



35. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ
TAM METİN KİTAPÇIĞI - CONGRESS FULL TEXT BOOK
30 EKİM-2 KASIM 2025

ANKARA, 2026



35. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ

TAM METİN KİTAPÇIĞI - CONGRESS FULL TEXT BOOK

Editörler:

Prof. Dr. Hakan SARI - Dr. Öğr. Üyesi Hamza KAYNAR

Arş. Gör. Dr. Hatice Begüm UYANIK - Arş. Gör. Burcu YAPAR ÖZ

Arş. Gör. Emine Beste AKSOY - Arş. Gör. Hikmet Beyza YAKICI

Arş. Gör. Raziye UĞURLU

Copyright 2026, Eğiten Matbaa Ltd. Şti.

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN: 978-625-5748-41-6

Bölümlerin içeriğinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

Genel Yayın Koordinatörü,
Genel Yayın Yönetmeni,
Grafik Tasarım,
1. Baskı,
Ankara,
Yayınevi Sertifika No,
Matbaa Sertifika No,

Özgür DOĞAN
Aydın TEKİN
Eğiten Kitap Grafik Birimi
Eğiten Matbaacılık
2026
63855
63855

Eğiten Kitap Yayıncılık & Egiten Publishing Book

Zübeyde Hn. Mah. Süzgül Sokak No: 17-A • Altındağ/Ankara

T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92

www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com

DESTEKLEYEN KURUM VE KURULUŞLAR



35. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ

30 EKİM-2 KASIM 2025

Özet Kitapçığı Abstract Book

ONUR KURULU

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Cem ZORLU – Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü

Kongre Başkanı

Prof. Dr. Hakan SARI- Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm Başkanı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Hakan SARI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Elif SAZAK-DUMAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulkaki KARACA, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Rukiye KONUK ER, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamza KAYNAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ümit Savaş TAŞKESEN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Hasan Hüseyin TOPRAK, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Turgut Anıl KARLIDAĞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Arş. Gör. Burcu YAPAR ÖZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Arş. Gör. Emine Beste AKSOY, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Arş. Gör. Hikmet Beyza YAKICI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Arş. Gör. Raziye UĞURLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Kongre Sekreteryası

Arş. Gör. Burcu YAPAR ÖZ
Arş. Gör. Emine Beste AKSOY
Arş. Gör. Hikmet Beyza YAKICI

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KONROT, Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu ÖZEN, İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR, Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Aydan AYDIN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Gönül AKÇAMETE, Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ŞÜKRAN ÖZ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir Fatih MERAL, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin BAYDIK, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Binyamin BİRKAN, Biruni Üniversitesi
Prof. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Emine ERATAY, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Sema BATU, Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Engin BAYSEN, Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih KARABACAK, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzullah ŞAHİN, Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR
Prof. Dr. Halise PELİN KARASU, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Girne Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail SEÇER, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet PALANCI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mukaddes SAKALLI-DEMİROK, Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Murat DOĞAN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Necate BAYKOÇ, Hacettepe Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Nevin GÜNER, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nihal VAROL-ÖZYÜREK, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Prof. Dr. Nurgül AKMANOĞLU, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Onur KURT, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan KARAASLAN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar Şafak, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan AKDOĞAN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sema KANER, Uluslararası Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Serap EMİR, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Seray OLÇAY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat ODLUYURT, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin VURAN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sıtkıye KUTER, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK
Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Zehra ALTINAY, Girne Üniversitesi
Prof. Dr. Zekiye Ümit Tülin DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Zerrin TURAN, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman Mengi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ali KAYA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet TANHAN, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça KONİK, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül AVŞAR TUNCAY, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Bestami Buğra Ülger, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Burak KARABEY, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ASLAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Çağlar ÇETİNKAYA, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz ÖZCAN KARA, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Eda Yeşilkaya Bennett, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah SOYKAN, Girne Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan Öpengin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esmehan ÖZER, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KANLI DENİZCİ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Fadime İŞCEN KARASU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Funda AKSOY, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Derya GENÇ TOSUN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gamze AKKAYA, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem YILDIZ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan TÖRET, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Göksel YIKMIŞ, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde TOMRİS, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ GENÇ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKAR, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İlker UĞULU, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Marilena Zinovia LEANA TAŞCILAR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAVUZ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Metehan Kutlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed ABDULBAKİ KARACA, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet BAHADIR AYAS, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Akif KARAL, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Nazmiye Nazlı ATEŞGÖZ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Necati ÇOBANOĞLU, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nüket AFAT, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay Taymaz SARI, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÖZOKCU, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Osman AKTAN, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Toper, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ramadan SANIVAR, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş AKGÜL, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Sezen CAMCI, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Sunagül SANI BOZKURT, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Selma AKALIN, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Sema TAN, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Şeyda DEMİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Şule DEMİREL DİNGEÇ, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Şule GÜÇYETER, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Tamer KARAKOC, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel AKSOY, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL, Biruni Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adnan Arı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Advije Pınar KONYALIOĞLU, İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlhan YETKİN, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat UÇAR, Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yalçın HOCAOĞLU, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aslin ARSLANOĞLU ÖSER, İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Ati MERÇ, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aydın TIRYAKI, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aynur TEPE, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur Nazik FAYIZ, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KART, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe TUBA CEYHUN, Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe TUNÇ PAFTALI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül İŞLEKELLER-BOZCA, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Bahar KEÇELİ KAYSILI, Uluslararası Final Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Banuçiçek ÖZDEMİR, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış DOĞRUKÖK, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN, Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Buket ERTÜRK-İNAL, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Buket KISAÇ DEMİROĞLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak ŞEKEROĞLU, Girne Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu AKTAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TULÜ, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cebail KARADAŞ, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem AKKÖSE, Yeditepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem GÖKMEN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem TÜMLÜ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖZGÜR YILMAZ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TOPUZ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer UMAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem UYSAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Ayşegül SÖĞÜT, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz DAĞSEVEN EMECEN, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇIKILI SOYLU, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya KARAASLAN, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN, İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru ÜNAY, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emel ERTÜRK MUSTUL, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre LAÇİN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin KARADUMAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin YILMAZ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erinç ERÇAĞ, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ersin Ufuk TİMUÇİN, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esin PEKTAŞ KARABEKİR, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra GENÇ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eşref NURAL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Faiza IQBAL, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet ACAR, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma AKFIRAT, Yeditepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Burçin HOCAOĞLU, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Canan DURGUNGÖZ, Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyat KAYA, Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nazan GÜNDÜZ, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ, İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE, Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Furkan ATMACA, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gamze Alak, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Göksel CÜRE, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gül KAHVECİ- SELÇUK, Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülelşan Özge KALAYCI, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKCI, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Elif ÇORBACI SERİN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah AVCI-DOĞAN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Selin TÜMKAYA, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülten Caca, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK, Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hale ÇOTUK YÜCEL, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ÇAKIR, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferhat TAŞLIBEYAZ, Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BAYRAKLI, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ, Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKDAĞ, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Kübra KOÇAK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Havva Aysun KARABULUT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal ATILAR YILDIRIM, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hülya TORUN YETERGE, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN BÜLBÜL, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye UÇAR, Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra İPÇİ ÇELİK, İstanbul Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahir UĞURLU, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GÜRBÜZ, Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KART, Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Oğuz GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehrossadat Vosoughmatın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap COŞGUN BAŞAR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melih ÇATTIK, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem HAKSIZ DERİCİOĞLU, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merih Toker, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Metin Taytaş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine KİZİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Çiftçi, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet KOÇAKGÖL, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat EKİCİ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AVCİN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mestafa KARNAS, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurt, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ULUĞ, Girne Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nagihan BAŞ, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nergis RAMO AKGÜN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan KULOĞLU TÜRKER, Uluslararası Final Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ALTUN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Hazır, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre KOCAÖZ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman AKÇİM, Girne Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ERDİMEZ, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer GÖKEL, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAMUL, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür Gürel SELİMOĞLU, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder İŞLEK, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge BOŞNAK, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÇULHAOĞLU, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZLÜ ÜNLÜ, İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇELİK, İstanbul Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER, Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar DEMİRYÜREK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar YAŞAR HAYAL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rağbe YANKIN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Razge Sıla ZORBA, Uluslararası Final Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Resmiye Nalan AYVAZOĞLU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Reşat Alatl, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Reyhan BASIK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rifat İÇYÜZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ruma RAFİQ, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salih NAR, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Seda KARAYAZI ÖZSAYIN, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selmin ÇUHADAR, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seniha KURTOĞLU, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap DOĞAN ASLAN, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seray TATLI DALİOĞLU, İstanbul Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi KIRBOYUN TİPİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sıla BALIM, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sima MART, İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Soner ÖYKEN, Girne Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI-YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM PARLAK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule YANIK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tamer GENÇ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Turgut BAĞÇALI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tüncay TUTUK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Veli Emre KURTÇA, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Volkan ŞAHİN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÜNLÜ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Yelda YILDIZ ÖNAL, İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILMAZ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alpdoğan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zuhar Rende BERMAN, Yeditepe Üniversitesi

TÜBİTAK 4008 “DİJİTAL İZ’İMİN FARKINDAYIM” PROJESİ İLE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE DİJİTAL YETKİNLİKLERLE GÜÇLENEN MESLEKİ GELECEK

Yasemin KIVRAK

Uzm. Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi,

argeyasemin@gmail.com

Özet

Bu çalışma, TÜBİTAK 4008 “Dijital İz’imin Farkındayım” projesinin sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Proje, Bursa’daki Özel Eğitim Meslek Okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji becerilerini ve siber güvenlik farkındalıklarını artırarak mesleki gelecekte daha bağımsız olmalarını desteklemeyi hedeflemiştir. Araştırma, 24 öğrenci ile ön test–son test modelinde tek gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Katılımcılar; dijital güvenlik, kodlama, üretim teknolojileri ve medya okuryazarlığı temalı uygulamalı atölye çalışmalarına katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 21 maddelik “10-12 Yaş Grubu Öğrencileri için Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmış ve veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, 21 maddenin 15’inde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler özellikle bilgiye erişim, bilgi güvenilirliğini sorgulama ve kişisel veri güvenliği alanlarında anlamlı gelişim kaydetmiştir. Elde edilen bulgular, projenin özel gereksinimli bireylerde dijital farkındalığı artırmada etkili bir program olduğunu ve özel eğitimde teknoloji destekli mesleki eğitim için örnek teşkil ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bilgi Güvenliği Farkındalığı, Bilişim Teknolojileri Eğitimi, Siber Güvenlik, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*

Giriş

Dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, bireylerin günlük yaşam pratiklerini, öğrenme süreçlerini ve toplumsal katılım biçimlerini yeniden şekillendirmektedir. Dijital okuryazarlık, yalnızca teknoloji kullanım becerisi değil; bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme, dijital ortamda güvenli davranma ve üretken katılım süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Özellikle özel gereksinimli bireyler için dijital beceriler, bağımsız yaşam, mesleki yeterlik ve toplumsal katılım açısından kritik bir rol oynamaktadır (Mechling, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan bireylerin uygun eğitim içerikleri ve yapılandırılmış dijital öğrenme ortamları sağlandığında teknoloji kullanımında anlamlı gelişmeler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Digital Literacy in People with Disabilities, 2023).

Türkiye bağlamında da dijital okuryazarlık, eğitim politikalarının ve özel eğitim alanının öncelikli konularından biri haline gelmiştir. RTÜK’ün gençlerin dijital medya kullanımlarına yönelik raporları, dijital ortamların sunduğu fırsatlar kadar çevrim içi risklerin de arttığını göstermekte; özellikle siber zorbalık, kişisel veri güvenliği ve dijital mahremiyet konularında farkındalığın güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (RTÜK, 2022). Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan çalışmalar ise yapılandırılmış dijital güvenlik eğitimlerinin bu grupta olumlu bilişsel ve davranışsal değişimler

yarattığını göstermektedir (Bozkuş Genç vd., 2022). Bu bağlamda, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından TÜBİTAK 4008 – Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Programı kapsamında yürütülen “Dijital İz’imin Farkındayım” projesi; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin dijital okuryazarlık, çevrim içi güvenlik ve teknoloji kullanım becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (TÜBİTAK, 2024).

Alan yazındaki çalışmalarla uyumlu olarak (Mechling, 2011; Digital Literacy in People with Disabilities, 2023), öğrenciler dijital bilgiye erişim, kişisel veri güvenliği, bilgi doğrulama ve çevrim içi iletişim becerilerinde anlamlı gelişim göstermiştir. Öğretmen gözlemleri de öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ve öz-yeterlik algısının güçlendiğini desteklemektedir.

Bu sonuçlar, “Dijital İz’imin Farkındayım” projesinin özel eğitimde dijital farkındalık ve güvenli teknoloji kullanım becerilerinin kazandırılmasında etkili bir model sunduğunu göstermekte; Türkiye’de özel eğitim temelli dijital okuryazarlık programlarının geliştirilmesine yönelik önemli bir örnek oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Projenin katılımcıları, Bursa ilinde bulunan altı özel eğitim meslek okulundan seçilen toplam 24 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciden oluşmaktadır. Hedef kitlenin proje sonunda ne ölçüde gelişim gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme çalışmaları ön test–son test modelinde tek gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür.

Eğitim Süreci

Eğitim programı, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik olarak beş temadan oluşmuştur; Dijital güvenlik ve kişisel veri koruma, Temel bilgi teknolojileri ve bilgisayar okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı ve çevrim içi iletişim, Kodlama ve üretim teknolojileri, Uygulamalı atölye çalışmaları ve problem çözme etkinlikleri. Eğitimler, yapılandırılmış atölye ortamlarında ve uygulamalı biçimde verilmiş olup, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır. Eğitimler esnasında öğretmenlerle birlikte öğrencilere rehberlik etmek üzere kendi okullarından bir öğretmen de refakat ederek eğitim programının etkililiği artırılmıştır.

Veri Toplama ve Analiz

Projenin değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak Pala ve Başbüyük (2020) tarafından geliştirilen 21 maddelik 5’li Likert tipi “10–12 Yaş Grubu Öğrencileri için Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmış ve veriler SPSS 26.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım

göstermediği Shapiro-Wilk testi ile belirlenmiş, parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analizler yapılmıştır. Ayrıca, öğretmen gözlemleri ve nitel gözlem notları, öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki değişiklikleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Analizler, öğrencilerin 21 maddelik ölçeğin 15 maddesinde ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermiştir ($Z = -3.42$, $p < .005$). Öğrenciler özellikle dijital bilgiye erişim ($Z = -3.11$, $p = .002$), bilgi güvenilirliğini sorgulama ($Z = -3.28$, $p = .005$), kişisel veri güvenliği ($Z = -3.36$, $p < .001$) ve çevrim içi iletişim ($Z = -2.97$, $p = .003$) alanlarında anlamlı gelişim göstermiştir.

Öğretmen gözlemleri, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum, öz-yeterlik algısı, iş birliği ve iletişim becerileri gibi alanlarda belirgin olumlu değişimler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, “Dijital İz’imin Farkındayım” projesinin, özel gereksinimli bireylerde dijital farkındalık ve güvenli teknoloji kullanım becerilerini geliştirmede etkili bir farkındalık programı olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle proje, özel eğitimde teknoloji destekli mesleki eğitimin güçlendirilmesine yönelik örnek bir TÜBİTAK 4008 uygulaması olarak öne çıkmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin dijital becerilerinin yapılandırılmış eğitim programları ile anlamlı biçimde geliştirilebileceğini göstermektedir. Mechling (2011) ve Digital Literacy in People with Disabilities (2023) çalışmalarında vurgulandığı gibi, mobil ve bilgisayar teknolojileri aracılığıyla verilen destekler, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini artırmaktadır. Bu çalışma, Türkiye bağlamında, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde dijital farkındalığın artırılabilirliğini ve güvenli internet kullanımını öğretmenin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca proje kapsamında uygulanan atölye çalışmaları, öğrencilerin bilgiye erişim, veri güvenliği becerilerini geliştirmekle birlikte sosyal iletişim ve iş birliği becerilerinde de olumlu etkiler yaratmıştır. Bu durum, dijital eğitimin özel eğitimde çok boyutlu faydalar sağlayabileceğini göstermektedir. Proje bulguları, aşağıdaki önerileri desteklemektedir:

1. Özel eğitimde dijital beceri geliştirme programlarının yaygınlaştırılması
2. Özel eğitim öğretmenleri için dijital eğitim ve güvenlik farkındalığı seminerlerinin düzenlenmesi
3. Yapılandırılmış uygulamalı atölye ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin entegrasyonu
4. Dijital güvenlik ve siber zorbalık farkındalığı için erken yaşta müdahalelerin uygulanması

Kaynakça

- Bozkuş Genç, G., vd. (2022). *Özel gereksinimli bireylere dijital güvenlik becerilerinin kazandırılması: Pilot uygulama*. 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri. Erişim: <https://avesis.anadolu.edu.tr/guldenbozkus/yayinlar>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens—With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_%28online%29.pdf
- Digital Literacy in People with Disabilities: An overview and narrative review. (2023). Erişim: https://www.researchgate.net/publication/376092071_Digital_Literacy_in_People_with_Disabilities_An_Overview_and_Narrative_Review
- Mechling, L. C. (2011). Review of twenty-first-century portable electronic devices for persons with moderate intellectual disabilities and autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 479–498. <https://www.researchgate.net/publication/263609244>
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). 10–12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542–565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- RTÜK. (2022). *Gençlerin medya kullanımı ve dijital okuryazarlık araştırması*. https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Kamuoyu/genclerin_medya_kullanimi_ve_dijital_okuryazarlik_arastirmasi_.pdf
- TÜBİTAK. (2024). 4008 – “Dijital İz’imin Farkındayım” Projesi özet sayfası. <https://4000.tubitak.gov.tr/4008/124b340>

BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL PROFİLLERİNİN PASS TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ: CAS BULGULARI VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PERSPEKTİFİ

Tuğçe Gündüz YILMAZ

Uzman Psikolojik Danışman, tugcegunduz9255@gmail.com

Öz

Üstün zekâlı öğrencilerin tanılanma ve eğitim süreçlerinde geleneksel olarak genel zekâ puanına odaklanması, bu bireylerin bilişsel işleme süreçlerindeki özgün dinamiklerin ve potansiyel asimetrielerin gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, BİLSEM’de eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerini PASS (Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl) Teorisi çerçevesinde incelemek ve elde edilen bulguların psikolojik danışmanlık süreçlerine entegrasyonunu tartışmaktır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 9-13 yaş aralığındaki 10 öğrencinin verileri Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, çalışma grubundaki öğrencilerin Eşzamanlı ve Ardıl işlem alanlarında tavan etkisi yaratan yüksek skorlar (130+) elde ettiğini, buna karşın Planlama ve Dikkat alanlarında genel zekâ düzeylerine kıyasla belirgin düşüşler ve bireysel farklılıklar sergilediklerini göstermektedir. Özellikle dikkat eksikliği ve dürtüsellik ile maskelenen potansiyellerin, akademik ve sosyal uyumu zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, üstün yetenekli bireylerde sıkça rastlanan asimetrik bilişsel profillerin desteklenmesinde, sadece güçlü yönler odaklanmanın yeterli olmadığı; dikkat ve yürütücü işlevleri güçlendirecek PASS temelli müdahale programlarının danışmanlık sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, Bilişsel Değerlendirme, CAS, PASS Teorisi, Psikolojik Danışmanlık, Üstün Zekâ.

Giriş

Üstün yetenekli bireylerin bilişsel yapıları, yalnızca yüksek bir zekâ katsayısı (IQ) ile açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Geleneksel zekâ kuramları ve ölçüm araçları, genellikle sonucun nicel büyüklüğüne odaklanırken, zihinsel sürecin "nasıl" işlediğini açıklamada yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda, Luria’nın nöropsikolojik çalışmalarına dayanan ve zekâyı bilişsel bir işleme süreci olarak ele alan PASS Teorisi (Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl), üstün zekâlı öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bilişsel profillerin analizi, bilhassa Türkiye’deki Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) bünyesinde eğitim alan öğrenciler için kritik bir önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde, bu öğrenci grubunun akademik başarılarıyla ön plana çıkmalarına rağmen, yürütücü işlevler olarak adlandırılan dikkat, planlama ve öz düzenleme becerilerinde akranlarından farklılaşan güçlükler yaşayabildikleri görülmektedir. Yüksek akademik performans, bazen altta yatan dikkat eksikliği veya organizasyonel bozuklukları maskeleyebilmekte, bu da öğrencinin gerçek potansiyelini performansa dönüştürmesinde görünmez engeller yaratmaktadır.

Mevcut çalışmaların büyük bir kısmı üstün yetenekli bireylerin güçlü yönlerini parlatmaya odaklanmış, ancak bilişsel asimetrielerin (örneğin; çok yüksek sözel yeteneğe karşın düşük işlem hızı veya dikkati sürdürme becerisi) yol açtığı psikososyal sorunları irdelemekte sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın temel motivasyonu, PASS tabanlı bilişsel değerlendirme verilerinin, sadece bir tanılama aracı olarak değil, aynı zamanda eğitsel ve psikolojik müdahale programlarının (PREP, Türkçe MATH vb.) temelini oluşturacak bir yol haritası olarak nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktır.

Bilişsel Süreçler ve PASS Teorisi

PASS teorisi, zekâyı statik bir bilgi deposu olmaktan çıkarıp dinamik bir işleme sistemi olarak tanımlar. Bu teoriye göre zihinsel aktivite dört temel süreç üzerinden gerçekleşir: Hedef belirleme ve strateji oluşturmayı kapsayan Planlama; odaklanma ve ilgisiz uyarıların eleme becerisi olan Dikkat; parçaları birleştirerek bütünü algılamayı sağlayan Eşzamanlı İşlem ve bilgiyi belirli bir sıra ile işlemeyi gerektiren Ardıl İşlem. Üstün yetenekli öğrencilerde bu dört alanın senkronize bir şekilde yüksek olması beklense de, klinik gözlemler ve CAS verileri, bu alanlar arasında ciddi makaslar olabileceğini göstermektedir. Özellikle "Planlama" ve "Dikkat" alanlarındaki görece zayıflıklar, öğrencinin akademik hayatında "yapabilirim ama yapmıyorum" şeklinde algılanan motivasyonel sorunlar gibi yansıya da, temelde bilişsel bir işleme farklılığından kaynaklanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel profillerindeki desenleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerindeki BİLSEM'lerde öğrenim gören ve daha önce üstün yetenek tanısı almış 9-13 yaş aralığındaki 10 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde "amaçlı örnekleme" yöntemi kullanılmış olup, heterojen bir yapı yerine tanılanmış spesifik bir grup üzerinde derinlemesine analiz yapılması tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, 5-17 yaş grubundaki bireylerin bilişsel işlemlerini değerlendirmek üzere geliştirilen ve PASS teorisine dayanan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanılmıştır. Etik süreçler gözetilerek, uygulama öncesinde velilerden yazılı onam alınmış ve elde edilen veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde, her bir öğrenci için PASS alt alanlarına (Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl) ait standart puanlar hesaplanmış ve grup ortalamaları çıkarılmıştır. Nicel verilerin yanı sıra, aile ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler de nitel veri olarak sürece dahil edilerek bulgular; "Güçlü Yönler" ve "Gelişim Alanları" olmak üzere iki ana tema altında sentezlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen CAS profilleri incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Eşzamanlı (Simultaneous) ve Ardıl (Successive) işlem alanlarında 130 ve üzeri standart puan alarak üstün performans sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin karmaşık bilgileri sentezleme ve sıralı hafıza gerektiren akademik görevlerdeki başarısını açıklamaktadır.

Ancak, Planlama ve Dikkat alanlarına bakıldığında tablonun farklılaştığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin genel bilişsel kapasiteleri çok yüksek olmasına rağmen, dikkat süreçlerinde bu kapasiteye eşlik edemeyen düşüşler tespit edilmiştir. Aile ve öğretmen görüşmeleriyle desteklenen bu veri, öğrencilerin görev tamamlama, zaman yönetimi ve uzun süreli odaklanma gerektiren işlerde zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Özellikle dikkat alanındaki bu asimetri, öğrencinin potansiyelini tam olarak yansıtmasını engelleyen bir "cam tavan" etkisi yaratmaktadır. Yüksek zekâ, öğrencilerin dikkat eksikliklerini belirli bir noktaya kadar telafi etmelerini sağlasa da akademik yükün arttığı ileriki kademelerde bu stratejinin yetersiz kaldığı ve öğrencinin performans kaybı yaşadığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular, üstün zekâlı öğrencilerde "asimetrik bilişsel profil" örüntüsünün yaygın olduğunu göstermektedir. Yüksek analiz (Eşzamanlı) ve hafıza (Ardıl) becerileri, yürütücü işlevlerdeki (Planlama ve Dikkat) aksaklıkları maskeleyebilmekte, bu da öğrencilerin destek ihtiyaçlarının gözden kaçırılmasına neden olmaktadır. Bu durum, literatürde "İki Kere Farklı" (Twice Exceptional) olarak adlandırılan hem üstün yetenekli hem de öğrenme/dikkat güçlüğü yaşayan öğrenci profilini akla getirmektedir.

Psikolojik danışmanlık süreçlerinde, sadece öğrencinin duygusal ihtiyaçlarına değil, bilişsel ergonomisine de odaklanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, PASS teorisine dayalı müdahale programlarının (örneğin; PASS-PREP, Türkçe MATH, Harmonia Focus vb.), öğrencilerin zayıf oldukları yürütücü işlev alanlarını güçlendirmede etkili araçlar olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Bireyselleştirilmiş Danışmanlık: Her üstün yetenekli öğrencinin bilişsel profili parmak izi gibi özgündür. Bu nedenle standart programlar yerine, CAS sonuçlarına dayalı, öğrencinin spesifik işleme zayıflıklarını hedefleyen danışmanlık planları oluşturulmalıdır.

- Öğretmen Eğitimi: Sınıf içi stratejilerde, öğretmenlerin öğrencilerin "dikkatsizliğini" bir disiplin sorunu değil, bir bilişsel işleme farklılığı olarak görmeleri sağlanmalı ve buna uygun öğretim materyalleri geliştirilmelidir.
- Aile Rehberliği: Ailelere, çocuklarının planlama ve öz düzenleme becerilerini ev ortamında nasıl destekleyebileceklerine dair somut stratejiler sunulmalıdır.

Gelecek çalışmalarda, daha geniş örneklemlemlerle ve farklı yaş gruplarıyla yapılacak boylamsal araştırmaların, üstün yetenekli bireylerdeki bilişsel gelişim seyrini anlamlandırmada literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Das, J. P., Kar, B. C., & Parrila, R. K. (1996). Cognitive planning: The psychological basis of intelligent behavior. Sage Publications.
- Ergin, T. (2012). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: PASS teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS). HAYEF Journal of Education, 1(2), 223-245.
- Naglieri, J. A., & Kaufman, J. C. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. Roeper Review, 23(3), 151-156.
- Ün, D. (2020). PASS teorisi üzerine genel bir literatür taraması. İZÜ Eğitim Dergisi, 2(3), 84-100.

OKUL ÖNCESİ VE REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ, BEKLENTİLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Tülin ÖZTÜRK

MEB. Öğretmen . tuliiinn5@gmail.com o0009-0009-9458-3529

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi , Özel Eğitim Bölümü, yikmis_a@ibu.edu.tr

E.Cansel YIKMIŞ

Arş. Görevlisi, İ. Aydın Ü. elifyikmis@aydin.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerini, sınıf içi uygulamalarını, rehberlik desteğine ilişkin algılarını ve iş birliği süreçlerini nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, özel eğitim, kapsayıcı eğitim.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal temellerinin atıldığı, eğitsel müdahalelere en açık gelişim evresidir. Bu dönemde sunulan eğitimsel deneyimler, çocuğun ilerleyen yıllardaki akademik başarıları ve sosyal uyum becerileri üzerinde kalıcı etki yaratmaktadır. Özellikle gelişimsel farklılıklar gösteren çocuklar açısından erken yaşta sağlanan destek hem öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta hem de toplumsal katılımı güçlendirmektedir.

Bu süreçte öğretmen, rehber öğretmen, aile ve kurum arasındaki koordinasyon, eğitsel başarının temel belirleyicisidir. Son yıllarda Türkiye’de özel eğitim politikaları, “kapsayıcı eğitim” anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Okul öncesi eğitim, özel eğitim sürecinin en kritik basamaklarından biridir. Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, iletişim becerileri ve öz düzenleme davranışları bu dönemde hızla gelişmektedir. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların erken tanınması, bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanması ve aile iş birliğiyle desteklenmesi büyük önem taşır. Rehber öğretmenler bu süreçte öğretmenlere, ailelere ve yöneticilere rehberlik ederek çok yönlü destek sağlar. Ancak literatür, bu iş birliğinin uygulamada zaman baskısı, iletişim eksiklikleri, materyal yetersizlikleri ve kurumsal sınırlılıklar nedeniyle istenen düzeyde sürdürülemediğini göstermektedir (Balık & Özgün, 2024; Yetkin, Orum-Çattık & Çattık, 2022). Bu çalışma, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime yönelik deneyimlerini, güçlü yönlerini ve

karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine analiz ederek kapsayıcı eğitimin Türkiye bağlamındaki uygulama düzeyine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Türkiye’de son yıllarda benimsenen kapsayıcı eğitim anlayışı, tüm çocukların bireysel farklılıklarına rağmen aynı öğrenme ortamlarında yer almasını ve eşit öğrenme fırsatlarına erişmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024). Ancak uygulama sürecine bakıldığında, öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgi, tutum ve uygulama yeterliklerinde belirgin farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, rehber öğretmenlerin psikososyal destek rolleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu iki meslek grubunun etkin iş birliği; erken tanılama, aile bilgilendirme, yönlendirme ve müdahale süreçlerinin niteliğini belirleyen en temel unsurlardan biridir.

Bununla birlikte, literatürde öğretmen–rehber öğretmen iş birliğine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde yürütülen özel eğitim uygulamalarında karşılaşılan zorluklar genellikle öğretmen merkezli olarak ele alınmakta, rehber öğretmen perspektifi ise yeterince derinlemesine incelenmemektedir.

Dolayısıyla, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin algı, beklenti ve deneyimlerinin ortaya konulması; kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak ve erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin özel eğitime ilişkin görüşlerini nitel bir yaklaşımla inceleyerek mevcut uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve politika düzeyinde iyileştirme önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerini, sınıf içi uygulamalarını, rehberlik desteğine ilişkin algılarını ve iş birliği süreçlerini nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları kendi ifadeleriyle anlamlandırmak

hedeflenmiştir. Bu model, öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarına ilişkin farkındalıklarını ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri değerlendirmeye olanak sağlamıştır (Tekin-İftar, 2019).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında aynı ilde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni ve 4 rehber öğretmen olmak üzere toplam sekiz katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmanın amacına uygun bilgiye sahip bireylerin seçilmesi esas alınmıştır (Büyüköztürk et al., 2022). Katılımcıların seçiminde, en az üç yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri bulunması ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, literatürde taraması ve 2 uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin özel eğitime yönelik farkındalıkları, iş birliği süreçleri, ailelerle iletişim den

eyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Görüşmeler ortalama 15–30 dakika sürmüştür, katılımcıların onayıyla ses kaydına alınmış ve metne dönüştürülmüştür.

Veri toplama süreci, gerekli kurum izinleri alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda öğretmenler odası veya rehber öğretmenlerin kendi odalarında randevu alınarak yapılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük esasları hakkında önceden bilgilendirme yapılmış, ses kayıtları yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Görüşme verileri daha sonra yazıya aktarılmıştır

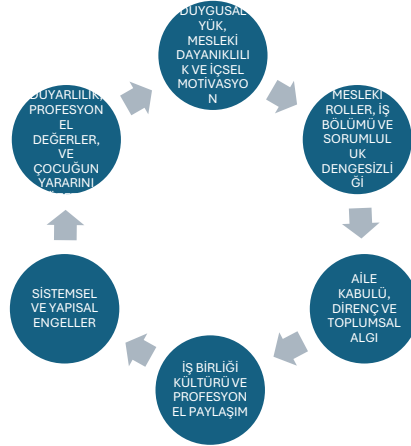
Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme dökümleri dikkatlice okunmuş, anlam birimleri belirlenmiş ve bu ifadelerden kodlar oluşturulmuştur. Kodlar temalar altında toplanmış; benzer anlamlar taşıyan veriler bir araya getirilerek alt temalar yapılandırılmıştır. Elde edilen temalar iki alan uzmanı tarafından karşılaştırılmış, görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 biçiminde belirlenmiştir. Bulguların geçerliği için doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilmiş, araştırmacı yorumu ile desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, okul öncesi ve PDR Rehber öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Görüşleri, Beklentileri ve Karşılaştıkları Zorluklara ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler, tema, alt tema, kod ve örnek öğretmen ifadeleri doğrultusunda sunulmuştur. Veriler, içerik analizi yoluyla tematik biçimde yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2022; Büyüköztürk vd., 2023).

Araştırma sonucunda yapılan içerik analizinde altı ana tema ve on iki alt tema elde edilmiştir.



TEMA 1: Duygusal Yük, Mesleki Dayanıklılık ve İçsel Motivasyon

Alt Tema 1.1: Zorlayıcı süreçten öğrenen öğretmen kimliği

Katılımcılar, özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın başta zorlayıcı olsa da zamanla öğretmenlik kimliğini güçlendirdiğini vurgulamıştır.

“Başta zorlayıcıydı çünkü küçük çocuklarla iletişim kurmak farklı bir beceri gerektiriyor. Zamanla onların dilini öğreniyorsunuz.” (R3)

“Bazı günler çok yorucu ama çocukta bir ilerleme gördüğümde bütün yorgunluğum geçiyor.” (K2)

Alt Tema 1.2: Duygusal dayanıklılık stratejileri

Katılımcılar, zamanla stresle başa çıkma, sabır ve empati gibi beceriler geliştirdiklerini ifade etmiştir.

“Her gün farklı bir çocuğun hikâyesiyle karşılaşıyoruz. Bu bazen yoruyor ama meslek sevgisiyle devam ediyoruz.” (K1)

TEMA 2: Mesleki Roller, İş Bölümü ve Sorumluluk Dengesizliği

Alt Tema 2.1: Rol karmaşası ve görev belirsizliği

Katılımcılar, okul öncesi öğretmeni ile rehber öğretmen arasında görev tanımlarının netleşmediğini belirtmiştir.

“Öğretmen bazen bizden BEP hazırlamamızı istiyor. Biz yönlendirme yaparız ama planlamayı öğretmen yürütür.” (R2)

Alt Tema 2.2: Çoklu sorumluluk ve iş yükü

“Hem sınıfı yönetmek hem BEP sürecini yürütmek kolay değil. Gün yetmiyor.” (K4)

“Rehber öğretmen çok okulda görevlendirilince biz bazen yalnız kalıyoruz.” (K3)

TEMA 3: Aile Kabulü, Direnç ve Toplumsal Algı

Alt Tema 3.1: Ailenin inkâr süreci ve kabul güçlüğü

“Bazı veliler ‘benim çocuğumda bir şey yok’ diyor. Tanı süreci yıllarca gecikebiliyor.” (K1)

“Aile farkındalığı düşükse biz ne kadar çabalasak da ilerleme sınırlı oluyor.” (R1)

Alt Tema 3.2: Toplumsal önyargılar ve damgalama

“Toplumda hâlâ özel eğitime mesafeli bir bakış var. Bu, öğretmenleri de zorluyor.” (R2)

“Çocuk farklıysa bazen aileler bile utanıyor. Bu çok üzücü.” (K2)

TEMA 4: İş Birliği Kültürü ve Profesyonel Paylaşım

Alt Tema 4.1: Ekip içi sinerji ve paylaşılan sorumluluk

“Rehber öğretmenle aynı dili konuştuğumuzda çocukta çok daha hızlı ilerleme görüyoruz.” (K3)

“İletişim koparsa süreç hemen aksıyor. Her hafta kısa da olsa bir toplantı çok işe yarıyor.” (R4)

Alt Tema 4.2: Kurumlar arası koordinasyon eksikliği

“Rehberlik, okul ve sağlık kurumları arasında iletişim kopuk. Çocuk bazen bu yüzden eğitim kaybı yaşıyor.” (R3)

TEMA 5: Sistemsel ve Yapısal Engeller

Alt Tema 5.1: Fiziksel ortam ve materyal eksikliği

“Bazı okullarda materyal yok, öğretmen kendi imkânıyla çözüm buluyor.” (K4)

“Sınıf mevcudu çok fazla, bireysel farklara zaman kalmıyor.” (K2)

Alt Tema 5.2: Hizmet içi eğitimlerin niteliği

“Eğitimler genelde teorik. Gerçek vakalarla örneklendirilmiş uygulamalı eğitimler olmalı.” (R1)

TEMA 6: Etik Duyarlılık, Profesyonel Değerler ve Çocuğun Yararını Gözetme

Alt Tema 6.1: Çocuğun yararını önceleme

“Veli istemese de çocuğun geleceği için yönlendirme yapmak zorundayız.” (K1)

“Her kararımızda çocuğun üstün yararı olmalı, veli baskısı değil.” (R2)

Alt Tema 6.2: Empati ve kapsayıcı tutum

“Oyun sırasında farklılıkları kabul etmeyi çocuklara da öğretmek gerekiyor.”(K2)

“Destekleyici iletişim olmazsa çocuk güven hissini kaybediyor.” (R4)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, uygulamada çok yönlü sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Özellikle öğretmenlerin duygusal yükleri, ailelerin özel gereksinimi kabullenme süreçleri, kurumlar arası iş birliği eksiklikleri ve sistemsiz yetersizlikler, özel eğitim sürecinin etkinliğini azaltmaktadır.

