Cederlund, M., Hagberg, B., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2016). Aspects of sexuality in adolescents and adults diagnosed with autism spectrum disorders in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 3155-3165. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2855-9>
- Gougeon, N. A. (2010). Sexuality and autism: a critical review of selected literature using a social-relational model of disability. *American Journal of Sexuality Education*, 5(4), 328-361. <https://doi.org/10.1080/15546128.2010.527237>
- Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 44-48. <http://doi.org/10.5152/tud.2013.054>

- Hancock, G. I., Stokes, M. A., & Mesibov, G. B. (2017). Socio-sexual functioning in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analyses of existing literature. *Autism Research, 10*(11), 1823-1833. <https://doi.org/10.1002/aur.1831>
- Hancock, G., Stokes, M. A., & Mesibov, G. (2019). Differences in romantic relationship experiences for individuals with an autism spectrum disorder. *Sexuality and Disability, 38*(2), 231-245. <https://doi.org/10.1007/s11195-019-09573-8>
- Hartmann, K., Urbano, M. R., Raffaele, C. T., Qualls, L. R., Williams, T. V., Warren, C., Kreiser, N. L., Elkins, D. E., & Deutsch, S. I. (2019). Sexuality in the Autism Spectrum Study (SASS): Reports from young adults and parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(9), 3638-3655. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04077-y>
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D. (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 260-269. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0159-1>
- Hertzog, M. E., & Shapiro, T. (2002). Asperger's syndrome. *Archives of General Psychiatry, 59*, 189-190.
- Holmes, L. G., Himle, M. B., & Strassberg, D. S. (2016a). Parental sexuality-related concerns for adolescents with autism spectrum disorders and average or above IQ. *Research in Autism Spectrum Disorders, 21*, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.10.001>
- Holmes, L. G., Himle, M. B., & Strassberg, D. S. (2016b). Parental romantic expectations and parent-child sexuality communication in autism spectrum disorders. *Autism, 20*(6), 687-699. <https://doi.org/10.1177/1362361315602371>
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism, 4*, 63-83. <https://doi.org/10.1177/1362361300004001005>

- Karaçam, Z. (2014). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakóltesi Elektronik Dergisi*, 6(1).
- Kock, E., Strydom, A., O’Brady, D., & Tantam, D. (2019). Autistic women’s experience of intimate relationships: the impact of an adult diagnosis. *Advances in Autism*. <https://doi.org/10.1108/AIA-09-2018-0035>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C. R., Lee, L., Harrington, R. A., Huston, M., ... Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1.
- Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223-232. <https://doi.org/10.1177/1362361312474121>
- Mendes, E. A. (2017). Marriage with Asperger's Syndrome: 14 Practical Strategies. *EC Neurology*, 7, 227-237.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Mogavero, M. C., & Hsu, K. H. (2019). Dating and courtship behaviors among those with autism spectrum disorder. *Sexuality and Disability*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11195-019-09565-8>
- Montgomery, C. B., Allison, C., Lai, M. C., Cassidy, S., Langdon, P. E., & Baron-Cohen, S. (2016). Do adults with high functioning autism or Asperger syndrome differ in empathy and emotion recognition? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1931-1940. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2698-4>

- Nichols, S., & Blakeley-Smith, A. (2009). "I'm not sure we're ready for this...": Working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 72-91. <https://doi.org/10.1080/15332980902932383>
- Øien, R. A., Cicchetti, D. V., & Nordahl-Hansen, A. (2018). Gender dysphoria, sexuality and autism spectrum disorders: A systematic map review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4028-4037. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3686-7>
- Pearlman-Avni, S., Cohen, N., & Eldan, A. (2017). Sexual well-being and quality of life among high-functioning adults with autism. *Sexuality and Disability*, 35(3), 279-293. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9490-z>
- Pecora, L. A., Hancock, G. I., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2019). Characterizing the sexuality and sexual experiences of autistic females. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4834-4846. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04204-9>
- Pecora, L. A., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2016). Sexuality in high-functioning autism: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3519-3556. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2892-4>
- Prendeville, J. A., Prelock, P. A., & Unwin, G. (2006). Peer play interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language*, 27(1), 32-46. <http://doi.org/10.1055/s-2006-932437>
- Renty, J., & Roeyers, H., (2007). Individual and marital adaptation in men with autism spectrum disorder and their spouses: the role of social support and coping strategies. *Autism and Development Disorders*, 37, 1247-1255. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0268-x>

- Roth, M. E., & Gillis, J. M. (2015). "Convenience with the click of a mouse": A survey of adults with autism spectrum disorder on online dating. *Sexuality and Disability*, 33(1), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9392-2>
- Roy, N., & Dillo, W. (2017). Asperger syndrome and partnership. *Journal of Autism*, 4(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.7243/2054-992X-4-1>
- Sala, G., Hooley, M., & Stokes, M. A. (2020). Romantic intimacy in Autism: A qualitative analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04377-8>
- Sedgewick, F., Crane, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2019). Friends and lovers: The relationships of autistic and neurotypical women. *Autism in Adulthood*, 1(2), 112-123. <https://doi.org/10.1089/aut.2018.0028>
- Stokes, M. A., & Kaur, A. (2005). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9(3), 266-289. <https://doi.org/10.1177/1362361305053258>
- Stokes, M., Newton, N., & Kaur, A. (2007). Stalking, and social and romantic functioning among adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1969-1986. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0344-2>
- Strunz, S., Schermuck, C., Ballerstein, S., Ahlers, C. J., Dziobek, I., & Roepke, S. (2017). Romantic relationships and relationship satisfaction among adults with Asperger Syndrome and high-functioning autism. *Clinical Psychology*, 73, 113-125. <https://doi.org/10.1002/jclp.22319>
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Streiner, D. L., Wilson, F., Archer, L., & Ryerse, C. (2000). Two-year outcome of preschool children with autism or Asperger's syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157(12), 1980-1987. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.12.1980>

- Tortamış-Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139. <http://doi.org/10.5455/cap.20130509>
- Turner, D., Briken, P., & Schöttle, D. (2019). Sexual Dysfunctions and Their Association with the Dual Control Model of Sexual Response in Men and Women with High-Functioning Autism. *Journal of Clinical Medicine*, 8(4), 425. <https://doi.org/10.3390/jcm8040425>
- Urbano, M. R., Polychronopoulos, G. M. B., Hartmann, K., Deutsch, S. I., & Dorbin, V. (2013). Relationships, Sexuality, and Intimacy in Autism Spectrum Disorders. *INTECH Open Access Publisher*, London. <https://doi.org/10.5772/53954>
- Williams, E., Thomas, K., Sidebotham, H., & Emond, A. (2008). Prevalence and characteristics of autistic spectrum disorders in the ALSPAC cohort. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(9), 672-677. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03042.x>
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior*, 10(2), 9-13. <https://doi.org/10.1177/105345120103600505>
- Wilson, B., Beamish, W., Hay, S., & Attwood, T. (2014). Prompt dependency beyond childhood: Adults with Asperger's syndrome and intimate relationships. *Journal of Relationships Research*, 5. <http://doi.org/10.1017/jrr.2014.11>
- Wilson, B., Hay, S., Beamish, W., & Attwood, T. (2017). The communication “Roundabout”: Intimate relationships of adults with Asperger’s syndrome. *Cogent Psychology*, 4(1), 1283828. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1283828>
- Winn, B., Gameiro, S., Shelton, K. H., & Leekam, S. R. (2016). Conflict management in couple relationships: the experiences of individuals with Asperger syndrome and their partners. *Good Autism Practice*, 17(2), 72-80.

World Health Organization (WHO). (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research* (Vol. 2).

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EKLER**EK-1****Tablo 1***Romantik İlişkiler Üzerine Yayımlanmış Nitel Çalışmalar*

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Sala vd., 2020	AS (OSB dâhil) olan ve olmayan bireyler için duygusal ve fiziksel yakınlığa ilişkin kolaylaştırıcı ve engelleyici unsurları belirlemek.	12 E 19 K (OSB) 5 E 21 K (TGG)	31 (OSB) 26 (TGG)	19 – 54 (Ort. 32.29) (OSB) 20 – 57 (Ort. 33.10) (TGG)	* Otizm Spektrum Anketi * Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Her iki grup için de duygusal ve fiziksel yakınlığa ilişkin kolaylaştırıcıların; iletişim, paylaşım, kendine ve başkasına saygı, güvende olma ve ilişki üzerinde çalışma unsurlarının olduğu ortaya konmuştur. Duygusal ve fiziksel yakınlığa ilişkin engelleyici unsurların ise kişilerarası çatışmalar, ilişkiler ve iletişim hakkındaki belirsizlikler olduğu vurgulanmıştır.
Cheak-Zamora vd., 2019	AS (OSB dâhil) ergen ve genç yetişkinlerin ilişki deneyimlerini karşılaştırarak incelemek.	20 E 7 K (OSB)	27 (OSB)	16 – 25 (Ort. 19.9) (OSB)	* Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Araştırma bulgularına göre, birçok AS (OSB dâhil) ergen ve genç yetişkin bir ilişki istediğini ifade etmesine rağmen, bu bireylerin çok azı romantik bir ilişki içerisinde olduğunu bildirmiştir. Bu bireylerin %80'den (n = 22/27) biraz fazlası şu anda romantik bir ilişki içinde olmadığını dile getirmiştir. AS (OSB dâhil) ergen ve genç yetişkinler, temel güvenlik ve cinsel sağlık konularının yanı sıra sosyal/romantik ilişki becerileri geliştirme ve kur yapma modelini de kapsayan eğitime ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.
Kock vd., 2019	Asperger sendromu (OSB dâhil) tanısı almış yetişkin kadınların romantik ilişkilerindeki deneyimlerini incelemek.	8 K (OSB)	8 (OSB)	24 – 40 (Ort. 31.63) (OSB)	* Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Bazı katılımcılar kendilerini kabul etmelerinin kişilerarası ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirmiştir. Dört katılımcı, ilginç veya çekici birini bulmanın onlarla çıkmak için bir neden olabileceğini açıklamıştır. Katılımcılardan dördü flört etmeleri gerektiğine dair sosyal bir beklenti yaşadığını bildirirken beş katılımcı, flört etmemek için bir dizi neden bildirmiştir. Bazı katılımcılar flört etmenin çok çaba gerektirdiğini ifade ederken bazı katılımcılar flört etmenin doğası hakkında bir anlayışa sahip olmadığını ve bu nedenle bundan kaçındığını bildirmiştir. Katılımcıların dördü, tanıılarını başkalarına açıklama zorunluluğu hissettiğini, beşi ise tanıılarının ve tanıyla ilişkili davranışlarının açıklanmasıyla ilgili endişelerini dile getirmiştir. Bir katılımcı, potansiyel partnerlerin uzun vadeli bir ilişki kurma beklentisi ve genetik risk nedeniyle çocuk sahibi olma olasılığı nedeniyle uzak

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Deguchi ve Asakura, 2018	YİÖ eşi olan TGG kadınların evlilikten evlilik krizine kadar olan öznel deneyimlerini netleştirmek.	15 E (OSB) 15 K (TGG)	15 (OSB) 15 (TGG)	40 – 69 (OSB/ TGG)	* Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	durabileceğini düşündüğünden tanısını açıklama konusunda endişeli olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada, TGG kadınlar, evlenmeden önce eşlerine karşı bir ilgi duyduklarını, ardından eşlerinin otizimli olduklarından habersiz bir şekilde eşleriyle evlendiklerini, eşlerinin özelliklerinden dolayı zamanla rahatsızlık duyduklarını ve yalnızlık duygusuyla mücadele etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal olarak dışlanmış hissettiklerini ve nihayetinde yalnızlık duygusuyla uzun süreli mücadele etmenin, hayatlarını tehdit eden bir krizle yüzleşmelerine yol açtığını bildirmişlerdir.
Wilson vd., 2017	TGG eşin karşılanmamış duygusal ihtiyaçlarından ve AS eşin ani bağımlılığından kaynaklanan AS-TGG birey çiftlerinin deneyimlediği iletişim döngüsünü vurgulayan modeli sunmak.	7 E 2 K (AS) 2 E 7 K (TGG)	9 (AS) 9 (TGG)	29 – 69 (AS) 36 – 58 (TGG)	* Görüşme Formu	TGG eşlerin AS eşleriyle sağlıklı bir karşılıklı ilişki deneyimleme ihtiyacı temel sorun olarak ortaya konmuştur. TGG eşler, duygusal ihtiyaçlarının karşılanacağına ilişkin oldukça az bir beklentiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. TGG eşler, karşılanmamış bu ihtiyaçlarının; eşlerinin sınırlı veya yetersiz etkileşimlerinden ve Asperger sendromu ile ilişkili iletişim zorluklarından kaynaklandığını hissettiklerini ifade etmişlerdir.
Winn vd., 2016	AS bireyler ve TGG eşleri arasındaki çatışmalarla ilgili temaları ve kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin türlerini belirlemek	5 E 1 K (AS) 2 E 4 K (TGG)	6 (AS) 6 (TGG)	21 – 73 (Ort. 38.8) (AS / TGG)	* Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Kişilerarası çatışmanın doğasının; ev işi (örn., kullanılan yöntemler ve ev ürünleri), para yönetimi (örn., borçlanma), fiziksel ve zihinsel rahatsızlık (örn., duygusal ve fiziksel destek) gibi bir dizi konuyu içerdiği belirlenmiştir. Çatışma olaylarının %76'sında eşlerin çatışmanın nedeni konusunda hemfikir oldukları anlaşılmıştır. Çiftlerin yanıtlarına göre, çatışma olaylarının %38'inde her iki taraf da çatışmaya neden olan bir sorunu çözmek için müzakere etmeye çalışmıştır. Çatışma olaylarının %7'sinde yalnızca AS eş, %24'ünde yalnızca TGG eş müzakere etmeye çalışmıştır. Müzakere tarzları arasında; iş birliği yapma, sorunları yaratıcı bir şekilde çözme, bir eşin zorluklarına uyum sağlama ve çatışmayı sevmeyen eşler tarafından ve yüksek duygusal içerikli durumlarda kullanılan geri çekilmenin olduğu ortaya konmuştur.
Wilson vd., 2014	Ani bağımlılığın, (prompt dependency), TGG partnerleriyle etkileşimde bulunurken AS tanısı alan yetişkinler için de geçerli olup olmadığını araştırmak.	7 E 2 K (AS) 2 E 7 K (TGG)	9 (AS) 9 (TGG)	29 – 69 (AS/ TGG)	* Görüşme Formu	Yapılan analiz çalışmalarından elde edilen veriler, örneklemdaki AS yetişkinlerin partnerleriyle etkileşimlerinde anında bağımlılık gösterdikleri ortaya konmuştur.

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Hellemans vd., 2007	Bir kurumda kalan YİO bir grup erkek ergen ve otizmli genç bireylerin sosyo-cinsel becerilere yönelik teorik bilgilerinin ve deneyimlerinin, cinsel davranışlarının ve cinsel sorunlarının tanımlayıcı bir incelemesini yapmak.	24 E (OSB) 12 E – 5 K (TGG Eğitmen)	24 (OSB) 17 (TGG Eğitmen)	15 – 21 (Ort. 17) (OSB) 23 – 51 (Ort. 36) (TGG Eğitmen)	* Otizmde Cinsellik Görüşme Formu	Çalışma kapsamında değerlendirilen otizmli bireylerin çoğunun cinsel ilgilerinin olduğu, sosyo-cinsel beceriler hakkında bilgilerinin olmasına rağmen uygulamaya yönelik bilgilerinin orta düzeyde kaldığı, yarısının romantik bir ilişkisinin olduğu, yaklaşık üçte birinin cinsel gelişim ve davranışlarla ilgili müdahaleye ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu bireyler arasında mastürbasyonun yaygın olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 2*Romantik İlişkiler Üzerine Yayımlanmış Nicel Çalışmalar*

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Bush, 2019	AS (OSB dâhil) olan ve olmayan genç kadınların cinselliğini; cinsel istek, cinsel davranış, cinsel doyum ve cinsel farkındalık açısından karşılaştırmalı olarak incelemek ve bu alanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	248 K (OSB) 179 K (TGG)	248 (OSB) 179 (TGG)	18 – 30 (Ort. 23.2) (OSB) 18 – 30 (Ort. 21.8) (TGG)	* Otizm Spektrum Anketi * Cinsel Geçmiş Anketi * Cinsel İstek Envanteri * Cinsel Deneyim Anketi * Kadınlar İçin Cinsel Doyum Ölçeği * Cinsel Farkındalık Anketi	AS (OSB dâhil) olan katılımcılar, AS olmayanlara göre daha az cinsel istek, cinsel davranış ve az cinsel farkındalık bildirmişlerdir. Her iki grupta da cinsel istek, cinsel davranış ve cinsel farkındalık arasında pozitif bir ilişki bulunurken, yine her iki grupta da cinsel doyum ile cinsel istek arasında negatif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur.
Hancock vd., 2019	Romantik ilişki deneyimini sağlayan yolları ve bu yolların TGG bireylerle kıyaslandığında YİO bireyler için nasıl farklı olabileceğini belirlemek.	96 E 135 K 1 Belirtilmemiş (OSB) 66 E 160 K 1 Belirtilmemiş (TGG)	232 (OSB) 227 (TGG)	14 – 56 (Ort. 25.13) (OSB) 13 – 59 (Ort. 22.16) (TGG)	* Otizm Spektrum Anketi * Cinsel Davranış Ölçeği – 3. Sürüm	TGG bireylerle YİO bireyler romantik ilişkilere karşı benzer düzeyde ilgi gösterdikleri anlaşılmıştır, ancak YİO bireyler potansiyel yeni bir partnerle tanışmaya yönelik daha az fırsat yakalayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca daha kısa ilişki süresine sahip olduklarını ve gelecekteki ilişkileri hakkında daha fazla endişe duyduklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, YİO bireyler, akranlarından cinsellik hakkında daha az şey öğrendiklerini ve potansiyel bir partnerle tanıştıklarında daha fazla endişe yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
Hartmann vd., 2019	YİO genç yetişkinlerden ve ebeveynlerinden alınan; genç yetişkinlikte cinsel davranışlar, deneyimler, bilgiler ve iletişimle ilgili bilgileri karşılaştırmak.	52 E 47 K 1 Belirtilmemiş (OSB) 45 E 54 K 1 Belirtilmemiş (Ebeveyn)	100 (OSB) 100 (Ebev.)	18 – 30 (Ort. 22) (OSB) (Ort. 51) (Ebev.)	* Otizm Anketi10 * Cinsel Davranış Ölçeği * Cinsel Deneyim Anketi * Genel Cinsel Bilgi Anketi * Klein Cinsel Uyum Tablosu * Ailelere Yönelik Cinsel İletişim Anketi	Sonuçlar, YİO genç yetişkinlerin, ebeveynlerinin kendi adlarına bildirdiklerinden daha tipik mahremiyet ve cinsel davranışlar ile daha yüksek cinsel mağduriyet bildirdiklerini göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, YİO genç yetişkinlerin, çoğu insana özgü cinsel ilişkileri arzuladıklarını ve bu arzuyu sürdürdüklerini, genellikle tipik gelişim gösteren genç yetişkinleri için planlanan konular hakkında cinsel eğitim ve iletişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.
Pecora vd., 2019	YİO veya AS kadınların cinsel işleyişini, cinsel ilgi, davranış ve deneyimlere ilişkin bilgiler aracılığıyla YİO veya AS erkek ve TGG	96 E 135 K (OSB) 66 E 161 K (TGG)	231 (OSB) 227 (TGG)	Ort. 26.2 (OSB) Ort. 22.0 (TGG)	* Otizm Spektrum Anketi * Cinsel Davranış Ölçeği	YİO veya AS kadınlar, YİO veya AS erkeklerden daha az cinsel ilgi ancak daha fazla cinsel deneyim bildirmişlerdir. Sonuçlar, daha az cinsel ilgi ancak artan cinsel davranışlar arasındaki uyumsuzluk nedeniyle, YİO veya AS kadınların YİO veya AS erkeklere göre mağduriyet ve istismar dâhil olmak üzere olumsuz cinsel

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
	kadınlar ile karşılaştırarak nicel olarak incelemek.					deneyimler açısından daha fazla risk altında olduğunu göstermiştir.
Turner vd., 2019	AS veya YİO erkek ve kadınlarda cinsel işlev bozukluğu semptomlarının kapsamını değerlendirmek ve İkili Kontrol Modeli tarafından tanımlanan bireysel cinsel uyarılma ve engellenme eğilimi ile ilişkisini değerlendirmek	56 E 40 K (OSB) 57 E 39 K (TGG)	96 (OSB) 96 (TGG)	Ort. 39.2 (OSB) Ort. 37.9 (TGG)	* Uluslararası Ereksiyon İşlev Endeksi * Kadın Cinsel İşlev Endeksi * Cinsel Engellenme / Cinsel Uyarılma Ölçekleri-Kısa Formu	AS veya YİO hem erkek hem de kadınların kontrol grubundaki bireylere göre cinsel işlev bozuklukları hakkında bildirimde bulunma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur. AS veya YİO erkeklerde, cinsel engellenme, cinsel işlev bozukluklarının ortaya çıkmasıyla önemli ölçüde ilişkiliyken, cinsel işlev ve cinsel uyarılma arasında bir ilişki bulunamamıştır. AS veya YİO kadınlarda ise bu bulgunun tam tersi bulgulara ulaşılmıştır.
Pearlman-Avniön vd., 2017	Romantik bir ilişki içerisinde olan ve olmayan YİO bireylerde cinsel refah ve yaşam kalitesi bileşenlerini karşılaştırılarak incelemek	18 E 11 K 2 Belirtil-memiş (YİO)	31 (YİO)	17 – 62 (Ort. 27.79) (YİO)	* Yaşam Kalitesi Anketi * Cinsel Refah Anketi	Yaşam kalitesi bakımından iki grup arasında önemli farklılıklar olmamasına rağmen, endekslerin içerik alanlarında bazı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca romantik ilişki içerisinde YİO bireyler arasında daha yüksek bir sosyal aidiyet/toplum olma duygusu bulunmuş ve bu grup arasında cinsel refah ile üretken kapasite arasında pozitif bir korelasyon ortaya konmuştur.
Roy ve Dillo, 2017	AS birey- TGG birey çiftlerinin romantik ilişkilerinin nasıl işlediğini ve hangi alanlarda sorunların ortaya çıkabileceğini ortaya koymak.	3 E 9 K (AS) 8 E 4 K (TGG)	12 (AS) 12 (TGG)	22 – 50 (Ort. 40.7) (AS) 23 – 56 (Ort. 40.1) (TGG)	* Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Tanı Görüşmesi: Yetişkinlikte Asperger Sendromu) * Evlilik Memnuniyeti Envanteri – R * Partnerlik Anketi	Her iki grubun birlikteliklerinden mutlu görünmeleri önemli bir sonuçtur. Dolayısıyla her iki grupta da mutluluk derecesi benzer düzeydedir. Her iki grup da birlikteliklerindeki en sorunlu alanlardan biri olarak problem çözmeye yönelik iletişim olduğunu belirtmiştir. Bu durum, sorunların ve anlaşmazlıkların çözülmesinin etkinliğini azalttığı anlamına gelmektedir. Eşlerin kendilerini duygusal olarak uzaklaşmış ve yanlış anlaşılmuş hissettikleri ortaya konmuştur. AS bireyler stratejik planlama ve dürtü kontrolü gibi yürütücü işlevlerden etkilendiklerinden, eşler arasında finansal yönetim konusunda da problemlerin olduğu belirlenmiştir. Çocukların olduğu birlikteliklerde hem AS bireyler hem de eşleri çocuklardan memnuniyetsizlik duyduklarını ifade etmiş ve çocuk yetiştirme konusunda çatışmalar olduğunu ifade etmişlerdir.
Strunz vd., 2017	AS ve YİO bireylerin romantik ilişkilere	92 E	229 (AS / YİO)	18 – 58 (Ort. 35) (AS /	* Otizm Spektrum Anketi	Toplam örneklemin %73'ünün romantik bir ilişki deneyimi olduğu ve sadece %7'sinin romantik bir ilişki

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
	girmeye ilgi duyup duymadıklarını ve ilişki durumlarını öngören faktörleri incelemek	137 K (AS / YİO)		YİO)	* Berlin Sosyal Destek Ölçeği'nin Sosyal Destek İhtiyacı Alt Ölçeği * Kişilerarası Tepkisellik İndeksinin Kişisel Üzüntü Alt Ölçeği * Bilişsel ve Duygusal Empati Anketi'nin Zihinsel Durum Algısı Alt Bölümü * İkili Uyum Ölçeği	içinde olma arzusunun olmadığı belirlenmiştir. Eşi de otizmlili olan YİO bireylerin, ilişkilerinden, eşi TGG birey olan YİO bireylere göre önemli ölçüde daha memnun oldukları ortaya konmuştur. Otizmin şiddeti, şizoid belirtiler, empati becerileri ve sosyal destek ihtiyacı değişkenlerinin ilişki durumuyla bir bağlantısının olmadığı bulunmuştur.
Corona vd., 2016	AS (OSB dâhil) ergenlere ve ebeveynlerine cinsellik ve ilişki eğitimi sağlamaya odaklanan bir müdahalenin pilot uygulamasını yapmak ve bu müdahaleyi değerlendirmek.	6 E 2 K (OSB)	8 (OSB)	12 – 16 (Ort. 13.40) (OSB)	* Cinsel Davranış Ölçeği * Ergen Bilgi Anketi * Ebeveyn Anketi * Ebeveyn Memnuniyeti Anketi	Bulgular, kısa süreli bir cinsel sağlık eğitimi programının sağlanmasının aileler için hem uygulanabilir hem de tatmin edici olduğunu göstermektedir. Sonuç verileri, programa katılımın, cinsellik ve ilişkilerle ilgili konularda ebeveyn-ergen iletişimini artırdığını ve bu konulardan bazılarına ilişkin ebeveyn endişesini azalttığını göstermiştir.
Cunningham vd., 2016	İlişki Geliştirme Programı aracılığıyla verilen grup danışmanlığı eğitiminin 38 YİO yetişkin bireyler üzerindeki etkilerini araştırmak.	30 E 8 K (OSB)	38 (OSB)	18–29 (OSB)	* Sosyal Duyarlılık Ölçeği-2. Sürüm * Otizm Spektrum Anketi * Buluşma ve İfade Etme Anketi * Empati Anketi * Sosyal Koşullar Ölçeği	Eğitim programına katılan YİO bireylerin sosyal beceri ve empati düzeylerinde artış gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu araştırma alanı, YİO yetişkinlerin fiziksel ve zihinsel sağlığına fayda sağlama potansiyeline sahip olmakla birlikte sonuçta yaşam kalitelerinin iyileşmesine yol açmaktadır.
Dewinter vd., 2016	16-20 yaş arası AS (OSB dâhil) ergen erkek grubundaki yaşam boyu cinsel deneyim ile ilgili takip verilerini, TGG erkek grubuyla karşılaştırarak incelemek.	30 E (OSB) 60 E (TGG)	30 (OSB) 60 (TGG)	16 – 20 (OSB / TGG)	* Ömür Boyu Cinsel Deneyim Ölçeği * Otizm Tanı Gözlem Ölçeği	AS ergen erkek grubunda ve kontrol grubunda, masturbasyon deneyimi olan ve orgazm olduğunu bildiren erkek çocuklarının yüzdeleri bakımından farklılık gözlenmemiştir. AS ergen erkek grubunda ve kontrol grubunda, interneti cinsellikle ilgili yollar amacıyla kullanan erkek çocukların oranı açısından farklılık bulunamamıştır. Sonuçlar, cinselliğin AS erkek çocuklarda akranlarında olduğu gibi ergen gelişiminin bir parçası olduğunu doğrulamaktadır. AS ergen erkek grubunda, cinsel deneyimler ile otizm özelliklerinin sayısı veya şiddeti arasında bir ilişki tespit edilememiştir.
Fernandes vd., 2016	AS bireylerin cinsel ilgi ve cinsel yönelim yaygınlıklarını, cinsel	76 E (AS)	76 (AS)	15 – 39 (Ort. 22) (AS)	* Cinsellik Anketi	AS bireyler genellikle cinsellikle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Cinsellik anketine yanıt veren bireylerin büyük bir çoğunluğu (%93) cinsel ilgiye

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
	aktivite, cinsellikle ilgili sorunlarını, uygunsuz cinsel davranışlarını araştırmaktadır.				* Sosyal ve İletişim Bozuklukları için Tanısal Görüşme Formu * Asperger Sendromu Tanısal Görüşme Formu * The Wechsler Zekâ Ölçeği	sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada uygunsuz cinsel davranışlar ile yaş, cinsiyet, sözel yetenek, zihinsel yetenek veya uyumsal işlevsellik arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
Holmes 2016a	vd., YİÖ (OSB dâhil) ergenlerin ebeveynlerinin, çocuklarının romantik ilişkileriyle ilgili endişelerini incelemek	112 E 17 K (İki ebeveyn forma cevap vermemiş) (OSB) Belirtilme-miş (Ebeveyn)	131 (OSB) 131 (Ebev.)	12 – 18 (Ort. 14) (OSB) Ort. 46 (Ebev.)	* Sosyal Duyarlılık Ölçeği-2. Sürüm * Çevrimiçi Cinsellik Anketi * Ebeveyn Cinsellik Endişesi Envanteri * Ebeveyn Cinsellik Eğitimi Envanteri	Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin %90,7'sinin çocuklarının sosyal becerilerinin zayıf olmasının flört ve evlilik üzerindeki olumsuz etkisinden orta derecede endişe duydukları ve %89,9'unun çocuklarının duygusal olarak karşılıklı veya tatmin edici ilişkiler kurma becerisi konusunda endişeli oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin %66,7'si çocuklarının partnerleriyle cinsel deneyime girme fırsatına sahip olamayacağı konusunda endişelerini bildirmiştir ve %88,3'ü çocuklarının bir partner bulma konusunda endişeli olduğunu iletmıştır. Daha şiddetli otizm semptomları olan ergenlerin ebeveynleri daha fazla endişe bildirmişlerdir.
Holmes 2016b	vd., Otizm semptomları, AS birey (OSB dâhil) ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili romantik ilişki beklentileri ile ebeveynler tarafından sağlanan cinsellik eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemek.	165 E 25 K (OSB) 15 E 172 K (Üç ebeveyn forma cevap vermedi) (Ebeveyn)	190 (OSB) 190 (Ebev.)	12 – 18 (Ort. 14) (OSB) Ort. 46 (Ebev.)	* Çevrimiçi Cinsellik Anketi * Sosyal Duyarlılık Ölçeği-2. Sürüm	Daha şiddetli otizm semptomları olan gençlerin ebeveynlerinin, çocukları için daha düşük romantik beklentilere sahip olduğu belirlenmiştir. Çocuklarının sağlıklı cinsel ilişkilere sahip olmasını bekleyen ebeveynlerin, çocukları için yüksek romantik beklentileri olmayan ebeveynlere göre ebeveyn-çocuk iletişimi esnasında cinsellik eğitimi kapsamında daha fazla sayıda konuyu ele aldıkları belirlenmiştir.
Dewinter 2015	vd., En az ortalama zekâya sahip ve AS (OSB dâhil) 15-18 yaş arası 50 ergen erkek bireyin kendileri tarafından bildirilen cinsel davranışları, ilgileri ve tutumlarını, 90 erkek bireylerin	50 E (OSB) 90 E (TGG)	50 (OSB) 90 (TGG)	15 – 18 (OSB / TGG)	* 25 Yaş Altı Cinsiyet Anketi II * Otizm Tanı Gözlem Ölçeği * Otizm Tanısal Görüşme Formu – R (Aileler için)	Sonuçlar, cinselliğin AS erkek bireylerde ergen gelişiminin normal bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim ve ruh sağlığı hizmetlerinde bu konuya dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Bejerot ve Eriksson, 2014	oluşturduğu kontrol grubu ile karşılaştırmak AS (OSB dâhil) ve TGG bireyler arasında cinsiyet rolü, cinsiyet kimliği, bireyin kendisinin algıladığı cinsiyeti arasında farklılık göstermediğini araştırmak.	26 E 24 K (OSB) 28 E 25 K (TGG)	50 (OSB) 53 (TGG)	Ort. 31.8 E Ort. 28.1 K (OSB) Ort. 32.9 E Ort. 27.7 K (TGG)	* Bem Cinsiyet Rolü Envanteri * Otizm Spektrum Anketi * Gözlerden Zihin Okuma Testi * Cinsiyet Algısı, Cinsel Başlangıç ve Davranış Ögelerine İlişkin Görüşme Formu	Erkeksilik (maskülenlik) (örn., iddialılık, liderlik ve rekabet gücü) AS bireylerin bulunduğu grupta kontrol grubundakilere göre erkekler ve kadınlar arasında daha zayıf bulunmuştur. Algılanan cinsiyet tipikliği gruplar arasında farklılık göstermemiştir. AS (OSB dâhil) hem erkek hem de kadın katılımcılar arasında kontrol grubundakilere kıyasla daha düşük libido bildirilmiştir. AS bireylerdeki (OSB dâhil) aşırı erkek bilişsel işlev kalıplarının, cinsiyet rolüne ve cinselliğe etki etmediği sonucuna varılmıştır.
Brown-Lavoie vd., 2014	YİO bireyler ile otizmlili olmayan akranları arasındaki; cinsel bilgi kaynakları, gerçek bilgi, algılanan bilgi ve cinsel mağduriyet farklılıklarını araştırmak.	58 E 36 K 1 Belirtilmemiş (OSB) 66 E 51 K (TGG)	95 (OSB) 117 (TGG)	19 – 43 (Ort. 27.83) (OSB) 18 – 35 (Ort. 27.60) (TGG)	* Otizm Spektrum Anketi * Cinsel Sağlık Bilgisi Anketi * Cinsel Deneyimler Anketi- Mağduriyet Versiyonu	YİO bireylerin, cinsel bilgilerinin azını sosyal kaynaklardan, daha fazlasını ise sosyal olmayan kaynaklardan elde ettikleri, daha az algılanan ve gerçek bilgiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki bireylere göre daha fazla cinsel mağduriyet yaşadıkları ortaya konmuştur.
Byers ve Nichols, 2014	En az 3 ay süreyle romantik bir ilişki içinde olan YİO yetişkinlerin cinsel memnuniyetini anlamak için bir çerçeve olarak Kişilerarası Cinsel Doyum Modelinin (IEMSS) geçerliliğini incelemek	77 E 128 K (YİO)	205 (YİO)	21 – 62 (Ort. 38.6) (YİO)	* Geçmişe Yönelik Bilgi Formu * Otizm Spektrum Anketi * Küresel İlişki Memnuniyeti Ölçeği * Küresel Cinsel Memnuniyet Ölçeği * Değişim Anketi * Cinsel Ödüller / Zararlar Kontrol Listesi-R * Cinsel Tatmin Değişim Modeli/Anketi	Sonuçlar, tüm IEMSS bileşenlerinin cinsel tatmin ile önemli ölçüde ilişkili olduğu için IEMSS'nin geçerliliğini destekler niteliktedir.
Mazurek, 2014	AS (OSB dâhil) yetişkin bireylerde yalnızlık, arkadaşlık ve duygusal işlevsellik arasındaki ilişkileri incelemek.	57 E 51 K (OSB)	108 (OSB)	18 – 62 (Ort. 32.4) (OSB)	* Otizm Spektrum Anketi – Kısa * Los Angeles Yalnızlık Ölçeği * Tek Boyutlu İlişki Yakınlığı Ölçeği * Yaşam Memnuniyeti Ölçeği	Yalnızlık duygusunun, otizm semptomları kontrol edildikten sonra bile artan depresyon, anksiyete, azalmış yaşam doyumu ve öz saygı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Daha fazla sayıda ve kaliteli arkadaşlık değişkeni ise OSB olan yetişkinler arasında yalnızlığın azalmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Byers vd., 2013	Daha önce ilişkisi olan ve olmayan YİO ve AS bekar yetişkinlerin cinsel işlevlerini incelemek.	61 E 68 K (YİO / AS)	129 (YİO / AS)	21 – 73 (YİO / AS)	* Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği * Hasta Sağlık Anketi * Geçmiş Bilgi Formu * Otizm Spektrum Anketi * Depresyon, Kaygı ve Stres ölçekleri-21 * Cinsel Bilgi Anketi * Cinsel Uyarılma ve Cinsel Anksiyete Envanteri * Cinsel İstek Envanteri * Cinsel Aktivite Anketi * Cinsel İşleyiş Anketi * Cinsel Biliş Kontrol Listesi * Çevrimiçi Cinsel Deneyim Anketi	Önceden ilişki deneyimi olmayan katılımcıların önemli ölçüde daha yüksek cinsel kaygı, daha düşük cinsel uyarılabilirlik, daha düşük ikili istek ve daha az pozitif cinsel biliş bildirdikleri ortaya konmuştur. Erkekler, birçok alanda kadınlardan daha iyi cinsel işlev bildirmişlerdir.
Byers vd., 2012	Toplumda yaşayan YİO ve AS 141 yetişkinin cinsel iyilik hali ile ilişkili faktörleri (cinsiyet, yaş, ilişki durumu, semptomatoloji) araştırmak.	56 E 85 K (YİO / AS)	141 (YİO / AS)	21 – 73 (YİO / AS)	* Geçmiş Bilgi Formu * Otizm Spektrum Anketi * Küresel Cinsel Memnuniyet Ölçeği * Cinsellik Ölçeğinin Benlik Saygısı Alt Ölçeği * Hurlbert Cinsel Girişkenlik Endeksi * Cinsel Uyarılma ve Cinsel Anksiyete Envanteri * Cinsel İstek Envanteri * Cinsel Aktivite Anketi * Cinsel İşleyiş Anketi * Cinsel Bilgi Anketi	Romantik ilişkisi olan katılımcılar daha sık karşılıklı sevgi aktivitesi ve daha fazla cinsel girişkenlik ile cinsel tatmin bildirmiştir. Özellikle sosyal ve iletişim alanlarında daha az otizm belirtisi gösteren bireyler, genellikle daha fazla cinsel tatmin, girişkenlik, uyarılabilirlik ve arzu bildirirken daha düşük cinsel kaygı ve daha az cinsel problem dâhil olmak üzere önemli ölçüde daha fazla ikili cinsel refah bildirmişlerdir. Erkekler ayrıca daha fazla cinsel düşünce, daha fazla cinsel istek ve daha sık tek başına cinsel aktivite dâhil olmak üzere daha iyi tek başına cinsel esenlik bildirmiş; ancak cinsel bilgileri daha düşük düzeyde bulunmuştur.
Stokes vd., 2007	AS (OSB dâhil) ergen ve yetişkinlerde sosyal ve romantik işlevselliğin doğasını ve yordayıcılarını incelemek.	16 E 9 K (OSB) 32 E 6 K (TGG)	25 (OSB) 38 (TGG)	13 – 36 (Ort. 22.21) (OSB) 13-30 (Ort. 20.83) (TGG)	* Kur Yapma Davranışı Ölçeği	TGG ergen ve yetişkinlerle karşılaştırıldığında, AS (OSB dâhil) bireylerin; sosyal ve romantik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlayan akran ve arkadaşlarına öğrenme kaynakları olarak erişimlerinin daha az olduğu, sosyal işlevsellik düzeyleri ile romantik işlevsellik düzeyleri arasında yordanabilir bir ilişki olduğu, sosyal veya romantik bir ilişki başlatmaya çalışırken daha müdahaleci veya kabul edilemez davranışlarda buldukları ve olumsuz bir yanıt almaları veya hiç yanıt alamamaları

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Stokes ve Kaur, 2005	TGG ergenlerle karşılaştırıldığında, YİO ergenlerin “(1) daha zayıf sosyal davranışlar sergiledikleri; (2) mahremiyetle ilgili daha az davranışta bulunma ve mahremiyet konularında daha zayıf bilgiye sahip oldukları; (3) daha az cinsel eğitim aldıkları ve (4) daha uygunsuz cinsel davranışlar sergiledikleri ve (5) ebeveyn endişelerinin YİO örneklemini için daha yüksek olduğu” hipotezlerini test etmek.	17 E 6 K (YİO) 33 E 17 K (TGG)	23 (YİO) 50 (TGG)	10 – 15 (YİO/ TGG)	* Cinsel Davranış Ölçeği	durumunda daha uzun bir süre romantik bir ilgi peşinde koşmaya devam ettikleri anlaşılmıştır. YİO bireyler ve TGG bireyler arasında beş hipotezin tamamı bakımından önemli ölçüde farklılık olduğu bulunmuştur. Elde edilen bütün bulgular çalışmanın başında ortaya atılan beş hipotezi de destekler niteliktedir.