Bu sonuçlar öğretmenlerin özel eğitim sürecinde yalnızca pedagojik bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılık, etik sorumluluk ve toplumsal duyarlılıklarını da etkin biçimde kullanmaları gerektiğini göstermektedir. Bu durum, özel eğitimin niteliğinin çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda:

- Öğretmenlerin özel eğitime ilişkin farkındalık düzeyleri yüksek, ancak uygulama koşulları sınırlıdır.
- Erken tanılama, aile katılımı ve okul temelli rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitimler vaka temelli ve uygulamalı biçimde yapılandırılmalıdır.
- Her okulda özel eğitim koordinatörü görevlendirilmelidir.
- Aile farkındalık programları ve kapsayıcı eğitim uygulamaları sistematik hâle getirilmelidir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

DOI: <https://10.14527/9786254021703>

Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach (2nd ed.). New York, NY: Routledge. DOI: <https://10.4324/9780429442828>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). New York, NY: Routledge. DOI: <https://10.4324/9780429494674>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Erken çocukluk eğitimi taslağı. Ankara: MEB Yayınları.

Erişim:2024 <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2022). Starting strong VI: Supporting meaning-making and reasoning in early childhood education. Paris: OECD Publishing.

DOI: <https://10.1787/bd33b37f-en>

Tekin-İftar, E. (2022). Tek denekli araştırmalar: Uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

ISBN: 978-605-79465-8-2

Yazıcıoğlu, T., & Aktan, O. (2022). Okul öncesi dönemde erken matematik becerilerinin desteklenmesi: Oyun temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 6(1), 45–61.

DOI: <https://10.24130/eccd-jecs.19672022612>

Yıkımsı, A. (2005). Etkileşime dayalı matematik öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (13. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM AİLELERİNİN MATEMATİKSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: LİTERATÜR TEMELLİ BİR ANALİZ

Tülin ÖZTÜRK

MEB. Öğretmen, tuliiinnn5@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin matematiksel farkındalık düzeylerini incelemek ve bu alanda yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak kavramsal bir çerçeve sunmaktır. Literatür temelli bu analizde, 2020–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar taranmış; ailelerin erken matematiksel öğrenme süreçlerindeki rollerini, ev ortamında sundukları öğrenme fırsatlarını ve sosyoekonomik değişkenlerin etkilerini inceleyen araştırmalar değerlendirilmiştir. Bulgular, ailelerin günlük yaşam aktiviteleri yoluyla (alışveriş, yemek hazırlama, oyun) çocukların sayı farkındalığı, ölçme ve sınıflama gibi temel becerilerini desteklediğini göstermektedir (Clements & Sarama, 2020; Mutaf & Özdemir, 2021). Ancak, birçok ailenin matematiksel farkındalık kavramını akademik başarıya indirgediği, erken yaşta oyun temelli öğrenme fırsatlarını yeterince tanımadığı belirlenmiştir. Literatür, ebeveynlerin eğitsel yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde ev temelli desteklerin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Anders et al., 2022; Aydın & Gökmen, 2023). Sonuç olarak, erken çocuklukta ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerinin artırılması, çocukların okul öncesi dönemde matematikle olumlu bir ilişki geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Araştırma, ailelere yönelik bilinçlendirme programlarının, öğretmen-aile iş birliği modellerinin ve politika temelli erken müdahale yaklaşımlarının güçlendirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Matematiksel farkındalık, okul öncesi dönem,

Giriş

Erken çocukluk döneminde kazanılan matematiksel farkındalık, bireyin bilişsel gelişiminde temel bir yapı taşıdır. Bu dönemde çocukların sayı, ölçme, sınıflama ve örüntü oluşturma gibi beceriler geliştirmesi; ileriki yıllardaki akademik başarılarının güçlü bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Clements & Sarama, 2020).

Matematiksel kavramların erken dönemde yapılandırılmasında aile ortamı kritik bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla günlük yaşam içinde (alışveriş, yemek hazırlığı, oyun gibi) kurdukları etkileşimler, sayısal farkındalık ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Sonnenschein et al., 2020).

Türkiye’de yapılan son yıllardaki çalışmalar da benzer biçimde, ailelerin matematikle ilgili farkındalık ve tutumlarının çocukların erken matematik gelişimini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Aydın & Gökmen, 2023).

Bununla birlikte, bazı araştırmalar ailelerin matematik eğitimi dendiğinde yalnızca okul başarısına odaklandıklarını, günlük yaşamda doğal öğrenme fırsatlarını yeterince değerlendirmediklerini ortaya koymaktadır (Anders et al., 2022).

Bu doğrultuda, erken çocukluk eğitiminde aile katılımını güçlendirmek ve ebeveynlerin matematiksel farkındalık düzeyini artırmak, hem öğretim programlarının etkililiği hem de çocukların bilişsel gelişimi açısından kritik bir gerekliliktir. Bu çalışma, literatür temelli bir analiz yaklaşımıyla, ailelerin erken matematik öğrenme süreçlerindeki rollerine ve bu alandaki mevcut araştırma eğilimlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde matematiksel farkındalık, çocukların bilişsel gelişimiyle birlikte ilerleyen en kritik öğrenme alanlarından biridir. Ancak, birçok araştırma, ailelerin bu süreçteki rollerine ilişkin bilgi, tutum ve uygulama düzeylerinde önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Mutaf & Özdemir, 2021; Sonnenschein et al., 2020).

Bazı aileler matematiksel gelişimi yalnızca okul ortamında gerçekleşen akademik bir beceri olarak görürken, diğerleri günlük yaşamın doğal bir parçası olarak değerlendirmektedir (Clements & Sarama, 2020). Bu farklılık, çocukların ev ortamında maruz kaldıkları matematiksel deneyimlerin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, özellikle sosyoekonomik düzey, ebeveyn öğrenim durumu ve evdeki öğrenme ortamı gibi değişkenlerin, çocukların erken matematik performanslarını güçlü biçimde yordadığını ortaya koymaktadır (Aydın & Gökmen, 2023). Ancak, ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerini ölçen ve bu farkındalığın çocukların öğrenme süreçlerine yansımalarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Var olan araştırmaların çoğu, öğretmen veya öğrenci temelli olup aile değişkenini dolaylı biçimde ele almakta; bu durum, erken çocukluk eğitiminde aile katılımına ilişkin bütüncül bir bakışın gelişmesini engellemektedir (Anders et al., 2022).

Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerinin incelenmesi, hem çocukların bilişsel gelişimini anlamak hem de okul-aile iş birliğini güçlendirecek stratejiler geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, mevcut literatürdeki bu boşluğu gidermeyi ve ailelerin erken matematik öğrenme sürecindeki rollerine ilişkin güncel, kanıta dayalı bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerinin matematiksel farkındalık düzeylerini incelemek ve bu alanda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar ışığında kuramsal bir çerçeve sunmaktır.

Çalışma, ailelerin çocuklarının erken matematik öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunduklarını,

hangi öğrenme ortamlarını sunduklarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri literatür temelli bir analiz yaklaşımıyla ortaya koymayı hedeflemektedir.

Amaç doğrultusunda;

Ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerinin kavramsal tanımları ve bu farkındalığın erken çocukluk dönemi öğrenme süreçlerine etkisini açıklamak,

Ailelerin ev ortamında sundukları öğrenme fırsatlarını (örneğin oyun, alışveriş, ölçme etkinlikleri) inceleyen güncel çalışmaları değerlendirmek,

Sosyoekonomik, kültürel ve eğitimsel değişkenlerin ailelerin erken matematik desteğine olan etkilerini karşılaştırmalı olarak ele almak,

Ailelerin matematiksel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik müdahale programlarını ve öğretmen iş birliklerini analiz etmek,

Elde edilen bulgular doğrultusunda erken çocukluk eğitim politikalarına ve öğretmen-aile iş birliği modellerine yönelik öneriler geliştirmek. Bu alt amaçlar, çalışmanın yalnızca mevcut durumu betimlemeyi değil, aynı zamanda literatürde yer alan bulgular üzerinden uygulamaya dönük çıkarımlar üretmeyi de hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş literatür temelli bir analiz (systematic review) niteliğindedir.

Amaç, okul öncesi dönemde ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerine ilişkin güncel araştırma eğilimlerini inceleyerek, alan yazındaki temaları, boşlukları ve uygulamaya dönük çıkarımları sistematik biçimde ortaya koymaktır.

Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, seçilen araştırmalardan elde edilen verileri sınıflandırarak ortak eğilimleri belirlemeye ve literatür haritasını çizmeye olanak tanır (Bowen, 2009; Creswell & Creswell, 2023).

Veri Kaynakları ve Veri Tabanları

Araştırmada uluslararası ve ulusal erişimi bulunan, hakemli akademik yayınların tarandığı dokuz ana veri tabanı kullanılmıştır:

ERIC (Education Resources Information Center)

Scopus

Web of Science (Core Collection)

ScienceDirect (Elsevier)

SpringerLink

Taylor & Francis Online

SAGE Journals Online

Google Scholar (doğrulama ve çapraz tarama amaçlı)

DergiPark Akademik (Türkiye merkezli hakemli dergiler için)

Bu veri tabanları aracılığıyla, 2020–2025 yılları arasında yayımlanan erken çocukluk dönemi matematiksel farkındalık ve aile katılımı odaklı çalışmalar taranmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri tabanları, hakemli yayın kapsamı, eğitim ve özel eğitim alanlarına uygunluk, ulusal–uluslararası erişim dengesi ve güncellik kriterlerine göre seçilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın bilimsel güvenilirliğini ve temsil gücünü artırmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri tabanları, bilimsel güvenilirliği, hakemli dergi kapsamı, erişim çeşitliliği ve alanla (erken çocukluk, özel eğitim, eğitim bilimleri) doğrudan ilişkililiği temel alınarak seçilmiştir.

Bilimsel Geçerlilik ve Hakemli Yayın Kapsamı: Web of Science, Scopus, ERIC, SpringerLink, Taylor & Francis ve SAGE Journals gibi veri tabanları, yalnızca hakemli, indeksli ve yüksek etki değerine sahip dergilerde yayımlanan makaleleri içermektedir. Bu yönüyle, çalışmanın bilimsel güvenilirlik düzeyi artırılmıştır.

Alan Uygunluğu: ERIC, eğitim bilimleri ve erken çocukluk eğitimi alanında önde gelen veri tabanıdır; bu nedenle, öğretmen, aile ve çocuk temalı araştırmalara doğrudan erişim sağlamıştır. ScienceDirect ve SpringerLink ise özellikle özel eğitim, bilişsel gelişim ve erken matematik alanındaki ampirik çalışmalara erişim sağlamıştır.

Ulusal Kapsayıcılık ve Yerel Literatür Desteği: Türkiye merkezli akademik dergilerin yer aldığı DergiPark Akademik, ulusal araştırmaların dahil edilmesi ve yerel bağlamın güçlendirilmesi açısından seçilmiştir. Bu sayede uluslararası literatürle karşılaştırmalı analiz yapılması mümkün olmuştur.

Çapraz Doğrulama ve Geniş Erişim: Google Scholar, farklı veri tabanlarında yer almayan veya açık erişim biçiminde yayımlanan makaleleri doğrulama ve çapraz tarama amacıyla kullanılmıştır. Böylece literatürdeki eksik veya gözden kaçabilecek çalışmaların da değerlendirmeye alınması sağlanmıştır.

Zaman Aralığı ve Güncellik: 2020–2025 yılları arasındaki çalışmaların dâhil edilmesi, araştırmanın güncel eğilimleri, yeni modelleri ve çağdaş eğitim politikalarını (örneğin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, UDL çerçevesi) yansıtmasına imkân tanımıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi, Miles ve Huberman'ın (1994) üç aşamalı modeline göre yürütülmüştür.

Veri indirgeme: Çalışmaların amacı, yöntemleri, örneklem ve bulguları kodlanmıştır.

Veri sunumu: Kodlar benzer kavramsal çerçeveler altında temalaştırılmıştır.

Çıkarım ve yorumlama: Temalar arası ilişkiler incelenerek erken çocuklukta aile farkındalığına ilişkin eğilimler belirlenmiştir.

NVivo 14 nitel analiz yazılımı kullanılarak sistematik kodlama ve tematik analiz gerçekleştirilmiştir.

Dahil Edilme Ölçütleri

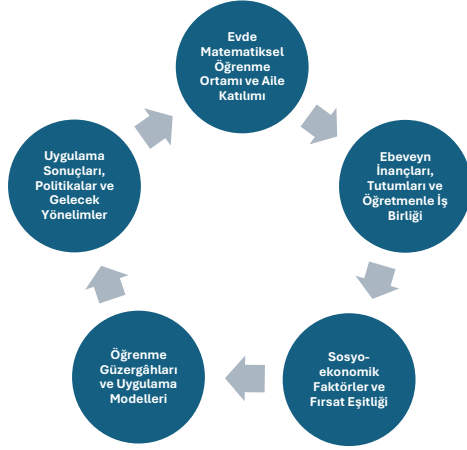
- 2020–2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Okul öncesi dönemi kapsamı,
- Ailelerin matematiksel farkındalık, öğrenme ortamı veya tutum konularını ele alması,
- Hakemli, tam metin ve erişilebilir olması,
- Türkçe veya İngilizce dillerinde yayımlanmış olması.

Hariç Tutulma Ölçütleri

- İlkokul veya üzeri örnekleme sahip çalışmalar,
- Matematik dışı (örneğin okuryazarlık, fen, bilişsel gelişim) odaklı araştırmalar,
- Yalnızca araç geliştirme veya ölçek uyarlaması odaklı çalışmalar

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda yapılan içerik analizinde beş ana tema ve on bir alt tema elde edilmiştir.



Tema 1: Evde Matematiksel Öğrenme Ortamı ve Aile Katılımı

Alt Tema 1.1 – Ailelerin Evde Matematiksel Etkinlikleri

Ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yürüttükleri formel (örneğin sayı yazma, nesne sayma) ve informal (örneğin alışverişte ölçme, oyunla karşılaştırma) etkinliklerin, çocukların erken matematik becerilerini desteklediği birçok çalışmada vurgulanmıştır.

Elliott vd. (2023), evde gerçekleştirilen sayı temelli etkinliklerin sıklığıyla çocukların sayı farkındalığı ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu bulgular, erken dönemde ebeveyn katılımının bilişsel gelişimdeki önemini açık biçimde göstermektedir.

Alt Tema 1.2 – Ev Ortamının Sürekliliği ve Kalitesi

Evdeki öğrenme ortamının sürekliliği ve niteliği, erken matematik başarısının önemli belirleyicilerindendir.

Daucourt vd. (2021) tarafından yapılan meta-analiz, ev ortamı ile matematik başarısı arasında küçük fakat anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r \approx .13$).

Bu bulgular, öğrenme ortamının düzenli destek ve materyal çeşitliliğiyle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tema 2: Ebeveyn İnançları, Tutumları ve Öğretmenle İş Birliği

Alt Tema 2.1 – İnançların Etkisi

Ebeveynlerin kendi matematik yeterliklerine ve inançlarına dair algıları, çocuklarının matematiksel deneyimlerinin niteliğini belirlemektedir. Sonnenschein vd. (2012), ebeveynlerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça çocuklarla yapılan matematik etkinliklerinin de sıklık ve çeşit açısından arttığını bulmuştur. Bu durum, ebeveyn inançlarının çocukların erken matematik gelişiminde dolaylı fakat güçlü bir rol oynadığını göstermektedir.

Alt Tema 2.2 – Öğretmen-Aile Etkileşimi

Türkiye’de yapılan araştırmalar, ailelerin okul öncesi öğretmenlerinden evde uygulanabilecek etkinlik örnekleri ve materyal desteği beklediklerini ortaya koymaktadır (Ekinci-Vural & Doğan-Altun, 2021; Gedik, 2021). Öğretmen rehberliğinde yürütülen aile eğitimleri, ebeveyn farkındalığını artırarak ev içi katılımın niteliğini güçlendirmektedir. Bu etkileşim, ailelerin okul temelli öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılımını kolaylaştırmaktadır.

Tema 3: Sosyoekonomik Faktörler ve Fırsat Eşitliği

Alt Tema 3.1 – Sosyoekonomik Düzeyin Etkisi

Boylamsal araştırmalar, ebeveyn eğitimi ve hane gelirinin çocukların erken matematik performansını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir (Soto-Calvo vd., 2020; Anders vd., 2012; Muñez vd., 2021). Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin daha çeşitli etkinlikler sunduğu, ev ortamında daha zengin bir matematik dili ve materyal çeşitliliği sağladığı görülmektedir.

Alt Tema 3.2 – Türkiye Bağlamında Fırsat Eşitliği

Türkiye’de yapılan araştırmalar ve politika raporları, düşük gelir grubundaki ailelerin matematiksel farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğunu ve bu ailelerin evde öğrenmeyi destekleyici kaynaklara erişimde eşitsizlik yaşadığını göstermektedir (ERG & UNICEF, 2023; OECD, 2022; Yıldız & Kandır, 2020). Bu bulgular, erken çocukluk döneminde fırsat eşitliğini güçlendirmek için aile desteği ve materyal erişimi politikalarının önemini vurgulamaktadır.

Tema 4: Öğrenme Güzergâhları ve Uygulama Modelleri

Alt Tema 4.1 – Öğrenme Güzergâhları Yaklaşımı

Clements ve Sarama (2020), “öğrenme güzergâhları” yaklaşımının erken matematik öğretiminde bilişsel ilerlemeyi yapılandıran sistematik bir model sunduğunu belirtmektedir. Model; matematiksel hedef, gelişimsel basamaklar ve bu basamaklara uygun öğretim etkinliklerinden oluşur. Bu yapı, ailelerin evde basamaklı ve oyun temelli etkinliklerle çocuklarının sayı, ölçme ve örüntü becerilerini desteklemelerine olanak tanır (Sarama vd., 2021).

Alt Tema 4.2 – Dijital ve Oyun Temelli Müdahaleler

Aydoğan vd. (2024) tarafından geliştirilen WEB-MAT Projesi, dijital destekli aile katılımı yoluyla evde erken matematik etkinliklerinin niteliğini artırmayı hedeflemektedir. Proje, öğretmen rehberliğiyle ebeveynlerin ev ortamında yapılandırılmış etkinlikler yürütmesini desteklemekte ve ulusal okul öncesi programlarıyla uyumlu dijital içerikler üretmektedir. Bu tür uygulamalar, ev-okul iş birliğini güçlendirerek çocukların erken matematiksel farkındalıklarını artıran yenilikçi modeller

sunmaktadır.

Türkiye’de yürütülen güncel araştırmalar ve politika raporları, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin matematiksel farkındalık ve evde öğrenme desteği açısından dezavantajlı konumda olduğunu; bu ailelerin ev ortamında öğrenmeyi destekleyici materyal ve kaynaklara erişimde sınırlılıklar yaşadığını ortaya koymaktadır (ERG & UNICEF, 2023; OECD, 2022; Yıldırım & Kandır, 2021).

Tema 5: Uygulama Sonuçları, Politikalar ve Gelecek Yönelimler

Alt Tema 5.1 – Erken Matematik Müdahalelerinde Öğretmen ve Aile Rolü

Son yıllarda yapılan meta-analizler, erken matematik becerilerini destekleyen uygulamaların yalnızca çocuk merkezli değil, aynı zamanda aile-öğretmen iş birliğini temel alan yapılarla daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Svane vd. (2023), 2001–2021 yılları arasında yürütülen 146 müdahale çalışmasını incelemiş ve aile katılımı, öğretmen desteği ve oyun-temelli öğrenme bileşenlerinin, çocukların sayısal muhakeme ve problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını bildirmiştir. Bu bulgular, okul temelli öğretimin evde sürdürülebilir uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Alt Tema 5.2 – Ev Temelli Öğrenme ve Dijital Destekli Programların Etkililiği

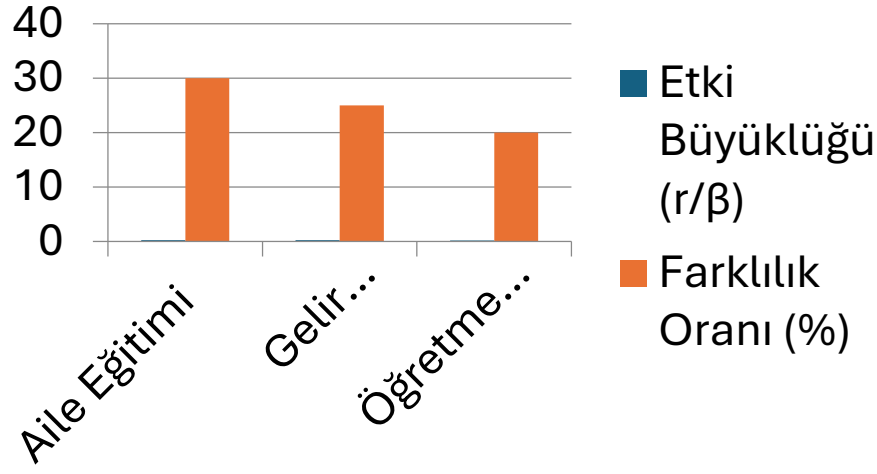
Cahoon (2024) tarafından yapılan meta-analiz, ev temelli erken matematik müdahalelerinin (örneğin dijital uygulamalar, ebeveyn eğitim oturumları, aile oyunları) genel olarak küçükten orta büyüklüğe etki büyüklüklerine sahip olduğunu göstermektedir (ortalama $g = 0.34$). Bu tür programlarda ebeveyn rehberliği ve çevrim içi destek bileşenlerinin, çocukların sayı farkındalığı ve ölçme becerilerinde kalıcı ilerleme sağladığı vurgulanmaktadır. Türkiye bağlamında WEB-MAT gibi dijital aile destek programları, benzer bir modelin yerel uygulama örneği olarak değerlendirilebilir.

Alt Tema 5.3 – Politika ve Gelecek Yönelimler

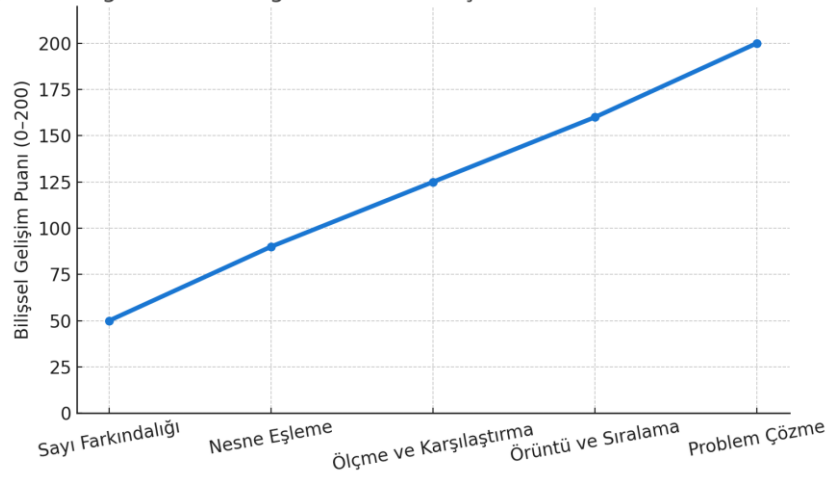
Eason vd. (2020), aile matematiği alanındaki uygulamaları derinlemesine inceleyerek, politika yapımcılar için üç temel öneri sunmaktadır:

Aile katılımını destekleyen sistematik politika programlarının geliştirilmesi, Okul öncesi öğretmen eğitimine evde öğrenme bileşenlerinin entegre edilmesi, ailelere yönelik kaynak ve materyal erişiminin artırılması. OECD (2022) raporları da dijital kapsayıcılığın artırılması ve sosyoekonomik farkların azaltılmasına yönelik ulusal erken öğrenme politikalarının güçlendirilmesini önermektedir. Gelecekteki araştırmaların, dijital aile eğitim platformlarının uzun vadeli etkilerini, farklı sosyoekonomik gruplar üzerindeki farklarını ve öğrenme güzergâhları modeli ile entegrasyonunu incelemesi önerilmektedir.

Okul Öncesi Dönem Ailelerin Matematiksel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi



Şekil 3. Öğrenme Güzergâhı Modeli: Gerçek Basamaklar ve İlerleme Düzeyi



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2020–2025 dönemi literatürü, erken çocuklukta matematiksel farkındalığın gelişiminde çok aktörlü bir sistem olduğunu açıkça göstermektedir.

Aile, öğretmen, sosyoekonomik çevre ve dijital desteklerin her biri, öğrenme fırsatlarını farklı biçimlerde etkilemektedir (Elliott et al., 2023; Clements & Sarama, 2020). Ev ortamı tek başına yeterli değildir; öğretmen

rehberliğiyle desteklenen veriye dayalı, yapılandırılmış aile katılımı en yüksek etkiyi yaratmaktadır (Daucourt et al., 2021; Svane et al., 2023).

Ailelerin matematikle ilgili öz-yeterlikleri ve tutumları, çocukların bilişsel süreçlerinde belirleyici bir faktördür.

Öğretmenlerin rehberlik, model olma ve aileyle iletişim rollerinin güçlendirilmesi gerekir.

Sosyoekonomik dezavantaj, hem öğrenme materyaline erişimi hem de ebeveyn farkındalığını sınırlar.

Dijital aile eğitim programları (ör. WEB-MAT), bu eşitsizlikleri azaltmak için etkili araçlardır.

Öğrenme güzergâhları yaklaşımı, erken matematik öğretiminde gelişimsel doğruluk ve bireyselleştirmeyi sağlar.

ÖNERİLER

- MEB’in okul öncesi programlarında “aileye uygulamalı örnekli ev temelli etkinlik rehberi” modülü yer almalıdır.
- * Düşük SES bölgelerinde dijital materyal erişimini artırmak için açık erişimli aile portalı (ör. WEB-MAT Türkçe versiyonu) yaygınlaştırılmalıdır.
- Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında aile katılımı ve erken matematik modülü zorunlu hale getirilmelidir.
- * Gelecek araştırmalar, dijital destekli müdahalelerin uzun vadeli sürdürülebilirliğini ve kapsayıcı etkilerini test etmelidir (Cahoon, 2024; OECD, 2022).

Kaynakça

- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Aydoğan, Y., Kılıç, E., & Uçar, A. (2024). WEB-MAT: Web tabanlı erken matematik aile destek programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1099–1115. <https://doi.org/10.37217/tebd.1432025>

- Cahoon, A. J. (2024). Meta-analyses and narrative review of home-based interventions in early childhood math. *Review of Educational Research*, 94(1), 45–78. <https://doi.org/10.3102/00346543231212491>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083528>
- Daucourt, M. C., Napoli, A. R., Quinn, J. M., Wood, S. G., & Hart, S. A. (2021). The home math environment and math achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(6), 565–596. <https://doi.org/10.1037/bul0000330>
- Eason, S. H., Jacobson Chernoff, J., & Bustamante, A. S. (2020). *Reviewing the family math literature: Recommendations for practice, policy, and research*. Education Development Center & Education First. https://www.education-first.com/wp-content/uploads/2020/06/FamilyMathReview_WhitePaper.pdf
- Elliott, L., Votruba-Drzal, E., Miller, P., Libertus, M. E., & Bachman, H. J. (2023). Unpacking the home numeracy environment: Examining dimensions of number activities in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.08.002>
- ERG & UNICEF. (2023). *The systematic analysis of the early childhood education sub-sector in Türkiye*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org>
- Gedik, Ş. (2021). A teacher's efforts to involve families in a Turkish urban preschool: Implications for home–school collaboration. *School Community Journal*, 31(1), 109–129. <https://www.adi.org/journal/2021ss/GedikSS21.pdf>
- Muñoz, D., Persson, J., & Libertus, M. E. (2021). Socioeconomic status, home mathematics environment, and math achievement in kindergarten: A longitudinal study. *Developmental Science*, 24(5), e13135. <https://doi.org/10.1111/desc.13135>
- OECD. (2022). *Education policy outlook: Türkiye*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/>
- Sarama, J., Clements, D. H., & Ginsburg, H. P. (2021). Learning trajectories for early mathematics: Foundations for effective teaching and learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.007>
- Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., & Thompson, J. A. (2012). Parents' beliefs about children's math development and children's participation in math activities. *Child Development Research*, 2012, Article 851657. <https://doi.org/10.1155/2012/851657>
- Soto-Calvo, E., Simmons, F. R., Adams, A.-M., Francis, H. N., Patel, H., & Giofrè, D. (2020). Identifying the preschool home learning experiences that predict early number skills:

Evidence from a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 129–141. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.04.001>

Svane, M. S., Dindler, C., & Brink, K. (2023). A systematic review of math interventions across educational settings from early childhood education to high school. *Frontiers in Education*, 8, 1229849. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1229849>

Yıldız, S., & Kandır, A. (2020). Ailelerin sosyoekonomik düzeylerine göre evde öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 1095–1116. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624>

Ekinci-Vural, D., & Doğan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Views and practices of Turkish early childhood teachers. *African Educational Research Journal*, 9(2), 348–358. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.061>

OTİZMLİ ÇOCUKLARDA OYUN TEMELLİ PSİKOLOJİK MÜDAHALE

Halenur KOLOĞLU

Psikolog, Bağımsız Araştırmacı, e-posta: psikologhalenurkologlu@gmail.com

Öz

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocuklarda oyun temelli psikolojik müdahalenin sosyal, duygusal ve iletişimsel beceriler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Oyun, çocuğun gelişiminde sosyal etkileşim, duygu düzenleme ve sembolik düşünme süreçlerini destekleyen doğal bir öğrenme bağlamı sunar. OSB’li çocuklarda özellikle göz teması kurma, ortak dikkat geliştirme, sembolik oyun oluşturma ve iletişim başlatma davranışlarında sınırlılıklar görülmektedir. Bu nedenle oyun temelli müdahalelerin, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu ve ilişki odaklı bir destek modeli sunduğu kabul edilmektedir. Araştırma, 4–6 yaş aralığında OSB tanısı almış altı çocukla yürütülmüş; 12 oturumluk oyun temelli bir psikolojik müdahale programı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde doğal gözlem, video kayıtları, ebeveyn geribildirimleri ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmış; elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, çocuklarda göz teması, ortak dikkat, sosyal girişim ve sembolik oyun becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, oyun temelli psikolojik müdahalelerin OSB’li çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemede etkili bir yaklaşım sunduğunu ve erken dönem müdahale programlarında önemli bir seçenek olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli müdahale, Otizm, Sosyal-duygusal gelişim, Sembolik oyun (Kasari et al., 2006)

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişimde güçlükler, sınırlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir farklılaşmadır. OSB tanılı çocukların sosyal etkileşim başlatma, karşılıklı iletişimi sürdürme, göz teması kurma ve akranlarıyla oyun ilişkisi geliştirme alanlarında yaşadıkları güçlükler iyi bilinmektedir. Bu güçlükler, çocuğun yalnızca bireysel gelişim alanlarını değil, aile ilişkilerini ve eğitim sürecine katılımını da doğrudan etkilemektedir. (American Psychiatric Association, 2013)

Çocuk gelişiminde oyun, bilişsel, sosyal ve duygusal süreçlerin eş zamanlı olarak deneyimlendiği temel bir öğrenme bağlamı sunar. Piaget, oyunu çocuğun çevresini anlamlandırma biçimlerinden biri olarak ele alırken; Vygotsky, oyunun sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi desteklediğini ve çocuğun gelişimsel düzeyinin üzerinde davranışlar sergileyebildiği bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Landreth ise oyunu, çocuğun kendini ifade etmesine ve duygusal yaşantılarını güvenli bir ilişki içinde dışa vurmasına imkân tanıyan terapötik bir süreç olarak tanımlamaktadır. (Vygotsky, 1978; Piaget, 1962; Landreth, 2012)

OSB’li çocuklarda oyun becerileri çoğu zaman sınırlı, tekrarlayıcı ve sembolik öğelerden yoksun olabilmektedir. Bu durum, onların hem akran ilişkilerini hem de sosyal öğrenme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, oyun temelli müdahalelerin ortak dikkat, sembolik

oyun ve sosyal girişim davranışlarını desteklediğini göstermektedir. Kasari ve arkadaşları, ortak dikkat ve sembolik oyun temelli uygulamaların çocukların dil ve sosyal iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını bildirmiştir. (Kasari et al., 2006)

Türkiye’de OSB’li çocuklarla yürütülen oyun temelli psikolojik müdahale çalışmalarının sınırlı olduğu; var olan çalışmaların ise çoğunlukla nicel desenlere dayalı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, oyun temelli müdahale süreçlerini nitel bir bakış açısıyla ele alan ve çocukların oyun içi deneyimlerini derinlemesine inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, oyun temelli psikolojik bir müdahale programına katılan OSB’li çocukların sosyal etkileşim, duygusal ifade ve iletişim becerilerindeki değişimi inceleyerek bu alandaki boşluğu kısmen doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. OSB’li çocukların oyun temelli müdahale sürecindeki davranış örüntülerini anlamak amacıyla bu desenin uygun olduğu değerlendirilmiştir. (Creswell, 2013)

Çalışmanın çalışma grubunu, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, 4–6 yaş aralığında OSB tanısı almış altı çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş; müdahale sürecine düzenli devam edebilecek, ağır düzeyde davranış sorunları bulunmayan ve aile onamı alınmış çocuklar arasından seçilmiştir.

Veri toplama sürecinde doğal gözlem, video kayıtları, ebeveyn geribildirim formları ve öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Her oturum, araştırmacı tarafından video ile kayıt altına alınmış; oturum sonlarında çocukların o günkü duygu durumu, sosyal katılım düzeyi ve iletişim girişimlerine ilişkin kısa notlar tutulmuştur. Ebeveynlerden, çocuklarının ev ortamındaki oyun davranışlarında fark ettikleri değişimleri paylaşmaları istenmiş; öğretmenlerden ise sınıf içi sosyal etkileşim ve iletişim davranışlarına ilişkin gözlemlerini raporlamaları talep edilmiştir.

Müdahale programı toplam 12 oturumdan oluşmuştur. Oturumlarda duygu kartlarıyla duygu tanıma ve ifade etme, sembolik oyun senaryoları, karşılıklı sıra alma gerektiren oyunlar ve ortak dikkat çalışmalarını içeren etkinlikler yer almıştır. Müdahale süreci boyunca her çocuğun kendi hızına ve ilgi alanına duyarlı bir yapı izlenmiş, zorlayıcı olmayan ancak etkileşimi teşvik eden bir oyun ortamı oluşturulmuştur. (Kasari et al., 2006)

Veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öncelikle video kayıtları ve seans notları ayrıntılı biçimde okunmuş; çocukların sosyal etkileşim, duygusal ifade ve iletişim davranışlarına ilişkin tekrar eden örüntüler kodlanmıştır. Elde edilen kodlar temalar altında toplanmış;

temaların tutarlılığını artırmak için ikinci bir araştırmacı ile kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: (1) sosyal etkileşimde gelişim, (2) duygusal ifade ve düzenlemede gelişim, (3) iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde gelişim.

Sosyal etkileşim temasında, çocukların oyun oturumları boyunca göz teması kurma sıklıklarının arttığı, yetişkinin ya da akranın oyun davetine daha hızlı yanıt verdikleri ve oyun başlatma girişimlerinin çoğaldığı gözlenmiştir. Ortak dikkat gerektiren etkinliklerde, çocukların nesneye ve yetiştikine sırayla bakma davranışlarının oturumların başına kıyasla daha belirgin hale geldiği görülmüştür. (Kasari et al., 2006)

Duygusal ifade ve düzenleme temasında, çocukların oyun sırasında duygularını jest ve mimiklerle ifade etme, duygu adlandırma ve duygusal yoğunluğu tolere etme becerilerinde gelişme olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle hayal kırıklığı ya da beklenmedik durumların yaşandığı anlarda, oturumların başlangıcına göre daha az yoğun öfke tepkileri verildiği ve çocukların yetişkinin duygusal düzenleme desteğine daha açık hale geldikleri görülmüştür.

İletişim başlatma ve sürdürme temasında, çocukların oyun sırasında sözel veya sözel olmayan yollarla etkileşim başlatma girişimlerinin arttığı; nesne uzatma, işaret etme, seslenme ve kısa sözcüklerle istek ifade etme davranışlarının daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri de çocukların günlük yaşamda daha fazla iletişim başlattığı, oyun başlatma ve sürdürme konusunda daha istekli oldukları yönündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, oyun temelli psikolojik müdahalelerin OSB’li çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediğini ortaya koyan uluslararası literatürle uyumludur. Kasari ve çalışma arkadaşlarının ortak dikkat ve sembolik oyun temelli müdahaleleri, çocuklarda sosyal girişim ve dil gelişiminde anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, ESDM ve DIR/Floortime gibi gelişimsel-ilişkisel yaklaşımlar da oyun merkezli etkileşimlerin çocukların sosyal motivasyonunu güçlendirdiğini ve iletişim davranışlarını desteklediğini vurgulamaktadır. (Kasari et al., 2006)

Bu çalışmada da çocukların göz teması, ortak dikkat, duygusal ifade ve iletişim başlatma davranışlarında gözlenen gelişmeler, oyun temelli müdahalenin OSB’li çocuklar için işlevsel bir destek modeli olduğunu göstermektedir. Nitel desen kullanılması, çocukların oyun sürecindeki davranış örüntülerini bağlam içinde anlamaya katkı sunmuştur; ancak örneklem sayısının sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. (Kasari et al., 2006)

Sonuç olarak oyun temelli psikolojik müdahalelerin, OSB’li çocuklarla çalışan uzmanlar için önemli bir araç olduğu sylenabilir. Müdahalelerin etkisini artırmak için ailelerin sürece aktif biçimde dahil edilmesi, öğretmenlerle iş birliği içinde çalışılması ve müdahalenin belirli aralıklarla izleme oturumlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Gelecek araştırmalarda, oyun temelli müdahalelerin farklı yaş grupları ve farklı işlevsel dzeylerdeki çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen, karma yöntem desenleriyle yrtlen ve daha geniş rneklemeler içeren alışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Author.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(3), 3–20.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Perseus. (Greenspan & Wieder, 2006)

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620.

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. (2010). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 125–137.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE ÇALIŞAN PSİKOLOG VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü,

iozteke@erbakan.edu.tr,

ORCID: 0000-0002-3516-4895

Naciye IŞIK

naciyei167@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9704-4891

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların psikolojik esneklik düzeylerinin Steven Hayes'in Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin psikolojik esneklik modeli temel alınarak hazırlanmasıdır. Nitel araştırma yöntemine göre hazırlanan çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların psikolojik esneklik düzeyleri ile ilgili 5 soru sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanında profesör ve doçent iki uzmana danışarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 psikolojik danışman, 6 psikolog; 2'si erkek, 8'i kadın olmak üzere toplam 10 kişi oluşturmaktadır. Psikolog ve psikolojik danışmanların deneyimleri 2 ay- 5 yıl aralığındadır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik ve tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Anda kalmak, kabul, bağlamsal benlik, değerler ve kararlı eylem temaları ile kategoriler oluşturulmuştur. Özel eğitim alanında çalışan psikolog ve danışmanlar, psikolojik esnekliklerini sürdürmek için çeşitli stratejiler kullanmakta fakat mesleki ortamın yarattığı yüksek beklenti ve yorucu koşullar nedeniyle değerlerini uygulamakta engellerle karşılaşmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: nitel yöntem, özel eğitim, psikolojik esneklik

Giriş

Kabul ve Kararlılık Terapisi; bireyin zorlayıcı düşünce ve duygularla başa çıkmasını sağlayarak anda olma, hayatın tadını çıkarma ve takdir etme gibi psikolojik becerileri öğretmektedir (Hayes, 2004). ACT'in amacı, bireyin yaşadığı zorluklar karşısında ızdırabını azaltıp zengin ve anlamlı bir yaşam kurmasına yardımcı olmaktır (Harris, 2024). ACT de, birey ne kadar zor deneyim yaşamış olsa da yaşadığı sıkıntı ve acıyı olduğu gibi kabul etmesi gerektiği ve bu acı verici deneyimlerinden haberdar olarak hayat kalitesini arttırmayı amaçlayan 'Psikolojik Esneklik' kavramı ön plana çıkmaktadır (Hayes vd., 2006). Psikolojik esnekliğin zıttı, acı verici deneyimlerden kaçınma tutumunu sergileme davranışı ise psikolojik katılık olarak adlandırılmaktadır (Aydoğdu ve ark., 2023). Psikolojik katılığı yüksek olan bireylerde kaygı bozukluğu, depresyon ve bağımlılık türlerinin olma ihtimali yüksek iken psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerde ise iyi olma hali içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Psikolojik esneklik modeli birbiri ile ilişkili olan 6 boyuttan oluşmaktadır (Hayes vd., 2006; Karataş ve Selçuk, 2023).

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların psikolojik esnekliklerini Steven Hayes'in Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin psikolojik esneklik modeli temel alınarak açıklanmasıdır.

Yöntem

Bu araştırmada Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların psikolojik esneklik düzeyleri nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bir çalışmada araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütler ile çalışılması kriter/ölçüt örneklemesidir (Yıldız, 2017). Çalışmada psikolog veya psikolojik danışman mesleği ile rehabilitasyon merkezinde çalışma ölçütü bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 psikolojik danışman, 6 psikolog; 2'si erkek, 8'i kadın olmak üzere toplam 10 kişi oluşturmaktadır. Psikolog ve psikolojik danışmanların deneyimleri 2 ay- 5 yıl aralığındadır.

1. Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde, katılımcılardan derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla ve araştırma için uygun sorularla tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

2. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Katılımcılara veri toplama süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak online ve yüz yüze yapılmış; görüşmeler 15-30 dakika sürmüştür. Görüşme ses kayıtları yazılı hale getirilmiş ve verilerin analizinde içerik ve tematik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin içerisinde yer alan anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Karataş, 2015).

3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliğini sağlayabilmek adına; katılımcılarla görüşmelerini uzun tutmaya çalışmış, bu sürede aralarında güven oluşmasını sağlamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarını, tema ve kategorileri devamlı birbiriyle karşılaştırmış ve yorumlamıştır. Araştırma sürecinde birçok kez Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanında profesör ve doçent iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrudan alıntı olarak çalışmaya eklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Psikolog ve Psikolojik danışmanlardan toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar ve kategoriler bulunmaktadır.

Tablo I. Anda Kalmak Temasına Ait Kategoriler

Kategori	Örnek Görüş
Konuya Odaklanmak (2 Katılımcı)	“...o konuyla ilgili düşünceleri aklımdan geçirmeye çalışıyorum odak problemi yaşamamak için.” (K1)
Maneviyat (1 Katılımcı)	“Yani ben inancım gereği Allah tarafından izlendiğimi düşünüyorum o şekilde düşünce akışımdan kurtuluyorum.” (K7)
Strateji Değişikliği (3 Katılımcı)	“Şarkılar açıyorum, dans ediyoruz, halay çekiyoruz. Genelde ders harici farklı etkinlikler yaptırıyorum.” (K6)
Duygusal Regülasyon (1 Katılımcı)	“Bazen dışarıya bakıyorum bir kaç nefes alıyorum. Sonrasında dikkatimi ona veriyorum o şekilde ileriliyorum.” (K4)
Hedef Belirleme ve Uygulama (2 Katılımcı)	“Genel olarak kaygılı bir insan olduğum için derste sürekli sonrasını planlıyorum. Sonrasını planlayarak anda kalıyorum.” (K10)

Tablo II. Kabul Temasına Ait Kategoriler

Kategori	Örnek Görüş
Meslektaş Desteği ve Alan Araştırması (2 Katılımcı)	“Zorlandığım alanlarda meslektaşlarımdan ya da diğer hocalardan yardım almaya çalışıyorum. Bunu nasıl çözümleyeceğime dair araştırmalar yapmaya çalışıyorum ki kaygı ve stresim azalsın.” (K1)
Öz-Farkındalık ve Davranışsal Yansımalar (5 Katılımcı)	“İlk başta kendimi yetersiz hissettiğim durumlar olabiliyor. Kendimi kötü hissettiğim zamanlar olabiliyor ama kendimi eleştiriyorum sonra bir kağıt alıp önüme neler yapabileceğimi, duygularımı, düşüncelerimi yazıyorum.” (K6)
Ertelemek (1 Katılımcı)	“Öncelikle sorunu düşünüyorum. Erteleme davranışım var. Erteleme davranışımın sonra boş bir vakitte sorunun detayına iniyorum benim için ne kadar önemli ne kadar önemsiz. Önemli olursa tekrar vakit ayırıyorum çözüme kavuşturmak için.” (K8)
Geçicilik Farkındalığı (1 Katılımcı)	“Evet şuan psikolog olarak rehabilitasyon merkezinde çalışıyorum ama sonsuza kadar burada kalmayacağımı biliyorum. Ona tutunuyorum birazda. Burda kısa süreli olarak bulunuyorum.” (K10)

Tablo III. Bağlamsal Benlik Temasına Ait Kategoriler

Kategori	Örnek Görüş
Duygusal Yorgunluk (8 Katılımcı)	<i>“Çok yorgun, mutsuz olduğum günler oluyor .”</i> (K10)
İş Doyumunun Düşük Olması (6 Katılımcı)	<i>“...mesleki doyumu az olan bir yerde çalıştığımı fark ediyorum.”</i> (K1)
Özel ve Mesleki Yaşam Arasında Dengesizlik (3 Katılımcı)	<i>“Uykusuz, yetişememiş yani sanki sosyal hayatımdan soyutlanmış, yorgun daha yeni başlamış olmama rağmen.”</i> (K3) <i>“Eve veya dışarıya kendi özel hayatıma çok fazla zaman ayıramamaya başladım.”</i> (K2)
Yetersizlik Algısı (2 Katılımcı)	<i>“Açıkçası ben kendimi bazı durumlarda yetersiz hissediyorum. Burda kendimi yetersiz görüyorum çünkü psikoloji mezunuyum ama bazı durumlarda derslere giriyoruz yani otizimli çocuklarla çalışıyoruz. Otizimli çocuklar bazı durumlarda bana kendimi yetersiz hissettirebiliyor.”</i> (K4)
İşe Yetişme Çabası (2 Katılımcı)	<i>“Her şeye yetişmek zorunda olduğumuz için burada yoğun görüyorum çok farklı dallarda çalışıyoruz. Bir yandan ders veriyorum bir yandan öbür seansa giriyorum bir yandan oyun terapisine giriyorum. Sanki her şeye yetişmek zorundaymışız hissiyatı beni çok yoruyor.”</i> (K5)
Motivasyon (2 Katılımcı)	<i>“...karşılığını hem çocuktan hem velimden alabiliyorsam o doyum benim yorgunluğumu, stresimi çok çok azaltıyor motivasyonumu da çok yükseltiyor.”</i> (K7)

Tablo IV. Değerler Temasına Ait Kategoriler

Kategori	Örnek Görüş
Yardımseverlik (2 Katılımcı)	<i>“...her sıkıntılarında da yardımcı olmaya çalıştığım için yardımsever olarak değerlendirirler genel anlamda bunları söylerler.”</i> (K1)
Mükemmeliyetçilik (1 Katılımcı)	<i>“...biraz belki fazla planıcı ve mükemmeliyetçiliyim.”</i> (K1)
Sakinlik (3 Katılımcı)	<i>“Genellikle sakin diyebilirler. Çok fazla kızmam kızdığım zamanda anlarlar çok fazla sinirlendiğimi.”</i> (K2)
Pozitiflik (4 katılımcı)	<i>“...o kadar güler yüzlü neşeliydi ki geçince böyle bir pozitif enerji yayılırdı gibi mesela.”</i> (K10)
Empatik Olmak (2 Katılımcı)	<i>“empati yapabilen bir hoca, beni bir birey olarak gördü, anladı demesini daha çok isterdim herhalde”</i> (K5)

Yetkinlik (2 Katılımcı)	<i>“Ondan da bir şey öğrendim bana öğretebildi böyle şeyleri kapabildim desinler istiyorum.”</i> (K6)
Otoriterlik (1 Katılımcı)	<i>“Çocuklarımdan da hep bunu hissettim yani evet gerektiğim zaman sesim de yükselebiliyor sert bir kimlikte koyabiliyorum ama onlara olan sevgim hep sonsuz.”</i> (K7)

Tablo V. Kararlı Eylem Temasına Ait Kategoriler

Kategori	Örnek Görüş
Değerlere Uygun Yaşam (10 Katılımcı)	<i>“Bu konuda kendimi gayet iyi görüyorum aslında kendimi genel anlamda öğrencilerim ve tutumlarım arasında bunu söyleyebilirim.”</i> (K1)
Değerleri Sağlayamamak (Hastalık, Emeğin Karşılığını Alamama, Veli-Kurum Beklentisi) (6 Katılımcı)	<i>“Çünkü ailenin beklentisi farklı oluyor, çocuğun durumu farklı oluyor ya da idare farklı şeyler isteyebiliyor. Sorumluluklarımız arttığı zaman bizde bazen etik değerlere uyamayabiliyoruz.”</i> (K4) <i>“Özellikle maddi koşullardan dolayı diyorum ki ben bu kadar kendimi hırpalıyorum ama gerektiği kadar bir karşılık almıyorum bu benim motivasyonumu çok düşüren şeylerden biri. Değerlerimde bazen sarsılıyor çünkü bence işini yüzde yüz hakkıyla yapman lazım. Bazen hasta oluyoruz her zaman iş yerinden izin alamıyoruz modumuz düşük oluyor hiç hasta olmasak bile bazen tükenmişliğe yakalanabiliyoruz orda bazen gelmek istemiyorum ama öyle bir şansım yok. Geliyorum bu çocuklara yansıyor orda çok isteksiz bir şekilde ders işleniyor. Burada da değerlerime ters düşen durumlar olabiliyor.”</i> (K7)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Özel Eğitim merkezlerinde çalışan psikolojik danışman ve psikologların psikolojik esneklik algıları ortaya konulmuştur. Aydoğdu ve arkadaşlarının (2023) öğretmenler ile yaptıkları çalışmaya göre kadınların psikolojik esneklik düzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, medeni durum ve eğitim durumlarına göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı; Çakır ve Dilmaç'ın (2023) öğretmenler ile yaptığı çalışmasına göre öğretmenlerin psikolojik esneklikleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Işıkhani'nin (2017) özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etki eden çalışmaların incelenmesiyle çalışanların; psikolojik, sosyal, ekonomik ve sağlık açısından birçok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir. Meşe'nin (2021) yetişkinler ile yaptığı çalışmaya göre çocukluk çağı travmaları ile psikolojik esnekliğin negatif yönlü ilişki gösterdiği saptanmıştır. Aydoğdu ve Karataş'ın (2025)

psikolojik danışman adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmaya göre katılımcılar değer ve kabul etme temalarında daha çok psikolojik esneklik gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Tümlü'nün (2021) Otizm Spekturum Bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynler ile yaptığı çalışmasına göre ebeveynlerin psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve evlilik doyumu düzeylerini arttırmada KKT'ye dayalı psiko-eğitim ve etkileşim gruplarının her ikisinin de etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Aydoğdu, F., Demir, M. ve Demir, B. (2023). Öğretmenlerde yaşam doyumunun bir yordayıcısı: Psikolojik esneklik. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-95.
- Aydoğdu, U. ve Karataş, Z. (2025). Psikolojik danışmanların adaylarının psikolojik esnekliği ve psikolojik sağlamlıkları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (74), 262-282. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1554997>
- Çakır, B., Dilmaç, B. (2023). Duygusal Farkındalık, Psikolojik Esneklik ve Yaşam Doyumu Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-159.
- Harris, R. (2024). *ACT'yi Kolay Öğrenmek* (Esen, F.B., Yavuz, K.F, Trans.). [2022, ACT Made Simple]. Literakitap.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F.W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (2004). A practical guide to acceptance and commitment therapy. *Springer Science & Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-23369-7>
- Işıkkhan, V. (2017). Özel Eğitim Alanında Çalışan Personelin Tükenmişlik Düzeylerine Etkide Bulunan Faktörlerin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, Z., Selçuk, O. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Manevi İyi Oluşlarının Açıklanmasında Psikolojik Esneklik ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 37-46. <https://doi.org/10.32329/uad.1112809>
- Meşe, H.R. (2021). *Çocukluk çağı travmaları, psikolojik katılık ve psikolojik esneklik ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Tümlü, C. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisine dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*(11), 421-442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

3-6 YAŞ ARASI OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Elif Yılmaz

Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim ABD, Ankara,

E-mail: elif.yilmaz3@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Necdet Karasu

Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,

E-mail: necdetkarasu@gazi.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış 3–6 yaş arası çocukların oyun davranışları ile sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüş olup toplam 51 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar Ankara ilinin üç ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş özel eğitim anaokuluna devam eden 37 erkek ve 14 kız çocuktan oluşmaktadır. Veriler, öğretmenler tarafından doldurulan 36–71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği ile ebeveynler tarafından doldurulan Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların oyun davranışları ile sosyal-duygusal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Çocukların oyun davranışlarında ve sosyal becerilerinde yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Regresyon analizi sonuçları, oyun davranışlarının sosyal-duygusal becerilerin yaklaşık %13,7'sini yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, oyun davranışlarının otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, oyun davranışları, sosyal-duygusal gelişim.*

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), DSM-5'e göre sosyal iletişimde yetersizlikler ve sınırlı/tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013).

Oyun

Oyun, çocukların gelişimlerine önemli katkılarda bulunmanın yanı sıra çocuklara keşfetme ve deneme süreçleri aracılığıyla aktif bir öğrenme deneyimi sunduğundan eğitici bir nitelik taşır, toplumsal beceriler kazandırır ve duygusal tatmin sağlar. Çocuklar oyun aracılığıyla dünyayı anlamlandırır, problem çözme becerilerini geliştirir ve sosyal ilişkiler kurarlar (Yavuzer'den aktaran Aydın, 2017).

Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim, kendi duygularını tanıma ve yönetme, başkalarının bakış açılarını dikkate alma ve takdir etme, olumlu sosyal hedefler oluşturma ve sorunları çözme yeteneklerini geliştiren bir süreçtir. Bu süreç, kişilerin akademik başarılarına, sağlıklı büyümelerine ve toplumun gelişmesi için yardımda bulunma motivasyonlarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Payton vd., 2000).

[1]Elif Yılmaz,

[2]Prof. Dr. Necdet Karasu,

Yöntem

Bu araştırma, 3-6 yaş arası otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların oyun davranışları ile sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik korelasyonel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada korelasyonel desenin tercih edilmesinin nedeni, oyun davranışları ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki etkileşimin yönü ve düzeyinin belirlenmesinin hedeflenmesidir.

Bu araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde bulunan özel eğitim anaokullarına devam eden 3-6 yaş arası OSB tanısı almış toplam 51 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların 37'si erkek 14'ü kızdır. Katılımcıların tamamının OSB tanısı, ilgili uzmanlar tarafından düzenlenmiş resmî belgelerle doğrulanmıştır.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışları, öğretmenler tarafından doldurulan 36–71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeyleri ise ebeveynler tarafından doldurulan Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Her iki ölçek de çocukların gelişimsel özelliklerini değerlendirmede yaygın olarak kullanılan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıdır (Metin Aslan, 2017; Ömeroğlu vd., 2014).

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Oyun davranışları ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Oyun davranışlarının sosyal-duygusal becerileri yordama gücünü belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Demografik değişkenlere (yaş ve cinsiyet) göre farklılaşmaların incelenmesinde

ise değişken türüne uygun olarak bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan toplam 51 çocuğun demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %72,5'inin erkek ($n=37$), %27,5'inin ise kız ($n=14$) olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalar, çocukların oyun davranışları ve sosyal-duygusal beceri puanlarının demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymuştur ($p>.05$). Bu bulgu, örneklem grubunda oyun ve sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet veya yaşa bağlı belirgin bir değişim göstermediğini düşündürmektedir.

Oyun davranışları ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişkilerin incelendiği korelasyon analizleri, özellikle sosyal oyun ve paralel oyun davranışlarının sosyal-duygusal becerilerle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir ($p<.05$). Buna göre, çocukların akranlarıyla etkileşime dayalı oyunlara daha fazla katılım göstermesi, sosyal iş birliği, akademik destek ve arkadaşlık gibi sosyal beceri alanlarında daha yüksek performans sergilemeleri ile ilişkilidir. Diğer yandan suskun oyun davranışı sosyal-duygusal becerilerle anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Bu bulgu, sosyal açıdan daha pasif oyun türlerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimine kayda değer katkı sunmadığını düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu regresyon analizine ilişkindir. Model sonuçları, oyun davranışlarının sosyal-duygusal becerilerin %13,7'sini yordadığını ortaya koymuştur. Bu oran oyunun sosyal-duygusal gelişim için anlamlı bir belirleyici olduğunu göstermektedir; ancak sosyal-duygusal gelişimin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve yalnızca oyun davranışları ile açıklanamayacağı gerçeği de ortadadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özellikle sosyal ve paralel oyun davranışlarının sosyal-duygusal becerilerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde oyunun sosyal gelişim için temel bir araç olduğunu vurgulayan alan yazınla paralellik göstermektedir (Parten, 1932). Özellikle sosyal etkileşime dayalı oyunlar, çocukların akran ilişkilerini kurma ve duygularını düzenleme becerilerini destekleyebilmektedir.

Araştırmada tek başına oyun davranışının bazı sosyal beceri alt boyutlarıyla pozitif ilişkili bulunması dikkat çekicidir. Bu durum, OSB tanısı almış çocukların bireysel oyunlarının bile belirli sosyal-duygusal gelişim çıktıları üretebildiğini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, oyun temelli eğitim yaklaşımlarının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla daha yaygın olarak kullanılması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların oyun davranışlarını destekleyici etkinlikler planlaması ve oyun ortamlarının zenginleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Association, A. P. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5): American Psychiatric Pub, Washington.

Aydın, A. (2017). Oyun nedir, neden önemlidir, yararları nelerdir? A. Aydın (Ed.) Özel Eğitimde Oyun ve Müzik içinde (ss. 2-16). Metin Aslan, Ö. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(3), 897-910.

Ömeroğlu, E. vd. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(8), 37-46.

Parten, M. B. (1932). Social Participation among Preschool Children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243–269.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. The Journal of School Health, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAPSAYICI EĞİTİM KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA BELİRLENMESİ

Yağmur GÜNDÜ

Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi,
yagmurgundu@gmail.com, 0009-0008-2852-745X)

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik algılarının metaforlar yardımıyla ortaya çıkarılması hedeflendiği için araştırma tarama modelinin kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans eğitimi almakta olan ve 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden lisans öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcı grubu maksatlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların kapsayıcı eğitim ait algılarını belirlemeye yönelik veriler, açık uçlu bir form kullanılarak metafor yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların cinsiyeti ve sınıf düzeyini tespit etmeye yönelik bilgilerden oluşurken; diğer bölümde ise araştırmanın katılımcılarına kapsayıcı eğitime ilişkin metaforları belirlemeye yönelik “Kapsayıcı eğitim gibidir; çünkü dır.” kalıp cümlesinden oluşmaktadır. Araştırma için özel eğitim öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşülmüş ve araştırmanın içeriğinden bahsedilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulandıktan sonra gönüllü olan öğretmen adaylarına veri toplama formu online bir şekilde ulaştırılmıştır. Google Forms üzerinden oluşturulan anketin soruları katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen nitel araştırma verilerinin analiz ve yorumlama süreci; (1) adlandırma aşaması, (2) tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması, (3) yeniden organize etme ve derleme aşaması, (4) kategori geliştirme aşaması ve (5) frekans ve yüzdelerin belirlenmesi aşaması kullanılarak tamamlanmıştır. 60 öğrenci, kapsayıcı eğitim kavramına dair 40 farklı toplam 60 metafor üretmiştir. Özel eğitim öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların frekans değerlerinin en fazla 7 en az ise 1 olduğu görülmektedir. En sık tekrarlanan metaforun ‘eşitlik’ olduğu görülmektedir. Bu metaforu 4 farklı kişinin tekrarladığı ‘dünya’ metaforu takip etmektedir. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Kapsayıcı eğitim, Metafor

Giriş

Küreselleşen dünyada tüm farklılıkları ile bir arada yaşayan insanların birbirinden ayrışmadan eşit değer ve yaklaşımla eğitim alması bu çocukların ileride toplumdaki rollerinde hoşgörölü ve insancıl yaklaşımlarına sahip olması açısından önemlidir.

Eğitim kurumlarının varlığı temelde bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, sosyal yaşama uyum ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Parlar, 2012). Toplumun değişim ve gelişim süreci, eğitim kurumları aracılığıyla programlı ve planlı bir şekilde gerçekleştirilen eğitim sonucunda yetiştirilmiş nitelikli bireyler ile gerçekleştirilir (Arslan ve Eraslan, 2003). Bireylere sunulan eğitimin eşit olması insan olmanın temelidir.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin birbirlerine karşı önyargı oluşturmada öğrenme topluluklarına dahil olmasını, sosyal adaleti destekleyen politikaları ve hiçbir farklılık gözetmeden bir arada olunan topluluğun bir üyesi olmayı destekler (Gause, 2011). Kapsayıcı eğitimin temelini dünyada “Her şahsın öğrenim hakkı vardır” ifadesi ile atıldığı söylenebilir (IHD, 1948). Beynamede yer alan sosyo-ekonomik durumu düşük bireyler, zihinsel veya bedensel engelli, evsiz ve göçebe çocuklar, çocuk yaşta çalışmak zorunda olanlar, azınlıklar, HIV pozitifler, mülteci çocuklar, kız çocukları vb. hiçbir grubun eğitim hakkından mahrum kalmamasını sağlayacak iyileştirmelerin yapılması gerektiği kapsayıcı eğitimin dezavantajlı bütün grupların dahil olduğu bir çerçeve çizmesine temel atmıştır (UNESCO, 2009; Öztürk ve ark., 2017).

Özel eğitim öğretmenleri toplumun dezavantajlı bireyleri ile bağımsız sürdürebildikleri ve toplumla bütünleşmiş bir hayata hazırlamak için çalışan kişilerdir. Bu noktada kapsayıcı eğitime geçiş için bir köprü görevi gördükleri söylenebilir. Literatürde kapsayıcı eğitimle ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Dilekçi (2019), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması isimli araştırmasında okul yöneticilerinin metaforları oluştururken ortaya koydukları gerekçelerden yola çıkarak kapsayıcı eğitime dair 5 temanın (Eşitlik, Birliktelik, Gerçeklik, Hoşgörülük, Sahiplenmek) ortaya çıktığını ve tüm metaforların olumlu olduğunu belirtmiştir.

Erol-Sahillioğlu (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması isimli araştırmasında elde ettiği 36 geçerli metaforu 5 farklı kategoride toplamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi en çok eşitlik kavramı olmak üzere uyarılma, birleştirme, hayati ve birliktelik kavramları ile algıları sonucuna ulaşmıştır.

Özbek ve Taneri (2023), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma isimli araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını kullanmıştır. Araştırmacılar, tezsiz yüksek lisans yapan 15 okul yöneticisi ile anket formu, bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla verileri toplamış ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri göçmen ve engelli bireylerle sınırlandırdıklarını ve sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı, özel yetenekli ya da cinsel yönelimi farklı olan bireyleri bu sınıflandırmaya dahil etmediklerini belirtmişlerdir.

Ketenoglu-Kayabaşı (2022), öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim adlı araştırmasında 30 öğretmen adayına doğru ve yanlış ifadeler içeren 12 ifadeyi gözden geçirmelerini istemiştir.

Öğretmen adaylarının ifadeleri çoğunlukla doğru yorumladıklarının belirtmiştir.

Danforth ve Tim (2008) DEHB metaforlarının izini sürmek: kapsayıcı eğitime yönelik çıkarımları içeren bir ön analiz isimli çalışmalarında ABD’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılarının artması ve 1997 yılından bu zamana federal yasadaki değişiklikler sebebiyle tanılı öğrencilerin Amerikan özel eğitimine katılmalarının artmasından bahsediyor. Araştırmacılar kitapları çok satanlar arasında yer alan uzman Russel A. Barkley’in yazılarında DEHB’ye ilişkin kullanılan metaforların analizini yapmaktadır. En çok kullanılan iki metafor ‘DEHB’li mahkumlar’ ve ‘sibernetik kontrol sistemi olarak beyin’ olarak belirtilmiş ve yorumlanmıştır. Bu metaforların kapsayıcı eğitime olan etkisini incelemektedir.

Önem

Metaforlar aracılığıyla belirlenen “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algılar ve öğretmen adaylarının bu algıların gösterdiği eğilim, henüz lisans eğitimi almakta olan özel eğitim öğrencilerinin, mesleki yaşantılarında başta özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar olmak üzere sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan, geçici olarak koruma statüsünde olan çocuklarla karşılaştıklarında nasıl bir yaklaşıma sahip olacaklarına dair görüş ortaya koymak açısından önemlidir. Özel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına dair algılarının belirlenmesinin, kapsayıcı eğitime geçiş sürecinde toplumsal olarak da bu algının özel eğitim öğrencilerinin lehine şekillendirilmesi adına önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim bölümünde eğitim almakta olan lisans öğrencilerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir.

Problem Durumu

Bu araştırmanın sorusu “Özel eğitim bölümü lisans öğrencilerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Özel eğitim alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin kapsayıcı eğitime dair oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Özel eğitim alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin kapsayıcı eğitime dair oluşturulan metaforlar ortak özellik açısından hangi kavram kategorileri içerisinde toplanmaktadır?
3. Özel eğitim alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin kapsayıcı eğitime dair oluşturulan metaforların olumlu/olumsuz gerekçeli açıklamaları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışılan grup, verilerin toplanıp analiz edilmesi başlıklarından bahsedilecektir.

Model

Bu çalışmada ise özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının metaforlar yardımıyla ortaya çıkarılması hedeflendiği için araştırma tarama modelinin kullanılmıştır.

Katılımcı Grup

Bu çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans eğitimi almakta olan ve 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden lisans öğrencilerinden elde edilmiştir. Kapsayıcı eğitim özel eğitim müfredatında 2. sınıf dersleri kapsamında olması sebebiyle araştırmaya 1. sınıf lisans öğrencileri dahil edilmemiştir. Bu araştırmanın katılımcı grubu maksatlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksatlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının veri toplamak amacıyla kolay bir şekilde örnekleme ulaşabilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

Tablo 1.

Özel Eğitim Lisans Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	39	65
	Erkek	21	35
Lisans Düzeyi	2. sınıf	11	18,3
	3. sınıf	28	46,7
	4. sınıf	21	35

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 39’u kadın 21’i erkek toplam 60 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 11’inin 2. Sınıf, 28’inin 3. Sınıf ve 21’inin 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların kapsayıcı eğitim ait algılarını belirlemeye yönelik veriler, açık uçlu bir form kullanılarak metafor yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların cinsiyeti ve sınıf düzeyini tespit etmeye yönelik bilgilerden oluşurken; diğer bölümde ise araştırmanın katılımcılarına kapsayıcı eğitime ilişkin metaforları belirlemeye yönelik “Kapsayıcı eğitim gibidir; çünkü dır.” kalıp cümlesinden oluşmaktadır. Metaforik algıları tespit etmek amacıyla bilimsel araştırmalarda bu tür kalıp cümleler

kullanılır. Bu kalıp cümlelerde benzetme yapılması için “gibi” edatı, benzetmenin hangi anlamda kullanıldığını belirtmek için “çünkü” bağlacı kullanılır (Saban, 2008). Bu araştırmada kalıp cümle hiçbir değişikliğe uğramadan aynen kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. 2., 3. ve 4. öğrencileri ile yüz yüze görüşülmüş ve araştırmanın içeriğinden bahsedilmiştir. Ayrıca katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulandıktan sonra gönüllü olan katılımcılara veri toplama formu online bir şekilde ulaştırılmıştır. Google Forms üzerinden giriş yapan gönüllü öğrenciler soruları yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizi yöntemi, nitel verilerin ayrıntılı incelenerek o konudaki genel eğilimlerin belirlenmesi anlamına gelmektedir (Ültay ve ark., 2021). Betimsel analizde asıl amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir. Kavramlar ile temalara ulaşırken, temalar ile ise olguları anlaşılır şekilde düzenleyebiliriz. Bu bağlamda, içerik analiz yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içerisinde gizlenen gerçekleri açığa çıkarmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadan elde edilen nitel araştırma verilerinin analiz ve yorumlama süreci; (1) adlandırma aşaması, (2) tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması, (3) yeniden organize etme ve derleme aşaması, (4) kategori geliştirme aşaması ve (5) frekans ve yüzdelerin belirlenmesi aşaması kullanılarak tamamlanmıştır (Saban ve ark., 2006).

1. Aşama: İlk aşamada araştırmaya dahil olan özel eğitim lisans öğrencileri tarafından üretilen metaforlar ile alfabetik sıraya göre geçici bir liste yapılmıştır. Özel eğitim lisans öğrencilerinin yanıtlarında metaforların açık ve net bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılmıştır. Tüm öğrencilerin metaforları kodlanmıştır.

2. Aşama: Bu aşamada verilen her bir metaforun, nitelikleri bakımından birbirleriyle ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Çağrıştırdıkları anlamların diğer metaforlarla olan benzerlikleri bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada konusu ve kaynağı bakımından uyumlu olmayan metaforlar araştırmaya dahil edilmemiştir. En çok kullanılan metaforlar sıralanmış ve tekrar gözden geçirilmiştir.

3. Aşama: Geçersiz metaforlar ayrıştırıldıktan sonra kalan metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Hazırlanan metafor listesinde, geçerli metaforlar incelenerek kategoriler oluşturulmuştur.

4. Aşama: Geçerli metaforlar incelenmiş ardından kategoriler isimlendirilerek geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden her metaforu temsil eden birer metafor ifadesi seçilmiştir.

5. *Aşama*: Elde edilen metaforlar incelenmiş ve geliştirilen kategoriler tamamlandıktan sonra katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için veri analiz sürecinde toplanan metaforların kavramsal kategorilerini temsil edip etmediğini sınamak için nitel araştırma alanlarında çalışmaları olan iki özel eğitim uzmandan görüş alınmıştır.

Uzman görüşü sonrası görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilerek Miles ve Hubermann (1994)'ın “Güvenilirlik=(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada araştırmacılar ile uzman arasındaki uyum %95 çıkmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin ‘kapsayıcı eğitim’ kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik metafor tekniği kullanılarak açık uçlu bir sorudan oluşan anket çalışması yapılmıştır.