Tablo 3*Romantik İlişkiler Üzerine Yayımlanmış Karma Araştırmalar*

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
Mogavero ve Hsu, 2019	AS (OSB dâhil) yetişkinlerin flört ve kur yapma davranışlarını bireylerle karşılaştırarak incelemek	21 E 19 K 6 Belirtil-memiş (OSB) 26 E 55 K 7 Belirtil-memiş (TGG)	46 (OSB) 88 (TGG)	19 – 57 (Ort. 33.16) (OSB) 18 – 55 (Ort. 26.23) (TGG)	* Kur Yapma Davranışı Ölçeği'nden Uyarlanmış Anket	Bulgulara göre AS (OSB dâhil) bireyler, romantik ilişki becerilerini ve bilgilerini nasıl kazandıklarına dair daha az öğrenme kaynağı bildirmişlerdir. AS (OSB dâhil) birçok katılımcı, ilişkilerin nasıl yürüdüğünü anlamadıklarını ifade etmiştir.
Sedgewick vd., 2019	YİO kadınlar ile akranlarını sosyal ve romantik ilişkileri açısından karşılaştırarak incelemek.	TGG 19 K (OSB) 19 K (TGG)	19 (OSB) 19 (TGG)	20 – 40 (Ort. 30.27) (OSB) 20 – 40 (Ort. 29.14) (TGG)	* Sosyal Farkındalık Testi-3. Bölüm * Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi İkinci Sürümünün "Arkadaşlar ve Evlilik" Bölümü * Tek Boyutlu İlişki Yakınlığı Ölçeği	YİO kadınların sosyal ilişkileri ve deneyimlerinin birçok yönden tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer özellikte olduğu ortaya konulmuştur. Ancak YİO kadınlar sosyal çıkarım becerilerinde daha büyük zorluklar ve daha olumsuz sosyal durumlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Bu zorluklara rağmen, YİO kadınların yetişkin ilişkilerinde ergenlik çağındaki ilişkilerine oranla daha mutlu ve özgüvenli oldukları anlaşılmaktadır.
Roth ve Gillis, 2015	AS (OSB dâhil) yetişkinlerin çevrimiçi flört hizmetlerini kullandıkları ve çevrimiçi flört konusundaki görüşlerini ortaya koymak.	6 E 11 K (OSB)	17 (OSB)	Ort. 29.59 (OSB)	* Çevrimiçi Buluşma Anketi	Örneklemin yarısından fazlasının geçmişte değişken başarı oranlarıyla çevrimiçi flört hizmetlerini kullandıkları anlaşılmıştır. Çevrimiçi flört hizmetlerinin en sık kabul edilen dezavantajının güvenlik endişeleri olduğu ortaya konmuştur. Ankete katılanların birçoğunun yaygın olarak kullanılan çeşitli güvenlik stratejilerini kullanıyor olması ise umut verici olarak görülmektedir.
Nichols ve Blakeley-Smith, 2009	AS (OSB dâhil) gençlerin cinsel gelişimine ilişkin ebeveynlerinin endişeleri ve hizmet ihtiyaçları odak grupları aracılığıyla bilgi	(1. Çalışma) 13 E 8 K (OSB) 1 E 20 K (Ebeveyn) (2. Çalışma) 5 E	(1. Çalışma) 21 (OSB) 21 (Ebev.) (2. Çalışma) 10 (OSB) / 10 (Ebev.)	(1. Çalışma) 8-18 (OSB) (2. Çalışma) 10-14 (OSB)	(1. Çalışma) * Odak Grup Görüşme Formu (2. Çalışma) * Konfor Derecelendirme Anketi- Ebeveyn Formu	Ebeveynler çocuklarının davranışlarının yanlış anlaşılıp yanlış yorumlandığına ilişkin endişelerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, ebeveynler ayrıca çocuklarının başkalarına zarar veren ve olası yasal sonuçları olan uygunsuz davranışlarda bulunma riski altında olabileceklerini açıkça kabul etmişlerdir. Ebeveynlerin toplum eğitiminin gerekliliğinin çok farkında oldukları ve kendilerini çocuklarının savunucusu ve koruyucusu olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ebeveynler, toplumdaki ve çocuklarının

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Veri Toplama Araçları	Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş		
	edinmek ve 8 haftalık ebeveyn cinsellik eğitim müfredatının etkinliğini değerlendirmek.	5 K (OSB) 10 K (Ebeveyn)			* Grup Sonu Değerlendirme Formu	okullarındaki bireylerin farkındalığı ve anlayışı konusunda endişeli olduklarını bildirmişlerdir. Son olarak otizmin temel semptomları ile uygunsuz davranışlar arasında potansiyel bir bağlantı olduğunu ifade etmişlerdir. 8 haftalık ebeveyn cinsellik eğitim programı sonunda ebeveynlerin cinsellik konusundaki konfor düzeyi artmıştır.

AS: Asperger Sendromlu YİO: Yüksek İşlevli Otizmliler OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu TGG: Tipik Gelişim Gösteren K: Kadın E: Erkek

EXTENDED ABSTRACT

Asperger syndrome (AS) is considered under the umbrella of "Pervasive Developmental Disorders" together with autism in the internationally accepted classification systems DSM-IV and ICD-10, and it is considered as a different diagnostic category (American Psychiatric Association [APA], 1994; World Health Organization, 1993). Although there are significant deficiencies in the areas of mutual communication and social interaction in both diagnoses, individuals diagnosed with AS perform at a level closer to their peers who show typical development in terms of language development and cognitive skills compared to individuals diagnosed with autism (Hertzig & Shapiro 2002). AS is not defined as a separate category in DSM-V published by APA, but is included under the umbrella of Autism Spectrum Disorder (ASD) (APA, 2013). This situation has brought the term "High Functioning Autism (HFA)" to the agenda again, meaning a mild form of autism used to describe AS from the past to the present (Hertzig & Shapiro 2002). Although it is not included in DSM and ICD, it is seen in many studies (Byers & Nichols, 2014; Byers et al., 2013) that the term "High Functioning Autism" is used instead of AS with the idea that it will be more inclusive. From this point of view, studies on romantic relationships, whose participants are expressed as individuals with HFA, have been evaluated within the scope of this study.

Individuals with AS who have no intellectual disability generally show a lower level of social competence than expected when cognitive and language skills are considered (Renty & Roeyers, 2007). Difficulties in understanding non-verbal cues such as eye contact and facial expressions and the theory of mind skills make it difficult for individuals with AS to understand social judgments. For individuals with AS, the concept of love can be particularly confusing. They cannot understand the depth of intimate expressions conveyed through acts of affection or realize that these expressions are expected by the other person in a particular situation (Attwood, 2009). In the literature, it is stated by the studies that individuals with AS have

difficulty in establishing a romantic relationship due to these and similar characteristics, and the romantic relationships they establish do not last long (Byers et al., 2013).

Examination of the international literature shows that the studies on romantic relationships, which are an important criterion for life satisfaction by increasing the participation of individuals in society and significantly affecting the quality of daily life, are quite limited. In addition, no research was found in the national literature on the romantic relationship experiences of individuals with AS. Therefore, it is thought that this study will fill an important gap in the relevant literature. With the increasing prevalence of autism (Baio, 2012; Maenner et al., 2020), it is estimated that the number of individuals with AS in the society is increasing. Despite this, the limited number of studies conducted on the romantic relationships of individuals with AS constitute one of the requirements of this study. Based on these requirements, the aim of this study is to systematically analyze researches examining romantic relationships of individuals with AS and / or HFA with a holistic perspective, according to their demographic and methodological characteristics.

This study investigated the research on romantic relationships of individuals with AS and / or HFA published between 2000-2020 through a systematic review. Electronic databases (GoogleScholar, EbscoHost, ERIC, SAGEPub, ProQuest, PsycINFO, ScienceDirect) and the bibliography of the accessed articles were scanned in order to determine the researches examining the romantic relationships of individuals with AS and / or HFA. During the scanning process, the keywords "Asperger syndrome, high functioning autism, dating, relationship-relationships, intimate, intimacy, romantic" and their different combinations are used. Some criteria have been determined for the inclusion of these articles in the study. These are: a) the participants in the research were diagnosed with Asperger's syndrome or HFA, b) the articles were published in Turkish or English language in peer-reviewed journals, c) the studies were not designed as review or meta-analysis, d) the articles were published between 2000 and 2020,

and e) the studies examined the romantic relationships of AS or HFA individuals. The search yielded 2460 articles containing keywords, 248 of which met the criteria in the abstract sections. The full texts of 248 articles were examined and 35 articles were selected to be examined within the scope of the study as a result of the exclusion of the articles that did not meet the criteria for inclusion in the text. During the data analysis process, 35 articles that met the criteria numbered chronologically starting from one. Two independent coders performed reliability studies. The reliability coefficient was found to be 100% as a result of calculating the reliability data between coders.

Research patterns of 35 articles published between 2000-2020 on the romantic relationships of individuals with AS and / or HFA differ. It is seen that the research approaches of the studies included in the study were carried out as qualitative, quantitative, and mixed-method studies.

In the eight qualitative studies examined within the scope of this study, it was observed that the facilitating and preventing factors of emotional and physical intimacy, romantic relationships, marriage, and sexual experiences of individuals with AS and / or HFA were examined. A total of 211 participants took part in these studies. While 129 of these participants were individuals with AS and / or HFA (including ASD), 82 of them were individuals with typically development (TD). The ages of individuals with AS and / or HFA (including ASD) in the studies vary between 15 and 69, while the ages of individuals with TD vary between 20 and 69.

In 14 of the 23 quantitative studies examined within the scope of this study, the sexuality of individuals with AS and / or HFA (e.g., sexual interests and behaviors, sexual experiences), romantic relationships in six, the effectiveness of sexuality and relationship education in two studies, and loneliness and its effects in one study were examined. A total of 4048 participants took part in these studies. While 2478 of these participants are individuals with AS and / or

HFA (including ASD), 1570 of them are individuals with TD. The ages of individuals with AS and / or HFA (including ASD) in the studies vary between 10 and 73 years, while the ages of individuals with TD vary between 13 and 62 years.

In four mixed-method studies examined within the scope of this study, dating and courtship, parental concerns about sexual development of youth with AS were examined, and women with HFA were compared with peers with TD in terms of their social and romantic relationships. A total of 251 participants took part in these studies. While 113 of these participants are individuals with AS and / or HFA (including ASD), 138 of them are individuals with TD. The ages of individuals with AS and / or HFA (including ASD) in the studies vary between 8 and 57 years, while the ages of individuals with TD vary between 18 and 55 years.

This review study will make significant contributions to the literature in terms of revealing the important findings reached in the researchers examined. In these findings, it is stated that individuals with AS / HFA (including ASD) experience various difficulties in different areas in the process of romantic relationships with their partners with TD or AS / HFA. In general, the issues they face with these difficulties were grouped into access to appropriate information resources, starting and maintaining a romantic relationship, and healthy sexual development. It has been reported that these difficulties vary according to the intensity, frequency and type of behaviors exhibited by individuals with AS / HFA. These difficulties experienced in the romantic relationship process reduce the quality of life of individuals with AS / HFA. In this direction, it is thought that the creation of intervention and training programs aimed at solving the problems in the relationships between individuals with AS / HFA and TD or individuals with AS / HFA and AS / HFA by increasing the work done in this field will contribute to the increase of the quality of life of these individuals and therefore their social welfare.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırma bir grup ya da kişi üzerinde uygulama yapmayı gerektirmediğinden yayın etiği belgesi yoktur. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu alışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAşTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Araştırmacıların mevcut araştırmaya katkıları eşit düzeydedir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Öğr. Gör. Özge ulhaoğlu'na araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik verilerinin hesaplamasında görev aldığı için teőkükür ederiz. Bu alışma 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma olmadığını ifade ederiz.



ÖZEL EĞİTİMDE YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine ERATAY¹

Makale Bilgisi

Derleme

DOI: 10.19171/uefad.865658

Makale Geçmişi:

Başvuru 20.01.2021

Kabul 30.05.2021

Anahtar Kelimeler:

Yaratıcı drama,
Drama,
Özel eğitimde drama,
Özel gereksinimi olan
bireyler.

Özet

Bu araştırmanın amacı alanyazındaki özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarını incelemektir. Niteliksel araştırmalardan doküman incelemesiyle planlanan araştırmada özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş olan özel eğitimdeki yaratıcı drama uygulamaları ve etkileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. 1993-2020 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezler "drama, özel eğitimde drama" anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Araştırmacı ve özel eğitim alanında yaratıcı drama uzmanı tarafından makaleler incelenerek araştırmada yer alacak makalelere ilişkin; yaratıcı dramanın yöntem veya teknik olarak kullanılması, araştırmanın özel gereksinimli bireylerle yapılmış olması, makaleye erişim izni olması gibi dâhil edilme ve dışlama kriterleri belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman araştırmaları inceledikten sonra değişkenler açısından kodlamışlar ve gözlemciler arası güvenilirlik % 95 olarak bulunmuştur. Taramalar sonucu 180 makaleye, Ulusal Tez Merkezinde 932 drama tezine ulaşılmış; tezlerden 19 'u, makalelerden 39'u olmak üzere toplam 58 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Yetersizlik gruplarındaki yaratıcı dramanın etkilerine ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmeler olmak üzere 11 kategoride veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda en fazla zihinsel yetersizliği olan bireylerle özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gerçekleştirildiği; nicel yöntemin daha fazla kullanıldığı, en az fiziksel yetersizliği olan bireylerle yaratıcı drama araştırmalarının yapıldığı, en fazla sosyal beceri, okuma-yazma eğitimi konularında uygulamalarının yapıldığı; aday öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin olumlu bakış açısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının Türkiye'de özel gereksinimli bireylerle yaratıcı drama uygulaması planlayan araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

EXAMINATION OF CREATIVE DRAMA ACTIVITIES IN SPECIAL EDUCATION

Article Information

Review

DOI: 10.19171/uefad.865658

Article History:

Received 20.01.2021

Accepted 30.05.2021

Keywords:

Creative drama,
Drama,
Drama in special
education,

Abstract

This study uses document analysis to examine creative drama activities in in the literature on special education. Articles published in refereed journals and theses in the National Thesis Center between 1993 and 2020 were searched using the keywords "drama, drama in special education". Inclusion and exclusion criteria such as the use of creative drama as a method or technique, research conducted with individuals with special needs and access to the article were determined through examination of articles by the researcher and the creative drama expert in the field of special education. After the researcher and expert examined the studies, the data were coded. Interobserver reliability was found to be 95%. The search yielded 180 articles and 932 theses on drama, 58 studies (19 theses, 39 articles) were included in the study. Data were gathered in 11 categories as evaluations based on the effects of creative drama in the disability groups and teachers' opinions. Findings showed that creative drama activities in special education were mostly carried out with

¹ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, emineeratay@gmail.com, OrcID: 0000-0001-6798-1753

Individuals with special needs. individuals with mental disabilities; quantitative designs were used more prominently; creative drama studies were carried out the least with individuals with physical disabilities; applications were made mostly in social skills and literacy education; and candidate teachers and special education teachers had a positive perspective on creative drama applications. Results of the study will provide guidance to experts planning creative drama application with individuals with special needs in Turkey.

Kaynakça Gösterimi: Eratay, E. (2021). Özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 335-385. <https://doi.org/10.19171/uefad.865658>

Citation Information: Eratay, E. (2021). Examination of creative drama activities in special education. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(Special Issue), 335-385. <https://doi.org/10.19171/uefad.865658>

1. GİRİŞ

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2006).

Yaratıcı drama; çocuk, ergen ve gençlerde canlandırmalar yoluyla gerçek dünya ve kurgusal dünya arasında gidip gelmeye olanak sağlayarak; bilinçlendirme ve kültürlenme süreci içinde; her alanda yaratıcı, kendine yetebilen ve kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kuran ve geliştiren, ifade gücü artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2020).

Sanat olarak ve öğretim aracı olarak kullanılabilen yaratıcı drama; farklı ders programlarında bir öğretim aracı olarak, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yer almaktadır. Yaratıcı drama çalışmaları yapılandırılırken; ısınma-hazırlık çalışmaları, canlandırma, değerlendirme-tartışma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar ve süreç planlanırken genel öğrenme süreci ve öğretim sürecine koşut olarak düzenlenmesine; bir konu saptanarak amaçlara göre işlenecek konunun uygun olan gruba ve gereken zamanda verilirken tüm etkinlikler arasında bağlantının olması, etkinliklerin birbirlerini desteklemesine ve bir

bütünlüğe sahip olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2020; Sağlam, 2007; Üstündağ, 2004).

Çocuk oyunları ile benzer özellikler gösteren yaratıcı drama çalışmalarında çocuklar hayal güçlerine, deneyimlerine, hoşlandıkları ya da tercihlerine göre farklı yaşantılar deneyimlemektedirler. Bu boyutuyla bazı yaratıcı drama eğitmenleri drama uygulamalarını yeniden inşacı öğrenme deneyimi olarak tanımlamaktadır (Davis & Dolan, 2016).

Yaratıcı drama uygulamalarında katılımcılar doğaçlama, rol oynama, mimik, müzik, hareket, anlatı tiyatrosu, maskeler, ritüeller, tiyatro oyunları, yazılı metinlerle özgüven, farkındalık, rahatlama, sorumluluk duygusu kazanmakta, hayal güçleri gelişmekte ve tüm gelişim alanları desteklenmektedir (Crimmens, 2006).

Tipik gelişen çocuk, ergen ve gençlerin eğitimlerinde uygulanan ve onların gelişimlerine katkı sağlayan yaratıcı drama çalışmaları özel gereksinimli bireylerin de eğitimlerinde de uygulanmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir.

Türkiye’de 1980’li yıllar öncesinde eğitim programlarında canlandırmaya yönelik çalışmalar olsa da Tamer Levent ve İnci San buluşmasıyla yaratıcı dramada canlandırma odaklı çalışmalar başlamış, bunu uluslararası eğitimde yaratıcı drama seminerlerinin düzenlenmesi ve akademik çalışmaların gerçekleşmesi, Millî Eğitim Bakanlığı’nda eğitime yönelik çalışmalar, Çağdaş Drama Derneği’nin kuruluşu izlemiştir (Adıgüzel, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı’nda yaratıcı eğitime yönelik çalışmalarda; MEB Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı, Türkiye’deki güzel sanatlar eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri içeren 1983 ve 1991 yıllarında rapor düzenlemiştir. Bu raporlardan ilk raporda; yaratıcı dramanın önemli bir etkinlik olduğu ve bazı derslerde uygulanması gerektiği belirtilirken; 1991 yılı raporunda yaratıcı dramanın genel eğitim içinde geniş kapsamlı bir öğrenme alanı, kendine özgü bir eğitim yöntemi olduğu ve tüm öğretmen yetiştiren programlarında zorunlu ders olması gerektiği vurgulanmıştır. 1998 yılında MEB, ilköğretim

okullarında seçmeli ders olarak yer alan çalışmalar, MEB'nin 2005 yılı ve sonraki yıllardaki eğitimdeki reform çalışmalarında programların yenilenmesiyle çok yönlü zekâ ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak uygulanmaya başlamıştır (Adıgüzel, 2020).

1980'li yıllar öncesi canlandırmaya yönelik bazı çalışmalarla görülen, 1980'li yıllarda başlayan, 2005 yılında ivme kazanan yaratıcı drama uygulamalarına yönelik Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında yaratıcı drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğini incelediği çalışmasında Özbey (2017); yaratıcı drama ile yapılan araştırmaların etki büyüklüğünü, akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, tutum, sosyal beceri değişkenleri bakımından meta analiz ile incelenmiştir. Ulusal Tez Merkezinden ulaştığı tezlerde 61 lisansüstü çalışma ve 111 karşılaştırmadan yararlanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri üzerinde pozitif ve güçlü bir yönde; tutum üzerinde de pozitif ve orta büyüklükte bir etkisi olduğunu saptamıştır. Genel anlamda incelediği tezlerin büyük bir çoğunluğunun örneklemini özel gereksinimi olmayan bireyler oluşturmaktadır.

Akdemir ve Karakuş (2016) yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisini inceledikleri meta-analiz çalışmalarında, başarı düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmışlardır. 27 teze ulaştıkları araştırmalarında 39 karşılaştırma yapmışlardır. Yaptıkları meta-analiz sonucunda, derslerde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıyı drama uygulamalarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, bu etkililik düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır.

Calp ve Seçgin (2019), Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılmış tezleri betimsel olarak incelemişlerdir. YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında "yaratıcı drama" anahtar kelimesiyle yaptıkları tarama sonucunda 2017 yılına kadar yapılmış 176 teze ulaşmışlardır. Erişim kısıtlaması olan 25 tezi araştırmalardan çıkararak 151 tezi analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu ve 2004 yılından sonra yaratıcı

drama konulu tezlerde artış olduğu, tezlerde en çok nicel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak da araştırmacıların daha çok ölçek tercih ettiği; dramayı en çok akademik başarı ve tutum değişkenleriyle ilişkilendirdiklerini ve yaratıcı drama yönteminin en çok etkisinin incelendiği dersin Fen ve Teknoloji dersi olduğunu saptamışlardır.

Keşaplı (2019) yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki Türkiye'deki lisansüstü tezlerini incelediğinde 23 yüksek lisans, 6 doktora tezine ulaşmıştır. Araştırma konusu, yöntemi, örnekleme, veri analizi, araştırmaların yıllara göre dağılımını analiz ettiğinde; yaratıcı drama konulu bu alandaki tezlerin yıllar içinde inişli çıkışlı bir düzlemde ilerlediğini; araştırmalarda ön-test, son-test kontrol gruplu modelin daha yoğun kullanıldığı; nitel araştırmaların eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Batdı (2020), Adıgüzel'in yürüttüğü ve danışmanlık yaptığı yaratıcı drama konulu çalışmaların öğrenme sürecindeki etkililiğine ilişkin mini meta-analiz yapmayı amaçlamıştır. Mini-tematik boyutta nitel boyutlu çalışmaları dikkate alarak Adıgüzel'in adının geçtiği çalışmaları incelemiştir. Üç veri tabanından elde ettiği verilerle dâhil edilme kriterlerine göre 5 adet nitel boyutlu çalışmayı araştırmaya dâhil etmiştir. Mini-tematik kapsamında inceleme sonucunda yaratıcı dramanın birçok açıdan öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini olumlu yönde etkilediği; bu nedenle yaratıcı drama etkinliklerinin tüm öğretim kademelerinde uygulanması ayrıntılı mini meta-tematik analizle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, bu şekilde yapılacak araştırmalara gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır.

Yaratıcı drama ile yapılan araştırmaları inceleyen Türkiye'de 5 araştırmaya rastlanmıştır.

Özel eğitim alanındaki doküman incelemesi meta-analiz araştırmaları incelendiğinde, Google scholar tarama motorunda aile konulu (Kizir, 2021; Şahin ve ark., 2019; Tavit & Karasu, 2013; Yassıbaş ve ark., 2019;); Ulusal Özel Eğitim Kongrelerinde sunulan bildiriler (Aslan & Özkubat, 2018); istismar (Bulut ve Karaman, 2018); erken çocukluk dönemi (Sazak,

Bozak, Çay & Deli Mehmet-Dada, 2019); problem davranışlarla başetme (Sönmez & Diken, 2010; Topper-Korkmaz & Diken, 2010; Tosun-Sümer & Güven, 2018; Yıldırım & Aydın, 2019; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011); kaynaştırmayı farklı boyutlarıyla ele alan (Ayvaz-Öztürk, 2020; Bakkaloğlu ve ark., 2018; Başaran & Güleryüz, 2020; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Kale, Nur & Kara, 2017; Sönmez & Özcan, 2020); otizm ile ilgili (Aydın & Tekin-İftar, 2020; Ergenekon & Çolak, 2019; Genç-Tosun & Kurt, 2017; Karasu, 2009; Türker, Şen & Sazak, 2020; Yayla-Eskici & Özsevgeç, 2019); öğrenme güçlüğü ile ilgili (Filiz, 2021; Görgün & Melekoğlu, 2018; Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Karaer & Melekoğlu, 2020; Özkubat, Karabulut & Akçayır, 2020; Karatay & Ünal, 2020; Uysal-Özaslan & Bilaç, 2020); görme yetersizliği ile ilgili (Sözbilir ve ark, 2015); çoklu yetersizlikle ilgili (Eldeniz-Çetin, Çay& Bozak, 2020); üstün zekalı ve üstün yeteneklilerle ilgili (Güçin & Oruç, 2015; Kadioğlu-Ateş & Mazı, 2017; Kanlı, 2011; Oğuz, 2021); özel eğitimdeki öğretim yöntemlerine yönelik (Acar & Diken, 2012; Aldemir-Fırat & Ergenekon, 2018; Aslan & Karasu, 2018; Çay & Bozak, 2020; Karasu, 2009; Odluyurt & Şentürk, 2018; Ülke-Kürkçüoğlu & Saral, 2020) araştırmalarına rastlanmıştır.

Ancak özel gereksinimli bireylerle yapılan yaratıcı drama araştırmalarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarında bir sınırlılık göze çarpmaktadır.

Aslında doğası gereği yaratıcı drama çalışmaları tüm katılımcılar için eğlenceli aynı zamanda eğitici olan bir süreci barındırırken neden uygulamalar sınırlıdır? Özbey (2017)'in araştırmasında 61 lisansüstü teze, Akdemir & Karakuş (2016)'un yaratıcı dramanın akademik başarıya etkisini inceleyen araştırmalarında 27 teze, Calp ve Seçgin (2019) genel anlamda yaratıcı drama alanındaki tezleri incelediğinde 151 teze, Keşaplı (2019) Türkçe eğitimi ve öğretiminde 23 yüksek lisans, 6 doktora tezine, Batdı (2020) mini meta-tematik araştırmasında yaratıcı dramanın öğrenme sürecinde öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini

saptamıştır. Özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarını değerlendiren bu araştırmanın yetersizliği olan bireylerle drama uygulamalarını geręekleřtiren drama liderleri, özel eğitim alanında çalışan öğretmen, uzman, profesyoneller ve araştırmacılar için yararlı olacağı düşünölmektedir. Sınırlı uygulama ve araştırmalar için yol gösterici niteliği bakımından önemli görölmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı alanyazın taraması ile ulaşılan 1993-2020 yılları arasındaki Türkiye’de ve dünyada yapılan özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarını betimsel, yöntemsel özellikleri ve sonuçları bakımından incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarını inceleyen bu araştırmada; araştırmanın konusu ve amacı nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta; aynı zamanda gözlem ve görüşme olmaksızın zaman ve para tasarrufu sağlayarak araştırmacıya dokümanlar yoluyla gerekli bilgiyi sağlamaktadır. Araştırma planlanırken pandemi sürecindeki sınırlılıklar göz önüne alınarak, elektronik kaynaklara erişimin daha rahat olması, geniş bir örnekleme yapabilmeyi sağlaması bakımından doküman incelemesi tercih edilmiştir (Yıldırım & şimşek, 2016).

Yıldırım ve şimşek (2016)’e göre doküman incelemesi aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

- a) Dokümanlara Ulaşma
- b) Orijinalliğin Kontrolü
- c) Dokümanların Anlaşılması
- d) Verilerin Analiz Edilmesi
- e) Verilerin Kullanılması

2.2. Veri Toplama Süreci

2.2.1. Alanyazın Tarama ve Gözden Geçirme Süreci

Araştırma kapsamında ulaşılan dokümanlar internet aracılığı ile elektronik formatta elde edilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili araştırmalara ulaşmak amacıyla Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kütüphanesi “Veri tabanları toplu arama (Eric, Ebscot, Academic Search Complete) ve Google Akademik” veri tabanlarında; ayrıca Türkiye’de yapılmış tezler için (YÖK) Ulusal Tez Merkezi sayfasında anahtar sözcüklerle taramalar yapılmıştır. Ulaşılan araştırma ve tezlerin referansları incelenerek taramalar genişletilmiştir.

Anahtar kelimeler olarak drama, drama in special education kelimeleri kullanılmıştır. Ayrıca Google Akademik veri tabanında “özel eğitimde meta analiz araştırmaları” yazılarak bir tarama daha gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından araştırmaların belirlenebilmesi için dâhil edilme ve dışlanma kriterleri belirlenmiştir.

Dâhil edilme kriterleri olarak;

- a) Yaratıcı drama araştırmalarının Türkiye’de 1993’lü yıllardan sonra ivme kazandığı düşünüldüğü için araştırmaların 1993-2020 yılları arasında olması,
- b) Araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanmış makale veya tez çalışması olması,
- c) Hem tez, hem de makalesi varsa, yalnızca birinin dâhil edilmesi,
- d) Araştırmalarda yöntem olarak yaratıcı drama ve tekniklerinin kullanılması,
- e) Araştırmaların özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş olması; olarak belirlenmiştir.

Dışlanma kriterleri olarak;

- a) Makaleye ulaşım izni yoksa,
- b) Tiyatro alanında yapılan bir çalışmaysa,

- c) Türkiye dışında yapılmış yüksek lisans ya da doktora tezi ise araştırmaya dâhil edilmemiştir.

2.2.2. Verilerin Analizi

Tarama motorlarından elde edilen taramalar sonucunda 180 makaleye ulaşılmıştır. Ancak bulunan çalışmalar dâhil edilme ve dışlama kriterleri göz önüne alınarak değerlendirilmiş ve 120 makalenin çalışma dışında kalmasına karar verilmiştir.

Daha sonra araştırmacı ve özel eğitimde yaratıcı drama konusunda araştırmaları olan bir drama uzmanı ayrı ayrı araştırmaları okumuşlardır. Yaptıkları incelemeler sonucunda dâhil edilme kriterleri sağlayan 39 makale, YÖK Ulusal Tez Merkezindeki 932 drama konulu tezden 19 tez araştırmaya dâhil edilmiştir. İnceleme sürecinde;

- Araştırmanın yazar ve yıl bilgileri,
- Araştırmanın katılımcıları,
- Araştırmanın yöntemi,
- Araştırmanın sonuçları; bakımından drama uzmanı araştırmacı ve başka bir drama uzmanı alanyazında tarama sonucu belirlenen makale ve tezleri değişkenler açısından kodlamışlar ve sonuçları karşılaştırmışlardır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde [$\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})$] $\times 100$ (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) formülü kullanılmıştır. Araştırmaları ayrı ayrı inceleyen ve kodlayan iki ayrı özel eğitimde yaratıcı uzmanının gözlemciler arası güvenilirlik bulgusu % 95 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın yazarı ve diğer yaratıcı drama uzmanı ilgili araştırma ve tezlerin 11 kategoride toplanmasına karar vermiştir.

Araştırmayı inceleyen başka bir uzman özel eğitimde doküman incelemesi, meta-analiz çalışmalarından örnekler verilmesini önermiştir. Bunun üzerinde Google Akademik tarama motorunda yapılan “özel eğitimde meta-analiz araştırmaları” anahtar kelimesiyle 68 makaleye

ulaşmış ve araştırmanın zenginleştirilmesi için bu makaleler gruplandırılarak özetlenmiş ve örnekler verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışma ve makaleler ve dünyada yapılan tezler dışındaki özel eğitimdeki yaratıcı drama araştırmaları araştırmanın yazarı ve uzman görüşleri doğrultusunda 11 kategoride tablolarla araştırma yazar ve yıl bilgileri, katılımcıları, yöntemi, sonuçları bakımından sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 1.

Birkaç Yetersizlik Grubuyla Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
George (2000)	Nicel Araştırma Yöntemi	George (2000), özel gereksinimli çocuklarla yaptığı yaratıcı drama çalışmalarında bu çocukların okulda öğrendiklerini hayal güçleriyle birleştirdiğini, dramanın çoklu zeka uygulamalarında kullanılabildiğini belirlemiştir. Bu çocukların akademik başarı ve özgüvenlerinin düşük olduğu için yaratıcı drama yoluyla öğrenme kapasitelerinin arttığı ve kendilerini daha değerli hissettiklerini saptamıştır. Rol oyunları ve doğaçlamalarla yaratıcı drama sürecinde sohbet etmeyi, işbirliği, gözlem, taklit gibi sosyal becerileri kazandıklarını, dili anlama için zengin bir ortam sunan uygulamalarla yazma becerilerine, süreçte kullanılan hikayelerle de üstbiliş becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını saptamıştır. Üstün zekalı çocuklarla yapılan uygulamalarda onların daha derin öğrenme yaşantıları kazandıklarını, bellek gelişimi, bedeni güvenle kullanma, yaratıcı hareketlere yönelme, sohbet, işbirliği becerilerinin yanı sıra bu çocukların da kendilerini daha değerli hissetmelerine yardımcı olduğunu; fabl ve öykülerle kişilik ve ahlak gelişimlerinin desteklendiğini belirlemiştir.
Roy (2007)	Nicel Araştırma Yöntemi	Roy (2007) tiyatro tekniklerini kullanarak gerçekleştirdiği yaratıcı drama uygulamalarında özel gereksinimli çocukların yaşamlarının zenginleştiğini ve mutlu olduklarını belirlemiştir.
Wright (2008)	Nicel Araştırma Yöntemi	Wright (2008) 10-13 yaşındaki özel gereksinimli çocuklarla öyküleri kullanarak yaptığı yaratıcı drama çalışmalarında çocukların öyküdeki karakterlerle empati kurduklarını saptamıştır.
Boran (2010)	Nicel Araştırma Yöntemi	Boran (2010), hafif zihinsel yetersizliği olan ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara uyguladığı yaratıcı drama eğitimi sonucunda; katılımcıların temel sosyal beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, ileri konuşma becerileri, bilişsel beceriler ve ilişkiyi başlatma becerilerinde dramanın geliştirici bir etkisini görmüş; aynı çalışmada araştırma kapsamındaki diğer bir grup olan suça itilme riski taşıyan çocuklarda dramanın;bu çocukların olumsuz olaylarla karşılaştıklarında durumun kötüleşmesini önleyen bir koruma faktörü rolü sağladığını belirlemiştir.
Taylor (2011)	Nicel Araştırma Yöntemi	Taylor (2011), 3-12 yaş arası özel gereksinimli çocuklar için yaptığı yaratıcı drama programıyla bu çocukların özdeğer, özgüven, iletişim, problem çözme ve konuşma becerilerinin geliştiğini saptamıştır.
Malley & Silverstein (2014)	Nicel Araştırma Yöntemi	Malley ve Silverstein (2014); yaratıcı drama tekniklerinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde kullanımının akademik ve sosyal gelişim, yazım dili

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
		kazanımı, okumada akıcılık, akran kabulünde olumlu etkilere sahip olduğunu saptamıştır.

Tablo 1’de birkaç engel grubuyla gerçekleştirilen 6 araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalardan Boran (2010)’ın araştırması yüksek lisans tezidir. Wright (2008), öyküleri kullanarak, George (2000) benzer yaratıcı drama uygulamalarıyla çocukların hayal güçleri, empati yeteneklerini, özgüven, akademik başarı, yazma becerilerine, Roy (2007) çocukların yaşamlarını zenginleştirerek mutlu olmalarına, Taylor (2011) iletişim ve problem çözme, Malley ve Silverstein (2014) sosyal gelişim, yazım dili kazanımı, okuma becerilerine katkı sağlamıştır.

Tablo 2.