Tablo 2.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ürettikleri Metaforlar, Frekans Sayıları ve Yüzdeleri

Sıra	Metafor Adı	f	%	Sıra	Metafor Adı	f	%
1	Eşitlik	7	%11.67	21	Evren	1	%1.67
2	Dünya	4		22	Farklılık içine alan çözümseyen bir eğitim	1	%1.67
3	Aile	3	%5.00	23	Harita	1	%1.67
4	Gökyüzü	3		24	Hayat	1	%1.67
5	Şemsiye	3	%5.00	25	Işık	1	%1.67
6	Anne	2		26	Meyve	1	%1.67
7	Atmosfer	2	%3.33	27	Millet	1	%1.67
8	Kitap	2		28	Orman	1	%1.67
9	Toprak	2	%3.33	29	Pizza	1	%1.67
10	Yap-boz	2	%3.33	30	Pusula	1	%1.67
11	Anayasa	1	%1.67	31	Renk	1	%1.67
12	Bahçe	1	%1.67	32	Sabah	1	%1.67
13	Bütünleyici	1	%1.67	33	Tamamlayıcı	1	%1.67
14	Çakıl taşı	1	%1.67	34	Terazi	1	%1.67
15	Çanta	1	%1.67	35	Ülke	1	%1.67
16	Çark	1	%1.67	36	Üniversite	1	%1.67

17	Çatı	1	%1.67	37	Vücut	1	%1.67
18	Çınar	1	%1.67	38	Yaprak	1	%1.67
19	Doğa	1	%1.67	39	Yelpaze	1	%1.67
20	Ev	1	%1.67	40	Yuva	1	%1.67
Toplam				60	100		

Tablo 3.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ürettikleri Metaforların Kategorileri

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	Adet	%
1	Aidiyet	Aile (3), Anne (2), Çanta (1), Çatı (1), Çınar Ağacı (1), Ev (1), Şemsiye (3), Ülke (1), Yuva (1)	14	9	%23.33
2	Bütünlük	Bütünleyici (1), Çakıl Taşı (1), Çark (1), Pizza (1), Renk (1), Tamamlayıcı (1), Yapboz (2), Yelpaze (1)	9	8	%15.00
3	Eşitlik	Anayasa (1), Eğitim (1), Eşitlik (7), Millet (1), Üniversite (1), Terazî (1)	12	6	%20.00
4	Evrensel	Atmosfer (2), Bahçe (1), Doğa (1), Dünya (4), Evren (1), Gökyüzü (3), Hayat (1), Meyve (1), Orman (1), Toprak (2), Vücut (1), Yaprak (1)	19	12	%31.67
5	Yol Gösterici	Harita (1), Işık (1), Kitap (2), Pusula (1), Sabah (1)	6	5	%10.00
Toplam			60	40	%100

Araştırmanın çalışma grubundan özel eğitim öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre oluşan metaforlar uzman görüşleri alınarak, ortak özellikleri yönüyle gruplandırılmış ve 5 kategori içerisinde toplanmıştır. 5 kategoride toplanan metaforlar listelenerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Kavramsal Kategoriler

Araştırmanın katılımcıları olan, özel eğitim öğretmen adayları tarafından üretilen ve uzman görüşü alınarak 5 kategoride toplanan metaforlar ile açıklama örnekleri tablolar halinde gösterilmiştir.

“Aidiyet” Kategorisine Ait Açıklamalar

Araştırmanın çalışma grubu olan özel eğitim öğretmen adaylarının “aidiyet” kategorisine yönelik düşüncelerini örnekleyen ifade cümleleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

‘Aidiyet’ Kategorisine Dair Bulgular ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yorumları

Kategori	Metafor	Açıklama Örnekleri
Aidiyet (14)	Aile (3)	Herkesin farklılıklarına kucak açar.
	Anne (2)	Herkesi kucaklayan bir yapısı var.
	Çanta (1)	Her şeyi içine alır.
	Çatı (1)	Çatının altındaki herkes aynı yeri paylaşır.
	Çınar	Herkesi kapsar gölgesinde dinlendirir.
	Ağacı (1)	Gövdesi geniştir.
	Ev (1)	Herkesi içine alır.
	Şemsiye	Tüm öğrencileri altında toplar.
	(3)	
	Ülke (1)	Birden fazla kişiyi kapsar.
	Yuva (1)	İçindeki tüm bireyi önemseyen, varlığını kabul eden sıcak bir yuva gibidir.

“Bütünlük” Kategorisine Ait Açıklamalar

Araştırmanın çalışma grubu olan özel eğitim öğretmen adaylarının “bütünlük” kategorisine yönelik düşüncelerini örnekleyen ifade cümleleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

‘Bütünlük’ Kategorisine Dair Bulgular ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yorumları

Kategori	Metafor	Açıklama Örnekleri
	Bütünleyici (1)	Tüm beceri alanlarına katkıda bulunur.

Bütünlük (9)	Çakıl Taşı (1)	Çakıl taşı gibidir, her bir taş farklıdır lakin bir arada bulunurlar.	“Eşitlik” Kategorisine Ait Açıklamalar
	Çark (1)	Çünkü sınıfta her türden ırk, din, cinsiyet farklılıklarına rağmen çark dişleri gibi birbirini tamamlar.	
	Pizza (1)	Çeşitli yiyecekler tek bir hamurun üzerinde bir araya gelince mükemmel olur.	
	Renk (1)	Kapsayıcı eğitim renk gibidir. Çünkü içerisinde renkler gibi kendine özgü, özel bireyleri kapsamaktadır.	
	Tamamlayıcı (1)	Çünkü tüm öğrencilerin eğitime katılmasını ister.	
	Yapboz (2)	Her parça gerekli.	
	Yelpaze (1)	Kapsayıcı eğitim yelpaze gibidir. Çünkü her türden eğitimi içerir, verir.	Araştırmanın çalışma grubu olan özel eğitim öğretmen adaylarının “eşitlik” kategorisine yönelik

düşüncelerini örnekleyen ifade cümleleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

'Eşitlik' Kategorisine Dair Bulgular ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yorumları

Kategori	Metafor	Açıklama Örnekleri
Eşitlik (12)	Anayasa (1)	Yasalarda kapsayıcı eğitim gibi fark gözetmeksizin eşit hakları savunur.
	Eğitim (1)	Hiçbir farklılığı dışlamadan içine alan cinsiyet, din, ırk, başarı gibi nedenlerle eğitimden uzaklaştırmadan içine alan ve özümseyen bir eğitimidir.
	Eşitlik (7)	Tüm bireylerin eşit haklardan faydalanabilmesi için oluşturulmuştur.
	Millet (1)	İnsanları hiçbir sınıfsal ayrım yapmadan, herkesin eşit olduğu ve haklara sahip olduğu eğitimidir.
	Terazi (1)	Her öğrenciye eşit düzeyde yaklaşır.
	Üniversite (1)	İçinde herkesi barındırır sosyoekonomik düzey din dil ırk fark etmeksizin herkesi kapsar.

“Evrensel” Kategorisine Ait Açıklamalar

Araştırmanın çalışma grubu olan özel eğitim öğretmen adaylarının “evrensel” kategorisine yönelik düşüncelerini örnekleyen ifade cümleleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

‘Evrensel’ Kategorisine Dair Bulgular ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yorumları

Kategori	Metafor	Açıklama Örnekleri
Evrensel (19)	Atmosfer (2)	Herkesi bünyesinde barındırır.
	Bahçe (1)	Her öğrenci kendine uygun çiçeği bulur.
	Doğa (1)	Birçok çeşidi bünyesinde barındırır ve uyumu güzeldir.
	Dünya (4)	İçindeki her şeyi ve herkesi ilgilendirir.
	Evren (1)	Evren gibidir çünkü bünyesinde tüm eğitim öğretim stratejilerini barındırıp birbirine doğrudan ya da dolaylı olarak bağlıdır.
	Gökyüzü (3)	Tüm öğrencileri içine alan geniş bir alan.
	Hayat (1)	Hayat gibidir çünkü her türden insanı içinde barındırır.
	Meyve (1)	Bütün öğrencileri kapsar.
	Orman (1)	Tek başına bir ağaç bir şey ifade etmez. Ama o ağaçlar topluluk halinde olduğunda birçok şey ifade eder.
	Toprak (2)	Her türlü canlıyı içerisinde barındırır.
	Vücut (1)	Herhangi organımız ya da uzvumuz olmaz ise eksik kalırız.
	Yaprak (1)	Bir ağacın farklı yerlerdeki yaprakları gibidir birebirinden farklı boyuttadırlar ama bir ağacın etrafında toplanmışlardır.

“Yol Gösterici” Kategorisine Ait Açıklamalar

Araştırmanın çalışma grubu olan özel eğitim öğretmen adaylarının “yol gösterici” kategorisine yönelik düşüncelerini örnekleyen ifade cümleleri Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 7.

‘Yol Gösterici’ Kategorisine Dair Bulgular ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yorumları

Kategori	Metafor	Açıklama Örnekleri
Yol	Harita (1)	Tüm dünyadaki her durumdaki çocukları kapsar.
Gösterici	Işık (1)	Tüm bireylere ışık sunabilmelidir.
(6)	Kitap (2)	Herkes ihtiyacı olan şeyi alır.

Pusula (1) Her zaman bir yolu gösterir.

Sabah (1) Herkese gündüzdür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl gördüklerini ürettikleri metaforlar yoluyla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda; 60 katılımcının ortak 5 kategori içerisinde 40 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. “Aidiyet, eşitlik, evrensel, bütünlük, yol gösterici” olarak belirlenen kategorilerin tamamının olumlu nitelikte olduğu görülmüştür.

“Aidiyet” kategorisinde 14 öğretmen adayının aile, anne, çanta, çatı, çınar ağacı, ev, şemsiye, ülke ve yuva olmak üzere 9 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoride en fazla tekrar eden metaforların “Aile” ve “Şemsiye” olduğu görülmektedir. Üretilen metaforlar, katılımcıların kapsayıcı eğitimi yalnızca akademik bir kavram olarak değil, duygusal bağ ve topluluk bilinciyle iç içe geçmiş bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Kayabaşı (2022)’nin çalışmasında da öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ilkelerini doğru yorumladıkları ve farklı bireyleri aynı ortamda kabul etme yönelimlerinin güçlü olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda “Aidiyet” kategorisinde üretilen metaforlar, öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıf ortamını kapsayıcı bir aile yapısına benzeterek empati temelli bir öğretmenlik yaklaşımı geliştirdiklerini göstermektedir.

“Bütünlük” kategorisinde 9 öğretmen adayının bütünleyici, çakıl taşı, çark, pizza, renk, tamamlayıcı, yapboz ve yelpaze olmak üzere 8 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcılar bu kategoride en fazla “Yapboz” (f=2) metaforunu kullanmıştır. Üretilen metaforlar, öğrencilerin bireysel çeşitliliğin bir zenginlik unsuru olduğunu ve kapsayıcı eğitimin bu farklılıkları bütünleştiren bir sistem olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Erol-Sahillioğlu (2020)’nin araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi “birleştirici” ve “uyarlayıcı” bir yapı olarak betimlemeleri bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca, Danforth ve Kim (2008) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı eğitimde farklılıkların uyum içinde öğrenme ortamını zenginleştirdiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda “Bütünlük” kategorisi, kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayan, iş birliğine dayalı yönünü ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen adayının “Eşitlik” kategorisinde anayasa, eğitim, eşitlik, millet, üniversite ve terazi olmak üzere 6 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoride en sık tekrarlanan metaforun ise “Eşitlik” (f=7) olduğu belirlenmiştir. Üretilen metaforlar, katılımcıların eğitimde fırsat eşitliği, hak temelli yaklaşım ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması yönündeki duyarlılıklarını göstermektedir. Öğrencilerin “eşitlik” kavramını merkeze almaları, kapsayıcı eğitimin sosyal adalet perspektifiyle uyumlu bir biçimde algılandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Dilekçi’nin (2019) okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi “eşitlik” ve “sahiplenme” temalarıyla

tanımladığı araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Erol-Sahillioğlu (2020) da okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi eşitlik odaklı bir kavram olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eşitlik temelli metaforları, mesleki kimlik gelişimlerinde eşitlik ve insan haklarına dayalı pedagojik bir farkındalığın oluştuğunu göstermektedir.

“Evrensel” kategorisinde 19 öğretmen adayının atmosfer, bahçe, doğa, dünya, evren, gökyüzü, hayat, meyve, orman, toprak, vücut ve yaprak olmak üzere 12 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcılar bu kategoride en fazla “Dünya” (f=4) ve “Gökyüzü” (f=3) metaforlarını kullanmıştır. Öğretmen adayları kapsayıcı eğitimi doğanın bütünlüğüyle, gökyüzünün açıklığıyla ve dünyanın kapsayıcılığıyla özdeşleştirerek kavramı sınırları aşan evrensel bir değer olarak konumlandırmışlardır. Bu sonuç, Gause (2011)’in kapsayıcı eğitimi “çeşitliliğe saygı ve küresel vatandaşlık” perspektifiyle ele alan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca, UNESCO (2009)’da vurgulanan “her bireyin eğitim hakkı vardır” ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Katılımcıların evrensel metaforları, kapsayıcı eğitimin kültürel, sosyal ve bireysel farklılıkları aşan bir insanlık değeri olarak görüldüğünü göstermektedir.

Son olarak “Yol gösterici” kategorisinde 6 öğretmen adayının harita, ışık, kitap, pusula ve sabah olmak üzere 5 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcılar bu kategoride en sık “Kitap” (f=2) metaforunu kullanmış ve kapsayıcı eğitimi öğrenme sürecine yön veren bir rehber olarak nitelendirmişlerdir. Üretilen metaforlar, eğitimin rehberlik edici, yön gösterici ve fırsat eşitleyici doğasına vurgu yapmaktadır. Bu sonuç, Özdemir (2012)’nin öğretmen adaylarının “eğitim programını yol gösterici” olarak tanımladığı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Dilekçi (2019)’nin çalışmasında da kapsayıcı eğitimin kılavuzluk işlevinin metaforlar aracılığıyla vurgulandığı görülmüştür. Bu bağlamda “Yol Gösterici” kategorisi, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi bireylerin eğitim yolculuğuna yön veren bir rehber olarak konumlandıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların kapsayıcı eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle sınırlı tutmadıklarını; aynı zamanda farklı sosyo-ekonomik düzey, dil, kültür ve cinsiyet gruplarını da kapsayan geniş bir çerçevede değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, Özbek ve Taneri’nin (2023) sanat temelli çalışmasında okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi göçmen veya engelli bireylerle sınırlı algıladıklarını belirttikleri sonuçlardan farklılaşmaktadır. Kayabaşı’nın (2022) öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ilkelerini doğru yorumladıkları yönündeki bulgusu ise bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, özel eğitim öğretmen adaylarının metaforik algılarının, kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine geçişte güçlü bir bilişsel ve duyuşsal temel oluşturduğu söylenebilir. Danforth ve Kim (2008) tarafından vurgulandığı gibi, kapsayıcı eğitim yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda toplumsal bir dönüşümün yansımasıdır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramını uygulamalı olarak deneyimlemelerine olanak tanıyan programların artırılması önerilmektedir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının mezuniyet sonrası mesleki yaşamda nasıl sürdürüldüğünü inceleyen boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim algılarının zaman içerisindeki değişimi gözlemlenebilir ve bu farkındalığın eğitim politikalarına nasıl yansıdığına dair daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Akgül, H. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin zenginleştirilmiş eğitim programına yönelik metaforik algıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*. ISBN 978-9944-919-28
- Danfort. S. & Kim. T (2008). Tracing the metaphors of ADHD: a preliminary analysis with implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 12(1), 49-64.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.
- Erol-Sahillioğlu, S. D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Gause, C. P. (2011) Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins. Rotterdam, Sense Publishers.
- Kayabaşı, Ö. Ü. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-95. ISSN: 2146-9199
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalıkları Üzerine Sanat-Temelli Bir Çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.127634>
- Özdemir, M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1242-1251. <https://doi.org/10.12738/estp.2012.2.1228>

- Parlar H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(4), 193-209.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Saban, A., Kocbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri)*, 6(2), 461-523.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines On Inclusion In Education. Fransa: UNESCO IHD (1948). İnsan hakları evrensel beyannamesi. Erişim linki <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> Erişim tarihi: 10.01.2024
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ GELİŞİMSEL BOYUTLARDA DEĞERLENDİRİLMESİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Handan Çetin

Özel Eğitim Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, handanctn99@gmail.com,

ORCHID: 0009-0004-1177-1668

Mehmet Tok

Öğrenci, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, meehmettok@gmail.com,

ORCHID: 0009-0008-1468-7292

ÖZ

Bu araştırmanın, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel değişimlerini ve öğretmen yaklaşımlarını incelemeyi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş, 20 özel eğitim öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşme formu 7 temel sorudan ve 6 tane derinleştirme sorusundan oluşmakta olup görüşme süresi her bir öğretmen için yaklaşık 20 dakika olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler içerik analiziyle bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim temaları altında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; bilişsel boyutta, öğretmenler öğrencilerde dikkat dağınıklığı, odaklanma güçlüğü ve unutkanlık gibi sorunların sık görüldüğünü belirtmiştir. Sosyal boyutta, karşı cinse ilgi, grup içinde kabul görme ve aidiyet isteği öne çıkmıştır. Duygusal boyutta, ani ruh hali değişimleri, öfke, kaygı ve saldırganlık davranışlarının arttığı ifade edilmiştir. Fiziksel boyutta ise beden imajına yönelik hassasiyet, mahremiyet sorunları ve hijyen eksiklikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bu değişimlere yönelik geliştirdikleri stratejiler arasında öğrencinin dikkatini farklı yöne çekmeye yönelik dikkati yeniden düzenleyici çalışmalar, dikkat çekici materyal kullanımı, pekiştirme, oyun temelli öğretim, sosyal öykü kartları, grup etkinlikleri ve aile iş birliği öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretim gerçekleştirme, cinsel davranışlarla başa çıkma ve sınır koyma gibi konularda ciddi zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Çoğu öğretmen, ergenlik dönemine ilişkin hizmet içi eğitim almadığını ve bu alanda güncel, uygulamalı eğitimlere yoğun ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel, gelişimsel ve sosyal gelişim alanlarında meydana gelen farklılıklar, öğrencilerin öğrenme ve uyum süreçlerini etkileyerek BEP'lerde öz bakım ve sosyal becerilerine öncelik verilmesinin, disiplinler arası iş birliği ve nitelikli hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin bu dönemde daha etkili stratejiler geliştirmesine katkı sağlayacağını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim 1, Öğretmen 2, Ergenlik Dönemi 3

GİRİŞ

İnsanın yaşamı boyunca sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde olduğu gözlenmektedir. Yaşanılan bu değişim ve gelişimin en yoğun olduğu dönemlerden biri de ergenlik dönemidir (Atak, 2010). Ergenlik, biyolojik ve duygusal süreçlerdeki değişikliklerle başlayan, fiziksel ve psikolojik olgunlaşmayla devam eden bir gelişim sürecidir (Özbay & Öztürk, 1992). Akranlarından farklılaşan gelişim özellikleri ve hassasiyetleri, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim

süreçlerini de etkilemektedir. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, özel gereksinimli bireylerde ergenlik deneyimlerinin daha karmaşık hâle gelmesine neden olabilmektedir. Bu dönemde özel gereksinimli öğrenciler, bedensel değişimlerle birlikte sosyal çevrelerinin ve ailelerinin beklentileriyle de başa çıkmak durumunda kalmaktadır. Toplumun ergenlik sürecine ve özel gereksinim durumuna yönelik önyargıları, öğrencilerin benlik algısını ve özgüven gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerin bireylerin sadece akademik başarılarına odaklanmayı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeleri gerekmektedir. (Şahin, Şebin, Kün & Mutlu, 2024).

Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim süreçlerini desteklemede kilit rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ergenlik dönemine ilişkin farkındalıkları, öğrencilerin fiziksel değişimlerine gösterdikleri duyarlılık, duygusal ve sosyal gereksinimlere verdikleri tepkiler ile bilişsel becerilerin desteklenmesine yönelik uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yaklaşımlarının gelişimsel boyutlarda incelenmesi, hem öğrencilerin eğitim deneyimlerinin niteliğini artırmakta hem de öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerinin gelişimine katkı sunmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin bu döneme ilişkin tutumları, öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmelerinde ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarında belirleyici bir etken olarak görülebilmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutumları, öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasında, imkân ve hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasında, güvenilir ve etkin bir öğrenme ortamı sağlanmasında (Hornby, 2014), birçok gelişim alanında belirgin düzeyde katkı sağlayacağı (Kargın, 2002) gibi; olumsuz tutumları da gelişimleri açısından negatif sonuçlar doğurabilmektedir (Akçamete, 2009). Öğretmenlerin gözlem gücü, empatik yaklaşımları ve iletişim becerileri, öğrencilerin ergenliğin getirdiği değişimlere sağlıklı biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yalnızca pedagojik bilgiyle değil, gelişimsel farkındalıkla da ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Literatürde özel gereksinimli öğrencilerin ergenlik dönemine uyum süreçlerini ele alan çalışmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmalar genellikle belirli gelişim alanlarına odaklanmakta, öğretmen bakış açısını bütüncül biçimde ele alan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır oysa öğrencilerin bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönleri birbiriyle etkileşim içinde olduğundan, öğretmen yaklaşımlarının bu bütünlük içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmaların, özel eğitim alanında ergenliğe özgü öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırma, “Özel eğitim öğretmenlerinin, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaklaşımları bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim boyutlarında nasıldır?” temel probleminden yola çıkılarak; özel eğitim öğretmenlerinin ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaklaşımlarını bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim boyutlarında değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu sorular çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel gelişimlerine yönelik yaklaşımları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin fiziksel gelişimlerine yönelik yaklaşımları nasıldır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin duygusal gelişimlerine yönelik yaklaşımları nasıldır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin sosyal gelişimlerine yönelik yaklaşımları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda köklü değişim ve dönüşümler yaşadığı bir gelişim evresidir. Bu süreç, yalnızca bedensel değişimlerle sınırlı kalmayıp bireyin kimlik gelişimi, toplumsal rollerini anlamlandırması ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde önemli bir yeniden yapılanmayı da içerir. Ancak bu gelişimsel geçiş süreci, özel gereksinimli bireylerde hem daha yoğun hem de daha karmaşık biçimde seyredebilmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin hem öğrencinin bireysel özelliklerine uygun öğretim planlamasını yapmalarını hem de öğrencinin fiziksel ve duygusal değişimlerine duyarlı bir yaklaşım benimsemelerini gerekli kılmaktadır. Çünkü özel gereksinimli öğrenciler, ergenliğin getirdiği değişimlerle birlikte mahremiyet, beden farkındalığı, duygu kontrolü, sosyal ilişki kurma ve akademik beceriler gibi alanlarda yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin bu süreçteki tutum ve yaklaşımları, öğrencinin kendilik algısı, sosyal kabul düzeyi ve okul uyumunu doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırma, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri ve gözlemlerini sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Mevcut alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin ergenlik sürecine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu; özellikle öğretmen bakış açısıyla yürütülen nitel araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerle yaşadıkları

etkileşimler, karşılaştıkları güçlükler ve kullandıkları öğretimsel yaklaşımlar doğrudan kendi ifadeleriyle incelendiği için literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. .

Elde edilen bulgular, özel eğitim uygulamalarında ergenlik dönemine özgü öğretimsel uyarlamaların geliştirilmesi, mahremiyet eğitiminin programlı şekilde verilmesi ve öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırmaya yönelik mesleki destek sistemlerinin kurulması açısından yol gösterici niteliktedir. Araştırma sonuçları, yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değil, aynı zamanda aile rehberliği, okul psikolojik danışma hizmetleri ve disiplinler arası ekip çalışmalarını da güçlendirecek bilgiler sunmaktadır.

Ayrıca bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin sınır koyma becerileri, sınıf yönetimi ve profesyonel farkındalık düzeyleri üzerine farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin bu alandaki deneyimlerini paylaşmaları, gelecekte hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının içeriğini şekillendirmeye katkı sağlayabilir.

Toplumsal açıdan bakıldığında, özel gereksinimli bireylerin ergenlik dönemine dair farkındalık oluşturmak, hem ailelerin hem de eğitim kurumlarının bu döneme daha bilinçli yaklaşmasını sağlayabilecektir. Böylece özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü, duygusal güvenliği ve bağımsız yaşam becerileri desteklenebilecektir.

Sonuç olarak bu araştırma; özel gereksinimli öğrencilerin ergenlik sürecine ilişkin öğretmen bakış açısını ortaya koyması ve öğretmenlerin duygusal ve mesleki destek gereksinimlerine dikkat çekmesi bakımından hem bilimsel hem de uygulamalı anlamda önemli bir yere sahiptir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ergenlik dönemindeki öğrencilerin gelişimsel değişimlerine ilişkin gözlemlerini ve bu süreçte benimsedikleri öğretimsel yaklaşımları ortaya koymaktır. Araştırma, özel gereksinimli bireylerin ergenlik döneminde yaşadıkları bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını; öğretmenlerin bu değişimlerle başa çıkmak için kullandıkları stratejileri ve yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem öğretim uygulamalarının niteliğini artırmaya hem de öğretmenlerin mesleki destek ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel değişimleri karşısında özel eğitim öğretmenlerinin yaklaşımlarını incelemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Çalışmada, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamak amacıyla fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 20 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından

geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu yedi ana soru ve altı derinleştirici sorudan oluşmaktadır. Her bir görüşme yaklaşık yirmi dakika sürmüş, katılımcıların gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin yanıtları araştırmacı tarafından not alınmış, gerektiğinde katılımcı onayıyla ses kaydı alınmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliği için dört alan uzmanının görüşü alınmış, elde edilen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırma süreci boyunca gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dikkat edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel değişimlerine ve özel eğitim öğretmenlerinin bu değişimlere yönelik yaklaşımlarına ilişkin ortak temaları ve anlam örüntülerini ortaya koymaktır. Veri analizi sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- 1. Verilerin kodlanması:** Görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından defalarca okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş ve bu ifadeler kodlanmıştır.
- 2. Temaların oluşturulması:** Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur.
- 3. Kod ve temaların düzenlenmesi:** Kod ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- 4. Bulguların yorumlanması:** Elde edilen temalar, doğrudan öğretmen alıntlarıyla desteklenmiş ve yorumlanarak raporlanmıştır.

Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacılar kodlama sürecini birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiş ve daha sonra karşılaştırarak uzlaşa sağlanmıştır. Bulguların geçerliği için katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bilişsel gelişim süreçlerinde gözlenen değişiklikler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ergenlik dönemine giren özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerinde gözlenen değişiklikler sorulduğunda yirmi öğretmenden on dokuz tanesi dikkat dağınıklığı, odak süresinde kısalma, problem çözme gibi akademik becerilerde zorlanma gibi değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir. Bilişsel gelişim süreçlerinde olumsuz anlamda değişiklik gözleyen öğretmenler durumu ergenlik öncesi ile kıyaslamış ve şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Odaklanma ve dikkat sürelerinde gerileme olduğunu düşünüyorum. Özellikle ergenlik dönemine yeni girdikleri zaman öğretimde duraklama yaşıyor. Maalesef*

ilerleyemiyoruz (Ö6).” “Ergenlik dönemine girmiş öğrencilerimde genellikle dikkat dağınıklığı gözlemliyorum. Algularında olumsuz anlamda değişiklik oluyor (Ö11).” Ergenlik dönemine girdikten sonra bilişsel becerilerinde olumlu anlamda değişiklik gözleyen öğretmenimiz ise gözlediği değişiklikleri şu şekilde ifade etmiştir: “Ergenlik dönemine girdikten sonra basit düzeydeki problemleri daha kolay çözme yeteneği kazanıyorlar. Ezber yeteneklerinin geliştiğini düşünüyorum (Ö10).”

Ergenlik dönemine girmiş özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerimize bilişsel gelişim süreçlerinde yaşanan değişikliklere yönelik bir öğretim strateji benimseyip benimsemediklerini ve benimsiyorlarsa neler yaptıkları sorulduğunda öğrencinin dikkatini farklı yöne çekmeye yönelik dikkati yeniden düzenleyici çalışmalar, öğretimi küçük adımlara bölerek gerçekleştirme, birden çok duyuya hitap eden dikkat çekici materyaller kullanma, ortam değiştirme ve öğretimi çevresel faktörlerle destekleme, çevredeki dikkat dağıtıcı uyaranları kaldırma, yaparak yaşayarak öğretme, somutlaştırma yapma ve pekiştireç kullanımı gibi yöntem ve stratejiler benimsediklerini ifade etmişlerdir. *“Öğrencilerimin ihtiyaçlarını çevresel faktörlerle desteklemeye çalışıyorum. Elimden geldiğince tabi aile de müsaade ederse spor, sanat gibi sosyal faaliyetlere yönlendirmeye çalışıyorum (Ö5).” “Öğretimde yaparak yaşayarak öğretim yöntemini benimsetiyorum. Öğrenciye rol model oluyorum (Ö12).” “Beceri kazandırabilmek için kısa süreli denemelerden oluşan oturumlar düzenliyorum (Ö13).” “Öğrencinin dikkatinin dağıldığını anladığımda dikkat çekmeye yönelik davranışlar sergiliyorum. Oturuyorsam ayağa kalkıyor, sesimi yükseltiyor hatta öğrenciye soru soruyorum (Ö15).” “Dikkatini farklı yönlelere çekme, etkinliğe maruz bırakma şeklinde yöntemlere başvurarak ilgisini ve odağını dezavantaj yaratacak özelliklerden uzaklaştırmaya çalışıyorum (Ö16).” “Öğrencilerimin dikkat süresinde kısaltmalar yaşanabildiği için açık ve kısa yönergeler sunuyorum. Beceriye küçük adımlara bölerek yaptırmaya özen gösteriyorum. Olası hataları öğrenme fırsatına çeviriyorum. Olabildiğince çok duyuya hitap eden materyaller kullanıyorum ve öğrenme gerçekleştiğinde öğrenciye pekiştireç sunuyorum (Ö17).” “Öğrencinin dikkatini dağıtabilecek olumsuz çevresel faktörleri ortadan kaldırıyorum (Ö19).” “Öğrencinin dikkatini çekecek ve dikkat süresini artıracak çalışmalar yapıyorum (Ö20).”* İfadeleri katılımcılarımızın belirlediği yöntem ve stratejilere örnek olarak verilmiştir. Katılımcılarımızdan iki tanesi bilişsel becerilerde gözlenen değişikliklere yönelik bir öğretim stratejisi benimserken aynı zamanda öğrencileriyle ergenlik dönemiyle ilgili açık iletişim kurmaya özen gösterdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Ergenlik dönemiyle ilgili konuşuyorum beden algularıyla ilgili konuşup bu tür değişimlerin normal olduğunu dikkatini derse vermesi gerektiğini söylüyorum (Ö3).” “Çocukta gelişen ergenlik durumunu kabul ediyorum ve öğrenciye bu süreci*

anlatmaya çalışıyorum. Somutlaştırma yapıyorum. Karşılaştırmalar ve örnekler kullanarak konuyu anlamasını sağlıyorum (Ö11).”

Sosyal ihtiyaç ve davranışlarda gözlenen değişiklikler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerimize öğrencilerde ergenlikle birlikte gelişen sosyal ihtiyaç ve davranışlarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda yirmi katılımcıdan beş tanesi öğrencide cinsel isteğin, karşı cinse karşı oluşan ilginin ve temas dürtüsünün arttığını gözlemlediğini belirtmiş ve oluşan değişiklikleri şu şekilde ifade etmişlerdir: ***“Ergenlik ile beraber cinsel isteğin arttığını gözlemledim (Ö2).” “Karşı cinse ilgi artıyor. Kendilerini ve karşı cinsi keşfetmek istiyorlar (Ö3).” “Bu dönemde öğrencilerimizde cinsel istek artıyor. Daha çok dokunmak istiyorlar. Keşfetmeye yönelik merakları artıyor (Ö4).” “Genellikle her öğrencide temas artışı gözlemliyorum (Ö5).” “Gündelik davranışlarında bile farklılık oluyor. Dikkat çekmek için her davranışı daha büyük hareketlerle yapıyor. Abartılı tepki veriyor ve yüksek sesle konuşuyor. Tabi ki bunlarla beraber karşı cinse ilgi de artıyor (Ö11).”*** Katılımcılarımızdan dokuz tanesi ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerde saldırganlık, hırsızlık, abartılı ve dikkat çekici hareketler gibi problem davranışların arttığını gözlemlemişlerdir. Katılımcılarımızdan yedi tanesi ise gelişen problem davranışları kabul görme, aidiyet hissi ve topluma dahil olma isteği ile ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: ***“Çocukta kabul görme isteği artıyor. Öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla arasında çatışmalar yaşanıyor. Saldırganlık ortaya çıkıyor. Bazı öğrencilerde dikkat çekmeye yönelik hırsızlık gibi problem davranışlar da meydana gelebiliyor (Ö8).” “Kendilerini topluma kabul ettirme çabaları artıyor. Çocuk aslında bu tür davranışlarla ‘Ben de bu toplumun bir parçasıyım.’ demeye çalışıyor (Ö10).” “Gündelik davranışlarında bile farklılık oluyor. Dikkat çekmek için her davranışı daha büyük hareketlerle yapıyor. Abartılı tepki veriyor ve yüksek sesle konuşuyor. Tabi ki bunlarla beraber karşı cinse ilgi de artıyor (Ö11).” “Sosyal ihtiyaçlar yaş ile beraber gelişir. Sosyal ihtiyacı karşılanan çocuk daha sakin, daha dışa dönük olur. Sosyal ihtiyacı karşılanmayan çocuk ise merakından ve ilgisinden ötürü dış dünyaya katılma isteğinde aceleci olur böylece yeni davranış problemleri ortaya çıkar (Ö14).” “Ergenlik dönemindeki öğrencilerde kabul görme ve aidiyet duygularında artış gözlemlemekteyim. Sosyal iletişimdeki yetersizlikler nedeniyle akran ilişkilerinde zorlanmalar yaşayabiliyorlar (Ö17).” “Birey olmanın temelinde sosyal ihtiyaçlar yatmaktadır. Öğrenci büyüdükçe bunun farkına varır ve sosyal ihtiyaçları artar. Dikkat çekme ve görülme kaygısı artar (Ö19).” “Orta ve ağır düzey özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ergenlik döneminde meydana gelen değişikliklerle ilgili çok farkındalık taşıdıklarını sanmıyorum. Fakat diğer engel grupları ve hafif düzey öğrenciler için dikkat çekme ve kabul görme isteğinin arttığını söyleyebilirim (Ö20).”*** Araştırmaya katılan öğretmenlerden beş tanesi iste öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde zorlanmalar yaşadıklarını,

kaygı, takıntı, içe kapanıklık, yalnız kalma isteği gibi durumların yanı sıra akranlar arası çatışmaların ve zorbalıkların arttığını gözlemlemiş ve gözlemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşıyor. Akranlar arasında kendini geri çekme, içe kapanma gibi davranışlar gözliyorum. Ayrıca büyüklerle olan iletişimlerinde artış oluyor (Ö1).” “Çeşitli kaygı ve takıntılar gözlemliyorum. Öğrenci bazen yalnız kalmak isteyebiliyor (Ö9).” “Ergenlik döneminde öğrenciler daha içe kapanık olabiliyorlar. Sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı iletişime kapalı bir tavır sergiliyorlar (Ö12).” “Çocuklarda ergenlik dönemiyle birlikte sosyal becerilerinde geri gitme görülüyor. İçe kapanıklık artıyor (Ö13).” “Akranlar arası gruplaşmalar, çatışmalar ve maalesef akran zorbalığı bu dönemde çok artış gösteriyor (Ö15).”*

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine öğrencilerin sosyal etkileşimlerini desteklemek için sınıf içinde ne tür etkinlikler veya müdahaleler uyguladıkları sorulduğunda, yirmi katılımcıdan yedi tanesi sosyal etkileşimi artıracak grup etkinlikleri uyguladıklarını ve etkileşimli oyunlardan faydalandıklarını belirtmiş, beş tanesi öğrenciyi topluma kazandırmaya yönelik sosyal etkinliklere yönlendirdiklerini, üç tanesi öğrencinin sınıf içinde kendini gösterebileceği küçük roller verdiklerini, iki tanesi öğrencinin sosyal etkileşimlerini desteklemek için akran eğitiminden faydalandıklarını, iki tanesi ise öğrencilerle açık iletişim kurarak sosyal etkileşimi desteklemeye yönelik etkinlik ve müdahalelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir: *“Çocuklarla yaşlarına uygun bir şekilde açık iletişim kurma taraftarıyım. Bir de sınıf içinde oyunlar oynattıyorum sosyal etkileşimlerini arttırmak için (Ö4).” “Etkileşimli oyun oynattıyorum. İstendik davranışlarını pekiştiriyorum. Pekiştireç kullandıkça derse olan ilgi artıyor. Yine okuma yazma çalışmalarını bile sosyal olarak desteklemek için etkileşimli çalıştırıyorum (Ö6).” “Grup ile oynanan oyunlara ve etkinliklere daha fazla yer vererek sosyal etkileşiminin artmasına yönelik çalışıyorum (Ö10).” “Sınıf içerisinde ve etkinliklerde çocuğa fazla rol vererek kendisini ifade etmesine yardım ediyorum (Ö11).” “Paylaşımı ve etkileşimi artıracak grup oyunlarını tercih ediyorum. Bunlar dışında sıra olma, kazanma kaybetme dengesine ilişkin oyunlara yer veriyorum (Ö14).” “Sınıftaki lider ruhlu akranı devreye sokarak toparlayıcı olmasını ve çatışmanın giderilmesini sağlıyorum (Ö15).” “Akran etkileşiminin kritik olduğu düşüncesindeyim. Akranlar üzerinden her türlü gömülü öğretimi destekliyorum ve temel düşüncenin bu şekilde fark ettirilmeden verilebileceği inancındayım (Ö16).” “Oyun temelli öğretime önem veriyorum. Sosyal etkileşimi desteklemek adına bol bol grup çalışmaları yaptırıyorum. İşbirlikli öğrenme ve dramatizasyon yöntemlerine ağırlık veriyorum. Öğrencimin kendini iyi hissedebilmesi ve ifade edebilmesi için sınıf için de küçük sorumluluklar veriyorum (Ö17).” “Sosyal yaşamda diğer bireylerle iletişim kurma ve aynı ortamı paylaşmaya yönelik etkinlikler yapmaya çalışıyorum (Ö18).”*

Fiziksel değişikliklere karşı verilen tepkiler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine, ergenlik döneminde ortaya çıkan fiziksel değişikliklere karşı özel gereksinimli öğrencilerin geliştirdikleri tepkiler sorulduğunda merak, korku, utanma, anlamlandıramama, keşfetme isteği; hırçınlaşma, öfke, baş kaldırı, şiddet eğilimi gibi davranış problemi oluşturma, dış görünüşe karşı hassasiyet, heyecan ve mastürbasyon yapma isteği gibi tepkilerin geliştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ergenlik döneminin beraberinde getirdiği fiziksel değişikliklere karşı gelişen merak ve keşfetme arzusunun sınıf içerisinde hijyen ve mahremiyet konusunda sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguyla ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: ***“Fiziksel değişiklikler arttıkça o değişikliklere takılıyorlar, değişimler karşısında stres yaşıyorlar (Ö3).” “Özellikle erkek çocuklarında mastürbasyon isteği gözlemliyorum. Dolayısıyla da hijyen oldukça azalıyor (Ö4).” “Özellikle beden imajı konusunda dikkat çekme eğilimleri olabiliyor. Bunun yanında arkadaş çevresine uyum sağlama isteği, kendini ifade etme çabası bazen de tam tersi şekilde sosyal ortamdan uzaklaşma ve içe kapanma gibi durumları gözlemliyorum (Ö5).” “Erkek öğrencilerimde mastürbasyon yapma isteğini çok sık gözlemliyorum. Öğrencinin dikkatini farklı yöne çekmeye çalışarak davranışın gerçekleşmesini engelliyorum (Ö6).” “Mahremiyetle ilgili çok problem yaşıyoruz. Özellikle temas ve dokunma isteği artıyor. Öğrenci kendini keşfetmek istiyor. Sıranın altında kendine mastürbasyon ortamı hazırlıyor (Ö7).” “Ergenlikle beraber utanma duyguları gelişiyor. Bununla birlikte kendilerine dokunarak vücutlarındaki değişiklikleri keşfetmeye çalışıyorlar (Ö10).” “Çocuklar kendilerinde oluşan fiziksel değişikliklere anlam veremiyorlar. Neticesinde korkuya kapılıyorlar (Ö11).” “Ergenlik dönemine girmiş öğrencilerde hırçınlaşma, başkaldırı ve şiddet eğilimini çok sık gözlüyorum (Ö13).” “Öğrenciler dış görünüşe karşı hassaslaşıyor. beden imajına daha çok özen gösteriyor (Ö15).” “Ergenlik döneminin beraberinde getirdiği fiziksel değişiklikler neticesinde öğrencilerde merak, heyecan ve keşfetme güdüsü ortaya çıkabiliyor. Ancak budur beraberinde utanma ve kaygı da oluşturunuyor. Öğrencilerimizin bu süreçte hijyen ve mahremiyet konularında desteğe ihtiyacı oluyor. Özellikle görme yetersizliği ya da işitme yetersizliği yaşıyan öğrencilerle çalışırken beden imajıyla ilgili olumsuz düşünceler ile karşılaşabiliyoruz (Ö17).” “Gerçekleşen fiziksel değişiklikleri kullanarak dikkat çekmeye çalışırlar. Vücutundaki değişiklikleri anlamlandırmaya ve ifade etmeye çalışırlar (Ö19).” “Bu durum öğrencinin engel grubuna göre değişir. Bazı çocuklar bu değişimlerin farkında değilken bazıları temizliklerine dikkat ediyor, şık ve güzel giyinmeye özen gösteriyorlar. Fiziksel değişikliklere ayak uydurmaya çalışıyorlar (Ö20).”***

Duygu durumlarında gözlenen değişiklikler

Ergenlik dönemine girmiş özel gereksinimli öğrenci ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine, ergenlik döneminde öğrencilerinin duygu durumlarında ne gibi değişiklikler gözlemledikleri

sorulduğunda yirmi katılımcıdan on bir tanesi öğrencilerin duygu durumunda karmaşalar yaşandığını, ruh halinde ani değişimler ve duygusal dalgalanmalar gözlemlediklerini belirtmişler ve şu ifadeleri kullanmışlardır: *“Duygu durumları çok dalgalı oluyor. Ergenlik başladığında utangaçlık, kendini saklamaya çalışma, gizlenme gibi durumlar fark ediyorum ben (Ö2).” “Değişken ruha hali gözlemliyorum. Duygu durumları çok karmaşık oluyor (Ö3).” “Duygu durumları çok değişken oluyor genelde. Dikkat çekme davranışını çok sık gözlemliyorum. Özellikle kız öğrencilerde anaçlık davranışı ortaya çıkıyor (Ö5).” “Ergenlik döneminde duygu durumları oldukça çabuk değişiyor. Takıntıları ve kaygıları artıyor (Ö9).” “Duygularını farklı ve karmaşık halde aktarmaya çalışıyorlar. Ağlıyorlar, gülüyorlar. Hatta bazen ikisini aynı anda yapıyorlar. Tabi duygular karmaşıklaşınca çocuk başa çıkamayabiliyor ve saldırganlaşıyor. Şiddet eğilimi ortaya çıkıyor (Ö11).” “Duygularını karmaşık ve değişik bir şekilde ifade etmeye çalışıyorlar (Ö12).” “Duygusal dalgalanmalar artıyor. Öğrenci bazen çok mutluken birden çok öfkeli hale gelebiliyor (Ö15).” “Bu dönemde çok daha karmaşık olduğunu ve arayışta olduklarını gözlemliyorum. Güçlü bir mentorluk ve birçok alanda destekle olumlu çıktılar gözlemlenebilir (Ö16).” “Ergen öğrencilerin duygu durumlarında çok ani değişiklikler gözlemleyebiliyoruz. İçeride kapanıklık, öfke ya da tepkisellik meydana gelebiliyor. Tabi bunun neticesinde saldırganlık ve problem davranışlar görülüyor. Akran ilişkilerinde ve kabul görmede sorun yaşadıkları için üzüntü ve kaygı gibi duygu durumları da gözlemleyebiliyoruz (Ö17).” “Duygu durumları neredeyse her ergende değişken bir şekilde yaşanıyor. Duygu durumlarında dalgalanmalar oluyor (Ö19).” “Duygu durumları karmaşıklaşıyor (Ö20).” Katılımcılarımızdan yedi tanesi ise ağlama, hırçınlık, başkaldırı, çatışma hali, agresiflik, utangaçlık, alınganlık, saldırganlık gibi problem davranışların meydana geldiğini şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Ağlama ile çok karşılaşıyorum. Bir de utanıyorlar (Ö4).” “Üst düzeyde hırçınlık meydana geliyor. Daha içeride kapanık oluyorlar. Aynı şekilde dikkatsizlik artıyor. Sürekli bir uyku hali baskın oluyor (Ö6).” “Problem davranışları artıyor. Çocukta başkaldırı güdüsü ortaya çıkıyor. İstenmeyen davranışları inadına ve daha fazla yapmak istiyor (Ö7).” “Herkesle çatışma yaşıyorlar. Kimlik karmaşası kafalarını karıştırıyor. Öğretmene ve aileye kafa tutuyor. Aslında bu davranışların altında görülme arzusu yatıyor. Çocuk bu şekilde ben de varım diyor (Ö8).” “Duygusal olmakla beraber agresif tavırlarında da artış olduğunu gözlemliyorum (Ö10).” “Çocuklarda utangaçlık, alınganlık, saldırganlık gibi durumlar meydana gelebiliyor. Bazı öğrencilerde karşı cinse karşı olumsuz bir tepki oluşabiliyor (Ö13).” “Bu dönemde duygu durumlarındaki değişiklik oldukça fazla. Bazı öğrencilerde sakinlik sessizlik ve dış dünyaya kendini kapatma durumları görülmekte. Bazılarında ise öfke ve davranış problemleri görülmektedir. Aslında bu durum öğrencinin tanısına göre de değişebiliyor (Ö14).” Katılımcılarımızdan bir tanesi öğrencinin duygu durumlarını karşıya hissettirme çabasına girdiğini şu**

şekilde ifade etmiştir: *“Duygu durumlarını çok fazla belli ediyorlar. Anlatmak paylaşmak istiyorlar (Ö1).”* Bir katılımcımız ise öğrencilerin karşı cins öğretmenlerine karşı duygusal hisse kapıldığını bu sözlerle belirtmiştir: *“Kız öğrenciler erkek öğretmenlere, erkek öğrenciler ise kadın öğretmenlere karşı duygusal hislere kapılabiliyorlar. Bu konuda gerekli sınırın öğrenciye benimsetilmesi gerekiyor (Ö18).”*

Katılımcılarımıza öğrencilerinizde ergenlik döneminde ortaya çıkan problem davranışları veya duygusal problemleri ne şekilde yönettikleri sorulduğunda yirmi katılımcıdan sekiz tanesi öğrencinin dikkatini farklı yöne aktarabilmesi için ortam değişikliği, çevresel düzenleme ve ilgi alanlarına göre sosyal faaliyetlere yönlendirme gibi çalışmalar yaptıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Dikkati farklı yöne çekiyorum (Ö2).” “Problem davranışa engel olmak için dikkati farklı yöne çekiyorum (Ö4).” “Davranış problemlerinin sağaltılması için sosyal etkinliklere yönlendiriyorum. Hobi edindirerek yeni istedik davranışlar kazandırmaya çalışıyorum (Ö5).” “Olabilirdiğince dikkati farklı yöne çekiyorum. Satranç oynattıyorum. Sevdiği renkli blokları kullanarak etkileşimli oyun oynuyorum. Bazen öğrenci problem davranışı sergilemede ısrarcıysa ortam değişikliğine giderek birkaç dersliğine başka öğretmene veriyorum (Ö6).” “Ortam değişikliği yapıyorum. Problem davranışları azaltmaya yönelik çalışmalar yapıyorum. Gerektiğinde uzmanlara yönlendiriyorum (Ö7).” “Dikkati farklı yöne çekmeye çalışıyorum. Enerjisini aktarabilmesi için goalboll gibi sportif faaliyetlere yönlendiriyorum (Ö8).” “İlgi alanlarına göre yönlendirmeler yapıyorum. Örneğin müzik alanına ilgisi varsa ve gelişmeye açıksa bu alanda ilerleyebilmesi için ailesiyle görüşüyorum ve sınıf içi etkinliklerde müziğe daha çok yer veriyorum (Ö9).” “Öncelikle eğitim ortamını öğrenciye göre uyarlayarak problem davranış oluşma olasılığını en aza indirmeye çalışıyorum. Problem davranış meydana gelirse davranış azaltma tekniklerini kullanıyorum (Ö18).”* Katılımcılarımızdan altı tanesi öğrencilerde oluşan problem davranışları ve duygusal problemleri açık iletişim ve empati yönettiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Öğrencilerimle açık iletişim kuruyorum. Gerektiğinde yani benim müdahale edemeyeceğim bir durum olduğunda bir uzmana yönlendiriyorum (Ö1).” “Açık iletişim kurmayı ve konuşmayı tercih ediyorum (Ö3).” “Yetişkin bir bireye davrandığım gibi iletişim kurarak problemleri en aza indirmeye çalışıyorum (Ö10).” “Öğrencilerimle konuşarak ergenlik döneminin yani onlarda oluşan değişimlerin doğal bir süreç olduğunu benimsetiyorum (Ö11).” “Öğrencilerimle empati kuruyorum. Ergenlik sürecinin doğasını ve oluşan bu değişiklikleri anladığımı öğrenciye yansıtmaya çalışıyorum (Ö12).” “Otoritenin bu dönemde çok kritik olduğu inancındayım. Öğrenci her şeyi her anda yapamayacağını fark etmeli. Bunu da ceza ile değil davranışlarını pekiştirmeyerek, onu hor görmeyerek iletişim ve çeşitli davranış mekanizmalarıyla yönetilmesi gerektiğini düşünüyorum. Olumsuz olan asla pekiştirilmemeli, olumluya sevk edilmeli*

(Ö16).” Katılımcılarımızdan üç tanesi ergenlik döneminde öğrencilerde oluşan problem davranışları ve duygusal problemleri pekiştireç kullanarak istedik davranış kazandırmaya yönelik çalışmalar yaparak yönettiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Pekiştireç kullanarak ödüllendirmeler yapıyorum. Olumlu davranışları pekiştirip olumsuz davranışların sönmesini sağlıyorum. Aile ile görüşmeler yapıyorum (Ö13).” “Öncelikle davranışın altında yatan esas sebebi kavramak gerekiyor. Öfke ve kaygıyı düzenlemeye yönelik egzersizler yaptırıyorum. Davranış problemlerinin yerine koyabileceğimiz olumlu alternatif beceriler geliştirmeye yönelik çalışmalar planlıyorum. Problem davranışın sağaltımı üzerinde çalışırken istedik davranışları pekiştiriyorum (Ö17).” “Davranış problemlerine müdahale edip olumlu davranışları pekiştirmeye çalışıyorum. Bireye en uygun davranışsal yaklaşımı benimsiyorum (Ö19).”* Katılımcılarımızdan bir tanesi süreci yönetebilmek için sosyal öykü çalışmaları yaptığını şu şekilde belirtmiştir: *“Dinleme, anlama ve yorum yapma kabiliyeti olan öğrencilerimde sosyal öykü kullanıyorum. Bu şekilde uygun olan olmayan davranışlar hakkında farkındalık oluşturunuyorum. Dinleme ve anlama becerileri zayıf olan öğrencilerle ise bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışarak başlıyorum (Ö14).”* Bir katılımcımız uyguladığı stratejinin öğrenci davranışına göre değişiklik gösterdiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bazen uyararak, bazen görmezden gelerek yönetmeye çalışıyorum. Öğrencinin gerçekleştirdiği davranış problemine göre uyguladığım strateji değişiyor (Ö20).”* Bir katılımcımız ise öğrencilerin ergenlik dönemindeki değişken ve dengesiz ruh halleri nedeniyle süreci yönetmekte zorlandığını, öğrencileri hijyene ve mahremiyete teşvik ettiğini şu şekilde belirtmiştir: *“Ruh halleri değişken ve dengesiz olduğu için biraz zorluk yaşayabiliyorum. Çocukları hijyene ve mahremiyete teşvik ediyorum (Ö15).”*

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerinize duygusal anlamda destek sağlamak amacıyla hangi yöntemleri kullandıkları sorulduğunda; yirmi katılımcıdan dokuz tanesi iletişim ve empati kurma yoluyla destek sağladıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Konuşarak ve kendi hayatımdan ve yaşlıtlarımdan örnekler vererek destek sağlamaya çalışıyorum (Ö1).” “Öğrencilerimle her zaman açık iletişim kuruyorum. Yaşlarına uygun olacak şekilde her şeyi konuşuyorum. Her biriyle ayrı ayrı duygusal bağ kuruyorum (Ö5).” “İletişime açık davranıyorum. Çocuğa elimden geldiğince her şeyi anlatıyorum. Çünkü öğretmen olarak bir şekilde bu süreçle baş edebilmeyi çocuğa öğretmen gerekiyor (Ö8).” “Çocukla empati kurarak, konuşarak ve onu anladığımı göstererek destek olmaya çalışıyorum (Ö10).” “Bolca gözlem yapıyorum ve öğrenciyi dinliyorum (Ö11).” “Çocuğa karşı iletişime açık bir tavır sergiliyorum. Baş edemediğim durumlarda benden daha profesyonel kişilerden destek alıyorum (Ö13).” “Öğrenci ile birebir ve açık iletişim kurmaya özen gösteriyorum (Ö15).” “Güçlü ve ilgili bir iletişim bu dönemde çok etkilidir. “Seni anlıyorum, biliyorum” mesajı verebilmek ve*

öğrencilere ne bir arkadaşı ne de aileden bir kimseden öte mentor düzeyinde kalmanın ciddi bir destek olduğuna inanıyorum (Ö16).” “İletişime açık davranıyorum. Empati kurup öğrenciye doğru örnekler vermeye çalışıyorum (Ö18).” Katılımcılarımızdan üç tanesi fiziksel temas ve duygusal yakınlık kurarak destek sağladıklarını belirtmiş ve öğrencilerin ergenlik dönemiyle gelişen sarılma, dokunma gibi fiziksel temas taleplerinden şu şekilde bahsetmişlerdir: *“Çocuklar çok fazla sarılmak istiyorlar özellikle erkek öğrencilerin bize karşı ilgisi çok artıyor sürekli temas kurmak istiyorlar. Duygusal anlamda da kötü hissettiklerinde sarılmak istiyorlar ben de bu konu da sınır koymaya çalışıyorum (Ö2).” “Cinsiyete bağlı olmaksızın temastan çok hoşlanıyorlar. Öğretmen öğrenci sınırına dikkat ederek hemcins öğrencilerime duygusal anlamda destek olmak amacıyla sarılmalarına izin veriyorum (Ö4).” “Sarılıyorum. Güzel ve sevecen bir üslup kullanıyorum (Ö6).”* Katılımcılarımızdan dört tanesi motivasyon ve etkinliklerle destek sağlayarak öğrencilerin duygusal gelişimine katkıda bulunduklarını şu şekilde belirtmişlerdir: *“Sevdiği şeyleri yapmaya özen gösteriyorum. Film günü gibi motive edici etkinlikler düzenliyorum (Ö3).” “Müzik dinleterek, etkinliklerde rol vererek ve geziler düzenleyerek sosyal bir ortam oluşturmaya çalışıyorum (Ö9).” “Öğrencilerime güvenli alan sağlayarak bireysel görüşmeler yapıyorum. Sosyal öykü kartlarına ve hikaye tamamlama etkinliklerine ağırlık veriyorum. Drama/ oyun gibi grup etkinlikleri düzenleyerek hem akran etkileşimini arttırmayı hem de öğrencinin kabul görerek duygusal anlamda rahatlamasını sağlıyorum (Ö17).” “Kendilerini daha iyi ifade etmelerine fırsat sunacak etkinlikler planlıyorum (Ö19).”* Katılımcılarımızdan üç tanesi doğru davranış örnekleri verme, pekiştireç ve sosyal öykü kullanımı üzerinde durmuş ve duygusal destek sürecinde öğretimsel yöntemleri duygusal beceri kazandırmak için kullandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Yanlışsız öğretim yöntemi kullanıyorum. Pekiştireç kullanmaya özen gösteriyorum (Ö7).” “Sosyal öykü kartlarını sıklıkla kullanırım. Video modelleri öğretim ve akran öğretimi yöntemlerinden sıklıkla faydalanırım (Ö14).” “Öğrencilerime güvenli alan sağlayarak bireysel görüşmeler yapıyorum. Sosyal öykü kartlarına ve hikaye tamamlama etkinliklerine ağırlık veriyorum. Drama/ oyun gibi grup etkinlikleri düzenleyerek hem akran etkileşimini arttırmayı hem de öğrencinin kabul görerek duygusal anlamda rahatlamasını sağlıyorum (Ö17).”* Katılımcılarımızdan üç tanesi öğrencilere güvenli alan oluşturma, kriz durumlarında rehberlik etme, ve öğrencinin duygusal ihtiyaçlarına hassas yaklaşma konularına şu şekilde vurgu yapmışlardır: *“Öğrencilerle karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri için yol göstermeye çalışıyorum. Sorunu çözebilmek için onlarla iş birliği yapıyorum (Ö12).” “Öğrencilerime güvenli alan sağlayarak bireysel görüşmeler yapıyorum. Sosyal öykü kartlarına ve hikaye tamamlama etkinliklerine ağırlık veriyorum. Drama/ oyun gibi grup etkinlikleri düzenleyerek hem akran etkileşimini arttırmayı hem de öğrencinin kabul görerek duygusal anlamda rahatlamasını sağlıyorum (Ö17).” “Öğrencinin hangi alanda desteğe ihtiyacı*

varsa sevgi, merhamet, ilgi ve şefkat duygularıyla yaklaşarak destek olmaya çalışırım (Ö20)." Katılımcılarımızdan üç tanesi duygusal destek sağlamaya ilişkin iş birliği ve profesyonel kişilerden destek aldıklarını belirterek mesleki farkındalık ve iş birliği unsurlarına şu şekilde vurgu yapmışlardır: *"Öğrencilerle karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri için yol göstermeye çalışıyorum. Sorunu çözebilmek için onlarla iş birliği yapıyorum (Ö12)."* *"Çocuğa karşı iletişime açık bir tavır sergiliyorum. Baş edemediğim durumlarda benden daha profesyonel kişilerden destek alıyorum (Ö13)"* *"Güçlü ve ilgili bir iletişim bu dönemde çok kritiktir. "Seni anlıyorum, biliyorum" mesajı verebilmek ve öğrencilere ne bir arkadaşı ne de aileden bir kimseden öte mentor düzeyinde kalmanın ciddi bir destek olduğuna inanıyorum (Ö16)."*

Bireyselleştirilmiş eğitim planlarında yer verilen amaçlar ve işbirliğine ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ergenliğe girmiş özel gereksinimli öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak, hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim planlarında ne gibi amaçlara yer verdikleri sorulduğunda katılımcılarımızın, öğrenci ihtiyacına yönelik özbakım, iletişim, toplumsal ve sosyal uyum, günlük yaşam, bilişsel farkındalık ve beden farkındalığı becerilerine yönelik amaçlara yer verildiği belirlenmiştir. Katılımcılarımızın ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. *"Özbakım becerilerine, günlük yaşam becerilerine öncelik veriyorum. Sosyal hayata katmaya yönelik çalışmalar yapıyorum. Meslek hayatına yönlendirmeye yönelik amaçlar hazırlıyorum (Ö7)."* *"Özellikle ergenlik döneminde sosyal beceriler, toplumsal yaşam becerilerine ağırlık verilmesi kanaatindeyim. Çünkü bu dönemde tarif edilen işlevsel becerilerin kazandırılması için kritik bir dönemdir. Bu dönemde işlevsel olan (sorumluluk alma, görev bilinci vs) becerilerin ömür boyu sürebileceği ve kalıcı olacağı düşüncesindeyim (Ö16)."* *"Bilişsel gelişim alanı için; dikkat süresini arttırmaya, problem çözme becerisini desteklemeye yönelik, sosyal- duygusal gelişim alanı için; akran ilişkilerini geliştirme, duygularını tanıma ve ifade etme, öz düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik, fiziksel gelişim alanı için; öz bakım ve hijyen becerilerini bağımsızlaştırma ve beden farkındalığını arttırmaya yönelik, iletişim başlatma ve sürdürme becerisi için; duygu ve düşüncelerini uygun yollardan ifade edebilme, etkili iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik amaçlara yer veriyorum (Ö17)."*

Araştırmamıza katılan özel eğitim öğretmenlerine, farklı gelişim alanlarında oluşan değişikliklerle baş edebilmek için disiplinler arası iş birliği gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri sorulmuştur. Katılımcılarımızın yanıtları incelendiğinde yirmi katılımcıdan on dokuz tanesi, psikologlar, PDR uzmanları, branş derslerinin öğretmenleri (resim, müzik, beden eğitimi), dil konuşma terapistleri, ergoterapistler, sağlık uzmanları ve aileler ile iş birliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılarımızdan bazılarının ifadeleri örnek olarak sunulmuştur. *"Dil konuşma*

terapistleri ve ergoterapistler ile iş birliği yapmaya öncelik veriyorum (Ö7).” “Öğrencinin ailesi ve okulumuzun rehberlik servisi ile iş birliği halinde çalışmaya özen gösteriyorum (Ö12).” “Ergenlik döneminde psikolog desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bazı konularda çevremdeki psikolog ve dil konuşma terapistlerinden destek alır, aile ile de gerekli görüşmeyi yaparım (Ö14).” “Öğrencinin genel durumuyla alakalı ciddi bir psikolog iş birliğine inanıyorum. Problem davranışlar, dikkat çekilmesi gereken gözlemlenebilir davranışları uzmana bildirerek aileyle aradaki köprüünün uzmanın kurması gerektiği düşüncesindeyim (Ö16).” “PDR uzmanları, psikologlar, aile, sağlık alanında çalışan uzmanlar, resim, müzik ve beden eğitimi gibi branş derslerinin öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışmaya özen gösteriyorum (Ö17).” Katılımcılarımızdan bir tanesi ise iş birliği gerçekleştirmediğini şu şekilde belirtmiştir: “Hayır iş birliği gerçekleştirmiyorum (Ö19).”

Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı zorluklara ilişkin görüşler

Katılımcılarımıza, ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerde yaşanan değişikliklerin özel eğitim öğretmenleri olarak kendilerini nasıl etkilediği sorulduğunda yirmi öğretmenimizden altı tanesi duygusal olarak etkilendiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: “*Kendimi hazırlıksız yakalanmış hissediyorum. Bocalıyorum. Her gün biraz daha büyümeleri ve buna şahit olmak çok güzel bir duygu ama yine de şaşırtıyorum (Ö1).*” “*Açıkçası ben de bir kaygı oluşuyor. Sınır koyamamaktan korkuyorum (Ö5).*” “*Kaygı ve stres artıyor. Öğrencinin karmaşık durumu bize de yansıyor (Ö7).*” “*Öğrenci çok hızlı büyüyor. Değişen fiziksel özellikler karşısında şaşırtıyorum açıkçası. Bir yandan da öğrencinin yaş alması eğitim öğretimi kolaylaştırabiliyor (Ö11).*” “*Sabırlı ve anlayışlı olma farkındalığının arttığını düşünüyorum. Öğretmenlik deneyimim zenginleşiyor fakat zaman zaman zorlayıcı olabiliyor (Ö17).*” “*Olumsuz etkiliyor maalesef. Özellikle çözümü zor olan problemler aşırı derecede rahatsız ediyor. Bazı zamanlar kendimi tükenmiş hissedebiliyorum (Ö20).*” Katılımcılarımızdan beş tanesi ergenlik döneminin öğretimsel süreçlerde meydana getirdiği güçlükler nedeniyle mesleki zorluk yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir: “*Yeterlilik kaygısı yaşıyorum. Bazen durum çok karmaşık hale gelebiliyor yetemeyeceğimi düşünüyorum. Elimden geldiğince araştırma yapıyorum (Ö3).*” “*Bağımsız yaşam becerilerine sahip öğrencilerin bağımsızlıklarının artması olumlu etkiliyor. Ancak daha çok fiziksel desteğe ihtiyacı olan öğrencilerde tuvalet ve mahremiyet konusunda zorlanmalar yaşıyorum (Ö14).*” “*Zorluyor daha fazla emek ve daha fazla zaman harcamama neden oluyor (Ö15).*” “*Çocuklardaki artan duygusal farklılıklar öğrenciye karşı ilginin biraz daha artmasını gerektiriyor. Ekstradan çaba göstermemiz gerekiyor (Ö18).*” “*Zor ve yorucu oluyor. Öğretmen tarafından daha çok dikkat gerektiriyor (Ö19).*” Katılımcılarımızdan yedi tanesi ergenliğe girmiş özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın kendilerinde bireysel ve mesleki anlamda deneyim kattıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir: “*Özellikle*

erkek öğrencilerle çalışmak beni çok zorluyor. Her öğrenci farklı bir deneyim sunuyor (Ö4).” “Her öğrencinin bireysel farklılıkları bizler için de yeni birer pencere oluyor ve tecrübe kazanıyoruz (Ö9).” “Empati duygumun geliştiğini düşünüyorum. Ayrıca sabırlı olma becerimde de artış oldu (Ö10).” “Kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ergenlik dönemiyle ilgili eğitim videoları izliyorum ve zümrelerimle iş birliği yapıyorum (Ö12).” “Öğrencinin uyum sağlama süreci artıyor. Deneyimlerimde yola çıkarak eski bilgilerimi yeni öğrencilerim için uyarlıyorum (Ö13).” “Öğrencimizin herhangi bir değişimine ve gelişimine tanıklık etmek bizler için de öğretici oluyor ve tecrübelendikçe daha etkili müdahalelerde bulunmak için deneyim şansı sunuyor (Ö16).” “Sabırlı ve anlayışlı olma farkındalığının arttığını düşünüyorum. Öğretmenlik deneyimim zenginleşiyor fakat zaman zaman zorlayıcı olabiliyor (Ö17).” Katılımcılarımızdan iki tanesi ise öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda zorlandıklarını şu şekilde belirtmişlerdir: “Öğrenciler bu dönemde sıkça şiddete başvuruyor. Bu nedenle biraz korkuyorum. Öğrenciler dengesizleşiyor bu da bize yansıyor. Zaten dengede bulduğum an ders yapmaya çalışıyorum (Ö6).” “Tabi ki ekstradan çaba göstermek gerekiyor. Üstelik bazı durumlarda şiddete maruz kalabiliyoruz (Ö8).” Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken sınıf yönetiminde ne gibi zorluklarla karşılaştıkları sorulduğunda yirmi öğretmenimizden beş tanesi ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken sınır koymada zorluk yaşadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir: “Dikkati derse çekmede zorlanıyorum. Bir yerde ipleri ellerine almak istiyorlar. Bu sınır çok iyi ayarlanmalı (Ö1).” “Yönerge almıyorlar. Derslerde kendi istedikleri şeyleri yapmak istiyorlar (Ö2).” “Sınır koymada zorluk yaşıyorum (Ö3).” “Yönetemiyorum. Bazı zamanlar öğrenci ne isterse onu yapıyorum. Sınır koymada, kuralları uygulamada zorlanıyorum (Ö6).” “Öğrenci her istediği şeyin gerçekleşmesini istiyor. Gerçekleşmediğinde öğretmene karşılık veriyor. Bizleri dinlemiyor ve kolay sakinleşmiyor. Bu durum bizleri çok zorluyor (Ö10).” Katılımcılarımızdan sekiz tanesi öğrencilerde meydana gelen davranış problemlerinden dolayı sınıf yönetiminde zorlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Öğrencilerimiz ergenlik döneminde agresifleşip şiddete başvuruyorlar. Kendimi ve sınıftaki diğer öğrencileri korumaya çalışmak beni biraz zorluyor (Ö4).” “Çocuklarda bu dönemde temas ve dokunma isteği aşırı derecede artıyor. Yüksek sesle konuşup daha çok dikkat çekmeye çalışıyorlar. Fazla ilgi istiyorlar. Hatta bizi fazla benimsedikleri için eşlerimizle beraber gördükleri zaman kıskanıp tepki gösteriyorlar (Ö5).” “Artan problem davranışlar sebebiyle sınıf yönetimi zorlaşıyor. Kurallara uymama artıyor (Ö7).” “Öğrencide başına buyruk davranma isteğinin olması sınıf yönetimini fazlasıyla zorlaştırıyor (Ö8).” “Davranış yönetimi konusunda zorlandığım oluyor. Ani davranış değişikliklerinde sınıf içindeki diğer öğrencilerin de olumsuz etkilenmemesi adına müdahale etmek bazen zor olabiliyor (Ö14).” “Hem davranış problemleriyle başa çıkmaya çalışmak hem de buna eş zamanlı akademik

öğretim sağlamak yorucu olabiliyor (Ö15).” “Ani öfke patlamaları, akranlar arası ve öğretmenler ile yaşanan çatışmalar ergenlik döneminin bizlere sunduğu zorluklar arasında yer alabiliyor (Ö17).” “Bir öğrencide meydana gelen davranış problemi diğer öğrenci de istenmeyen davranış gelişmesini tetikleyebiliyor (Ö19).” Katılımcılarımızdan iki tanesi öğrencilerde gelişen duygusal değişimler nedeniyle sınıf yönetiminde zorlandıklarını şu şekilde belirtmişlerdir: *“Öğrencinin kaygı ve takıntıları kendisinde strese sebep oluyor. Dolayısıyla bu stres bize de yansıyor (Ö9).” “Öğretmeni dinlememe, arkadaşlarına karşı üstünlük kurma çabası, okul ortamında kendini göstermeye yönelik davranışlar gibi zorluklarla karşılaşıyorum (Ö18).”* Katılımcılarımızdan iki tanesi öğrencilerde gelişen fiziksel değişimler nedeniyle zorlandıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Karşı cins öğrencilerimizin fiziksel gereklilikleri karşısında zorlanabiliyoruz. Hemcins rehber öğretmenden ya da rehber personelden yardım isteyerek durumu çözüme ulaştırmaya çalışıyoruz (Ö11).” “Kız öğrencilerde ergenliğe bağlı olarak gelişen bazı durumlarda ister istemez zorlanabiliyorum. Kadın rehber öğretmen ya da rehber personelden yardım istiyorum (Ö12).”* Katılımcılarımızdan iki tanesi ise öğrencide ergenlik dönemiyle meydana gelen bilişsel değişimler nedeniyle sınıf yönetiminde zorlandıklarını örnekteki gibi belirtmişlerdir: *“Özellikle ilgi, dikkat ve odaklanmanın sekteye uğramasıyla alakalı kazandırılmak istenen becerilerin aksaması veya kazandırılmaması problem ortaya çıkabiliyor. Etkili sınıf yönetimi teknikleriyle bu durumun zararları aza indirilebilir (Ö16).” “Öğrencilerin dikkatlerini toplamak zorlaşıyor. İlgi alanları farklılık gösterebiliyor. Dolayısıyla öğrenciler ile iletişim kurmak zorlaşıyor (Ö20).”*

Ergenlik dönemiyle ilgili özel eğitim öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin niteliğiyle ilgili görüşler

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ergenlik dönemiyle ilgili hizmet içi eğitim verilir verilmediği; eğer veriliyorsa niteliği, verilmiyor ise gerekliliğiyle ilgili düşünceleri sorulduğunda yirmi katılımcıdan on üç tanesi ergenlik dönemiyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ve ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcımız beş yılı aşkın sürelerle ergenlik dönemiyle ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını ancak güncel bir şekilde yeni bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Üç katılımcımız hizmet içi eğitim aldıklarını ve ihtiyaç duymadıklarını belirtirken bir katılımcımız ÖBA gibi öğretmenlere sunulan ağlarda konuyla ilgili eğitimlerin olduğunu ancak bu eğitimlerin işlevsel olmayıp teorik olduğunu belirtmiştir. Katılımcılarımızdan bir tanesi ise mesleki deneyiminin yeterli olduğunu ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılarımızın ifadeleri örnek olarak aşağıda verilmiştir. *“Bu konuda hizmet içi eğitim almadım. Almak isterim çünkü çok ihtiyaç var. Ergenlik dönemi zor bir dönem özellikler özel gereksinimli öğrencilerimizde bu süreç daha da zorlayabiliyor bu nedenle kesinlikle ergenlik dönemi anlatılmalı (Ö1).” “Hizmet içi eğitim veriliyor. Bu konuda online destek alarak da*

kendimizi geliştirebiliriz (Ö9).” “Ben 35 yıllık bir öğretmen olarak çok fazla öğrenci gördüm dolayısıyla da fazlasıyla tecrübelendim. Bu nedenle hizmet içi eğitime gerek duymuyorum (Ö10).” “ÖBA gibi öğretmenlerin hizmetine sunulan eğitim sitelerinde bu tür eğitimlere yer veriliyor. Ancak eğitimler işlevsel değil. teorik ve sürekli aynı şeyleri tekrar eden eğitimler. Bu nedenle güncellenmesi gerekiyor (Ö13).” “Özellikle ergenlik dönemindeki duygusal değişimler, cinsel eğitim, toplumsal uyum ve mahremiyet konularında eğitime ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum (Ö17).” “Pandemi döneminde uzaktan 2 kere mahremiyet eğitimi aldım. Çok faydası oldu. Şimdi de böyle bir eğitim düzenlenip örneklerle süslenirse çok faydalı olacağı kanaatini taşıyorum (Ö18).”

TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ergenlik dönemine ilişkin gözlemleri ve bu dönemde uyguladıkları öğretimsel yaklaşımlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ergenlik döneminin özel gereksinimli öğrenciler için hem gelişimsel hem de eğitimsel açıdan önemli bir dönüm noktası olduğunu göstermektedir. Berk ‘e (2007) göre Fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik açıdan olumsuzlukların yaşanabileceği bu dönemde oluşan krizlerin başarılı bir şekilde atlatılması, kişinin ileri dönemlerdeki yaşantısına da yansıtacaktır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerinde dikkat dağınıklığı, odaklanma süresinde azalma ve öğrenme hızında farklılıklar yaşandığını ifade etmiştir. Bu durum, ergenliğin getirdiği fiziksel ve duygusal değişimlerin öğrenme süreçlerini etkilediğini düşündürmektedir. Aydoğdu’ya (2017) göre ergenlik dönemindeki öğrenciler, arkadaşlık ilişkileri, karşı cinsle ilişki, akran zorbalığı, akademik başarıda düşüş ve dış görünüşe önem verme gibi ergenlik dönemi problemleri yaşamaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte daha fazla bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine, görsel materyallere ve kısa süreli etkinliklere yönelmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme ortamında ilgilerini korumak ve dikkatlerini toplamak açısından öğretmenlerin esnek planlamalar yapmaya çalıştığını göstermektedir. Bu bulgu, Arslan’ın (2018) ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin ergenlik dönemi problemlerine ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerini belirlemek için yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenler ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal davranışlarında belirgin değişimler yaşandığını belirtmiştir. Öğrencilerde karşı cinse ilgi, dikkat çekme davranışları ve temas kurma isteği gibi davranışların artması, öğretmenlerin sınıf içinde sınır koyma, mahremiyet eğitimi ve uygun iletişim biçimlerini öğretme gereksinimini artırmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimi de destekleyen bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Şahin ve Özçelik (2016) ergenlik döneminde sosyalleşme sürecini anlattıkları çalışmada, bireysel olgunlaşma süreci devam eden ve özel ilgi isteyen ergenlik dönemindeki

çocukların, sosyalleşme sürecinde dünyaya ayak uydurması ve toplumda saygınlık kazanması açısından rehberliğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin fiziksel değişimlere karşı tepkileri de araştırmanın önemli bir bulgusudur. Seçgin'e (2020) göre ergenin yaşadığı tüm fiziksel değişiklikler aynı zamanda psikolojik etkilerle de kendini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerde utanma, merak, endişe veya bazen uygunsuz davranışlar görülebildiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin beden farkındalığı kazanmaları ve özel alan kavramını öğrenmeleri için planlı öğretim süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genellikle bu tür durumlarda açık ve sakin bir iletişim kurmayı, dikkat yönlendirme ve açıklama temelli stratejiler kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Akçay ve Demircioğlu'na (2024) göre de ergenlik döneminde ortaya çıkan problem durumlar karşısında öğretmenlerin etkili iletişim stratejileri geliştirmeleri önerilmektedir. Bu bulgu Siyez'in (2009) ergenlik dönemindeki öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkilerini incelediği çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya göre ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin aidiyet, kabul görme gibi sosyal ihtiyaçlarının karşılanmaması problem davranışlar meydana getirmektedir. Ullman (1975), öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sosyal kabul görmeyen çocukların daha fazla problem davranış gösterdiklerini belirtmiştir. Hocaoglu (2009) da yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireylerin ergenlik döneminde pek çok sosyal ve duygusal problem yaşayabildiklerini vurgulamıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğrencilerin duygusal dalgalanmalarının ve problem davranışların öğretim sürecini etkilediğidir. Öğretmenler, öğrencilerde ani öfke, kırılganlık, içe kapanma veya aşırı hareketlilik gibi durumlarla sık karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu değişken duygusal durumların, öğretmenlerin sabır, anlayış ve esneklik gerektiren yaklaşımlar sergilemelerini zorunlu kıldığı görülmüştür. Öğretmenler problem davranışları sağıltmak için pekiştireç, sosyal öykü kullanımı, çevresel düzenleme gibi stratejiler benimsemişlerdir. Bu bulgu Erbaş'ın (2005) olumlu davranışsal destek konulu çalışması ile paraleldir.

Bulgular, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) ergenlik dönemine özgü hedefler belirlediklerini göstermektedir. Öz bakım, hijyen, sosyal iletişim ve sınır farkındalığı gibi konuların BEP hedefleri arasına dahil edilmesi, öğretmenlerin ergenliğe bütüncül bir gelişim süreci olarak yaklaştıklarını göstermektedir. Aksaz ve Fırat'a (1992) göre özel gereksinimli bireylerin gündelik yaşam koşullarına uyumları, özel eğitim kurumlarında verilen çeşitli akademik programlar ve bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesi ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ailelerle ve diğer uzmanlarla iş birliği yaparak öğrencileri çok yönlü desteklemeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, ergenlik dönemindeki öğrencilerle çalışırken çeşitli zorluklar yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar arasında öğrencilerin davranışlarını yönetmek, sınır koymakta güçlük çekmek, duygusal olarak etkilenmek ve zaman zaman yetersizlik hissetmek gibi durumlar yer almaktadır. Bazı öğretmenler, bu süreçlerin kendilerini yorduğunu belirtirken; bazıları ise bu deneyimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin farklı düzeylerde başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Balaban (2000) temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma yöntemlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaşının da stres ve tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olduğu belirtilmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin çoğu ergenlik ve mahremiyet konularında yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bu konularda daha fazla bilgiye ve uygulamalı rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin hem öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarını anlamaları hem de kendilerini bu konuda donatmaları için sistematik mesleki destek programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bulgu Budak ve Demirel'in (2003) öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını inceledikleri çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Genel olarak araştırma bulguları, ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın öğretmenler açısından çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu süreçte öğretmenlerin esnek öğretim yöntemleri geliştirmesi, empatik iletişim kurması, sınır koyma ve duygusal dengeyi koruma becerilerini güçlendirmesi gerekmektedir. Ergenlik dönemine özgü bireysel ve sosyal değişimlerin doğru şekilde yönetilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerini olumlu yönde destekleyecektir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ergenlik dönemine ilişkin gözlemlerini ve bu süreçte uyguladıkları öğretimsel yaklaşımları ortaya koymuştur. Bulgular, ergenlik döneminin özel gereksinimli öğrenciler için yalnızca biyolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan da yoğun bir uyum süreci olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar

1. Bilişsel Değişimler: Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrenciler ergenlik döneminde dikkat dağınıklığı, odaklanma güçlüğü ve problem çözme gibi akademik becerilerde zorlanmalar yaşamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ders süresini kısaltarak, birden çok duyuya hitap eden materyal kullanma ve bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri kullanmalarını gerekli kılmıştır.

2. **Duygusal Değişimler:** Öğrencilerde öfke, kaygı, utangaçlık ve içe kapanma gibi duygusal dalgalanmalar gözlenmiştir. Öğretmenlerin empatik bir iletişim kurarak, öğrencilerin duygularını fark etmelerini ve düzenlemelerini destekledikleri belirlenmiştir.
3. **Sosyal ve Davranışsal Değişimler:** Öğrencilerde karşı cinse ilgi, dikkat çekme davranışları ve temas isteği gibi sosyal yönelimlerin arttığı; aidiyet ve kabul görme temelli yeni problem davranışların meydana geldiği görülmüştür. Öğretmenler bu dönemde sınıf içi sınırları korumaya, uygun sosyal davranışları öğretmeye, problem davranışları söndürmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermiştir.
4. **Fiziksel Değişimler:** Öğrencilerde utanma, merak ve bazen uygunsuz davranışlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mahremiyet ve hijyen unsurlarında sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, ergenlik döneminde beden farkındalığı ve özel alan kavramlarının sistematik biçimde öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.
5. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Uygulamaları:** Öğretmenler, BEP'lerde ergenlik dönemine özgü hedeflere (öz bakım, hijyen, iletişim, sosyal uyum) yer verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu süreçte ailelerle ve farklı disiplinlerden uzmanlarla iş birliği yapmanın süreci kolaylaştırdığı belirlenmiştir.
6. **Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklar:** Öğretmenler, ergenlik dönemindeki öğrencilerle çalışırken sınıf yönetiminde zorlandıklarını, sınır koymada güçlük çektiklerini ve duygusal olarak etkilendiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler bu deneyimlerin mesleki olgunlaşmalarına katkı sağladığını ifade etmiştir.
7. **Eğitim İhtiyacı:** Öğretmenlerin çoğu, ergenlik ve mahremiyet eğitimi konularında yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda daha fazla rehberliğe ve kurumsal desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Öneriler

1. **Hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli:** Özel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak ergenlik dönemi, mahremiyet eğitimi, sınır koyma becerileri ve duygusal destek konularında kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
2. **Mahremiyet eğitimine önem ve öncelik verilmeli:** Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarında beden farkındalığı, özel alan ve kişisel sınırlar konularına sistematik şekilde yer verilmelidir.
3. **Aile eğitimi desteklenmeli:** Ailelerin ergenlik dönemindeki değişimleri doğru anlamaları ve çocuklarını bu süreçte uygun biçimde yönlendirebilmeleri için rehberlik çalışmaları artırılmalıdır.

4. **Disiplinler arası iş birliği güçlendirilmeli:** Öğretmenler, psikolog, PDR uzmanı, sağlık uzmanları ve diğer destek personeliyle düzenli iş birliği içinde olmalıdır. Bu ekip yaklaşımı, öğrencinin hem fiziksel hem duygusal gereksinimlerini karşılamada etkilidir.
5. **Özel eğitim öğretmenleri için duygusal destek programları oluşturulmalı:** Özel eğitim öğretmenlerinin duygusal yüklenmelerini azaltmak amacıyla süpervizyon ve paylaşım grupları gibi destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
6. **Uzunlamasına araştırmalar yapılmalı:** Ergenlik döneminin etkileri kısa sürede değil, uzun dönemde incelenmelidir. Farklı engel türleri ve yaş gruplarını kapsayan araştırmalar, alandaki bilgi birikimini güçlendirecektir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma yalnızca yirmi katılımcının ifadeleri ile sınırlıdır. Çalışmada sadece ergenlik dönemindeki öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Çalışma İstanbul ve Kahramanmaraş illeri ile sınırlıdır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır. Çalışmada nitel verinin yanında destekleyici bir veri toplama aracı ile veri toplanmamıştır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A.G., (2009), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Kök Yayıncılık.
- Akçay, H., & Demircioğlu, H. (2024). Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Okul Yaşantılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal Of Social Scienses Institite*(39).
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2014). Ergenlikte görülen problem davranışlar ve aile sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11-23.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ergenlik Problemlerine İlişkin Kullandıkları Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 57-84.
- Atak, H. (2010). Yetişkinliğe geçişte kimlik biçimlenmesi ve eylemlilik: Bireyleşme sürecinde iki gelişimsel kaynak [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aydoğdu, B. N. (2017). *Ergenlik dönemindeki ağır işiten öğrencilerin psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının belirlenmesi: Fenomenolojik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25.
- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hornby, G. (2014). Inclusive special education: Evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities. Springer.
- Kargın, T. (2002). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 93-104.
- Kuloğlu, N. (1992). Ergenlik Çağındaki Özürlü Bireylere Menstruasyon Döneminde Gerekli Olan Temizlik Alışkanlıklarının Kazandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Öncü, E., Aktaş, G., Vayisoğlu, S. K., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425.
- Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). Gençlik. İletişim Yayınları.
- Seçgin, E. (2020). *Özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin uygun olmayan cinsel davranışlarıyla baş etme stratejileri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Şahin, A., Şebin, E., Kün, İ., & Mutlu, H. (2024). Özel eğitimde öğretmenin rol ve sorumlulukları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(107), 996-1005. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11405828>
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49. Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Ullman, J. D. (1975). NP-complete scheduling problems. *Journal of Computer and System sciences*, 10(3), 384-393.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM SİSTEMLERİ: TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Özgür BOZDAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, dktozgurbozdog@gmail.com (Sorumlu Yazar), ORCID:

<https://orcid.org/0009-0006-0764-9621>

Mümüne Merve PARLAK

Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, mmervekolsuz@gmail.com, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1603-2360>

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı bireylerde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) yönelik hazırlanmış lisansüstü tezleri incelemektir. Araştırmada nitel derleme deseni benimsenmiş, veri kaynağı olarak Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında anahtar kelime taraması yapılmış; “otizm”, “alternatif iletişim”, “destekleyici iletişim”, “PECS” terimleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 18 tez tespit edilmiştir. Farklı anahtar kelime gruplarında tekrar eden çalışmalar çıkarıldıktan sonra 15 benzersiz tez belirlenmiştir. OSB dışındaki gruplara odaklanan tezlerin dışlanması nedeniyle bu çalışmaya toplam 11 tez dahil edilmiştir. Ulaşılan tezler araştırma deseni, örneklem özellikleri, kullanılan ADİS yöntemi, uygulama süresi, bulgular ve sınırlılıklar açısından sistematik bir veri çıkarım formu aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla elde edilen veriler tematik kategorilere ayrılmış ve betimsel olarak sunulmuştur. Bulgular, incelenen tezlerin çoğunlukla tek denekli deneysel desenle ve küçük örneklemle yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Kullanılan yöntemler arasında PECS ve tablet tabanlı uygulamaların baskın olduğu; müzik destekli ADİS ve video görsel sahne gösteriminin ise sınırlı sayıda çalışmada yer aldığı görülmüştür. Bu uygulamaların iletişim başlatma, talep etme ve sosyal etkileşim becerilerini artırmada etkili olduğu, ayrıca aile ve öğretmenlerin ADİS’e yönelik olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Ancak materyal ve eğitim desteği eksiklikleri, uygulamaların sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de ADİS’e ilişkin akademik çalışmaların sayısı artmakta olmakla birlikte metodolojik çeşitlilik, uzun dönemli takipler ve geniş yaş gruplarını kapsayan araştırmalar açısından önemli boşluklar bulunmaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda geniş örneklemli, uzun soluklu ve farklı yaş gruplarını içeren araştırma tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri, ADİS, İletişim, Tez

GİRİŞ

Türkiye’de ADİS ve OSB Alanının Görünümü

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin iletişimsel ve sosyal etkileşim gereksinimleri, hem uluslararası hem de ulusal araştırmaların temel odak noktalarından biridir. OSB’li bireylerde iletişim gelişimini desteklemeye yönelik müdahalelerde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin (ADİS) etkili olduğu bugüne kadar çok sayıda araştırmayla gösterilmiştir (Beukelman & Mirenda, 2013; Light & McNaughton, 2012). ADİS, bireyin hem sözel hem de sözel olmayan iletişim repertuarını güçlendirmeyi amaçlayan çok boyutlu bir sistem olduğu için, OSB alanında uzun süredir temel bir müdahale yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Ronski & Sevcik, 2005).

Türkiye’de ADİS’in kullanımına yönelik akademik ilginin 2010’lu yıllardan sonra belirgin biçimde arttığı görülmektedir. 2011–2025 yılları arasında hazırlanan tezlerin dağılımı, Türkiye’de ADİS farkındalığının hem üniversitelerde hem uygulayıcılar arasında giderek güçlendiğini göstermektedir (Özbey, 2011; Polat, 2018; Yahşi, 2024). Özellikle 2020 sonrası dönemde tablet tabanlı uygulamalar, konuşma üreten cihazlar ve video-görsel sahne gösterimi gibi yüksek teknoloji destekli yöntemlerin tezlerde daha sık tercih edilmeye başlanması, uluslararası literatürdeki gelişmelerle paralellik göstermektedir (Light & McNaughton, 2014; Ganz et al., 2012).

Uluslararası çalışmalar, yüksek teknoloji tabanlı ADİS araçlarının öğrenme motivasyonunu artırdığını, iletişim başlatma ve istekte bulunma davranışlarını hızlandırdığını ortaya koymaktadır (Schlosser & Wendt, 2008; Ronski & Sevcik, 2005). Türkiye’de yürütülen tezlerde tablet ve mobil uygulamaların etkili bulunduğu ilişkin sonuçlar (Şen, 2019; Arslan, 2022), bu bulgularla uyumludur. Yine PECS’in özellikle talep etme ve iletişim başlatma becerilerinde etkili olduğu uluslararası meta-analizlerle de geniş biçimde gösterilmiştir (Ganz et al., 2012); Türkiye’deki tez bulguları da bu doğrultudadır (Özbey, 2011; Akay, 2021).

Türkiye’de ADİS’in yaygınlaşmasını etkileyen faktörlerden biri, eğitim ortamlarında materyal ve uzman desteğinin sınırlı olmasıdır. Çeşitli araştırmalarda ailelerin ve öğretmenlerin ADİS’e yönelik tutumlarının olumlu olduğu, fakat uygulamayı sürdürülebilir kılacak sistemsel desteğin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Çil, 2021; Yahşi, 2024). Uluslararası çalışmalar da benzer şekilde, ADİS uygulamalarının başarısının büyük ölçüde aile katılımı, okul politikaları ve uzman desteği ile şekillendiğini ortaya koymaktadır (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2019).

Türkiye’deki gelişim sürecine genel olarak bakıldığında, ADİS’in hem düşük teknoloji hem yüksek teknoloji biçimlerinin giderek çeşitlendiği, araştırmalarda daha karma yapıli müdahalelerin tercih edilmeye başlandığı ve ADİS’in OSB’li bireylerin iletişim gelişiminde güçlü bir araç olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu durum hem tezler hem uluslararası literatür tarafından desteklenmektedir ve Türkiye’de ADİS kullanımının çok boyutlu bir gelişim sürecine girdiğini göstermektedir.

Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri

Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS), iletişim becerileri sınırlı olan bireylerin ifade edici ve alıcı dil performansını artırmayı hedefleyen çok bileşenli bir müdahale yaklaşımıdır. Uluslararası literatürde ADİS, hem konuşmayı destekleyici hem de konuşmanın yerini alıcı iletişim yöntemlerini kapsayan geniş bir çerçevede ele alınır (Beukelman & Mirenda, 2013). ADİS’in temel amacı, bireyin iletişimsel yeterliliğini artırmak, sosyal ortamlara katılımını güçlendirmek ve bağımsız iletişimi desteklemektir (Light & McNaughton, 2012).

ADİS’in kuramsal temelleri yalnızca davranışçı yaklaşımlara değil; sosyal-pragmatik kuramlara, gelişimsel çerçevelere ve bilişsel-iletişim modellerine dayanmaktadır. Örneğin PECS öğretimi ardışık aşamalara dayalı yapısıyla edimsel pekiştirmeye dayanırken (Bondy & Frost, 2001), video-görsel sahne gösterimi uygulamaları sosyal etkileşimsel deneyimleri doğal bağlamlarda destekleyen gelişimsel kuramlara yaslanmaktadır (Light, McNaughton, & Jakobs, 2014). Yüksek teknoloji destekli ADİS uygulamaları ise hızlı geri bildirim, çoklu modalite ve bireyselleştirilmiş öğretim fırsatları sunduğundan bilişsel öğrenme süreçlerini destekler (Ronski & Sevcik, 2005).

Türkiye’de ADİS’in uygulama çerçevesi, uluslararası literatürde görülen bu kuramsal çeşitliliği yansıtmaktadır. Özbey (2011) ve Akay (2021) tarafından yürütölen PECS çalışmalarında talep etme ve iletişim başlatma becerilerinin öğretimi davranışçı kuramlarla uyumlu bulunmuştur. Tablet tabanlı uygulamalarda ise çocukların motivasyonunun artması, tekrarlı fırsatlar elde etmesi ve anında geri bildirim alması nedeniyle yüksek teknoloji ADİS’in etkili olduğı rapor edilmiştir (Şen, 2019; Arslan, 2022). Bu bulgular, uluslararası düzeyde yüksek teknoloji ADİS’in özellikle öğrenme hızını artırdığına ilişkin sonuçlarla tutarlıdır (Schlosser & Wendt, 2008; Light & McNaughton, 2014).

Ayrıca ADİS’in sosyal etkileşim ve pragmatik iletişim üzerindeki etkileri giderek daha fazla araştırılmaktadır. Türkiye’de müzik destekli ADİS (Başyigit, 2022) ve video-görsel sahne gösterimi (Canpolat-Çığ, 2024) gibi yenilikçi uygulamaların sembolik iletişim ve etkileşimsel davranışlarda anlamlı artış sağladığı görölmektedir. Bu sonuçlar, uluslararası çalışmaların müziksel ritim, ortak dikkat ve sosyal senaryoların etkileşim kalitesini artırabileceğine yönelik bulgularıyla örtüşmektedir (Thompson, 2014; King et al., 2013).

ADİS uygulamalarının etkinliğinde aile ve öğretmen katılımı önemli bir belirleyicidir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, ailelerin ADİS’e yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak materyal erişimi ve uzman desteğinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Çil, 2021; Yahşi, 2024). Uluslararası literatürde de ADİS’in sürdürülebilir uygulanabilmesi için aile-profesyonel iş birliğinin kritik olduğu vurgulanmıştır (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2019). Dolayısıyla ADİS’in etkililiği yalnızca bireyin gelişimsel özelliklerine değil, çevresel düzenlemelere ve öğretimsel tutarlılığa da bağlıdır.

Bu kuramsal çerçeve, Türkiye’de ADİS odaklı tezlerde görülen yöntemsel eğilimleri anlamayı kolaylaştırmakta ve konuya ilişkin araştırmaların çok boyutlu bir bağlamda değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. ADİS’in iletişim gelişimi üzerindeki etkisinin hem davranışsal hem de sosyal-pragmatik temellere dayalı olduğu göz önüne alındığında, Türkiye’de bu sistemlerin hızla çeşitlenmesinin kuramsal olarak güçlü bir zemine oturduğu görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye’de 2011–2025 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) alanında hazırlanmış alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) temalı lisansüstü tezleri incelemek amacıyla yürütülen betimsel bir alanyazın taramasıdır. Çalışma, sistematik derleme yaklaşımının temel ilkeleri gözetilerek planlanmış ve süreç PRISMA akış şemasına uygun biçimde yapılandırılmıştır (Moher et al., 2009). İncelerken amaç, Türkiye’de ADİS kullanımına ilişkin akademik eğilimleri, yöntemsel uygulamaları, kullanılan iletişim araçlarını ve raporlanan etkililik bulgularını bütüncül olarak değerlendirmektir.

Veri toplama sürecinde Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı kullanılmış ve “alternatif iletişim”, “destekleyici iletişim”, “ADİS”, “PECS”, “tablet uygulaması”, “mobil uygulama” ve “konuşma üreten cihaz” gibi anahtar kelimeler farklı kombinasyonlarla taranmıştır. Bu yaklaşım, ADİS alanındaki sistematik incelemelerde önerilen çoklu anahtar kelime kullanımına paraleldir (Schlosser & Wendt, 2008; Ganz et al., 2012). Tarama sonucunda 2011 ile 2025 yılları arasında OSB ve ADİS alanıyla ilişkili tezler belirlenmiş ve kapsam ölçütlerini karşılayan çalışmalar incelemeye alınmıştır.

Tezlerin dahil edilmesinde belirli kriterler temel alınmıştır. İncelemeye alınan çalışmaların OSB tanımlı çocuklar veya gençlerle ilgili olması, ADİS yöntemlerini uygulama düzeyinde ele alması, yüksek lisans veya doktora düzeyinde hazırlanmış olması ve tam metin erişiminin mümkün olması gerekmektedir. Bu kriterler, ADİS odaklı uluslararası derlemelerde önerilen seçim ölçütleriyle uyumludur (Light & McNaughton, 2012; Ronski & Sevcik, 2005). ADİS uygulamasının yer almadığı, yalnızca teorik düzeyde kalmış veya OSB dışındaki engel gruplarını konu alan çalışmalar inceleme dışı bırakılmıştır. Ayrıca erişime kapalı tezler veya yalnızca görüş bildirimine dayanan çalışmalar da kapsam dışı tutulmuştur.

Kapsama alınan her tez ayrıntılı olarak incelenmiş ve yöntemsel özellikleri, örneklem profili, kullanılan ADİS türleri, hedeflenen iletişim becerileri, araştırma modeli ve raporlanan etkililik bulguları çıkarılmıştır. Bu bilgiler Light ve McNaughton'un (2019) iletişimsel yeterlik çerçevesi ve Beukelman ve Mirenda'nın (2013) ADİS sınıflandırmalarıyla uyumlu kategorilere ayrılarak düzenlenmiştir. İnceleme süreci boyunca her tez bağlamsal özellikleri gözetilerek değerlendirilmiş ve ortaya çıkan temalar ADİS uygulamalarının Türkiye'deki yönelimlerini yansıtacak şekilde bütüncül olarak yorumlanmıştır.

Verilerin analizi, içerik analizi yaklaşımıyla yürütülmüş ve tezlerde yer alan ortak örüntüler belirlenmiştir. Analiz sürecinde iletişim becerilerindeki gelişim düzeyleri, kullanılan teknolojik ve düşük teknoloji ADİS araçları, tek-denekli desenlerin yaygınlığı, aile ve öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular ve yöntemsel güçlü-zayıf yönler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular hem frekans verileri hem de açıklayıcı temalar çerçevesinde sunulmuş; uluslararası ADİS literatürü ile karşılaştırılarak daha geniş bir bağlam içinde değerlendirilmiştir (Calculator, 2009; Ganz et al., 2012).

Bu kapsamlı yöntemsel yaklaşım, Türkiye'deki ADİS araştırmalarının gelişimini anlamayı, alanın mevcut durumunu görünür kılmayı ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön verebilecek sistematik bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Bu araştırmada incelenen 11 tez, Türkiye'de alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) alanındaki yöntemsel eğilimleri ve iletişimsel çıktıları çok yönlü biçimde ortaya koymaktadır. Bulgular, tezlerin büyük bölümünün uygulamalı araştırma niteliği taşıdığını, özellikle tek-denekli deneysel modellerin yaygın olarak tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum, ADİS çalışmalarında

birey düzeyinde değişimin ayrıntılı izlenebilmesine olanak tanınması açısından uluslararası çalışmalarla da uyumludur (Schlosser & Wendt, 2008; Ganz et al., 2012).İkinci ve diğer paragraflarda ise ½ girinti bırakınız.

İncelenen tezlerin önemli bir bölümünde PECS, tablet tabanlı uygulamalar, konuşma üreten cihazlar, video-görsel sahne gösterimi ve müzik destekli ADİS gibi çeşitli iletişim sistemlerinin kullanıldığı görölmüştür. PECS temelli çalışmaların özellikle erken basamak iletişim becerileri olan talep etme, iletişim başlatma, nesne-biçim eşleme ve ortak dikkat davranışlarında belirgin artış sağladığı rapor edilmiştir (Özbey, 2011; Akay, 2021). Bu bulgu, PECS'in OSB'li bireylerde erken iletişim ediniminde etkili olduğunu ortaya koyan uluslararası meta-analizlerle tutarlıdır (Ganz et al., 2012).

Yüksek teknoloji ADİS uygulamalarının yer aldığı tezlerde ise tablet ve mobil uygulamaların, çocukların iletişimsel istekliliğini artırdığı, öğrenme sürecini hızlandırdığı ve tekrarlı öğretim fırsatları sunduğu belirlenmiştir (Şen, 2019; Arslan, 2022). Bu sonuçlar, mobil teknolojilerin motivasyon temelli iletişim artışını desteklediğine ilişkin ADİS yazınıyla paralellik göstermektedir (Ronski & Sevcik, 2005; Light & McNaughton, 2014). Ayrıca 2016 yılında Genç Tosun tarafından yürütölen doktora tezinde, konuşma üreten cihazların çok basamaklı taleplerde etkili olduğu ve öğretilimin genellenebilir çıktılar ürettiği rapor edilmiştir (Genç Tosun, 2016). Bu sonuç, yüksek teknoloji ADİS'in karmaşık iletişim eylemlerinin öğretiminde güçlü bir araç olduğunu destekleyen uluslararası bulgularla örtüşmektedir (Beukelman & Mirenda, 2013).

Daha yenilikçi uygulamalardan biri olan video-görsel sahne gösterimi, sembolik iletişimi ve sosyal senaryoları güçlendirme amacıyla kullanılmış ve sembolik temsil becerilerinde artış sağladığı görölmüştür (Canpolat-Çığ, 2024). Bu bulgu, görsel sahne temelli uygulamaların doğal bağlamlarda sosyal-pragmatik iletişimi artırabileceğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Light, McNaughton & Jakobs, 2014). Benzer şekilde, müzik destekli ADİS uygulamaları, ritim ve dikkat odaklı yapısı sayesinde çocukların etkileşimsel katılımını artırmış ve iletişim başlatma sıklığında artış sağlamıştır (Başyigit, 2022). Bu bulgu, müziksel ritim ve çoklu modalitenin etkileşim kalitesini artırdığına dair uluslararası çalışmaları desteklemektedir (Thompson, 2014).

Tezlerdeki yöntemsel eğilimlere bakıldığında, tek-denekli deneysel desenlerin baskın olduğu, grup deneysel çalışmaların ise oldukça sınırlı kaldığı görölmektedir. Bu durum, Türkiye'de ADİS kullanımının genellikle bireyselleştirilmiş müdahaleler aracılığıyla yürütöldüğünü göstermektedir. Ancak tek-denekli desenlerin yaygınlığı, verilerin derinlemesine izlenebilmesi adına güçlü bir yön oluştururken; geniş örneklem genellemeleri yapmayı sınırladığı için bazı araştırmaların

yorum gücünü düşürmektedir. Bu da uluslararası ADİS araştırmalarında sıkça vurgulanan bir sınırlılıktır (Calculator, 2009).

Tezlerde raporlanan sonuçların neredeyse tamamı, ADİS uygulamalarının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Çocukların iletişim başlatma becerilerinde artış, problem davranışlarda azalma, sembolik temsil becerilerinde güçlenme ve sosyal etkileşimde artış gibi çıktıları Türkiye’deki tüm çalışmalarda tekrarlayan bulgular olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, ADİS’in OSB’li bireylerin iletişim yeterliklerini güçlendirmede etkili bir araç olduğunu gösteren uluslararası literatürle güçlü biçimde örtüşmektedir (Light & McNaughton, 2012; Beukelman & Mirenda, 2013).

Aile ve öğretmen görüşlerine odaklanan tezlerde, ADİS kullanımına yönelik genel tutumun olumlu olduğu, ancak materyal eksikliği, uzman desteğinin sınırlı olması ve uygulamanın sürekliliğini sağlama konusunda bazı güçlüklerin yaşandığı belirtilmiştir (Çil, 2021; Yahşi, 2024). Bu bulgu, ADİS uygulamalarında çevresel düzenlemelerin ve aile-profesyonel iş birliğinin kritik rolüne vurgu yapan uluslararası araştırmalarla da tutarlıdır (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2019).

Genel olarak bulgular, Türkiye’de ADİS alanındaki tezlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi açasından etkili çıktıları sunduğunu, ancak yöntemsel çeşitliliğin sınırlı olduğunu ve teknoloji tabanlı müdahalelerin giderek daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum, Türkiye’de ADİS’in gelişen bir alan olduğunu ve OSB’nin iletişim gereksinimlerine yanıt vermede önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye’de 2011–2025 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) alanında hazırlanmış alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) temalı lisansüstü tezleri inceleyerek ulusal araştırma eğilimlerini, yöntemsel uygulamaları ve iletişimsel çıktıları bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, ADİS’in Türkiye’de hem uygulamacılar hem araştırmacılar açasından giderek önem kazanan bir müdahale alanı olduğunu göstermektedir. Tezlerde hem düşük teknoloji hem yüksek teknoloji ADİS uygulamalarının iletişim becerilerini artırmada etkili olduğu tutarlı biçimde rapor edilmiştir.

Çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biri, PECS uygulamalarının talep etme ve iletişim başlatma gibi erken iletişimsel davranışların öğretiminde belirgin düzeyde etkili olduğunun ortaya konmasıdır (Özbey, 2011; Akay, 2021). Bu sonuç, PECS’in OSB’li bireyler üzerindeki etkililiğini güçlü biçimde gösteren uluslararası meta-analizlerle örtüşmektedir (Ganz et al., 2012). Bununla

birlikte yüksek teknoloji ADİS uygulamalarının (tablet tabanlı uygulamalar, konuşma üreten cihazlar) iletişim performansını artırmada özellikle motivasyonel katkılar sunduğu görülmektedir (Şen, 2019; Arslan, 2022). Genç Tosun'un (2016) çok basamaklı talep etme becerilerinde konuşma üreten cihazlarla elde ettiği başarılı çıktılar, yüksek teknoloji destekli sistemlerin yalnızca temel iletişim eylemlerinde değil, daha karmaşık iletişim zincirlerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yüksek teknoloji ADİS'in öğrenme hızını artırdığı ve çoklu modalite desteği sunarak iletişimsel yeterliği güçlendirdiğine ilişkin uluslararası AAC literatürüyle uyumludur (Beukelman & Mirenda, 2013; Ronski & Sevcik, 2005; Light & McNaughton, 2014).

Daha yenilikçi yöntemler olan video-görsel sahne gösterimi (Canpolat-Çığ, 2024) ve müzik destekli ADİS (Başyigit, 2022) uygulamalarının sembolik iletişim, ortak dikkat ve sosyal etkileşim alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sosyal-pragmatik modellerin iletişimde bağlamsal ve çoklu duysal girdilerin önemini vurgulayan kuramsal yaklaşımıyla uyumludur (Light, McNaughton & Jakobs, 2014; Thompson, 2014). Böylece ADİS'in sadece işlevsel iletişimi değil, daha üst düzey sosyal-pragmatik süreçleri de geliştirebileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, incelenen tezlerde tek-denekli deneysel desenlerin baskınlığıdır. Bu durum, ADİS uygulamalarının bireyselleştirilmiş yapısı gereği anlaşılabilir olsa da, geniş örnekleme genellenebilirlik açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Uluslararası araştırmalarda da tek-denekli modeller yoğun biçimde kullanılsa da karma yöntemli ve grup deneysel tasarımların giderek önem kazandığı vurgulanmaktadır (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2019). Bu açıdan Türkiye'de yürütülen çalışmaların yöntemsel çeşitliliğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Aile ve öğretmen tutumlarının genellikle olumlu olması, ADİS uygulamalarının benimsenebilirliğini destekleyen önemli bir bulgusudur (Çil, 2021; Yahşi, 2024). Bununla birlikte materyal eksikliği, uzman yetersizliği ve uygulamaların sürdürülebilirliğine ilişkin sistemsel sorunlar dikkat çekmektedir. Uluslararası literatür de ADİS'in etkili biçimde uygulanabilmesi için aile-profesyonel iş birliğinin, teknolojik desteğin ve kurumsal politikaların kritik olduğunu vurgulamaktadır (Calculator, 2009; Light & McNaughton, 2019). Dolayısıyla Türkiye'de ADİS'in yaygınlaştırılması yalnızca müdahale düzeyinde değil, sistemsel düzeyde de destek gerektirmektedir.

Genel olarak bulgular, ADİS'in OSB'li bireylerin talep etme, iletişim başlatma, sembolik iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde belirgin ve tutarlı artışlar sağladığını göstermektedir. Yüksek teknoloji uygulamalarının çocukların katılım motivasyonunu artırdığı, öğretim sürecini hızlandırdığı ve iletişim fırsatlarını genişlettiği; düşük teknoloji uygulamalarının ise yapılandırılmış öğretim

süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ADİS, OSB alanında hem erken hem ileri iletişim becerilerinin öğretiminde güçlü bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu bulgular doğrultusunda Türkiye’de ADİS araştırmalarının geliştirilmesine yönelik öneriler üç temel başlık altında sınıflandırılabilir. Birincisi, araştırma tasarımı ve yöntem açısından daha geniş örneklemli, deneysel ve karma yöntemli çalışmaların yapılması önemlidir. Bu tür çalışmalar, ADİS’in uzun vadeli etkilerini, sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini değerlendirmek açısından değer taşımaktadır. İkincisi, uygulama düzeyi açısından ailelere, öğretmenlere ve uzmanlara yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması, materyal ve teknolojiye erişimin artırılması gerekmektedir. Üçüncüsü, politik ve sistemsel düzeyde, ADİS kullanımını destekleyen kurumsal uygulama yönergelerinin oluşturulması, üniversitelerde ADİS eğitiminin güçlendirilmesi ve teknolojik araçlara erişimi kolaylaştıran politikaların geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, ADİS’in Türkiye’de OSB’li bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale aracı olduğunu, bu alandaki araştırmaların giderek çeşitlendiğini ve yüksek teknoloji tabanlı uygulamaların gelecekte daha geniş bir araştırma alanı oluşturacağını göstermektedir. ADİS’in etkili ve sürdürülebilir bir biçimde kullanılabilmesi için hem araştırma hem uygulama hem de politika düzeyinde bütüncül bir yaklaşım gerekmektedir.