Kaynaştırma Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Edmiston (2007)	Karma Yöntem	Edmiston (2007) Görevimiz Mars konusuyla kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerinin okur-yazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. Hem yaratıcı drama uygulamalarını gerçekleştirmiş, hem de öğrencilerin görüşlerini almış ve kendi kişisel gözlemlerini kaydetmiştir.
Dimitrova (2017)	Nicel Araştırma Yöntemi	Dimitrova (2017), anaokulunda kaynaştırma kapsamında olan çocukların drama, dans ve müziğin etkisiyle sosyalizasyon içinde kişisel deneyimler kazandıklarını belirlemiştir.
Kılınç ve ark. (2017)	Karma Yöntem	Kılınç ve ark. (2017), kaynaştırma kapsamındaki çocukların okuma-yazma becerilerini desteklemek için yaratıcı drama yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda bu yöntemin öğrenme fırsatı yarattığını, drama stratejilerinin kullanılmasıyla olumlu bir öğrenme çevresi yaratıldığı sonucuna ulaşmışlardır.
Kıvanç-Erdoğan & Baş (2018)	Nicel Araştırma Yöntemi	Kıvanç-Erdoğan & Baş (2018), özel gereksinimli birey farkındalığını 4-6 yaş grubu çocuklara kazandırmak için çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanarak çocuklar için uygun kitaplar belirlemişler ve bu kitaplar içerisinde ortopedik, işitme ve zihin olmak üzere üç yetersizlik grubu üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonucunda çocukların tamamı farklılık ve engel durumunu fark etmiş, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanmış ve olumlu tutum geliştirmişlerdir.
Yıldız (2019)	Nicel Araştırma Yöntemi	Yıldız (2019), 5-6 yaş çocuklara yaratıcı drama yöntemi ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini değerlendirdiği çalışmada; yaratıcı drama yöntemi ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2’de kaynaştırma kapsamında yapılan özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarının ikisi karma yöntem, üçü nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yıldız (2019), Kıvanç-Erdoğan & Baş (2018) ve Dimitrova (2017)’nin araştırmaları okul öncesi çocuklarıyla;

Edmiston (2007) ve Kılınç ve ark. (2017)'nin araştırmaları ilköğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
İpek (1998)	Nicel Araştırma Yöntemi	İpek (1998) zihinsel olgunluk düzeyleri 3-4 yaş olan, özel eğitim kurumlarına devam eden zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal gelişimlerini destekleyen ve geliştiren yaratıcı drama eğitim programı uygulamıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında yaptığı ölçümler sonrasında çocukların sosyal becerilerinde farklılıklar olduğunu, eğitimde yaratıcı dramanın sosyal gelişim üzerinde olumlu etkilerini saptamıştır.
Dibek (2003)	Nicel Araştırma Yöntemi	Dibek (2003) araştırmasında 7-11 yaş orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan, temel akademik becerilere sahip ve yönerge alabilen çocuklara kelime kazanımını ve dil gelişimini destekleyen drama etkinliklerini uygulamıştır. Deney ve kontrol grup öntest, sontest modelini kullandığı araştırmasında yaratıcı drama uygulamalarını gerçekleştirdiği deney grubunun lehine kelime dağarcığı kazanımında ve alıcı dil gelişimlerinde anlamlı farklar bulmuştur.
Kaya & Eratay (2009)	Nicel Araştırma Yöntemi	Kaya & Eratay (2009) yetişkin zihin yetersizliği olan bireylere yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri öğretimi uygulamıştır. Öntest-sontest deney ve kontrol grup modelli araştırmada yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programında deney grubu lehine fark elde edilmiştir.
Eldeniz-Çetin & Avcıoğlu (2010)	Nicel Araştırma Yöntemi	Eldeniz-Çetin & Avcıoğlu (2010) yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programını ilköğretim okullarında özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulamışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu çalışmalarında yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu saptamışlardır.
Avcıoğlu (2012)	Nicel Araştırma Yöntemi	Avcıoğlu (2012), zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerden kendini tanıtmaya becerisini kazandırmada ve bu beceriyi genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullandığı drama yönteminin etkili olduğunu, çocukların bu beceriyi kazanıp, genelleyebildiklerini saptamıştır.
Önemli, Totan & Abbasov (2015)	Nicel Araştırma Yöntemi	Önemli, Totan & Abbasov (2015), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini artırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programını yaratıcı drama yöntemiyle hazırlamışlardır. Araştırmalarında yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri programının temel konuşma, ileri konuşma ve ilişkiyi başlatma becerilerinde etkili olduğunu saptamışlardır.
Akdenizli (2016)	Karma Yöntem	Akdenizli (2016) orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, eğitim uygulama merkezi ve özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrencilerle gerçekleştirdiği, öntest-sontest kontrol gruplu, aynı zamanda nitel veriler topladığı araştırmasında; öğrencilere yaratıcı drama yöntemi ile toplumsal yaşam becerilerinden belirlediği becerileri uygulamaya başlamış ve öğrencilerin alıcı dil gelişimlerini de takip etmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygulama sonucunda görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan programın öğrencilerin alıcı dil ve toplumsal yaşam becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu; aynı zamanda nitel verilerle topladığı ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin de bu sonuçları desteklediğini görmüştür.
Arslan-Soyaltın (2017)	Nicel Araştırma Yöntemi	Arslan-Soyaltın (2017), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının etkisini incelediği, öntest-sontest kontrol gruplu modeliyle gerçekleştirdiği araştırmasında deney grubuna yaratıcı drama

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
		yöntemiyle hazırladığı Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programını uygulamıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrencilerin metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını daha iyi kavradıklarını, metni okuduklarında metnin içeriğini, olaylarını bir role girerek canlandırdıklarında anlayabildiklerini, metinden daha fazla zevk alıp, metnin içeriğini unutmadıklarını saptamıştır.
Arslan (2019)	Nicel Araştırma Yöntemi	Arslan (2019) zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişim becerileri ve motor performanslarına yaratıcı drama programının etkilerini incelediği araştırmasını 16 yaş ortalamasına sahip bireylerle, öntest-sontest kontrol gruplu modelle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaş ortalaması 16 olan zihinsel yetersizliği olan bireylere uyguladığı yaratıcı drama programında bu bireylerin sosyal ve ince motor becerilerinde değişimler olduğunu, bu ergenlerin birinden yardım almadan gereksinimlerini daha rahat karşılayabildiklerini ve hayata dair daha olumlu bir bakış açısı kazandıklarını saptamıştır.
Batubara & Maniam (2019)	Nicel Araştırma Yöntemi	Batubara & Maniam (2019), down sendromlu çocukların eğitiminde müzikal drama uygulamalarına yer vermiştir. Bu uygulamalar sonucunda çalışmaya katılan çocukların yaratıcılık, dil, bellek, iletişim, kendini ifade etme, yardım etme, çalışma becerilerinde gelişme kaydettiklerini; müzikal dramanın bu çocukların duygusal ve fiziksel sağlıklarını desteklediğini saptamışlardır.

Tablo 3’de, zihinsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen 10 araştırmanın dokuzunda nicel yöntem, birinde karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde araştırmaların zihin yetersizliği olan çocukların çoğunlukla sosyal gelişim ve dil gelişimi becerilerini desteklemeye yönelik olarak planlandığı görülmüştür. İpek (1998), Batubara & Maniam (2019), Avcıoğlu (2012)’nin araştırmaları okul öncesi çocuklarla; Dibek (2003), Eldeniz-Çetin & Avcıoğlu (2010), Önemli, Totan & Abbasov (2015), Akdenizli (2016), Arslan-Soyaltın (2017), Arslan (2019)’ın araştırmaları ilk ve orta öğrenim çocuklarıyla, Kaya & Eratay (2009)’ın araştırmaları yetişkin zihin yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile bu bireylerin sosyal ve dil gelişimi becerilerinin yanı sıra araştırmacılarından Akdenizli (2016) toplumsal yaşam becerilerini, Arslan-Soyaltın (2017) okuduğunu anlama becerilerini, Arslan (2019) motor becerilerini geliştirmiş; Batubara & Maniam (2019) ise müzikal drama ile yaratıcılık, bellek; çalışma becerilerinde gelişim, duygusal ve fiziksel sağlıkta iyileşme kaydetmiştir.

Tablo 4.*İşitme Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar*

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Önalın-Akfırat (2004)	Nicel Araştırma Yöntemi	Önalın-Akfırat (2004) öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle, işitme engelliler okulunda 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 10-12 yaşlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerden deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama yöntemi ile hazırladığı; ilk tanıştığı kişiye kendini tanıtmaya, tanıdığı kişiye başkasına tanıtırma, bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birine zarar verdiğinden özür dileme, öfkesini başkasına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazdan gelme, başkasıyla arasında olan farklılığı konuşarak çözme becerilerinden oluşan sosyal beceri eğitim programının etkisini araştırmıştır. Uygulamaları ve yaptığı analizler sonucu 10-12 yaş işitme yetersizliği olan bireylerde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının “ilk tanıştığı kişiye kendini tanıtmaya” ve “kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme” becerilerinde etkili olduğu, izleme çalışmalarında bu etkinin sürdüğü ve işitme yetersizliği olan çocukların genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının önemli bir faktör olduğunu saptamıştır.
Arbay (2009)	Nicel Araştırma Yöntemi	Arbay (2009), yaratıcı drama yöntemi ile işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin davranışlarında; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, konuşma, grupla çalışma ve bilişsel becerilerde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan programın olumlu yönde anlamlı bir fark yarattığını saptamıştır.
Glayds (2014)	Nicel Araştırma Yöntemi	Glayds (2014), Nijerya'nın Plateau eyaletinde doğuştan, ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için drama ve spesifik etkinliklerin üretilmesini içeren hikaye kitaplarından yararlanmıştır. Araştırma sonucunda “Babudah'un anlama terapisi”nin etkili olduğu; öğrencilerin görme, kelime dağarcığı, anlama ve yazma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.
Famarzi, Reza-Moradi & Motamedi (2015)	Nicel Araştırma Yöntemi	Famarzi, Reza-Moradi & Motamedi (2015), sağır öğrencilerle pantomimle yaptıkları psikodrama çalışmalarının bu öğrencilerde sosyal uyumu artırdığını saptamışlardır.

Tablo 4’de, işitme yetersizliği olan bireylerle yapılan yaratıcı drama araştırmalarından ikisi Türkiye’de, ikisi yurt dışında yapılmıştır. Önalın-Akfırat (2004) ve Arbey (2009) ve Famarzi, Reza-Moradi & Motamedi (2015)’nin araştırmalarında yaratıcı drama uygulamalarının sosyal becerileri destekleyici etkisi; Glayds (2014)’in araştırmasında bu bireylerin anlama ve yazma becerilerindeki olumlu katkısı gözlenmiştir.

Tablo 5.*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar*

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Corbett ve ark. (2010)	Nicel Araştırma Yöntemi	Corbett ve ark. (2010) OSB olan çocukların sosyo-duygusal işlevlerini desteklemek, streslerini azaltmak amacıyla gerçekleştirdikleri müzikli tiyatral ürünlerle gömülü öğretim gibi gerçekleştirdikleri önleme programında öntest-sontest ölçümleri sonucunda çocuklarla yapılan tiyatral çalışmaların çocukların yüz tanıma, zihinsel ve sosyal duygusal fonksiyonlarını geliştirdiğini gözlemlemişlerdir.
Kempe& Tissot (2012)	Nicel Araştırma Yöntemi	Kempe & Tissot (2012) özel eğitim okulundaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde yaratıcı drama yoluyla eğitim verilebileceğini bu eğitimle bu çocukların somut düşünme becerileri ve işbirlikçi öğrenme ortamında , etkili öğrenme sağlayabildiklerini; bu çocukların sosyal becerilerini desteklemek için yaratıcı dramanın, aile ve öğretmene öğretim için fırsatlar sunduğunu; drama sürecinin tekrarlama ve yapılandırma gibi özellikleri barındırması nedeni ile bu çocuklar için uygun bir yöntem olduğunu, çocuklarda yaratıcılığı geliştirmesi ve güvenilir çevre sunmasıyla sosyal becerileri desteklediğini vurgulamışlardır.
Yıldırım-Doğru (2017)	Nicel Araştırma Yöntemi	Yıldırım-Doğru (2017), yaratıcı dramanın bu çocuklarda alıcı dil, sosyal etkileşim, bağımsızlık, işbirliği, talimatlara uyma, dikkatini verme ve sırada bekleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ayrıca erken çocukluk döneminde oldukça önemli olan çocukların ön öğrenmeleri ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır.
Byers Van Volkenburg (2019)	Karma Yöntem	Byers Van Volkenburg (2019), OSB'li çocukların olduğu bir merkezde gerçekleştirdiği yaratıcı drama uygulamalarında; yaratıcı dramaturginin OSB'li çocuklara daha rahat ulaşarak eğitim vermeyi sağlayan bir yöntem olduğunu gözlemlemiştir.
Sevgi-İçyüz (2019)	Karma Yöntem	Sevgi-İçyüz (2019), 8-11 yaş aralığında OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde karma yöntem sıralı dönüşümlü deseniyle yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Öğrenci davranışları kontrol listesinin betimsel analizi ve araştırmacı günlüğü verilerinde betimsel analiz, tümevarımsal analizi kullanmıştır. Nicel analizler sonucu uygulamalar öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu; yaratıcı drama yönteminin OSB'li öğrencilerin var olan sosyal becerilerinin gelişiminde ve yeni beceriler edinmelerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Tablo 5'te OSB'li bireylerle gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamaları özetlenmiştir.

Beş araştırmadan ikisi karma yöntem, üçü nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Corbett ve ark. (2010), müzikal tiyatral ürünlerle destekledikleri uygulamalarında bu çocukların zihinsel ve sosyo-duygusal fonksiyonlarında gelişme gözlemlemişler; Kempe & Tissot (2012); yaratıcı dramanın somut düşünme ve işbirlikçi katılımı artırdığı, çocuğu çevreleyen ortamda sadece OSB'li çocuğa değil, aile ve öğretmene de fırsatlar sağladığı; Byers Van Volkenburg (2019), Kempe ve Tissot (2012) yaratıcı drama yönteminin bu çocukların eğitiminde uygun bir yöntem olduğunu; Yıldırım-Doğru (2017) ve Sevgi-İçyüz (2019) OSB'li çocukların eğitiminde sosyal becerilerinin gelişiminde bu yöntemin etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Tablo 6.*Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar*

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Trowsdale & Hayhow (2013)	Nicel Araştırma Yöntemi	Trowsdale & Hayhow (2013), özel eğitim okulunda açık tiyatro şirketleriyle yaratıcı ortaklık projesinde; öğrenme güçlüğü olan bireylerde tiyatro tabanlı taklide dayalı etkinliklerin bu bireylerin motivasyon, iletişim becerilerini geliştirdiği, sosyalizasyonu artırdığı; bu bireylerin çalışmalarında kendilerini daha iyi hissettikleri, çalışmaların öğrenme ve başarılarını artırdığını saptamışlar ve aynı programı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara da önermişlerdir.
Baysan (2014)	Nicel Araştırma Yöntemi	Baysan (2014), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma eğitimine devam eden 7-12 yaş aralığındaki çocuklara yaratıcı drama yöntemi ile hazırladığı sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin “iletişim becerileri, gerektiğinde kendisi ile olumlu ifadeler kullanır, karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir, kendisiyle alay edildiğinde duymazdan gelir ve başarısız olduğunda durumu sakince karşılar” becerilerini geliştirmede etkili olduğunu saptamıştır.
Mehta-Dinson (2018)	Karma Yöntem	Mehta-Dinson (2018), bu öğrencilerin işe geçiş programlarında yaratıcı drama uygulamalarını kullanarak, onların yalnızca rahatlamalarına değil aynı zamanda deneyim kazanarak öğrenmeye hazırlanmalarında ve gelişim alanlarındaki gelişmelerine tanık olmuştur.
Topalca (2019)	Nicel Araştırma Yöntemi	Topalca (2019) özel bir okula devam eden 7 normal gelişim gösteren, 1 disleksili olan öğrenci ile yaratıcı drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisini durum çalışması olarak desenleyerek tekil tarama modeli kullanarak incelemiştir. Yanlış Analizi Envanteri ile öğrencilerin okuma hatalarını saptamış, aynı zamanda öğrencilerin okuma seviyelerini serbest, öğretim ve endişe seviyesi olarak değerlendirmiştir ve disleksili öğrencinin sesler ve görselleri kodlayamadığı ve görselleri doğru seslendiremediğini, okuma seviyesinde endişe düzeyinde olduğunu, okumaya karşı isteksiz ve kaygılı olduğunu gözlemiştir. Drama temelli eğitim uygulamalarından sonra öğrencinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine göre pozitif bir gelişme gösterdiğini ve uygulamanın kalıcılık boyutunda da bu uygulamanın etkili olduğu; aynı zamanda tüm öğrenciler arasında iletişim, işbirliği, özgüven ve yardımlaşma becerilerinin geliştiğini gözlemiştir.
Çolak (2019)	Karma Yöntem	Çolak (2019) yaratıcı drama yönteminin disleksi teşhisi konmuş öğrencilere okuma-yazma öğretimindeki etkisini incelemiştir. Vaka çalışması olarak gerçekleştirdiği araştırmasında özel okul ikinci sınıfa devam eden disleksi teşhisi almış bir öğrenciye “Harfleri Tanıma Kontrol Formu”nu uygulamıştır. Öğrencinin tanıyamadığı harflerden yola çıkarak yaratıcı drama etkinlikleri ve yazma testi geliştirmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında öğrenci, annesi ve öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın, disleksi teşhisi konmuş öğrencinin etkinliklerde ders işlemekten keyif aldığını, elde ettiği bilginin kalıcı olduğunu, okuma yazmaya karşı tutumu ve özbenliği üzerinde olumlu etkilerini gözlemiştir.
Arslan-Soyaltın (2019)	Nicel Araştırma Yöntemi	Arslan-Soyaltın (2019) kaynaştırma eğitimine devam eden 8-10 yaş aralığında öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle yaratıcı drama yöntemi ile iletişim başlatma ve grupla işbirliği yapma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. İstanbul’da bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirdiği yaratıcı drama programı sonucunda, programın bu becerilerde olumlu yönde bir farklılaşmaya yol açtığını gözlemiştir.

Tablo 6’da, öğrenme güçlüğü olan bireylerle gerçekleştirilen yaratıcı drama araştırmaları özetlenmiştir. Trowsdale & Hayhow (2013), Baysan (2014) ve Arslan-Soyaltın

(2019) araştırmalarında, yaratıcı drama uygulamalarını bu bireylerde sosyal becerileri geliştirmek, Mehta-Dinson (2018) işe geçiş ve deneyim kazandırmak, Topalca (2019) ve Çolak (2019) okuma-yazma öğretiminde kullanmışlardır. Bu alanda yapılmış altı araştırmanın ikisi karma yöntemle, dördü nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7.