Kaynakça

Akay, T. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara Resim Değiş-Tokuş Sistemi kullanılarak iletişim becerisi kazandırılması* (Tez No. 664953) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Başıyigit, G. (2022). *Otizm tanısı konmuş çocukların iletişim becerilerinin gelişimine alternatif iletişim sistemleri ile desteklenmiş müzik çalışmalarının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes.

Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744.

Calculator, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 93–113.

Canpolat-Çığ, N. (2024). *[Video görsel sahne gösteriminin otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sembolik iletişimsel sıra alma davranışları üzerindeki etkileri]* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (Başlık/üniversiteyi kendi tezinden aynen geçir.)

Çil, H. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Ganz, J. B., Davis, J. L., Lund, E. M., Goodwyn, F. D., & Simpson, R. L. (2012). Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 406–418.

Genç Tosun, D. (2016). *Otizmli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Light, J., & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197–204.

Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18.

Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41.

Light, J., McNaughton, D., & Jakobs, T. (2014). Developing AAC technology to support interactive video visual scene displays. *RERC on AAC: Rehabilitation Engineering Research Center on Augmentative and Alternative Communication*.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.

Özbey, Ç. (2011). *İletişim yetersizliği olan bireylere iletişim becerilerini kazandırmada “Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi” ile yapılan öğretimin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Polat, H. (2018). *Investigating the design, development, and evaluation of a high-tech alternative and augmentative communication (AAC) application for communication needs of individuals with autism spectrum disorders* [Doktora tezi, Middle East Technical University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185.

Schlosser, R. W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212–230.

Schwartzberg, E. T., & Silverman, M. J. (2013). Effects of music-based social stories on comprehension and generalization of social skills in children with autism spectrum disorders: A randomized effectiveness study. *The Arts in Psychotherapy*, 40(3), 331–337.

Şen, K. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) sistemlerine ilişkin bilgi düzeyleri, görüşleri ve deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Thompson, G. A. (2014). Family-centred music therapy to promote social engagement in young children with severe autism spectrum disorder: A randomized controlled study. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), 840–852.

Yahşi, A. (2024). *[Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı bireylerin ailelerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) hakkındaki farkındalıklarının ADİS kullanımına yönelik görüşlerine etkisi]* [Yüksek lisans tezi, İstinye Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN EBEVEYNLERİNİN YAPAY ZEKA KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Arzu SARI

Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Doktora Öğrencisi;
Millî Eğitim Bakanlığı, Uzman Öğretmen

ar.09.mk@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-8238-759X

Rukiye KONUK ER

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü

rukiyekonuk@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9500-0534

Öz

Yapay zekâ tabanlı sohbet araçları, son yıllarda günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu teknolojilerin özel gereksinimli bireylere sahip aileler tarafından nasıl algılandığı ve hangi amaçlarla kullanıldığı, alanyazında sınırlı biçimde ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin ChatGPT kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek ve bu araçların ailelerin çocuklarıyla ilgili ihtiyaçlarına nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılar, farklı yetersizlik türlerinde özel gereksinimli çocuğa sahip 12 ebeveynden oluşmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, ebeveynlerin ChatGPT'yi en çok bilgi edinme, ödev–akademik destek sağlama ve etkinlik planlama amacıyla kullandıklarını; hızlı erişim ve farklı bakış açısı sunma gibi yönlerden fayda gördüklerini göstermiştir. Bununla birlikte yanlış veya eksik bilgi riski, gizlilik kaygıları, çocuklara uygun dilin her zaman sağlanamaması ve teknoloji bağımlılığı gibi sınırlılıklar vurgulanmıştır. Sonuç olarak yapay zekâ tabanlı araçların aileler için önemli bir destek kaynağı olabildiği; ancak güvenilirlik, gizlilik ve kontrollü kullanım ölçütleriyle ele alınması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, ebeveyn görüşleri, nitel araştırma, özel gereksinimli çocuklar, yapay zekâ

GİRİŞ

Yapay zekâ teknolojileri, kişiselleştirilmiş içerik sunma ve öğrenen ihtiyaçlarına uyum sağlama gibi olanaklarla eğitimde önemli bir dönüşüm yaratmaktadır (Smith et al., 2024; Hussein et al., 2025). ChatGPT gibi büyük dil modelleri, öğretmenler ve ebeveynler tarafından bilgi edinme ve etkinlik planlama amacıyla kullanılmaktadır. Özel eğitim bağlamında yapay zekâ özellikle bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde fırsatlar sunmaktadır (Sağdıç & Sani-Bozkurt, 2020). OSB alanında yürütülen sistematik incelemeler, yapay zekâ temelli araçların erken tanı ve değerlendirme süreçlerinde etkili yönlerine işaret etmektedir (Irmak et al., 2024). Ancak yanlış bilgi ve etik riskler, ailelerde tereddüt oluşturabilmektedir (Hussein et al., 2025). Buna ek olarak eğitimde yapay zekâ kullanımı, veri güvenliği ve etik standartlara ilişkin tartışmalarla da birlikte ele alınmaktadır (Akgun & Greenhow,

2022; Klein, 2023). Bu durum özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yapay zekâ tabanlı sohbet araçlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesini önemli hâle getirmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yapay zekâyâ ilişkin deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ve olgubilim deseniyle yürütülmüştür (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen, farklı yetersizlik türlerinde özel gereksinimli çocuğa sahip 12 ebeveyn çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar K1–K12 kodlarıyla anonimleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır (Kvale & Brinkmann, 2009). Görüşmeler yüz yüze veya çevrim içi gerçekleştirilmiş, 20–30 dakika sürmüş ve gönüllü katılım esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız yapılmış ve uyum Miles ve Huberman formülüyle hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinden elde edilen görüşmeler içerik analiziyle çözümlenmiş ve yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşler dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Yapay zekâ kullanım düzeyi ve kullanım amaçları, (2) Yapay zekânın çocuk ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri, (3) Yapay zekânın güçlü ve zayıf yönleri ve (4) Etik sorunlar, tutumlar ve beklentiler. Aşağıda her tema açıklama, örnek katılımcı görüşleri ve ilgili tablo ile birlikte sunulmaktadır.

Tema 1. Yapay Zekâ Kullanım Düzeyi ve Kullanım Amaçları

Ebeveynlerin yapay zekâ kullanım düzeyleri değişmektedir. Bazı ebeveynler aktif kullanıcı iken bazıları sınırlı bilgiye sahiptir. En yaygın kullanım nedenleri bilgi edinme, ödev desteği ve etkinlik planlamadır.

Tablo 1. *Yapay zekâ kullanım düzeyi ve kullanım amaçlarına ilişkin bulgular*

Kodlar	f	Örnek Katılımcı Görüşleri
Sınırlı bilgi	5	“Bilmiyorum.” (K2)
Gündelik deneyim	4	“Sesli asistandan bazen soruyorum.” (K4)
Bilinçli kullanım	3	“Etkinlik planlarken çok işe yarıyor.” (K3)
Bilgi/etkinlik desteği	10	“Ödevlerde hemen fikir veriyor.” (K1)
Hiç kullanmama	3	“Kullanmayı bilmiyorum.” (K9)

Tema 2. Yapay Zekânın Çocuk ve Öğrenme Süreci Üzerindeki Etkileri

Ebeveynler yapay zekânın dikkat toplama ve problem çözme gibi olumlu etkilerini belirtmiş, ancak dikkat dağınıklığı ve aşırı kullanımda motivasyon düşüşü gibi olumsuzluklara da dikkat çekmiştir. Kontrollü kullanım vurgulanmıştır. Özel eğitim için özellikle bireyselleştirilmiş öğretimin, uyarlanabilirlik ve erişilebilirlik açısından önemli fırsatlar sunduğu vurgulanmaktadır.

Tablo 2. *Yapay zekânın çocuk ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri*

Kodlar	f	Örnek Katılımcı Görüşleri
Olumlu etkiler	6	“Dikkatini topluyor.” (K4)
Olumsuz etkiler	4	“Sosyalleşmesini olumsuz etkiliyor.” (K2)
Koşullu etkiler	3	“Kontrollü olursa fayda sağlıyor.” (K5)
Öğrenmeye olumlu katkı	8	“Problem çözmede destek oluyor.” (K1)
Sınırlı/olumsuz katkı	5	“Fazla kullanınca motivasyon düşüyor.” (K5)

Tema 3. Yapay Zekânın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Ebeveynler yapay zekânın güçlü yönlerini hız, pratiklik ve alternatif öneri sunabilme şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın yanlış bilgi verme, çocuklara uygun olmayan dil kullanımı, gizlilik kaygıları ve teknoloji bağımlılığı gibi zayıf yönler sıkça dile getirilmiştir.

Tablo 3. *Yapay zekânın güçlü ve zayıf yönleri*

Kodlar	f	Örnek Katılımcı Görüşleri
Pratiklik/hız	6	“Hemen yanıt veriyor.” (K6)
Alternatif öneriler	4	“Farklı fikirler sunuyor.” (K7)
Ulaşılabilirlik	5	“7/24 ulaşılabilir.” (K3)
Güvenilirlik ve Gizlilik	11	“Her zaman doğru değil.” (K7) “Veriler nereye gidiyor bilmiyorum.” (K5)
Uygun olmayan dil	3	“Çocuğa uygun dil kullanmayabiliyor.” (K2)
Teknoloji bağımlılığı	4	“Aşırı kullanım riski var.” (K4)

Tema 4. Etik Sorunlar, Tutumlar ve Beklentiler

Ebeveynler gizlilik ve veri güvenliğini en temel sorun olarak ifade etmiş; çocuklara uygun içerik geliştirilmesini ve kullanım süresinin sınırlandırılmasını beklediklerini belirtmiştir.

Tablo 4. *Yapay zekâya ilişkin etik sorunlar ve beklentiler*

Kodlar	f	Örnek Katılımcı Görüşleri
Gizlilik/veri güvenliği	5	“Çocuk verileri güvende mi bilmiyorum.” (K5)
Erişim eşitsizliği	3	“Her evde teknoloji yok.” (K7)
Kullanım sınırları	4	“Sorumluluk tamamen AI’ya yüklenmemeli.” (K3)
Eğitim desteği beklentisi	5	“Öğretmenle birlikte kullanılmalı.” (K1)
Geliştirme ihtiyacı	6	“Çocuğa uygun içerik lazım.” (K6)
Kontrollü kullanım beklentisi	7	“Süre sınırlaması olmalı.” (K4)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, ebeveynlerin yapay zekâyı yararlı fakat kullanımında dikkat gerektiren bir araç olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, özel eğitimde yapay zekânın sunduğu fırsatlara ilişkin literatürle uyumludur (Sağdıç & Sani-Bozkurt, 2020; Irmak et al., 2024). Ebeveynlerin gizlilik, doğruluk ve kontrolsüz kullanım kaygıları, eğitimde yapay zekâyı ilişkin etik tartışmalarla benzerlik göstermektedir (Akgun & Greenhow, 2022; Klein, 2023). Genel olarak araştırma sonuçları, ebeveynlerin yapay zekâyı çocuğun öğrenme sürecini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak gördüğünü ancak kullanımın yetişkin gözetiminde, kontrollü ve güvenli biçimde gerçekleşmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Alan yazında hem özel eğitim hem genel eğitim bağlamında vurgulanan etik ve pedagojik gereklilikler, ebeveyn görüşleriyle büyük ölçüde uyumludur (Sağdıç & Sani-Bozkurt, 2020; Akgun & Greenhow, 2022; Irmak vd., 2024; Hussein et al., 2025).

Araştırma bulgularına göre yapay zekâ uygulamalarının özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkili ve güvenli biçimde kullanılabilmesi için içeriklerin gelişimsel düzeye uygun olarak tasarlanması, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik yapay zekâ okuryazarlığı eğitimlerinin artırılması, veri güvenliği ve gizlilik ilkelerinin güçlendirilmesi, yapay zekâ kullanımının yetişkin gözetiminde ve sınırlı sürelerle planlanması ve özel eğitim bağlamında kullanılacak uygulamalara yönelik etik standartların geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K–12 settings. *Information and Learning Sciences*, 123(3–4), 183–199. <https://doi.org/10.1108/ILS-08-2021-0079>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Hussein, A., Hussein, M., & Al-Hendawi, M. (2025). Artificial intelligence in special education: A systematic review of applications, benefits, and ethical challenges (2019–2024). *Societies*, 14(2), 288. <https://doi.org/10.3390/soc14020288>
- Irmak, Y., Akyumuk, E., Çetin, G., & Sani-Bozkurt, S. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğunda Yapay Zekâ Kullanımı: Sistemik Alanyazın Taraması. 4th International Conference on Educational Technology and Online Learning (ICETOL 2024) – Full Paper Proceedings, 618–620.

- Klein, A. (2023). Artificial intelligence tools in K–12 classrooms: Teacher perceptions, opportunities, and concerns. *Education Week*. <https://www.edweek.org/>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Sağdıç, Z. A., & Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 92–111.
- Smith, K., Thompson, L., & Reed, A. (2024). Utilizing emergent AI chatbot technology to generate mathematical writing models for elementary students. *Journal of Technology and Elementary Education*, 6(3), 145–168.

HAFİF DÜZEY ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ SÜRECİ İLE İLGİLİ YAYIMLANMIŞ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ 2000-2025

Prof. Dr. Zeliha Traş,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı, ztras@erbakan.edu.tr

ORCID:0000-0003-2670-0868

Çiğdem BİLGİN

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı,
cigdemblgn50@outlook.com

ORCID:0009-0008-4629-8312,

ÖZ

Bu araştırmanın amacı hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yapılmış olan araştırmaların bibliyometrik olarak incelenmesidir. Bu amaçla Web of Science (Wos) veri tabanında son 25 yılda yapılmış olan çalışmalara ulaşılmıştır. Veri seti oluşturulurken başlangıçta 4830 çalışmaya ulaşılmış, sonrasında belirli Web of Science (Wos) kategorilerine göre filtrelemeler yapıldıktan sonra 807 çalışma ile analizler yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz ve bibliyometrik analiz birlikte kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde en çok yapan dergiler, ülkeler, yazarlar ve yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz kapsamında ülke iş birlikleri, ortak atıf, ortak kelime incelemeleri yapılmış ve yazar iş birlikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre en çok yayın yapan ülke ABD (n=355) iken ülkemiz 14 çalışma ile 11. sırada bulunmaktadır. Ayrıca 2000-2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda diğer yıllara oranla bir sıçrama görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: bibliyometrik analiz, hafif düzey zihinsel yetersizlik, yetişkinliğe geçiş süreci

GİRİŞ

Zihinsel Engellilik, ‘kavramsal, sosyal ve pratik beceriler de dahil olmak üzere zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli sınırlamalarla karakterize bir engellilik’ olarak tanımlanmaktadır (American Association on Intellectual & Developmental Disabilities, 2023). Zihinsel engelli bireyler, toplumdaki diğer bireyler gibi yaşamlarında iki kritik dönem yaşarlar: Erken çocukluk dönemi, yaşamın ilk yılları ve yetişkinliğe geçiş (Korpi, 2007; Kutlu, 2012). Yetişkinliğe geçiş, zihinsel engelli bireyin öğrencilik durumundan toplumda yetişkin rolü üstlenme durumuna geçişi olarak tanımlanabilir (Gürsel vd., 2007; Halpern, 1994; Kutlu, 2012). Yetişkinliğe başarılı bir geçiş; bağımsız yaşam, kariyer gelişimi, eğitim, arkadaşlıklar ve bireyin kendi hayatıyla ilgili kararları alabilme becerisi gibi konularla yakından ilişkilidir (Dyke vd., 2013)

Bu araştırma amacı “Web of Science” veri tabanında bulunan “Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci” ile ilgili yayımlanmış araştırmaların bibliyometrik olarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmaların dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmalarda yazar iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

6. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmalarda ülke iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili çalışmalarda ortak atıf analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanında (“mild intellectual disability” OR “transition to adulthood”) kavramları taratılmış ve toplam 4830 çalışmaya ulaşılmıştır. Sonraki aşamada Publication Years 2000-2025 yıllarına göre filtreleme yapıldığında 3699 çalışmaya ulaşılmıştır. Document Types’de madde, inceleme makalesi, kitap incelemesi ile filtrelenmiş 3418 çalışmaya ulaşılmıştır. Bir sonraki aşamada da Web of Science Categories’de rehabilitasyon, psikoloji gelişimsel, eğitim araştırması gibi alanlarda sınırlandırıldıktan sonra 1299 elde edilmiştir. Topics Meso’da otizm ve gelişim bozuklukları, iletişim, psikiyatri ve psikoloji, eğitim ve eğitim araştırması filtrelemeleri yapıldığında 819 çalışmaya ulaşılmıştır. Web of Science Index’de ssc1, esc1, sc1 filtrelemesi yapıldıktan sonra ise 807 çalışma analiz edilmek üzere derlenmiştir. Tarama Ekim (2025) ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak betimsel analiz yönteminde Web of Science (WoS) veritabanı kullanılmış ve 2000-2025 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, en çok yayın yapan ülkelere göre dağılımı, en çok yayın yapan dergilere göre dağılımı ve en çok yayın yapan yazarlara göre dağılımı incelenmiştir. Sonraki aşamada verilerin bibliyometrik analizinde VosWierver programından faydalanılmıştır. Bibliyometrik analizde ise ortak yazar, ortak atıf ve ülke işbirlikleri analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı

2000-2025 yılları arasında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili yapılan yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, araştırma çıktılarında zaman zaman değişkenlik eğiliminin olduğu gözlemlenmektedir. 2021 yılında 74 yayın sayısı bulunmakta iken 2022 yılında 55 yayın sayısına düşüş gösteren yayın sayısının 2024 yılında 64 yayın sayısı ile tekrar artışa geçtiği görülmektedir. Özellikle 2021 (n=74), 2020 (n=67) ve 2024 (n=67) yıllarında, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecine yönelik akademik ilginin önemli ölçüde yayın yoğunluğuna sahip olduğu dikkat çekmektedir. 2018 (n=57), 2022 (n=55) yıllarında yayın sayısında nispeten sınırlı bir düşüş yaşanmış 2020 yılı itibarı ile hızlı bir artış göstermiş 2024 yılında ise nispeten bir düşüş yaşanmıştır.

Field: Publication Years	Record Count	% of 807
2021	74	9.170%
2020	67	8.302%
2024	67	8.302%
2018	57	7.063%
2022	55	6.815%

Tablo 1. Yayın Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların yazarlara göre dağılımı

En çok yayın yapan yazarlar arasında ilk sırada Didden R (n=22)'in olduğu görülmektedir. Yazar özellikle Otizm alanında eğitim temelli uygulamalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Taylor JL (n=16), bilimsel yönetim ilkelerinin teori ve uygulamaları alanındaki çalışmalarıyla literatürde önemli bir yer edinmiştir. Bu yazarı sırasıyla Embregts PJCM (n=15), Jahoda A (n=15) ve Bouck EC (n=12) diye sırasıyla yazarlar takip etmektedir.

Field: Authors	Record Count	% of 807
Didden R	22	2.726%
Taylor JL	16	1.983%
Embregts PJCM	15	1.859%
Jahoda A	15	1.859%
Bouck EC	12	1.487%

Tablo 2. En Çok Yayın Yapan Yazarlar ve Yayın Sayıları

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların dergilere göre dağılımı

2000-2025 yılları arasında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci konulu yayınların en çok yayımlandığı dergiler incelendiğinde, ilk sırada Journal of applied research in intellectual disabilities (n=57) yer almaktadır. İkinci sırada Research in developmental disabilities (n=40) dergisi; bu dergiyi de sırasıyla Journal of intellectual disability research (n=33) takip etmektedir. 5. Sırada Emerging adulthood (n=27) bulunmaktadır. Dergilerin genel yayın içerikleri incelendiğinde zihinsel engellilik ile ilgili sağlık boyutlarını inceleyen araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Field: Publication Titles	Record Count	% of 807
JOURNAL OF APPLIED RESEARCH IN INTELLECTUAL DISABILITIES	57	7.063%
RESEARCH IN DEVELOPMENTAL DISABILITIES	40	4.957%
JOURNAL OF INTELLECTUAL DISABILITY RESEARCH	33	4.089%
JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS	28	3.470%
EMERGING ADULTHOOD	27	3.346%

Tablo 3. En Çok Yayın Yapan Dergiler ve Yayın Sayıları

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı

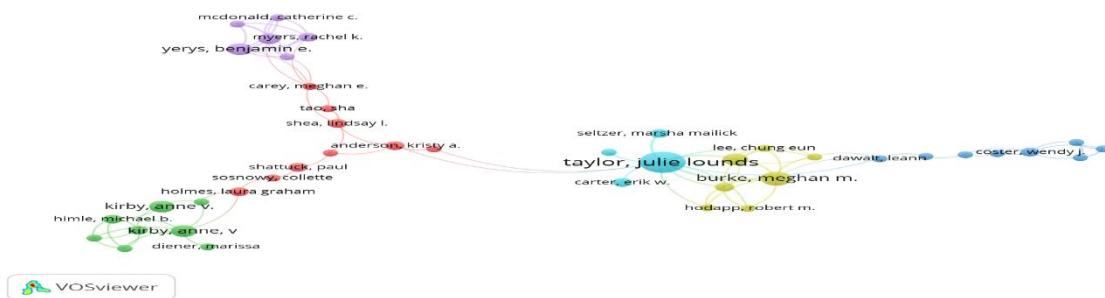
2000-2025 yılları arasında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin geçiş süreci konusunda yayımlanan toplam 807 akademik çalışmanın ülke dağılımı incelendiğinde, en fazla ABD, toplam yayınların yaklaşık yarısını (%43.86) oluşturarak bu alandaki lider ülke konumundadır. ABD'yi sırasıyla Hollanda (n=11), İngiltere (n=9), Kanada (n=7) ve Avustralya (n=6) takip etmektedir.

Field: Countries/Regions	Record Count	% of 807
USA	354	43.866%
NETHERLANDS	89	11.029%
ENGLAND	75	9.294%
CANADA	60	7.435%
AUSTRALIA	51	6.320%

Tablo 4. En Çok Yayın Yapan Ülkeler ve Yayın Sayıları

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ortak yazar analizi

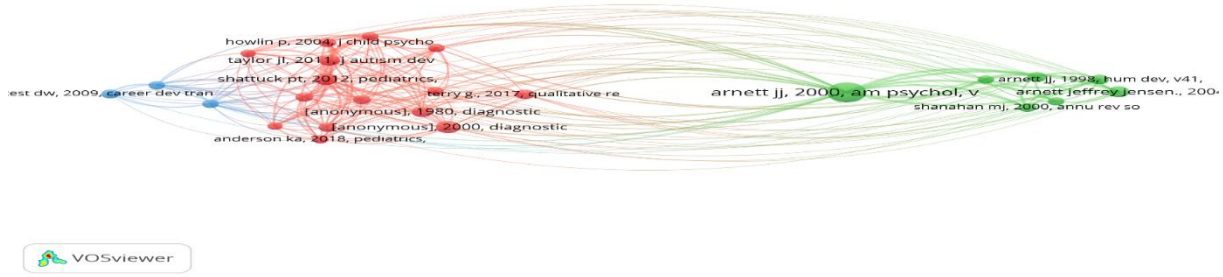
Bu bibliyometrik harita, 2000-2025 yılları arasında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci konulu çalışmalar incelendiğinde Taylor ve Julie lounds haritada hem yüksek yayın sayısı hem de güçlü ortak yazarlık ilişkileriyle dikkat çeken iki merkezi isimdir. Bu yazalar diğer birçok yazarla sürekli iş birliği içerisinde.



Şekil 1. Ortak Yazar Analizi

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ortak atıf analizi

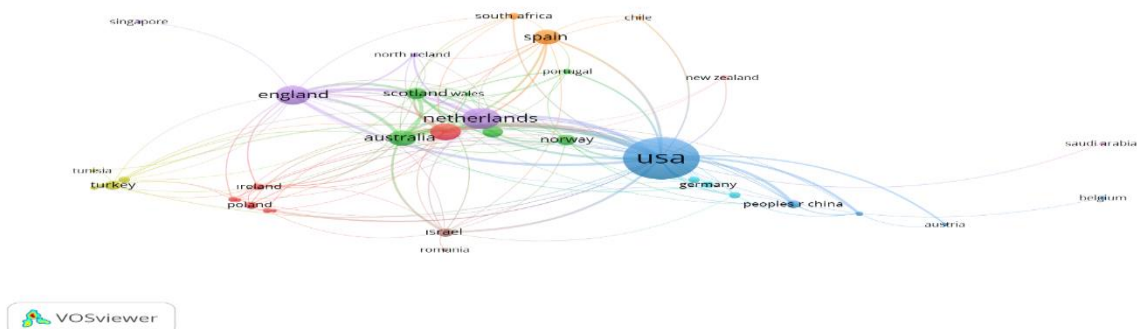
Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanan çalışmalar incelendiğinde 3 belirgin küme ortaya çıkmaktadır. Kırmızı kümede yer alan yazarlar arasında shattuck pt, howlin p, pediatrics gibi gelişim araştırmaları, otizm tanı kriterleri, aile deneyimleri konularının öncü isimleri vardır. Yeşil kümede psychol, arnett jj, hum dev gibi genç yetişkinlik, yaşam boyu gelişim araştırmalarının öncü isimleri vardır. Mavi kümede ise est dw, shattuck pt, anderson ka, taylor jl gibi klinik odaklı çalışmalar, gelişimsel yetersizlik, bakım modelleri, klinik sonuçlar konularının öncü isimleri vardır.



Şekil 2. Ortak Atıf Analizi

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ülke iş birlikleri analizi

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili yayımlanan çalışmaların ülke iş birlikleri analiz sonuçlarına göre Amerika Birleşik Devletleri en merkezi konumda yer almaktadır ve neredeyse tüm kümelerle bağlantı kurduğu görülmektedir. Bu durum, ABD'nin yetişkinliğe geçiş süreci araştırmalarında uluslararası iş birliğinde açık ara lider olduğunu göstermektedir. Hollanda, İngiltere, Almanya, İspanya, Avustralya ile güçlü iş birlikleri kurmuş; özellikle Asya ve Avrupa ülkeleri arasında köprü işlevi görmektedir. Türkiye, haritada yer almakla birlikte, merkeze daha uzak konumda ve bağlantı sayısı sınırlıdır.



Şekil 3. Ülke İşbirlikleri Analizi

SONUÇ

Elde edilen bulgular, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde yapılan araştırmaların 2018 yılından itibaren artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum konunun son yıllarda, hem akademik hem de uygulamalı düzeyde önem kazandığını göstermektedir. Ancak mevcut çalışmaların niceliksel artışına paralel olarak niteliksel derinliğinde güçlendirilmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda geçiş sürecine ilişkin aile- okul işbirliği, mesleki eğitim programlarının etkililiği gibi alt temalara odaklanılması önerilmektedir. Ayrıca, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda yapılacak karşılaştırmalı çalışmaların, geçiş sürecine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

American Association on Intellectual & Developmental Disabilities. (2023, May 14). *Defining criteria for intellectual disability*.
<https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>

Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149–162.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2013.789099>

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54–77.

Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, the Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115–124.
<https://doi.org/10.1177/088572889401700201>

Korpi, M. (2007). *Guiding your teenager with special needs through the transition from school to adult life: Tools for parents*. Jessica Kingsley Publishers.

Kutlu, M. (2012). Geleceğe birlikte hazırlanalım. In A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* (pp. 88–105). Vize Yayıncılık.

OSB'Lİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Recep FIRAT

Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı, Özel Eğitim Öğretmeni,

e-posta: rfakademik@gmail.com

Hakan ÖZAK

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

e-posta: hakanozak@duzce.edu.tr

Öz

Otizm spektrum bozukluğu, bireyin sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında çeşitli sınırlılıklar yaşamaya yol açan nörogelişimsel bir farklılıktır. Bu farklılık, öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasını güçleştirmenin yanı sıra özellikle okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin çok yönlü, sabırlı ve esnek öğretim yaklaşımları geliştirmesini gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilere okuma ve yazma öğretimi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve bu güçlüklerin öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığını incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerindeki özel eğitim okullarında görev yapan ve otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle doğrudan öğretim deneyimi bulunan 12 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, görüşmeler katılımcı onayı alınarak yürütülmüş ve ses kayıtları yazılı döküme dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen ifadeleri doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle okuma ve yazma öğretimi sürecinde dikkat eksikliği, duyuşsal hassasiyet, motivasyon düşüklüğü ve iletişim güçlüklerinden kaynaklanan sorunlarla sık karşılaştıklarını göstermektedir. Ayrıca materyal yetersizliği, aile katılımının sınırlı olması, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanmasında yaşanan güçlükler ve teknolojik donanım eksiklikleri de öğretim sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin etkili bir okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirebilmek için yenilikçi yöntemlere, mesleki rehberliğe ve aile iş birliğini destekleyen programlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu araştırma, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilere yönelik okuma ve yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları özgün güçlükleri ortaya koyarak özel eğitim alanına kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunmakta, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve aile katılımını güçlendiren uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, okuma-yazma öğretimi, özel eğitim öğretmenleri

GİRİŞ

Okuma yazma becerileri, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamlarındaki bağımsızlıklarını sağlamada temel bir role sahiptir (Karasu vd., 2015). Bu beceriler, bireyin bilgiye erişiminden kendini ifade edebilmesine, problem çözme yeteneklerinden sosyal iletişim kurma becerilerine kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır (Saydam, 2020). Günümüz toplumlarında, bireylerin okuryazar olması sadece bir akademik gereklilik değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk ve yaşamsal bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2014). Ancak, bireylerin bu becerileri kazanma süreci çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Özellikle özel eğitim gereksinimi olan bireyler için bu süreç, daha fazla destek ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerini gerektiren karmaşık bir yapıya sahiptir (Mason, 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında farklılıklar gösterdiği, nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Pelphrey vd., 2014). OSB tanısı almış bireyler, genellikle rutinelere olan bağılılıkları, duyuşsal hassasiyetleri ve iletişim

güçlükleri nedeniyle öğrenme süreçlerinde ek zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, OSB'li bireylerin temel becerileri edinmesini etkileyebilmekte ve özellikle okuma yazma becerilerinin kazanımında çeşitli bariyerler oluşturmaktadır (Trifu, Haşegan vd., 2022). Örneğin, dikkat eksikliği ve odaklanma sorunları, okuma yazma öğretiminde karşılaşılan temel problemlerden biridir. Bunun yanı sıra, sözel ifade güçlükleri, soyut kavramların anlaşılmasındaki zorluklar ve sosyal iletişimdeki sınırlılıklar, OSB'li bireylerin öğrenme süreçlerini daha karmaşık hale getirmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri, OSB'li bireylere okuma yazma öğretimi sürecinde yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda yenilikçi, esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlara sahip olmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin karşılaştığı yapısal ve bireysel engeller, öğretim sürecinin etkinliğini azaltabilmektedir (Demir ve Ersöz, 2016; Demirtaş vd., 2016). Literatürde, öğretmenlerin OSB'li bireylerle çalışırken sıklıkla materyal eksikliği, uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesindeki zorluklar, yöntem seçiminde yaşanan kararsızlıklar ve aile desteğinin sınırlılığı gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmektedir (Bayar ve Yılmaz, 2019). Bu sorunlar hem öğretim sürecinde hem de öğrencinin akademik başarılarında geri dönülmesi zor sonuçlara neden olabilmektedir.

Ayrıca, OSB'li bireylerin öğrenme süreçlerinde en sık karşılaşılan zorluklardan biri, öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrenme sürecine yansımalarıdır (Kodal, 2006). Örneğin, bir öğrencinin belirli bir öğretim yöntemine hızlı bir şekilde uyum sağlarken, bir diğerrinin aynı yöntemle karşı direnç göstermesi, öğretmenlerin süreç içinde esnekliğini ve problem çözme yeteneklerini zorlayabilmektedir. Bunun yanında, ailelerin öğretim sürecine aktif katılımının sınırlı olması ve materyallerin yetersizliği, öğretim sürecinde karşılaşılan diğerr yaygın sorunlar arasında yer almaktadır (Çakıcı, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen bilgiler, sürecin daha verimli ve etkili hale getirilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin öğretim sürecine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimlere, karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunları çözmek için geliştirdikleri stratejilere odaklanılacaktır. Elde edilen bulguların, OSB'li bireylerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik daha etkili ve uygulanabilir çözümler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerde okuma yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin rollerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları incelemek amacıyla nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 12 özel eğitim öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusuyla ilgili bireylerin belirlenmesine olanak tanıyan, hedefe yönelik bir yöntemdir (Yağar ve Dökme, 2018). Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formu, OSB’li öğrencilerle çalışırken karşılaşılan sorunlar, kullanılan öğretim yöntemleri ve sürece dair öğretmen görüşlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan sorular içermektedir. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, kodlama yapılarak frekans değerleri üzerinden analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye genelindeki özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 12 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, OSB’li öğrencilerle birebir çalışmakta olup, araştırma konusuna dair zengin veri sağlayabilecek şekilde amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Yaşları 25-45 arasında değişen öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ila 20 yıl arasında farklılık göstermektedir. Katılımcıların 7’si kadın, 5’i erkek olup hem büyük şehirlerde hem de kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Bu durum, öğretim koşulları ve karşılaşılan sorunlar açısından geniş bir perspektif sunmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmış ve kimlik bilgilerinin gizliliği sağlanmıştır. Farklı deneyim seviyelerinden öğretmenlerle çalışılmış olması, araştırma bulgularının çeşitliliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

Tablo 1

Araştırmanın katılımcılarının demografik bilgilerinin dağılımı

		<i>Frekans (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	7	58,3
	Erkek	5	41,7
<i>Yaş Aralığı</i>	25-30	4	33,3
	31-40	5	41,7
	41-45	3	25,0
<i>Eğitim Durumu</i>	Lisans	7	58,3
	Yüksek Lisans	3	25,0
	Doktora	2	16,7
<i>Mesleki Deneyim (Yıl)</i>	1-5	3	25,0
	6-10	3	25,0
	11-15	3	25,0
	16-20	3	25,0
<i>Çalıştıkları Kurum</i>	Devlet Okulu	9	75,0
	Rehabilitasyon Merkezi	3	25,0

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış bireylerin okuma yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme formu iki ana bölüme ayrılmıştır. İlk bölüm, katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, eğitim durumu, görev yaptıkları kurum türü ve coğrafi bölge gibi demografik bilgilerini toplamak için tasarlanmıştır. Bu bölüm, katılımcıların mesleki geçmişlerine ve çalışma koşullarına dair genel bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. İkinci bölüm ise, OSB'li bireylerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini, yöntem tercihlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle başa çıkma stratejilerini anlamaya yönelik açık uçlu sorular içermektedir.

Görüşmelerde kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından alanyazın taraması sonucunda oluşturulan bir soru havuzu geliştirilmiştir. Belirlenen sorular, OSB'li bireylerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin algılarını, karşılaştıkları zorlukları ve önerilerini derinlemesine anlamayı hedeflemiştir. Görüşme formunun uygunluğu ve kapsamı, özel eğitim alanında uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Nihai form, 6 açık uçlu temel sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. OSB'li öğrencilere okuma-yazma öğretirken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
2. Aile katılımının, OSB'li öğrencilerin okuryazarlık gelişiminde nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?
3. OSB'li öğrencilere okuma-yazma öğretirken hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?
4. Karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?
5. OSB'li öğrencilerin okuma-yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
6. OSB'li öğrencilere okuma-yazma öğretirken dikkat edilmesi gerekenler sizce nelerdir?

Veriler, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde, katılımcılara araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kaydı alınması için yazılı onayları alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür ve katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için esnek bir görüşme ortamı sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların verdikleri cevapların derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla gerektiğinde altı açık uçlu soruyla bağlantılı olarak ek sorular yöneltilmiş ve görüşme akışına göre soruların sırası yeniden düzenlenmiştir.