Görme Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Park (1998)	Nicel Araştırma Yöntemi	Park (1998), görme yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle Charles Dickens'ın bir hikayesinden yararlandığı çalışmasında; duyuları geliştiren etkinliklerin yer aldığı yaratıcı drama oyunlarının öğrencilerin erken iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Peter (2009)	Nicel Araştırma Yöntemi	Peter (2009), görme yetersizliği olan bireylerde yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasının bu bireylerde duyu kullanımını artırdığını ayrıca proje kapsamında gerçekleştirdiği çalıştay ve uygulamalarla özel gereksinimli öğrencilere karşı farkındalık sağlandığını belirlemiştir.
Fernandez ve ark. (2014)	Nicel Araştırma Yöntemi	Fernandez ve ark. (2014) Avustralya'daki bir üniversitedeki kaynaştırma kapsamında öğrenim gören görme yetersizliği olan öğrencilerle aktif öğrenme ve yaratıcı drama teknikleriyle gerçekleştirdikleri uygulamalarda bu öğrencilerin duyularını kullanımlarının, öğrenmeye karşı ilgilerinin ve farkındalıklarının arttığını saptamışlardır.

Tablo 7'de, görme yetersizliği olan bireylerle yapılan yaratıcı drama çalışmalarında edebiyat ürünlerinden yararlanıldığı, aynı zamanda görme yetersizliği olan öğrencilerin duyularını geliştiren drama etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalarını sonucunda, görme yetersizliği olan bireylerin duyularını kullanımlarının arttığı, başarılı öğrenme yaşantıları elde edildiği gözlenmektedir.

Tablo 8.

Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Basso & Pelech (2008)	Karma Yöntem	Basso & Pelech (2008), kistik fibrozis hastası olan çocuklar için düzenlenmiş yaratıcı sanat eğitimi kapsamındaki yaz programlarında yaratıcı drama etkinliklerine yer vermişlerdir. Program sonucunda bu çocukların hastalıklarını kabul ettiklerini, uygun özbakım sorumluluğu alabildiklerini, bakıcılarıyla paylaşımlarının arttığını ve programın çocukların yaşamında olumlu bir etki yarattığını saptamışlardır.
Krajnc-Joldikj (2008)	Karma Yöntem	Krajnc-Joldikj (2008) fiziksel yetersizliği olan ergenlerle gerçekleştirdiği yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda; bu ergenlerin yaratıcı drama sürecinde verilen yeni rollerle yaşamlarında yeni deneyimler kazandıkları, sanata, kültüre karşı olumlu tutum geliştirdikleri; bunların yanı sıra yaratıcı drama uygulamalarında daha fazla başkalarıyla iletişime geçtikleri, kendilerinin farkına vardıkları, dolayısıyla yaratıcı drama uygulamalarının kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirlemişlerdir. Ayrıca bu ergenlerin bedenlerini saklama gibi özel tutumlarına karşı yaratıcı drama uygulamalarının fiziksel güçlüklerini unutturarak onlara rahatlama ve bedenlerini kabul etmeyi sağladığını, öz farkındalık kazandırdığını, dürtüselliklerinin azaldığını, sözel olmayan uyaranlara karşı duyarlılıklarının arttığını, başarı ve doyum hissini yaşadıklarını saptamıştır.

Tablo 8’de, fiziksel yetersizliği olan, hasta çocuk ve ergenlerle yapılan yaratıcı drama araştırmalarından iki araştırma karma yöntemle planlanmıştır. Farklı ülkelerde yapılan bu iki araştırma sonucunda da yaratıcı drama uygulamalarının bu yetersizlik grubunda da olumlu etkileri göze çarpmaktadır.

Tablo 9.*Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Bireylerle Yapılan Çalışmalar*

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Lashua, Widmer & Munson (2000)	Karma Yöntem	Lashua, Widmer & Munson (2000) araştırmalarında evlat edinilmiş ve yetersizliği olan çocuklar ve ailelerine Ohio Kent Üniversitesi'nde rekreasyon etkinlikleri kapsamında yaz kampları, hafta sonları ve dinlenme saatlerinde yaratıcı drama etkinlikleri planlamışlardır. Çocukları incelediklerinde bu çocukların yetersizliklerinin yanı sıra büyük bir kısmının fiziksel ve cinsel istismar mağduru, bir kısmının travma geçirmiş; öfke nöbetleri, saldırganlık vb. problem davranışlar sergileyen çocuklar olduğunu saptamışlardır. Hazırladıkları yaratıcı drama programının yetersizliği olan evlat edinilmiş çocuklar ve ailelerine olumlu katkıları olduğunu (tükenmişliklerinin azaldığı, ev yaşamlarındaki kurallarda esneklik sağlandığı, yaşama bağlandıkları gibi) belirlemişlerdir
Freeman, Sullivan & Fulton (2003)	Nicel Araştırma Yöntemi	Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) problem davranış, sosyal beceriler ve benlik kavramı üzerinde yaratıcı dramanın etkisini incelediği araştırmalarında; yaratıcı drama etkinliklerine katılan bireylerin özellikle olumlu benlik kazanmalarında farklılıklara yol açtığını saptamışlardır.
Çalışkan-Çoban (2007)	Karma Yöntem	Çalışkan-Çoban (2007) sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilkokulun beşinci sınıflarından sosyometri sonuçlarına göre belirlediği, çalışmaya gönüllü olan 20 öğrenci ve dokuz anne ile ayrı ayrı aynı şekilde pekiştirici olması açısından drama uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu araştırmanın nicel verilerinde drama eğitiminden sonra deney grubundaki öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanlarında anlamlı fark görülürken kontrol grubunda fark görülmemiştir. Derse ilişkin sosyometri puanlarında drama eğitiminden sonra deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yaratıcı drama eğitiminden sonra Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği toplam puanlarında deney grubunda “öğretmen tercihlili sosyal davranış”, “akran tercihlili sosyal davranış”, “okula uyum davranışı” puanlarında anlamlı fark görülürken, kontrol grubunda görülmemiştir. Araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve geliştirdiği bireysel ve ailesel özelliklere ilişkin bilgi almaya ilişkin kişisel bilgi formu kullanarak çalışmasını nitel verilerle de güçlendirmiştir.

Tablo 9’da, duygu ve davranış bozukluğu olan bireylerle yapılan yaratıcı drama çalışmaları gösterilmiştir. Lashua, Widmer & Munson (2000) araştırmalarında yetersizliği olan ve evlat edinilmiş, istismar mağduru, davranış problemleri olan çocuklar ve aileleriyle yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Pek çok açıdan mağdur olan ve bunun sonucunda problem davranış sergileyen bu çocuklar ve onları evlat edinen aileleri açısından yaratıcı drama etkinliklerinin sonuçları; Freeman, Sullivan & Fulton (2003)’un yaratıcı drama etkinliklerine katılan bireylerde etkinliklerin olumlu benlik kazanıma etkisi; Çalışkan-Çoban (2007)’in sosyal beceri sorunu olan çocuk ve anneleriyle olan araştırmasında yaratıcı dramanın oyun becerileri, sosyal davranışlar ve okula uyumdaki etkisi umut vericidir.

Tablo 10.*Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Bireylerle Yapılan Çalışmalar*

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Mathews & Kitchen (2007)	Nitel Araştırma Yöntemi	Mathews & Kitchen (2007) üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler ve öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde öğretmenler bu çocukların ben merkezci öğrenenler olarak kabul edilerek gelişmelerine izin verilmediği, öğrenciler ise kendilerine ev sahipliği yapabilecek, sağlıklı ilişkiler geliştirebilecek, bilim-odaklı alternatif programlar istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaları sonucunda üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların okul programlarında ve geliştirilecek politikalarda onlara farklı öğrenme yöntem ve fırsatları sağlayan alternatif yaklaşımlardan biri olarak yaratıcı drama uygulamalarını önermişlerdir. Böylelikle bu çocukların hem kendilerine özgü olabilecekleri, öğrenirken doyum sağlayabilecekleri ve ben merkezlikten, yanlış kanılardan, önyargılardan ve çok elit oldukları algısından kurtulabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.
Bencik-Kangal (2010)	Nicel Araştırma Yöntemi	Bencik-Kangal (2010) normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarını karşılaştırdığı ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisini incelediği araştırmasını 6. 7. sınıf düzeyinde Ankara’da Bilim Sanat Merkezlerine devam eden zihinsel alanda üstün yetenekli ve MEB’e bağlı normal gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirmiştir. Ahlaki Yargı Envanteri ile zihinsel alanda üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırdığında üstün yetenekli çocukların ahlaki yargı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan deney grubuna uygulanan yaratıcı drama programı sonucunda sönest ve izleme verilerinin kararlı olarak farklılaştığı; deney grubunda izleme ile meydana gelen kalıcılık sonucunda öntest puanlarına göre % 100 değişim görüldüğünü saptamıştır.
Tanrikulu & Yoğurtçu (2018)	Karma Yöntem	Tanrikulu & Yoğurtçu (2018) Bilim ve Sanat Merkezinde 6. Sınıfa devam eden 15 üstün yetenekli öğrenciyle masalların yaratıcı drama yöntemiyle Türkçe dersinde kullanımının derse olan etkisini incelemişlerdir. Eylem araştırması modeliyle yürüttükleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak Türkçe Tutum Ölçeği, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmışlar ve odak grup görüşmesi yapmışlardır. Araştırma sonucunda nicel verilerinde öntest-sönest sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu, masalların yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerde yüksek motivasyon sağladığı ve kişisel gelişimlerini desteklediği, uygulamaya yönelik pozitif değerlendirmeler yapıldığı, yaratıcı drama uygulamasının öğrenmeyi ve öğrenme ortamın, ders sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.
Akbayrak (2019)	Karma Yöntem	Akbayrak (2019) özel yetenekli Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında girişimcilik becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmış etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve elde edilen sonuçların yansıtılması süreçlerini kapsayan bir eylem araştırması planlamıştır. Veri toplama aracı olarak Girişimcilik Yeterlilikleri Ölçeği, araştırmacı notları, öğrenci ürün ve günlükleri, çizimleri ve görüşme tekniğinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin girişimcilik tutumları, girişimcilik eğitimi ve becerileri puanlarında artış olduğunu; aynı zamanda geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler tarafından beğenildiğini ve kariyer tercihlerini kısmen etkilediğini saptamıştır.

Tablo 10’da, üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerle yapılan yaratıcı drama araştırmaları gösterilmiştir. Mathews & Kitchen (2007) nitel araştırmalarında bu bireyler ve

öğretmenleriyle görüşmeler yapmışlardır. Öğretmenler bu çocukların ben merkezilik, yanlış kanı, önyargı ve aşırı gurur duygularının azaltılması için alternatif bir yöntem olarak yaratıcı drama yöntemini önermişlerdir. Bencik-Kangal (2010) bu çocukların ahlaki yargı düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuklara nazaran farklılaştığı ve yaratıcı dramanın ahlaki yargının gelişiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Tanrikulu & Yoğurtçu (2018) Bilsen’de masalların drama yöntemiyle Türkçe dersinde kullanımının etkisini incelemiştir. Öğrencilerde yaptıkları yaratıcı drama uygulamalarında motivasyon ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmuşlardır. Akbayrak (2019) bu çocuklarda girişimcilik becerisini geliştirmek için yaratıcı dramadan yararlanmıştır. Biri nitel, biri nicel ve ikisi karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin bu çocukların daha sağlıklı kişilik gelişimi, ahlaki yargı ve girişimcilik becerilerinin gelişmesi ve Türkçe dersinin daha renkli verimli geçirilmesi, başarılı işlenmesi açısından pozitif etkileri görülmüştür.

Tablo 11.

Yaratıcı Drama Hakkında Öğretmen Görüş, Tutum ve Önerileri Hakkındaki Çalışmalar

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Eratay (2005)	Nicel Araştırma Yöntemi	Eratay (2005), ilköğretimde drama dersinin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında dersin başlangıcı ve sonucunda yapılan ölçümlerde anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.
Eratay (2006)	Nitel Araştırma Yöntemi	Eratay (2006) özel eğitim bölümü son sınıf özel eğitim öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. 37 özel eğitim öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmelerle verilerini toplamıştır. Yaratıcı drama dersini almayan öğretmen adaylarının “kesinlikle almak isterdim”, “dersini almadığım için pişmanım” şeklinde ifadelerine rastlanmıştır. Araştırma kapsamındaki 37 adaydan 5’i staj uygulamalarında özel gereksinimli çocuklara ders verirken yaratıcı dramayı hiç kullanmadıklarını belirtirken; 32 aday yaratıcı drama uygulamalarını en çok Türkçe, hayat bilgisi, müzik, toplumsal uyum becerileri, trafik ve ilk yardım, fen bilgisi, beden eğitimi ve sınıf kurallarının öğretiminde kullandıklarını ve bundan sonraki öğretmenlik yaşamında da yaratıcı dramayı kesinlikle uygulayacaklarını belirtmişlerdir.
Eratay (2007)	Nitel Araştırma Yöntemi	Eratay (2007)’in özel eğitim öğretmen adaylarına göre yaratıcı okul araştırmasında adaylar; yaratıcı okulda olması gerekenler arasında yaratıcı drama sınıfı ve zorunlu yaratıcı drama dersi olması gerektiğini belirtmişlerdir.
Eratay (2009)	Nitel Araştırma Yöntemi	Eratay (2009), özel eğitim bölümü öğretmen adaylarıyla müzede yaratıcı drama eğitimi gerçekleştirmiştir. Adaylar müzede drama uygulamalarını özel gereksinimli öğrencilerine uygulayacaklarını, çalışmayla tarih bilgilerinin tazelendiğini, yaratıcılıklarının ve kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
Akçadağ (2012)	Nitel Araştırma Yöntemi	Akçadağ (2012) öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarından beklentileri, ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile verilerini toplamıştır. Araştırma sonuçları arasında öğretmenler sınıf yönetimi, iletişim becerileri, özel eğitim, öğrenme, oyunlar ve yaratıcı drama, çocuk psikolojisi, okul yönetimi, kişisel gelişim konularının hizmet içi programların içeriğinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.
Eratay (2012)	Karma Yöntem	Eratay (2012) özel eğitim bölümü öğrencileri ve erasmus öğrencileri ile Türkçe ve İngilizce olarak işlediği özel eğitimde drama dersini değerlendirmiştir. Teknik bilimsel birlikçi eylem araştırması şeklinde planladığı araştırmasında drama uygulamalarını bizzat gerçekleştirmiştir. Üç kişilik bir drama uzman grubu tarafından desteklenen uygulamalarda veri toplama aracı olarak kamera kaydı, günlükler, gözlemler, derse ait dokümanlar, uzman görüşleri, drama dersi değerlendirme formları, drama uygulamaları güvenilirlik formu, öğrenci ödevlerinden yararlanılmıştır. Uygulamanın inandırıcılık, transfer edilebilirlik, onaylanabilirlik sağladığı; betimleyici, değerlendirici, yorumlayıcı geçerlik sağladığı ve gözlemciler arası güvenilirliğin % 90 olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda; 14 hafta süren özel eğitimde drama dersinde yaşanan sorunların aşıldığı, dersin yaratıcı drama hakkında bilgilendirme sağladığı, farklı drama kriterlerindeki ölçütleri karşıladığı ve öğrencilerde olumlu etkiler yarattığı sonuçlarına ulaşmıştır.
Samsunlu (2015)	Karma Yöntem	Samsunlu (2015) okul öncesi öğretmen adayları ile özel eğitim dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri üzerine etkisini ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin adayların görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu araştırmasında “My Thinking About Inclusion Scale/MTAI” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlandığı “Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim/KHD” ölçeğini kullanmış ve yaratıcı drama uygulamaları sonucunda deney ve kontrol gruplarından rastgele yöntemle seçilen öğretmen adaylarının yaratıcı drama yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini almıştır. Öntest kaynaştırma ölçeği puanları arasında deney ve kontrol gruplarında fark gözlenmezken, yalnızca 12 hafta boyunca iki saat özel eğitim dersi verilen kontrol grubu, 12 hafta boyunca iki saat özel eğitim dersinde yaratıcı drama tekniğinin kullanıldığı deney grubunun; öntest-sontest kaynaştırma eğitimine ilişkin puanlarında anlamlı farkın olduğunu saptamıştır. Öğretmen adaylarıyla yaptığı görüşmelerde deney grubundaki adaylar dersin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenmeyi daha çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir.
Eratay (2016)	Nitel Araştırma Yöntemi	Eratay (2016) özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin yaratıcı dramaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okul çalışmalarında yaratıcı dramaya fazla yer vermediklerini, yaratıcı drama çalışmalarında müziği kullanmadıklarını, özel gereksinimli çocuklarda dramayı daha etkili kullanabilmeleri için daha fazla eğitime gereksinimleri olduğunu belirlemiştir.
Stanton, Cawthon & Dawson (2017)	Karma Yöntem	Stanton, Cawthon & Dawson (2017) karma yöntemle desenlediği araştırmalarında bir yıl süreyle öğretmenlere drama tabanlı eğitimi sanat yoluyla öğrenme fırsatı sağlamak amacıyla hazırlanmışlardır. Araştırmalarında öğretmenlerin kaygıları, öz yeterlik ve konfor düzeylerini incelenmişlerdir. Araştırma bulgularında; öğretmenlere verilen drama tabanlı eğitimle öz yeterlik ve konforları arasında ilişki olduğunu ve mesleklerinde ilerleme kaydettiklerini saptamışlardır.
Yılmaz (2018)	Nitel Araştırma Yöntemi	Yılmaz (2018) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama ile öğretimin uygunluğunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel yaklaşımla nedensel karşılaştırma araştırma deseniyle gerçekleştirdiği araştırmasında Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerine veri

Araştırmacı/ Yıl	Yöntem	Araştırma Sonuçları
		toplama aracı olarak geliştirdiği “Drama Yönteminin Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği”ni kullanmış ve betimsel analizlerle analiz etmiştir. Araştırma sonucunda; özel eğitim öğretmenlerinin, yaratıcı dramanın zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve kullanılabilir olduğuna inandıklarını; bayan öğretmenlerin ve genç olanların ve yaratıcı drama dersi alanların algılarının daha olumlu ve yüksek olduğunu; öğretmenlerin bu yöntemin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde daha fazla kullanılabilir algısına sahip olduklarını saptamıştır.

Tablo 11’de, yaratıcı drama hakkında öğretmen görüş, tutum ve önerileri hakkındaki araştırmalar özetlenmiştir. Buradaki araştırmalardan Akçadağ (2012) ve Stanton, Cawthon & Dawson (2017)’un araştırmalarında, hizmet içi eğitim ve drama tabanlı öğretmen eğitimlerinde içlerinde özel eğitim öğretmenlerinin de bulunduğu katılımcılar bulunmaktadır. Bunların dışındaki araştırmalar özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları ya da özel eğitim dersleri kapsamındaki yaratıcı drama uygulamalarına ilişkindir. Tablo 11’deki 10 araştırmadan ikisi nicel, üçü karma, beşi nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. 2005’li yıllarda “İlköğretimde Drama” dersi şeklinde başlayan yaratıcı drama dersleri, zamanla seçmeli ders olarak yaygınlaşmış; Eratay (2006)’ın araştırmasında özel eğitim öğretmen adaylarının staj uygulamalarında yaratıcı dramayı kullandıkları; bu adaylara göre yaratıcı okulda yine yaratıcı drama dersinin zorunlu olması ve sınıfının olması; yaratıcılık için dramayı vazgeçilmez gördükleri (Eratay, 2017); müzede yaratıcı drama uygulamalarından yararlandıkları ve yetersizliği olan öğrencilerine müzede drama uygulamasına istekli olmaları (Eratay, 2009); Akçadağ (2012)’in geniş öğretmen örneklemleri araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde özel eğitim, yaratıcı drama ve oyun eğitimlerine yer verilmesi beklentileri; erasmus öğrencileri ve özel eğitim bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen özel eğitimde yaratıcı drama uygulaması (Eratay, 2012); özel eğitimde erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamalarının olumlu katkı getirmesi (Samsunlu, 2015); özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimine istekli

olmaları (Eratay, 2016); Stanton, Cawthon & Dawson (2017)'un drama tabanlı öğretmen eğitimindeki başarılı uygulamaları; Yılmaz (2018)'ın özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramının özel eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşleri, özel eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen eğitiminde yer aldığı, başarılı sonuçlarla sonuçlandığı ve özel eğitime adım atacak özel eğitim öğretmen adayları için uygulamaların güzel bir başlangıç olduğu; bu alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin de olumlu olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak 11 kategoride toplanan makale ve tezlerin araştırmacı ya da araştırmacıları, araştırmanın yılı, yöntemi ve araştırmanın sonuçları tablolarda gösterilmiştir. Yaratıcı drama araştırmaları inceleyen Türkiye'de beş araştırmaya rastlanmıştır. Birkaç engel grubuyla yapılan (6), kaynaştırma kapsamında yapılan (5), zihinsel yetersizliği olan bireylerle (10), işitme yetersizliği olan bireylerle (4), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle (5), öğrenme güçlüğü olan bireylerle (6), görme yetersizliği olan bireylerle (3), fiziksel yetersizliği olan bireylerle (2), duyu ve davranış olan bireylerle (2), üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerle (3) ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı (10); toplam özel eğitimde yaratıcı drama araştırmasına ulaşılmıştır.

Araştırmaların tümünün sonuçları, yaratıcı drama uygulamalarının başarılı sonuçlarına yöneliktir. Yaratıcı drama uygulamalı bir alan olduğu için araştırmaların büyük bir çoğunluğu nicel araştırma yöntemi ve karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bazı araştırmalarda nitel yöntem tercih edilmiştir. Ancak katılımcılara özellikle öğretmen adaylarının dramaya ilişkin görüşleri alındığında; katılımcıların bir kısmı drama uygulamalarına katılmış, yaşantısı olan katılımcılardır. Belki nicel veri alınmamıştır, ama uygulamalara katılmış katılımcılardır.

Yapılan incelemelerde araştırmaların; makale ve tezlerin yıllara göre dağılımı, yapıldığı üniversite, ülkeler bakımından çok heterojen olduğu belirlenmiştir. Analizlerde bu verilere bu yüzden yer verilmemiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının incelendiği araştırmada 58 araştırma, araştırma kapsamına alınmıştır.

Birkaç yetersizlik grubuyla yapılan araştırmalardan altı araştırmadan yalnızca Boran (2010) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde; aynı zamanda dezavantajlı grupta olan suça itilme riski taşıyan çocuklara yaratıcı dramayı uygulamıştır. Boran (2010)'ın araştırması, sosyal izolasyon yaşayabilen, sosyal beceri yetersizliği gösteren hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sosyal becerileri geliştirici etkisini görmüştür. Aynı zamanda araştırması kapsamındaki suça itilme riski taşıyan çocuklarda da yaratıcı dramanın önleyici etkisi, bir müdahale programı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. George (2000) üstün zekâlı çocuklara yoğunlaşmıştır, ancak özel gereksinimli çocuklarla yaptığı uygulamalarda yaratıcı dramanın çoklu zekâ uygulamalarında kullanılabileceğini belirlemiştir. Yaratıcı drama uygulamalarının çoklu zekâ uygulamalarında kullanılması, öğrenim ortamlarındaki başarı motivasyonunu sağlama açısından değerini artırmaktadır. Özellikle gelişim çağındaki yetersizliği olan ve olmayan tüm çocuk ve ergenler için kişilik ve ahlak gelişimlerini destekleyen tüm uygulamalar çok değerlidir. Bu yönüyle yaratıcı drama uygulamaları çocuklara kendilerini daha değerli hissettirerek, bedenlerini güvenle kullanma, yaratıcı hareketlere yönelme, bir bakıma özgürleşmeyi eğlenceli uygulamalarla sunabilmektedir.

Roy (2007) özel gereksinimli çocukların yaratıcı drama uygulamalarıyla yaşamlarının zenginleştiğini, mutlu olduklarını belirlemiştir. Özel gereksinimli çocukların topluma katılımları, yaşam kalitelerinin artırılmasının günümüzde daha da önem kazandığı düşünüldüğünde, drama uygulamaları yine bu yönüyle önemlidir. Örneğin hiç telefonla konuşmamış bir çocuk drama yaşantılarındaki canlandırmalarla gelecekteki karşılaşabileceği olay ve durumlara daha hazır hale gelebilmektedir. Dramada öyküler, öyküdeki karakterlerle

empati kurma okuma-yazma Türkçe dersinde sorun yaşayan özel gereksinimli çocuklar için öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir yol olarak görülebilir (Wright, 2008). George (2000)'un çalışmasına benzer şekilde Taylor (2011) da yaratıcı dramının özdeğer ve güven, iletişim ve konuşma becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Wright (2008)'ın verilerini destekler nitelikte Malley & Silverstein (2014) yazım dili kazanımı, okumada akıcılık, George (2000) ve Roy (2007)'un verilerini destekler nitelikte yaratıcı drama uygulamalarının akademik ve sosyal gelişim üzerinde olumlu etkilerini saptamıştır.

Kaynaştırma kapsamında yapılan özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarından ikisi (Kıvanç-Erdoğan & Baş, 2018; Yıldız, 2019) özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık yaratmak için planlanmıştır. Özellikle özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarında akran kabulünün olması sınıf ortamında olumlu bir atmosfer yaratılması, özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişimi açısından çok önemlidir. Yetersizliği olmayan akranların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmesi, bu bireylere yönelik farkındalık geliştirmesi, farklılıklara saygı duyması; yetersizliği olan öğrencinin gelişiminde olduğu kadar tipik akranların gelişiminde de son derece önemlidir. Yetersizliği olan ve olmayan çocukların bir arada olduğu başarılı kaynaştırma uygulamalarında her iki grup çocuk da davranış repertuarlarına her gün yeni davranışlar ekleyecekler ve kişilikleri zenginleşip gelişecektir. Kılınç ve ark. (2017)'ın araştırmasında okuma-yazma becerilerini desteklemek için; Türkiye dışındaki kaynaştırma kapsamındaki araştırmalardan Edmiston (2007) ilginç bir uzay konusu seçerek, Kılınç ve ark (2017) gibi okur-yazarlık becerilerini desteklemeyi amaçlamıştır. Dimitrova (2017) ise anaokulunda drama, dans ve müzikle kaynaştırma kapsamında olan çocukların sosyal becerilerinin gelişip, kişisel deneyimler kazandıklarını belirlemiştir.

Yaratıcı drama uygulamalarında müzik, sanat materyalleri, beden devinimleri ve dans kullanılabilir. Bunun yanı sıra oyunlardan yararlanılabilmektedir. Sanat materyalleri olarak plastik sanat malzemeleri, edebi ürünler (öykü, hikâye, masal, fabl, şiir, destan vb.)

kullanılabilmektedir. Araştırmalarda bu ürünlerden, materyallerden yararlanılmış, dramanın ruhuna uygun hareket edilmiş ve etkileri gözlenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmalarda İpek (1998) okul öncesi çocuklarla; (Dibek, 2003; Eldeniz-Çetin & Avcıoğlu, 2010; Avcıoğlu, 2012; Önemli, Totan & Abbasov, 2015; Akdenizli, 2016; Batubara ve Maniam, 2019) ilkokul öğrencileriyle; 16 yaş grubuyla (Arslan, 2019); yetişkin grupla (Kaya & Eratay, 2009) sosyal beceriler ve dil becerileri; Arslan (2019) sosyal gelişime ek motor performansa destek amacıyla yaratıcı drama uygulamalarından yararlanmışlardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan uygulamalar sosyal becerileri, toplumsal yaşam becerileri, dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Batubara & Maniam (2019) müzikal dramanın bu yetersizlik grubundaki çocukların duygusal ve fiziksel sağlıklarını desteklediğini saptamıştır. Araştırmalarda sosyal beceri öğretimi yoğun olarak ele alınmıştır.

Tipik gelişen akranlar erken çocukluk dönemde ve ilerleyen dönemlerde birçok beceriyi kolaylıkla, kendiliğinden öğrenebilmektedir. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri yanı sıra birçok alandaki beceriyi öğrenebilmesi için desteklenmeye gereksinimleri vardır. Bu çocuklara özel eğitimdeki öğretim yöntemleri ile doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemleri vb. öğretimler yapılabilir. Drama sürecinde özel gereksinimli çocuklar sosyalizasyon içinde iletişim ve etkileşimle taklit, birlikte hareket etme, iş birliği, yardımlaşma becerileri gibi sosyal becerileri kolaylıkla öğrenebilmektedirler.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sorun yaşadıkları bir alan da dil gelişimi alanıdır. Bu bağlamdaki (Dibek, 2003; Akdenizli, 2016; Batubara & Maniam, 2019) araştırmalar yaratıcı drama yöntemiyle zihinsel yetersizliği olan çocukların dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve başarılı sonuçlar elde eden araştırmalar olmuşlardır.

İşitme yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmalarda (Önalın-Akfirat, 2004; Arbay, 2009; Faramarzi, Reza-Moradi & Motamedi, 2015) sosyal beceri ve sosyal uyumu geliştirmek

hedeflenmiştir. Glayds (2014), farklı olarak anlama ve yazma becerileri geliştirmek için drama ve spesifik etkinliklerin üretilmesini içeren hikâye kitaplarından yararlanarak bu çocukların okuma-yazma becerilerinin geliştiğini gözlemiştir.

İşitme yetersizliği olan bireylerle yapılan araştırmalarda zihin yetersizliği olan bireylerde olduğu gibi sosyal beceri ve uyumu geliştirmeye yöneliktir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalar (Corbett ve ark., 2010; Kempe & Tissot, 2012; Yıldırım-Doğru, 2017; Byers Van Volkenburg, 2019; Sevgi-İçyüz, 2019)'da da yaratıcı drama çalışmalarının odağında sosyal becerileri geliştirmek yer almaktadır. Bu çocuklarda göz kontağı kurma, sosyal iletişim ve etkileşimde sorunlar, rutinlerin dışında çıkamama, tekrarlayan stereotipik hareketler gözlenmektedir. Bu bağlamda, bu çocuklara Byers Van Volkenburg (2019)'un belirttiği gibi yaratıcı drama uygulamaları yoğun iletişim ve etkileşim içermesi nedeniyle uygun bir uygulama ortamı sunmakta, onlara en uygun uygulama olmaktadır. Trowsdale & Hayhow (2013) öğrenme güçlüğü olan bireylerde tiyatro tabanlı etkinliklerin etkili olduğunu saptamış ve aynı programı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara da önermişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan çalışmalarda; Trowsdale & Hayhow (2013); yaratıcı dramanın bu çocukların sosyalizasyonunun yanı sıra öğrenme ve başarılarını artırdığını; benzer şekilde farklı sosyal becerilerde Baysan, (2014) ve Arslan-Soyaltın, (2019) 'ın araştırmalarında yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu saptanmıştır.

Disleksili çocukların okuma-yazma etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, kalıcılık sağladığı; çocukların endişelerini azaltarak, keyif alarak öğrendikleri; bu durumun onlarda özgüven ve iş birliği becerilerini artırdığı; Topalca, (2019) ve Çolak, (2019)'ın araştırmalarının bulgularında görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çabuk sıkılma, dikkat sorunu gözlenmektedir. Yaratıcı drama uygulamaları keyifli bir öğrenme

yaşantısı sunarak bu çocukların sıkılmadan, dikkatlerini odaklayarak öğrenme yaşantısı deneyimlerine ve başarıyı yakalamalarına neden olmuş olabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerle yapılan üç araştırmaya rastlanmıştır. Park (1988) görme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle edebiyat ürünlerini kullanarak, duyu geliştiren etkinliklerle iletişimlerini artırmış, Peter (2009), Park (1998)'in çalışmasına benzer yaratıcı drama tekniklerini kullanarak bu bireylerde duyu kullanımını artırmıştır. Fernandez ve ark. (2014) aktif öğrenme ve yaratıcı drama teknikleriyle bu öğrencilerin duyu kullanımlarını ve öğrenmeye karşı ilgi ve farkındalıklarını artırmıştır.

Görme yetersizliği olan çocuklar, aileleri tarafından çok fazla korunmakta, görme yetersizliklerinden dolayı birçok gelişim alanlarında akranlarının gerisinde gelişim göstermekte, gelişimlerinde gecikmeler gözlenmektedir. Bu çocuklarda duyularını geliştirici dokunma, kulak-el eşgüdümü, yönleri tanıma, bağımsız hareket eğitimi vb. eğitimleri verilmektedir. Park (1998) ve Peter (2009) yaratıcı drama uygulamalarında duyu-odaklı sonuçlar elde etmişlerdir. Peter (2009) aynı zamanda projesi kapsamındaki çalıştaylarla, özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık yaratmıştır.

Fiziksel yetersizliği olan bireylerde yaratıcı drama uygulamaları sonucunda hastalığı kabul etme, uygun özbakım sorumluluğu alma, başkalarıyla sorunlarını paylaşabilme (Basso & Pelech, 2008); becerileri gelişmiş; aynı zamanda deneyim kazanma, sanata, kültüre olumlu tutum ve kişilik gelişimine katkı (Krajnc-Joldikj, 2008) kaydedilmiştir.

Duyu ve davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik üç yaratıcı drama araştırmasına ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan ikisi karma yöntemle, biri nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Freeman, Sullivan & Fulton (2003) ve Çalışkan-Çoban (2007)'in amacı bu çocuklarda sosyal becerileri geliştirme, olumlu benlik kazanımı amaçlarına yöneliktir.

Bu araştırmacıların yanı sıra Boran (2010)'in suça itilme riski taşıyan çocuklarla gerçekleştirdiği yaratıcı drama uygulamaları bir önleme programı görevi görmektedir. Çocuk

ve ergenlerin sosyal becerileri gelişip, olumlu benlik algısına sahip olduklarında, diğer gelişim alanları da otomatik olarak etkilenip; toplumsal çevreye daha rahat katılmakta ve sosyal uyumları kolaylaşmaktadır.

Lashua, Widmer & Munson (2000) evlat edinilmiş, istismar mağduru ve problem davranışları olan, yetersizliğe sahip çocuklar ve aileleriyle araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. İstismar ve ihmal mağduru çocuklar gün geçtikçe artmaktadır. Aynı zamanda göçler, savaşlar, sosyal nedenlerden dolayı pek çok çocuk ailesinden ayrılmaktadır. Bu çocuklar için de yaratıcı dramının terapi etkisi göze çarpmaktadır.

Üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerle yapılan yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin dört araştırmaya rastlanmıştır.

Mathews & Kitchen (2007)'ın araştırmalarında bu çocukların öğretmenleri yaratıcı dramayı farklı bir öğrenme yöntem ve fırsatı olarak gördüklerini bu çocukların uygulamalarla daha kendilerine özgü olabileceklerini, benmerkezcilik, ön yargı, yanlış kanı, aşırı gururdan kurtulup kendilerini gerçekleştirebileceklerini savunmuşlardır. Türkiye'de gerçekleştirilen üç araştırmada araştırmacılar yaratıcı dramayı; ahlaki yargıların gelişiminde (Bencik-Kangal, 2010); girişimcilik becerisinde (Akbayrak, 2019) ve Türkçe dersinde masalların drama yöntemiyle anlatılmasında (Tanrıkulu & Yoğurtçu, 2018) kullanmışlardır.

Yaratıcı drama hakkında öğretmen adayları, öğretmenlerin görüş, tutum ve önerilerinin pozitif yönde olduğu ancak Eratay (2016) araştırmasında özel eğitim alanındaki öğretmenlerin okul çalışmalarında dramaya yer vermemeleri, yeterince bilgi sahibi olmamaları düşündürücüdür. Tüm yetersizlik gruplarında çok sayıda yararı olan ve Türkiye'de yaklaşık 40 yıllık geçmişi olan bu yöntem özel eğitimdeki öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Yılmaz (2018) özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede bu yöntemin kullanılabilir, etkili bir yöntem olduğu görüşünde

olduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda Eratay (2016) ve Yılmaz (2018)'in bulguları kısmen birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda Eratay (2005) drama dersinin dersi alan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını belirlemiştir. Eratay (2006), özel eğitim dördüncü sınıf öğretmen adaylarının dramaya ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada adayların stajda pek çok derste dramayı kullandıklarını ve ileriki öğretmenlik yaşamlarında kesinlikle dramayı bir yöntem olarak kullanacaklarını belirlemiştir.

Özel eğitim öğretmen adayları yaratıcılık için okulda drama sınıfı olması ve yaratıcı drama dersinin zorunlu olması gerektiğini (Eratay, 2007) müzede drama deneyimlerinde ise; müzede drama çalışmasının yaratıcılıklarını artırdığını belirtmişlerdir (Eratay, 2009).

Samsunlu (2015), özel eğitim dersini yaratıcı drama yöntemi ile çekici hale getirerek; özel eğitim alanına kaynaştırmaya yönelik bir farkındalık sağlamış, okul öncesi öğretmen adayları ile daha zevkli, verimli bir öğrenme ortamı oluşturmuştur.

Eratay (2012)'in özel eğitim bölümü öğrencileri ve erasmus öğrencileri ile gerçekleştirdiği özel eğitimde drama dersinde de başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adayları yaratıcı drama dersinden keyif olmakta, dersler sırasında bu yöntemi derslerinde uygulayabileceği kadar öğrenebilmekte ve drama yöntemini alternatif bir öğretim yöntemi olarak kabul etmektedir.

Ancak araştırma sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki 932 drama konulu lisansüstü tezlerden yalnızca 19'u özel eğitimde yaratıcı drama konuludur. Tarama motorlarında dâhil edilme kriterlerine göre 39 makaleye ulaşılmıştır. Makale ve tezler toplamı 58 araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye'deki bu konudaki makale ve bildirimler de sınırlılıklar göze çarpmaktadır.

Geçen 40 yıllık süreçte özel eğitim alanı çok yönlü bir gelişme göstermiştir. Bir özel eğitim eğitimcisinin, özel eğitimde drama yapabilmesi için hem drama alanına hem de özel

alanına hâkim olması gerekmektedir. Drama liderlik programının uzun soluklu olması ve yaratıcı dramanın özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaması da bu araştırmalara sınırlılık getirmektedir. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda özel eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının etkileri olumlu yöndedir. Bu umut verici bir gelişimdir.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma 1993-2020 yılları arasındaki araştırmalarla sınırlıdır. Kategorilere ayrılan tablolarda araştırmacı/lar, araştırmanın yılı, yöntemi, araştırmanın sonuçları bakımından özetlenerek verilmiştir.
- 2) Taramalar genel olarak incelendiğinde zaman aralığı olarak 1993-2020 yılı zaman aralığı, 27 yıllık sürecin yeterli olacağı, 30 yıl ve öncesi verilerde veri eskimesi olacağı düşünüldüğünden araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu durum da araştırmanın sınırlılıklarındandır.
- 3) Araştırmada eğitim araştırmalarının yoğunlukta olduğu veri tabanları incelenmiştir. Araştırma belli tarama motorlarıyla sınırlıdır.
- 4) Dünyadaki tez ve araştırma kitaplarındaki çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

4.2. Sonuç ve Öneriler

1993-2020 yılları arasındaki özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının incelendiği araştırma sonuçlarında toplam 58 araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de konuyla ilgili 19 tez ve 3 projeye rastlanmıştır. 58 çalışmanın büyük bir çoğunluğunda özel gereksinimli bireylere farklı sosyal beceriler kazandırmak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra yaratıcı drama ile okuma-yazma, girişimcilik, ahlaki yargı, empati, dil becerilerini artırmaya yönelik araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama uygulamalarının özel gereksinimli bireyler için uygun bir yöntem olduğu, bu bireylerin tüm gelişim alanları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan ikinci bir taramada, Google Academic Scholar motorunda “özel eğitimde meta-analiz araştırmaları” anahtar cümlesiyle gerçekleştirilen taramada ise belli makaleler elendikten sonra; özel eğitimde doküman incelemesi, meta-analiz, özel eğitimin farklı konularındaki taramalar sonucu değerlendirmelerin yer aldığı 68 makaleye ulaşılmıştır. Ancak bu makalelerde özel eğitimde yaratıcı drama araştırmalarının değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

4.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Dünya’daki tezler ve kitap bölümlerindeki ilgili araştırmalar daha geniş tarama ile detaylandırılabilir.
- Meta analiz çalışması yapılabilir.
- Nicel veriler toplanıp sayılarla tablolaştırılarak verilebilir.

4.4. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Çok az çalışılan (görme, işitme, duyu ve davranış bozuklukları olan vb.) yetersizlik gruplarına yönelik yaratıcı drama uygulamalarına yer verilebilir.
- Yaratıcı drama yöntemi ile ve özel eğitimdeki farklı bir yöntemle öğretimi karşılaştıran bir araştırma planlanabilir.
- Eylem araştırması, karma yöntemle harmanlanan dramanın farklı alanlarındaki etkilerine yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Drama lideri eğitmenliği programları yaygınlaştırılabilir.
- Drama dersi zorunlu ders olabilir.
- Yaratıcı drama konusundaki yayınların yaygınlaşması, özel eğitim programlarında drama dersinin zorunlu ders olarak yer alması, özel eğitim öğretmen adaylarının ve bu konuda çalışan profesyonellerin daha fazla bu alana yönelmelerini sağlayabilir.
- Özel eğitim alanında çalışan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, beden eğitimi öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerine özel eğitimde yaratıcı dramayı nasıl uygulayabileceklerine ilişkin eğitimler verilebilir. Lisansüstü

tez çalışmalarında tez çalışmalarında yüksek lisans ve doktora öğrencileri özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yönlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ç. & Diken, H.İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4). 2719-2738.
- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Akbayrak, K. (2019). *Özel yetenekli ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yaratıcı drama yöntemiyle girişimcilik becerisi kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Akçadağ, T. (2012). Teacher's expectations from in-service training and the Project "No limit to teach(er)". *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212.
- Akdemir, H. & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2).
- Akdenizli, C. (2015). *Yaratıcı dramanın, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aldemir-Fırat, Ö. & Ergenekon, Y. (2018). Personel eğitimi alan uygulamacıların gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklara sunduğu gömülü öğretimle ilgili araştırmaların incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4). 63-87. DOI:<https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.004>
- Arbay, B. (2009). *Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme*. Özel Doğanç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Bitirme Projesi.

- Arslan, A. (2019). *Zihinsel engelli bireylerde rekreatif etkinliklerden dramanın sosyal ve motor beceri gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arslan-Soyaltın, Ş. (2017). *Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arslan-Soyaltın, Ş. (2019). *Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iletişim başlatma ve grupla işbirliği yapma becerilerine etkisi*. Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi.
- Aslan, C. & Karasu, N. (2018). Sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1). 21-40.
- Aslan, C. & Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongreleri bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2). 535-554.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163). 110-125.
- Aydın, O. & Tekin-İftar, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta-analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2). 383-426. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.521232
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1). 70-89.

- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1). 119-150. DOI:10.17679/inuefd.302031
- Basso, R. & Pelech, W. (2008). Creative arts in a children’s cystic fibrosis continuing care program: a Canadian case study. *The International Journal of Learning*, 15(5). 219-224.
- Başaran, M. & Güleryüz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntem açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(74). 340-347.
- Batdı, V. (2020). Yaratıcı dramının mini meta-tematik analizi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15 (Özel Sayı). 45-60. DOI:10.21612/yader.2020.033
- Batubara, J. & Maniam, S. (1997). Enhancing creativity through musical drama for children with special needs. *Musical Education*. 2587-6341. 166-177. DOI: 10.17674/1997-0854.2019.2.166-177
- Baysan, S. (2014). *Yaratıcı drama yöntemi ile özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal beceri geliştirme*. Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Bitirme Projesi.
- Bencik-Kangal, S. (2010). *Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Boran, E. (2010). *Risk gruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Bulut, S. & Karaman, H.B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2). 277-301. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.382961

- Byers Van Volkenburg, J. (2015). Reaching children with autism spectrum disorders using creative dramatics: the building blocks model. *Dimensions of Early Childhood*, 43(2). 13-20.
- Calp, Ş. & Seçgin, M.G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 23(2).
- Corbett et all. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 41.505-511. DOI 10.1007/s10803-010-1064-1
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and story making in special education*. Jessica Kinsley Publishers.
- Çalışkan-Çoban, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çay, E. & Bozak, B. (2020). Bilimsel dayanaklı uygulamalardan video ipucu yönteminin özel eğitimde kullanımına yönelik bir betimsel analiz çalışması. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 23(43). 31-62. DOI:<https://doi.org/10.31795/baunsobed.7180>
- Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Davis, S. & Dolan, K. (2016). Contagious learning: drama, experience and perezhivanie. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1). 50-67.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70). 73-761. DOI:10.17755/esosder.448379
- Dibek, E. (2003). *7-11 yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitimci dramının kelime kazanımına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

- Dimitrova, P.Z. (2017). The effect of music in dance and drama for the integration of children with special educational needs. *Social Sciences, Art & Culture*, 3, 266-271.
- Edmiston, B. (2007). Mission to mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 84(4).337-346.
- Eldeniz-Çetin, M. & Avcıoğlu, H. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3).792-817.
- Eldeniz-Çetin, M., Çay, E. & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistemantik derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2). 357-381.
DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.521556
- Eratay, E. (2005, Haziran). *İlköğretimde drama dersinin özel eğitim bölümü öğrencilerinin empatik becerilerine etkisinin incelenmesi*. Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Ankara. *Dramada arayışlar*. 81-89.
- Eratay, E. (2006, Haziran). *Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının dramayı kullanmaya ilişkin görüşleri*. Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Haziran, İzmir. *Drama ve tiyatro*. 85-95.
- Eratay, E. (2007,Haziran). *Özel eğitim öğretmen adaylarına göre yaratıcı okul*. Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Haziran, Bolu. *Drama kavramları*. 25-35.
- Eratay, E. (2009). *Özel eğitim öğretmen adayları,,yla drama çalışmalarının değerlendirilmesi*. Oluşum Drama Enstitüsü. Drama Liderlik Programı Bitirme Projesi.
- Eratay, E. (2012). *Özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi (Bir eylem araştırması örneği)*. *International Journal of New Trends in Arts, Sport & Science Education*, 1(3). 97-110.

- Eratay, E. (2016). Özel eğitim öğretmenlerinin dramaya ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayı), 2239-2254.
- Ergenekon, Y. & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. DOI:10.23863/kalem.2019.128
- Faramarzi, S., Reza-Moradi, R.M. & Motamedi, B. (2015). Effectiveness of psychodrama with pantomime on the social adjustment of deaf female students. *Audiol*, 23(6), 85-91.
- Fernandez, A.O.D.Z. ve ark. (2014). The role of meaningful interaction of drama techniques in the education of students with visual impairment at UACH. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 261-276. DOI:http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a.08
- Filiz, T. (2021). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahalelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.713496>
- Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003). Effect of creative drama on self-concept, social skills, and problem behaviour. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-139.
- Genç-Tosun, D. & Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125-147. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.277442
- George, N.J. (2000). Beneficial use of dramatics in the classroom. *New England Reading Association Journal*. 36(2).

- Glayds, B.B. (2014). Enhancing literacy skills of students with congenital and profound hearing impairment in Nigeria using Babudoh's comprehension therapy. *Journal of International Association of Special Education*, 15(1). 48-57.
- Görgün, B. & Melekoğlu, M.A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. DOI:10.19126/süje.456198
- Güçin, G. & Oruç, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yetenekliler ve üstün zekalılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135. DOI:http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.05095
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2). 123-153.
- Gürgür, H. & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 7(2), 845-872. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi
- Kadioğlu Ateş, H. & Mazi, M.G. (2017). Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 33-57.
- Kale, M., Nur, İ. & Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma. Tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234. DOI:10.17979/inuefd.306517

- Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 85-104.
- Karaer, G. & Melekoğlu, M.A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen bilimleri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 789-818. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.532903
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini artıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Bir meta-analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 713-739.
- Karatay, N. & Ünal, E. (2020). Türkiye’de disleksi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası sosyal bilimler kongresi. 15-18 Ekim 2020. Bildiri tam metinleri kongre e-kitabı*, 150-171.
- Kaya, D. & Eratay, E. (2009). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 53-75.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 77-94.
- Kılınç, S. ve ark. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. *British Journal of Special Education*. 44(4). 431-447. DOI: 10.1111/1467-8578.12186
- Kıvanç-Erdoğan, F. & Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1).

- Kizir, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-261. DOI:10.21565/ozelegitimdergisi.554714
- Krajnc-Joldikj, S. (2008). Physical disability and drama activity. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1-2, 86-92.
- Lashua, B.D., Widmer, M.A. & Munson, W.W. (2000). Some well-deserved. *P&R.*, May, 56-63.
- Malley, S.M. & Silverstein, L.B. (2014). Examining the intersection of arts education and special education. *Arts Education Policy Review*, 115, 39-43. DOI: 10.1080/10632913.2014.883894
- Matthews, D. & Kitchen, J. (2007). Allowing idiosyncratic learners to thrive: policy implications of a study of school-within-a-school gifted programs. *Journal of School Choice*, 1(4), 27-52. DOI:10.1080/15582150802098647
- Mehta-Diston, P. (2018). The impact of drama on students with learning difficulties, career choices in a special school. *Support for Learning*, 33(3), 303-322. DOI: 10.1111/1467-9604.12220
- Odluyurt, S. & Şentürk, M. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1417-1443. DOI:10.1705/ilkonline.2018.466362
- Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere anadili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 330-348.
- Önalın-Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

- Önemli, M., Totan, T. & Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 50-65.
- Özbey, Ö.F. (2017). *Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özkubat, U., Karabulut, A. & Akçayır, İ. (2020). Şemalarla matematik problemi çözme: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülen şema temelli öğretim araştırmalarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 327-342. DOI:10.7822/omuefd.7744137
- Park, K. (1998). Focus on practice: Dicken’s for all: inclusive approaches to literature and communication with people with severe profound learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 25(3), 114-118.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36(1), 9-17.
- Roy, B. (2007). How community theatre can enrich the life of a person with special needs. *EP Magazine, December*, 32-33.
- Sağlam, T. (2007). *Kendi oyununu kendin yap. Dramadan tiyatroya. Öğretmenler için tiyatro el kitabı*. Deniz Kitapevi.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen aday görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- San, İ. (2006). *Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. Eğitsel yaratıcı drama nedir? Ne değildir? Yaratıcı drama. 1985-1988 yazılar* (Ed. Adıgüzel, Ö). Natürel Yayıncılık, 113-123.

- Sazak, E., Bozak, B., Çay, E. & Deli Mehmet-Dada, Ş. (2020). Erken çocukluk özel eğitimine yönelik Türkiye’de gerçekleştirilmiş tek denekli araştırmaların gözden geçirilmesi. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(6), 1-25. DOI:10.29228/sbe.39944
- Sevgi-İçyüz, B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sönmez, M. & Diken, H.İ. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkokulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27. DOI:10.3308/26674874.2020341121
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S.L. & Atila, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51-77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>
- Şahin, S., Şahin, E.S., Öz, N.S., Atav, P.Ü. & Kıvanç, R. (2019). Pediatrik yeme ve yutma bozukluğu ve beslenme alışkanlığında aile rolünün etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 200-214. DOI:10.21020/husbfd.529292

- Tanrikulu, F. & Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2572-2590.
- Tavil, Y.Z. & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları. Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- Taylor, J. (2011). Occupational therapy discovers special gifts. A therapeutic creative drama program. *The Communique' Illinois Occupational Therapy Association*, June-July(3).
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (1. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi .
- Toper-Korkmaz, Ö. & Diken, H.İ. (2010). Stereotipik davranışların azaltılmasında kullanılan yöntemlerin etkililiği: Betimsel ve meta analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 1-12.
- Tosun-Sümer, E. & Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 794-801. <http://dxdoi.org/10.17719/jisr.2018.2833>
- Trowsdale, J. & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education*, 40(2), 71-79. DOI: 10.1111/1467-8578.12019
- Türker, Ç., Şen, S.G. & Sazak, E. (2020). Otizmlı çocukların sosyal becerilerini geliştirmede uygulanan müdahalelerin etkililiği: Bir derleme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 28-45.
- Uysal-Özaslan, T. & Bilaç, Ö. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri/Child Psychiatry-Special Topics*, 1(1), 1-5.

- Ülke-Kürkçüoğlu, B. & Saral, D. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek artırılması: Sistematik bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*, 1-30.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. (6. Basım). Pegem A Yayınları.
- Wright, C. (2008). Big friendly-fun. *The Times Educational Supplement*, 48, 17-26.
- Yassıbaş, U., Şahin, C.H., Çolak, A. & Toprak, Ö.F. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. ENAD*, 7(1).
- Yayla-Eskici, G. & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15 DOI:10.31458/iejes.421255
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Matbaacılık.
- Yıldırım, İ. & Aydın, N. (2019). Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1574-1608. DOI:10.17051/ilkonline.2019.632526
- Yıldırım-Doğru, S.S. (2017). The effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviors of children with autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9(2),181-189. <https://doi.org/10.1080/09735070.2015.11905433>
- Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2018). *Zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde drama ile öğretimin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yücesoy-Özkan, Ş. & Sönmez-Kartal, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi. Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2)*, 795-821.

EXTENDED ABSTRACT

Creative drama activities are becoming widespread worldwide. Drama applications, Starting with reenactment-oriented activities in the 1980s, drama activities in Turkey are used in special needs education. This study aims to examine the drama activities used in special education in Turkey and the world between years 1993-2020. The study used document analysis design, and searches were made with the keywords "drama, drama in special education" with search engines at Bolu Abant İzzet Baysal University Library databases (Eric Ebscot, Academic Search Complete, Google Scholar) and at (YOK) National Thesis Center Page to reach the theses. The search yielded 180 articles, 120 of which were excluded based on the inclusion criteria. The researcher and another drama expert with drama researches in special education decided to include 39 articles and 19 theses in the National Thesis Center. The study inclusion criteria were set as:

- Researches being an article published in refereed journals or a thesis,
- Being published between 1993-2020.
- Use of creative drama method as a method or technique in the research,
- Inclusion of only one research in the event of the same research having both an article and a thesis,
- Being conducted with or directed at individuals with special needs.

Graduate theses outside Turkey, researches to which access was not permitted and researches on the subject of theater were excluded from the study. Fifty-eight studies were included in the study. The articles were read and examined by the researcher and an expert on drama in special education, the variables of the study were coded, and the interobserver reliability was found to be 95%. Research data were grouped into 11 categories and summarized in tables. As a result of examination of the researches, the expert and researcher decided it would be appropriate to summarize the author and year information of the research, the method

of the research, and the results in the tables. A different expert suggested to examine the document, meta-analysis studies in special education. Once again, a search was made on the Google Academic Search Complete search engine with the keyword "meta-analysis researches in special education" and these studies were summarized and added to the study.

As a result of the research;

Upon examination of the drama studies in special education between 1993-2020; a total of 58 studies were found under 11 categories as follows:

- 1) six studies conducted with several disability groups;
- 2) five studies in the scope of inclusive education;
- 3) ten studies on individuals with mental disability;
- 4) four studies on hearing impaired individuals;
- 5) five studies on individuals with autism spectrum disorder;
- 6) six studies on individuals with learning difficulties;
- 7) three studies on visually impaired individuals;
- 8) two studies on individuals with physical disability;
- 9) three studies on individuals with emotional and behavioral disorders;
- 10) four studies on individuals with intellectual giftedness; and
- 11) ten studies examining the opinions of the teachers.

Findings can be summarised as follows. The studies dealt mostly with creative drama in special education conducted with individuals with mental disabilities. The disability groups studied the least were emotional and behavioral disorders, and visual and physical impairments. Creative drama practices aiming at teaching social skills, communication, and reading and writing were the most preferred. Finally, quantitative research design was the most frequently used design.

Despite nearly 40 years of creative drama practices, the fact that only 19 theses were conducted between 1993 and 2020, and that the research in both international and national literature is limited could be because the researchers in this field need to be familiar with the creative drama field very well and have knowledge in the field of special education. Thus, creative drama applications are not being included in the scientific based applications. Theses in international literature were not included in the research. This is among the limitations of the research. As recommendations for further research, further studies could be expanded by scanning international thesis and book chapters, and meta-analysis studies could be conducted. Regarding practical implications, creative drama could be offered as a compulsory course at different education levels, and creative drama studies could be conducted for disability groups that are less addressed in different subjects with different studies. In addition to the long-term drama leadership program, in-service training and training on how to use drama in practice could be organized for teachers.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmada YÖK tezler sayfasından ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kütüphanesindeki tarama motorlarından yararlanılmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Araştırma araştırmannın yazarı tarafından planlanmış, geliştirilmiştir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Araştırma 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuş ve geliştirilerek makale haline getirilmiştir. Araştırmada yer alan bazı makaleler yazarın hem yazar, hem editörü de olduğu özel eğitimde drama bölümünde (Özel Eğitimde Sanatsal ve Sportif Becerilerin Öğretimi) kitabında kısmen yer almaktadır. Araştırmada ayrıca Çağdaş Drama Deneği Başkanı Prof. Dr. Ömer Adıgüzel ve derneğin özel eğitimde drama çalışan Şenay Arslan Soyaltın'ın araştırmannın incelenmesi, kaynak sağlama ve görüş bildirmede, kodlamada destek ve katkıları olmuştur. Ayrıca araştırmamı okuyarak daha iyi olmasını sağlayan hakem ve editörlere çok teşekkür ediyorum.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmannın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışması olmadığını ifade ederim.