Toplanan ses kayıtları, daha sonra araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve analiz süreci için hazır hale getirilmiştir. Verilerin doğruluğunu ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla görüşme transkriptleri tekrar gözden geçirilmiş ve gerektiğinde katılımcılardan doğrulama alınmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Görüşme kayıtları yazıya aktarılmış, ardından veriler dikkatlice okunarak kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinde, katılımcıların ifadeleri temalar altında toplanmış ve ana temalar ile alt temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırma sorularıyla uyumlu bir şekilde yapılandırılarak verilerin anlamlandırılması sağlanmıştır.

Kodlama sürecinde elde edilen temaların frekansları belirlenmiş ve yorumlamalar, katılımcı ifadeleriyle desteklenerek raporlanmıştır. Bu analiz yöntemi, özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini sistematik bir şekilde değerlendirmeyi ve alandaki uygulamalara ışık tutmayı amaçlamıştır.

BULGULAR

Araştırma bulgularına yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara 6 açık uçlu ve bunlara bağlı 7 alt soru da sorulmuştur. Verilen cevaplar transkript edilip analiz edilmiş ve her soru için ortak temalar belirlenmiştir. Bir öğretmen birden fazla temadan söz etmiştir. Sorulara verilen yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

OSB’li öğrencilere okuma-yazma öğretirken karşılaşılan zorluklar

OSB’li (Otizm Spektrum Bozukluğu) öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, bu öğrencilerin bireysel farklılıklarından ve eğitsel ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Duyusal hassasiyet, dikkat eksikliği, motivasyon yetersizliği ve iletişim problemleri gibi çeşitli engeller, öğretim sürecini güçleştirmektedir.

Tablo 2

OSB’li Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaşılan Zorluklar ve Frekansları

Zorluklar	Frekans (f)
Duyusal hassasiyetler (ışık, ses, dokunma)	8
Dikkat dağınıklığı	7
Motivasyon eksikliği	6
İletişim problemleri	4
Aile desteği eksikliği	6
Kaynak/materyal yetersizliği	5

Sistemsal engeller (BEP ve müfredat uyumsuzluğu)	3
--	---

Görüşme yapılan öğretmenler, duyuşsal hassasiyetlerin OSB’li öğrencilerin okuma-yazma sürecindeki en önemli zorluklardan biri olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, öğrencilerin çevresel uyarılara aşırı duyarlılık göstermesi nedeniyle sınıf ortamında dikkatin toplanmasını zorlaştırmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Sınıfta bir kalemin yere düşme sesi bile bazı öğrencilerde kriz yaratabiliyor. Öyle olunca derse odaklanmak çok zor oluyor.”* (Ö1) Bunun yanı sıra, dikkat dağınıklığı sıklıkla dile getirilmiş ve bu durumun öğrenme sürecini kesintiye uğrattığı belirtilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Çocuğun dikkatini derse çekmek için sürekli farklı etkinlikler bulmam gerekiyor. Bu da çok zaman alıyor ve yorucu bir süreç oluyor.”* (Ö2) Motivasyon eksikliği ise hem öğrencilerin sürece katılımını hem de öğretim yöntemlerinin etkili olmasını sınırlandıran bir diğere önemli faktör olarak görölmektedir. Bir öğretmenin gözlemi şu şekildedir: *“Bir öğrenci vardı, ‘Yapamıyorum’ deyip bırakıyordu. Sürekli ‘Sen bunu yapabilirsin’ demek zorunda kaldım. Bu süreç hem öğrenci hem de öğretmen için çok yavaş ilerliyor.”* (Ö4) Aile desteğı eksikliği, öğretmenlerin özellikle vurgu yaptığı bir diğere zorluktur. Ailelerin çocuğun öğrenme sürecine yeterince katılım göstermemesi, okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilmemesiyle sonuçlanmaktadır: *“Biz okulda bir şeyleri öğretmeye çalışıyoruz ama öğrenci eve gidince devam ettirilmediğı için pekişmiyor. Bu da öğrenciye haksızlık oluyor.”* (Ö1) Son olarak, kaynak yetersizliğı ve sistemsal engeller (örneğin, BEP ile müfredat uyumsuzluğu), öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarını engelleyen dışsal faktörler olarak belirtilmiştir. Bir öğretmen, kırsal bölgelerde bu sorunun daha belirgin olduğunu dile getirmiştir: *“Bir materyale ihtiyacın oluyor, ama bulamıyorsun. Aile desteğı de genelde zayıf burada. Çoğu veli eğitime yeterince önem vermiyor.”* (Ö2)

Aile katılımının rolü

OSB’li öğrencilerin okuma-yazma süreçlerinde aile katılımı, öğrenme etkinliklerinin okul dışında da devam etmesi açısından kritik bir role sahiptir. Öğretmenler, ailelerin sürece destek vermesinin öğrencilerin öğrenme hızını artırdığını, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağladığını ve öğrencilerin özgüven gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bazı ailelerin eğitim sürecine yönelik yanlış önyargıları ve ilgisizliğı öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Tablo 3’te aile katılımının öğretim sürecine etkisiyle ilgili görüşlerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

Aile Katılımının Rolü ve Frekansları

<i>Aile Katılımının Etkisi</i>	<i>Frekans (f)</i>
--------------------------------	--------------------

Evde öğrenmenin desteklenmesi	6
Aile desteğinin süreci hızlandırması	5
Ailenin "öğrenemez" önyargısının süreci zorlaştırması	4
Çocuğun özgüven gelişiminde ailenin etkisi	4

Ailelerin, öğrendiklerini evde pekiştiren öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, aile desteğinin olmadığı durumlarda okulda kazanılan becerilerin unutulma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Aile ne kadar destek verirse çocuk o kadar hızlı gelişiyor. Çünkü öğrendiğini tekrar edebiliyor, günlük hayatta kullanabiliyor. Ama evde destek görmeyen çocuk, okulda öğrendiklerini zamanla unutuyor.”* (Ö1) Ailelerin öğrenme sürecini hızlandıran bir diğer faktör olarak düzenli katılım ve sorumluluk alma gösterilmiştir. Öğretmenler, ailelerin süreçte aktif rol oynamalarının çocukların hem motivasyonunu hem de öğrenme isteğini artırdığını ifade etmişlerdir: *“Bir velim, çocuğuyla her gün 10 dakika okuma çalışması yaptı ve çok kısa sürede büyük bir ilerleme kaydettik. Ailelerin bu tür basit sorumlulukları alması süreci inanılmaz hızlandırıyor.”* (Ö4) Bununla birlikte, bazı ailelerin çocuklarının öğrenme becerisine yönelik önyargılarının öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Özellikle "öğrenemez" şeklindeki yargılar hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir: *“Bazı aileler, ‘Bu çocuk zaten öğrenemez,’ gibi bir önyargıyla geliyor. Onları bu düşünceden vazgeçirmek, çocukla ders yapmaktan daha zor oluyor.”* (Ö3) Aile katılımının bir diğer önemli etkisi, öğrencilerin özgüven gelişimi üzerinde görülmüştür. Öğretmenler, aile desteğinin çocukların kendine olan güvenlerini artırdığını ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum sergilemelerini sağladığını ifade etmiştir: *“Bir öğrenci, ailesinin onu desteklediğini gördüğünde çok daha istekli oluyor. Çünkü ailesinin ilgisi çocuğun ‘Ben yapabilirim’ düşüncesini geliştirmesine yardımcı oluyor.”* (Ö2) Ailelerin sürece aktif katılımı, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını artıran temel bir faktör olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, ailelere yönelik rehberlik ve bilinçlendirme çalışmalarının öğretim sürecinde önemli bir ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Kullanılan öğretim yöntemleri

OSB’li öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun öğretim yöntemleri seçmek, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde ilerlemesi için önem taşımaktadır. Öğretmenler, özellikle somut materyaller kullanmaya, teknolojiye yararlanmaya ve oyun temelli yaklaşımlar uygulamaya özen göstermektedir. Tablo 4’te, öğretmenlerin en sık tercih ettiği yöntemlerin frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 4

Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Frekansları

<i>Öğretim Yöntemleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Ses temelli okuma-yazma yöntemleri	5
Hikâye ve oyun tabanlı öğrenme	4
Teknoloji destekli öğretim (tablet uygulamaları, artırılmış gerçeklik)	4
Dokunsal materyallerin kullanımı	5

Ses temelli okuma-yazma yöntemleri, OSB’li öğrencilerin harfleri seslerle ilişkilendirerek daha kolay öğrenmelerini sağladığı için sıkça tercih edilmiştir. Bu yöntemin uygulama süreci bir öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmıştır: *“Ses temelli okuma-yazma yöntemleri, çocukların harfleri ve sesleri birleştirmelerini kolaylaştırıyor. Özellikle harf kartlarıyla çalışarak bu süreci daha somut hale getiriyorum.”* (Ö4) Hikâye ve oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin dikkatini çekmek ve derslere katılımını artırmak için etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem eğlenerek öğrenmelerini hem de dikkat sürelerini uzatmalarını sağlamaktadır: *“Hikâye kartları ya da kısa oyunlar kullanıyorum. Mesela, kelime avı gibi oyunlarla hem harfleri buluyorlar hem de derse daha çok katılıyorlar.”* (Ö7) Teknoloji destekli öğretim, özellikle tablet uygulamaları ve artırılmış gerçeklik araçlarıyla dersleri daha interaktif hale getirmek amacıyla tercih edilmiştir. Teknolojinin öğretim sürecine katkısı bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: *“Tabletlerdeki eğitici uygulamalar, öğrencilerin ilgisini çekiyor. Harfleri birleştirmek ya da kelime oyunları yapmak onlar için daha kolay ve eğlenceli oluyor.”* (Ö9) Dokunsal materyallerin kullanımı, OSB’li öğrencilerin duysal ihtiyaçlarına yanıt vermesi ve öğrenme sürecini somutlaştırması açısından öğretmenlerin sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Bir öğretmen, bu materyallerin kullanımını şu sözlerle açıklamıştır: *“Dokunsal materyaller, özellikle dikkat eksikliği olan öğrenciler için çok işe yarıyor. Mesela kumaş harflerle çalışmak, onların öğrenmesini daha kalıcı hale getiriyor.”* (Ö5) Bu yöntemler, OSB’li öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları yaratılmasını sağlamakta ve eğitim sürecindeki başarılarını artırmaktadır.

Karşılaşılan sorunların üstesinden gelme yolları

OSB’li öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları aşmak için öğretmenler, yaratıcı ve esnek çözümler üretmeye yönelmiştir. Bu çözümler arasında meslektaşlardan destek alma, yeni materyal geliştirme ve çevrimiçi kaynaklardan faydalanma gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Tablo 5’de öğretmenlerin bu yöntemleri ne sıklıkla dile getirdiğine dair frekanslar verilmiştir.

Tablo 5

Karşılaşılan Sorunların Üstesinden Gelme Yolları ve Frekansları

<i>Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Meslektaşlardan destek alma	4
Yaratıcı materyal geliştirme	3
Çevrimiçi kaynaklardan yararlanma	3

Meslektaşlardan destek almak, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aşmada en sık başvurdukları yöntemlerden biridir. Diğer öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak ve onlarla iş birliği yapmak, çözüm sürecini kolaylaştırmıştır. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Deneyimli bir arkadaşım varsa ondan öneriler alıyorum. Birlikte materyal hazırlıyoruz ya da problemlili bir öğrenci için fikir alışverişi yapıyoruz.*” (Ö2) Yaratıcı materyaller geliştirmek, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları olan öğrenciler için özel çözümler üretmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle duyuşal hassasiyetleri olan öğrenciler için hazırlanan özel materyallerin öğrenme sürecini desteklediği belirtilmiştir: “*Duyuşal hassasiyeti olan bir çocuk için kumaştan harfler hazırladım. Çocuk o harfleri dokunarak öğrendi. Bu tür çözümlerle ilerleme kaydedebiliyoruz.*” (Ö5) Çevrimiçi kaynaklardan yararlanmak ise hem öğretim sürecinde yeni fikirler edinmek hem de farklı materyallere erişim sağlamak açısından etkili bir yöntem olarak öne çıkmıştır. Bir öğretmen bu konuda şunları dile getirmiştir: “*Genelde kaynak kitaplara ya da internete bakıyorum. Çevrimiçi eğitimlere katılıyorum. Uzmanlara danışıyorum ve yeni şeyler öğreniyorum.*” (Ö3) Bu yöntemler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkarken esneklik ve yaratıcılık geliştirmelerine olanak sağlamış ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili çözümler sunulmasına yardımcı olmuştur.

Okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi

OSB’li öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi, süreç odaklı ve bireysel ilerlemeyi gözetten yöntemler ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek ve desteklemek amacıyla gözlem formları, portfolyo değerlendirme yöntemleri, bireysel geri bildirimler ve süreç odaklı değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Tablo 6’da bu değerlendirme yöntemlerinin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 6

Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi Yöntemleri ve Frekansları

<i>Değerlendirme Yöntemleri</i>	<i>Frekans (f)</i>
Gözlem formları	3
Portfolyo değerlendirme yöntemleri	4
Bireysel değerlendirme ve geri bildirim	3

Süreç odaklı değerlendirme	2
----------------------------	---

Gözlem formları, öğrencilerin bireysel becerilerinin ve öğrenme süreçlerinin detaylı bir şekilde takip edilmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, gözlemleri sayesinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğretim sürecine yön verdiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen bu yöntemi şu şekilde ifade etmiştir: *“Daha çok gözlem yapıyorum. Çocuğun davranışlarını, ders sırasında neler yaptığını not alıyorum. Bu gözlemler, süreci planlamada çok yardımcı oluyor.”* (Ö6) Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin gelişimini uzun vadede izlemeye olanak tanımakta ve öğrenme süreçlerine dair kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Öğretmenler, portfolyo kullanımı ile öğrencilere yönelik daha esnek ve bireysel değerlendirmeler yapabildiklerini ifade etmişlerdir: *“Portfolyo değerlendirme yöntemi çok işime yarıyor. Öğrencinin gelişimini bir dosyada topluyorum ve onunla gelişim sürecini gözden geçiriyoruz.”* (Ö8) Bireysel değerlendirme ve geri bildirim, öğrencilerin gelişim süreçlerini motive edici bir şekilde desteklemektedir. Öğretmenler, bu yöntemin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini artırmada etkili olduğunu belirtmiştir: *“Öğrenciyle bire bir ilgileniyorum ve ona yaptığı her şeyin bir anlam ifade ettiğini hissettiriyorum. Bu, çocuğun özgüvenini artırıyor.”* (Ö4) Süreç odaklı değerlendirme ise öğrencilerin yalnızca sonuca değil, öğrenme sürecine odaklanmasını sağlamaktadır. Bir öğretmen bu yöntemi şu şekilde açıklamıştır: *“Sonuca bakmak yerine, çocuğun süreçte neler yaptığını değerlendiriyorum. Örneğin, harfleri birleştirmekte zorlanıyor ama çaba gösteriyorsa bu benim için çok önemli.”* (Ö5) Bu değerlendirme yöntemleri, OSB’li öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecinin hem etkili hem de öğrenciye uygun şekilde ilerlemesini sağlamaktadır.

Dikkat edilmesi gerekenler

OSB’li öğrencilere okuma-yazma öğretiminde başarılı bir süreç yürütmek için öğretmenlerin sabırlı, esnek ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olmaları gerekmektedir. Öğrenciyi tanımak ve onun öğrenme hızına uygun hedefler belirlemek bu süreçte kritik önem taşımaktadır. Tablo 7’de öğretmenlerin vurguladığı dikkat edilmesi gereken noktaların frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 7

Okuma-Yazma Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ve Frekansları

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	Frekans (f)
Sabırlı ve esnek olmak	6
Öğrenciyi tanımak	5
Büyük hedeflerden kaçınmak	4

Sabırlı ve esnek bir tutum sergilemek, OSB’li öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine uygun bir öğretim yöntemi geliştirmek için kritik bir gerekliliktir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hızına ayak uydurmanın bu süreçte en önemli unsur olduğunu vurgulamıştır. Bir öğretmen bu durumu şu

şekilde açıklamıştır: *“Sabırlı olmak bu işin temel taşı. Öğrencinin öğrenme süreci beklediğinizden uzun sürebilir ama o ilerlemeyi gördüğünüzde sabrınızın karşılığını alıyorsunuz.”* (Ö5) Öğrenciyi tanımak, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun bir öğretim yöntemi ve ortamı geliştirebilmek için gereklidir. Öğretmenler, öğrencinin öğrenme tarzını anlamanın süreci etkili bir şekilde yönlendirmede büyük bir rol oynadığını belirtmiştir: *“Bir çocuğu tanımadan hangi yöntemin işe yarayacağını bilemezsiniz. Kimisi oyunla öğrenir, kimisi görsellerle. Onun neye ihtiyaç duyduğunu anlamadan hareket etmek doğru olmaz.”* (Ö2) Büyük hedeflerden kaçınmak ve gerçekçi hedefler belirlemek hem öğrencilerin motivasyonunu artırmakta hem de öğretmenlerin süreç yönetimini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler, küçük adımlarla ilerlemenin bu süreçte çok daha etkili olduğunu ifade etmiştir: *“Büyük hedefler koymak öğrenciyi de öğretmeni de strese sokar. Küçük, ulaşılabilir hedeflerle ilerlemek, başarı hissini artırıyor.”* (Ö4) Bu yaklaşımlar, OSB’li öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde dahil edilmelerini sağlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulgular hem alanyazında belirtilen sorunlarla uyumlu hem de OSB’li bireylerin eğitim süreçlerinde hâlen karşılaşılan temel eksikliklere yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, OSB’li öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme zorlukları öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Özellikle duysal hassasiyet, dikkat eksikliği ve motivasyon yetersizliği, öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında yer almıştır. Bu bulgular, literatürde de sıklıkla vurgulanan, OSB’li bireylerin çevresel uyaranlara karşı aşırı duyarlılığı ve dikkat sürelerinin sınırlılığı gibi temel özelliklerle örtüşmektedir (Pelphrey vd., 2014; Trifu ve Haşegan, 2022). Ayrıca, aile desteğinin yetersizliği ve uygun materyal eksikliği gibi çevresel faktörlerin hem öğrencilerin öğrenme sürecine hem de öğretmenlerin pedagojik motivasyonuna zarar verdiği görülmüştür. Bu durum, Bayar ve Yılmaz (2019) tarafından da desteklenmiş; aile katılımının yetersiz olduğu durumlarda öğrenme etkinliklerinin okul dışında devamlılık sağlayamadığı belirtilmiştir.

Bir diğer önemli bulgu, OSB’li bireylerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin bireyselleştirilmesinin zorunlu olduğudur. Katılımcılar, somut materyal kullanımı, teknoloji destekli öğretim araçları ve oyun temelli yöntemler gibi stratejilerin süreci kolaylaştırdığını

ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Mason (2010) ile Çiftçi ve Temizyürek (2014) tarafından da vurgulanmış; bireyselleştirilmiş eğitim programlarının OSB’li bireyler için öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer noktası, öğretmenlerin ailelerle iletişimde karşılaştıkları zorluklardır. Özellikle ailelerin ilgisizliği, yanlış beklentileri ve bazı durumlarda aşırı korumacı tutumları, öğretim sürecine zarar veren önemli faktörler olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, Demir ve Ersöz (2016) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesi hem öğrencinin başarısını hem de öğretmenlerin iş birliği süreçlerini geliştiren bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, OSB’li bireylerin okuma-yazma öğretimi sürecinde hem bireysel hem de çevresel faktörlerin birlikte ele alınması gerektiğini göstermiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sonuçlar öne çıkmaktadır:

1. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi:** OSB’li öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre hazırlanmış eğitim programları, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır. Bu süreçte somut materyaller, teknoloji destekli araçlar ve oyun tabanlı yaklaşımlar kritik bir öneme sahiptir.
2. **Aile Katılımının Artırılması:** Ailelerin eğitim sürecine aktif katılım göstermesi, öğrenme etkinliklerinin okul dışında da pekişmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda, ailelere yönelik farkındalık artırıcı seminerler ve rehberlik programları geliştirilmelidir.
3. **Öğretmenlere Yönelik Mesleki Destek:** OSB’li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, yöntem geliştirme ve problem çözme süreçlerinde meslektaş desteği, yaratıcı materyal geliştirme ve çevrimiçi kaynaklardan yararlanma gibi yöntemleri daha etkin kullanabilmesi için desteklenmesi gerekmektedir.
4. **Çevresel Faktörlerin İyileştirilmesi:** Eğitim ortamlarında duyuşal uyaranların azaltılması, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve ailelerin eğitime daha fazla dâhil edilmesi, öğretim sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır.

OSB’li bireylerin okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin çözümü için öğretmen, aile ve eğitim ortamının eş güdümlü bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Bu bulgular, özel eğitim politikalarının geliştirilmesine ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerinin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Bayar, A., & Yılmaz, M. (2019). Özel eğitim sınıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 7(98), 355–374.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi University Journal of Education*, 37(2), 81–106.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109–129.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1–27.
- Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 21–49.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 111–144.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Mason, L. (2010). Literacy instruction for students with special needs. *Encyclopedia of Education* içinde (ss. 759–766).
- Pelphrey, K. A., Yang, D. Y.-J., & McPartland, J. (2014). Building a social neuroscience of autism spectrum disorder. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 16, 215–233.
- Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Trifu, R., Haşegan, C. B., Talaş, D., & Tuş, T. (2022). The sensory processing and integration in ASD: Impact on educational outcomes. *Education and New Developments 2022 – Volume 2* içinde (ss. 348–352). inScience Press. (Konferans bildirisi)
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.

TÜRKİYE’DE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN GEÇİŞ SÜREÇLERİNE İLİŞKİN YAPILAN UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Havva Aysun KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,

havvakarabulut@ibu.edu.tr

Aşlı SARAÇ KOBAN

Bolu Büyükşehir Özel Eğitim Meslek Okulu,

saracc_74@hotmail.com

Recep KOBAN

Bolu Büyükşehir Özel Eğitim Meslek Okulu,

rcpkoban@gmail.com

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerine ilişkin yürütülen uygulamaların mevcut durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Geçiş süreçleri; okul öncesinden ilkökula, ilkokuldan ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime uzanan, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal uyumunu doğrudan etkileyen kritik dönemleri kapsamaktadır. Bu süreçlerin özel gereksinimli bireyler için planlı, bütüncül ve destekleyici biçimde yapılandırılması, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma, literatür taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçlerine ilişkin olarak Türkiye’de yayımlanmış akademik araştırmalar, mevzuat metinleri, ve uygulama örnekleri incelenmiştir. Araştırmada öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin tanımı, sınıflandırılması, eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve ailelerinin bu süreçteki rolü ele alınmıştır. Ardından geçiş dönemlerinde sunulması gereken destek ve yönlendirme hizmetleri, bireyselleştirilmiş geçiş planları ve uygulanaşı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile işbirliği çalışmaları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, geçiş süreçlerine dair uygulamaların genellikle yeterli düzeyde yapılandırılmadığını, akademik ve sosyal faaliyetlerde yetersizlikler olduğunu, paydaşlara hizmet içi eğitimlerinin ve veli bilgilendirmelerinin eksik kaldığını göstermektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş geçiş planlarının uygulamada yeterince yer bulmadığı, okul-aile-kurumlar arası iş birliğinin zayıf kaldığı, uyum sorunlarının yaşandığı, rehberlik hizmetlerinin sınırlı düzeyde sunulduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek biçimde geçiş süreçlerinin yeniden yapılandırılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, kapsayıcı, uyum odaklı, planlı, sürdürülebilir ve izleme-değerlendirme temelli uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenciler, geçiş süreçleri işbirliği

Giriş

Geçiş, bireylerin yaşamlarında çeşitli değişim ve uyum süreçlerini kapsayan, yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir (Bakkaloğlu, 2009). Tüm bireylerde olduğu gibi, özel gereksinimli bireylerin yaşamlarında da farklı dönemleri kapsayan geçiş süreçleri bulunmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerine ilişkin yürütülen uygulamaların mevcut durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Geçiş süreçleri; okul öncesinden ilkökula, ilkokuldan ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime uzanan, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal uyumunu doğrudan etkileyen kritik dönemleri kapsamaktadır.

Bu süreçlerin özel gereksinimli bireyler için planlı, bütüncül ve destekleyici bir biçimde yapılandırılması, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkelerinin hayata geçirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hyman, 2014). Ülkemizde bu geçiş süreçlerini doğrudan düzenleyen kapsamlı bir yasal çerçevenin bulunmaması, uygulamada koordinasyon eksikliklerine ve destek yetersizliklerine yol açmaktadır (Aktaş vd., 2020; MEB, 2018). Bu eksiklikler, geçiş planlamasının önemini ve sistematik olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu

araştırmada, “Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçlerine ilişkin mevcut durum nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çalışma kapsamında, özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçlerine ilişkin olarak Türkiye’de yayımlanmış akademik araştırmalar, mevzuat metinleri ve uygulama örnekleri teorik olarak incelenmiş ve mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma, literatür taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Özel gereksinimli bir çocuğun doğumu, ailede anne ve babanın yeni rollere hızlı bir şekilde uyum sağlamasını ve çocuğun özel gereksinimlerine uygun biçimde ihtiyaçlarını karşılamasını gerektiren yeni bir sürecin başlangıcını oluşturur. Bazı aileler bu sürece daha hızlı uyum sağlarken, bazıları ise bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Demiray, 2019). Ailelerin zorlandıkları alanlardan biri de çocuklarının eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçleridir. Erken müdahaleden diğer eğitim dönemlerine geçiş, çocukların eğitim yaşamındaki ilk önemli geçiş sürecini oluşturmaya rağmen, bu sürece yönelik geçiş planlarının hazırlanmasını zorunlu kılan bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Bu durum, geçiş sürecinde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin çeşitli güçlüklerle karşılaşmasına yol açabilmektedir (Artar ve Ergenekon, 2022; Çelik, 2018; Ergenekon, 2015).

Türkiye’de özel eğitimde geçiş kavramı 2000’li yılların başından itibaren ele alınmaya başlanmıştır. Her ne kadar mevzuatta geçişe ilişkin doğrudan hükümler bulunmasa da, mevcut düzenlemelerde geçiş süreçlerini destekleyebilecek dolaylı ifadeler yer almaktadır (Artar ve Ergenekon, 2022). (Çelik, 2018). Türkiye’de “kademeler arası geçiş” kavramına ilk kez 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer verilmiştir. Bu güncelleme ile birlikte “geçiş” kavramının Türkiye’de ilk kez bir yasal metinde açık biçimde tanımlandığı görülmektedir. Bu yönetmelik ile kademeler arası geçişler, yasalarımızda ilk kez resmi olarak yer almıştır (Çolak ve Şahin, 2019).

Morgan ve Riesen (2016) göre, geçiş planlaması, öğrencinin bir eğitim programından diğerine geçişinde öğrenci ve ailesine sistematik hizmet sunarak sürece uyumlarını desteklemeyi amaçlayan bir süreçtir. Geçiş süreçlerinin etkin ve düzenli yürütülebilmesi için yapılandırılmış bir yaklaşım gerekmektedir. Bu bağlamda Bireyselleştirilmiş Geçiş Planları (BGP) önem kazanmaktadır. BGP, sorumluluk ve rolleri tanımlayarak geçiş ile ilgili tüm bireylerin sürece katılımını, aile ve çocuğa verilen hizmetlerin sistematik olarak sürdürülmesini sağlamaktadır (Altın, 2014). Greene (2009)

göre, bireyselleştirilmiş geçiş planlarının, uzmanlar, ebeveynler ve özel gereksinimli öğrencilerin katılımıyla ekip halinde iş birliği içinde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Altın (2014) özel gereksinimli çocukların ailelerinin, çocuklarının ilkokula geçiş sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, E-Okul sistemi sayesinde ailelerin çocuklarını bir okula yerleştirmede büyük sorunlar yaşamadıklarını, ancak bazı okulların kayıt yapmayı reddedip öğrencileri özel eğitim okullarına yönlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, ilkokula geçiş sürecinde herhangi bir hazırlığın yapılmadığı ve gerekli fiziksel düzenlemelerin ancak okul açıldıktan sonra gerçekleştirildiği de araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, ilkokula geçiş sürecinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için önceden planlama yapılması ve gerekli düzenlemelerin okul açılmadan tamamlanması önerilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazında, özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların en temel nedeni olarak, yasal düzenlemelerde geçiş hizmetlerine yeterince yer verilmediği gösterilmektedir. (Artar ve Ergenekon, 2022; Altın, 2014). Bu nedenle, yasal düzenlemelerin hazırlanması ve uygulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geçiş planlama sürecinin nasıl hazırlanması gerektiği, sürece katılacak kişilerin rollerinin net olmaması nedeniyle karmaşa yaşandığı düşünülmektedir (Aktaş vd., 2020). Bundan dolayı, planlama sürecine katılacak tüm paydaşların rollerinin net bir şekilde belirlenmesi ve sürecin önceden yapılandırılması önerilmektedir. Aileler için geçiş süreci ve özel eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirici “aile eğitim programları” hazırlanması önerilmektedir; böylece aileler geçiş planlaması konusunda bilinçlenir ve sürece daha aktif katılım gösterebilir (Aktaş vd., 2020). Ayrıca, bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin yasal düzenlemelerin oluşturulması ve etkin şekilde uygulanması gerektiği düşünülmektedir (Morgan & Riesen, 2016; Greene, 2009). Bu nedenle, geçiş süreçlerinin etkinliğini artırmak için yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi ve ailelerin sürece aktif katılımını destekleyecek programların geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2022). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlaması. Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması içinde* (s. 105-120). Ankara: Vize Akademik.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. İçinde B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 291-352). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çelik, S. (2018). *Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekojik Sistemler Kuralına Göre İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çolak, A., & Şahin, C. H. (2019). Kapsayıcı eğitime geçiş sürecinin planlanması. In H. Gürgür & S. Rakam (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* içinde (ss. 157-176). Pegem Akademi.
- Demiray, G. (2019). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 266-301). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-7989-81-9
- Greene, G. (2009). Final phases of transition: Follow-up and evaluation. In C. A. Kochhar- Bryant, & G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (pp. 372-393). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hyman, C. L. (2014). *Parents' perspectives of their children's transition from a mainstream to special school*. Unpublished doctoral dissertation, Stellenbosch University, Stellenbosch.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf] (Erişim tarihi: 21.08.2025)
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. New York, NY: Guilford Press.

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULUNDA GÖREV YAPAN ÖZEL EĞİTİM VE DİĞER BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

Neriman KÜÇÜKBİYYIK
nerimankucukbiyyik@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü
sarslantas@erbakan.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, Özel Eğitim Meslek Okulu'nda görev yapan özel eğitim ve atölye öğretmenlerinin öğrencilerin mesleki eğitimi hakkında görüşlerini almak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okullara yönlendirilme süreçleri, alan seçimlerinde yerleştirilme süreçleri, atölye eğitimleri, staj süreçleri ve öğretmen yeterlikleri bütüncül olarak ele alınmış, özel eğitim ve atölye öğretmenlerinin konu hakkında görüşlerinde benzerlik ve farklılıkları da ortaya koyarak mesleki eğitimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminden, görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Katılımcı grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan dört Özel Eğitim Meslek Okulu'nda görev yapan 12 özel eğitim, 12 atölye öğretmenleri olmak üzere 24 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin fiziki ve zamansal koşullarına bağlı olarak yüz yüze ve çevrim içi gerçekleştirilmiş, kayıt altına alınmış ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, ana tema çerçevesinde alt temalar belirlenerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda: 1. Özel Eğitim Meslek Okullarına öğrenci yönlendirme sürecinde okulun amacı göz önüne alındığında uygun olmayan öğrencilerin olduğu ve yönlendirme sürecinin sağlıklı gerçekleşmediği, 2. Öğrencilerin alan seçimlerinde atölyelere yerleştirilme sürecinin koşullar çerçevesinde sağlıklı şekilde yürütüldüğü ancak okul imkânları, program çeşitliliğinin azlığı ve yanlış yönlendirilmiş öğrencilerin varlığının süreci olumsuz etkilediği, 3. Atölye eğitimlerinin mesleki beceri kazandırma açısından yetersiz olduğu, 4. Staj sürecinin prosedür, okul, aile, işyeri ve işverenden kaynaklanan sorunlar nedeniyle verimli işlemediği, 5. Atölye öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin okullara daha sağlıklı yönlendirilmesi, okullardaki programların çeşitlendirilmesi, program müfredatlarının bulunan ilin iş piyasası göz önüne alınarak geliştirilmesi, konu özelinde aile bilgilendirilme çalışmaları, staj sürecinde yaşanan sorunların kaynağının tespiti ve üzerine çalışmalar, atölye öğretmenlerinin bilgilendirilmesi ve yetkinliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bunun yanında ileri araştırmalarda başka illerdeki Özel Eğitim Meslek Okulları ele alınarak benzer çalışmaların yapılması ve belirlenen beş ana temanın ayrı ayrı ele alınarak derinlemesine incelenip sorunların tespiti ve çözümlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atölye eğitimi, öğretmen yeterlikleri, özel eğitim, Özel Eğitim Meslek Okulu, özel eğitimde staj

Giriş

Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin iş hayatına katılımı yalnızca onların bağımsız yaşam becerilerini desteklemekle kalmamakta; aileleri, sosyal çevreleri ve toplum açısından da önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir (Arslan & Altıntaş, 2014). İstihdam sürecinde bireylerin yetersizlik türünden ziyade bilgi, beceri ve kişisel özelliklerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Heron & Murray, 2003). Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin mesleki becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kurumlardan biri Özel Eğitim Meslek Okullarıdır (MEB, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Özel Eğitim Meslek Okullarının öğrenci yönlendirme ve yerleştirme süreçleri, öğrencilerin atölye seçimleri, mesleki eğitimleri, öğretmen yeterlilikleri, staj süreçleri ele alınarak okulların verimlilikleri hakkında Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan özel eğitim ve atölye öğretmenlerinin görüşlerini almak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modellerinden açıklayıcı durum çalışması ile desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılarını Konya ilinde bulunan dört Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan; 12 özel eğitim öğretmeni, 12 atölye öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

1. Okullara yönlendirilme süreci: “Öğrencilerin Özel Eğitim Meslek Okulu’ na doğru yönlendirildiklerini düşünüyor musunuz”. Görüşlere Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin yönlendirme sürecine ilişkin gözlem ve görüşleri

Yönlendirme süreci ile ilgili gözlem ve görüşler	Frekans(f)	%
Yetersiz Yönlendirme ve Öğrenci-Uygunluk Sorunu	24	73
Sistemsel Sorunlar (RAM, Veli Baskısı)	9	27

2. Atölyelere yerleştirilme süreci: “Öğrencilerin 9. Sınıf sonundaki alan seçimlerinde uygun atölyelere yerleştirildiğini düşünüyor musunuz? Atölye yerleştirme süreci hangi aşamalardan oluşuyor?” Görüşlere Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin öğrencilerin uygun atölyelere yerleştirilmesine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin uygun atölyelere yerleştirilmesi	Frekans(f)	%
Atölye Yerleştirme Sürecinin Yapı ve İşleyişi	19	40
Süreci Etkileyen Sorunlar (Veli etkisi, öğrenci uyumsuzluğu, sınıf dengesi)	13	27
Atölyelere Yerleştirmede Uygunluk ve Adalet Algısı	16	33

3. Atölye eğitimleri: “Öğrencilerin aldıkları atölye eğitimlerinin, meslek edinme açısından ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” Görüşlere Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci atölye eğitimlerinin, meslek edinme açısından yeterliliğine ilişkin görüşler

Öğrenci atölye eğitimlerinin, meslek edinme açısından yeterliliği	Frekans(f)	%
Atölye Eğitiminin Yeterliliği ve Sınırları	4	15
Eğitimi Etkileyen Faktörler (öğrenci uygunluğu, öğretmen, ortam, müfredat)	18	70
Stajın ve Gerçek Uygulamanın Önemi	4	15

4. **Öğrenci staj süreci:** “Öğrenciler staja yönlendiriliyor mu? Bu süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltildi. Görüşlere Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenciyi staja yönlendirmeye ilişkin görüşler

Öğrenciyi staja yönlendirme	Frekans(f)	%
Staj Sürecinin İşleyişi ve Yönlendirme Durumu	19	36
Süreci Engelleyen Faktörler (aile, mevzuat, kurum, öğrenci)	20	38
Stajın Sürdürülebilirliğinde Karşılaşılan Güçlükler	14	26

5. **Öğretmen yeterlikleri:** “Özel eğitim ile ilgili aldığınız bir eğitim var mı? Bu konuda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Hangi eğitimleri almak isterdiniz? (Atölye öğretmenlerine)” Görüşlere Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Özel eğitim alanında kendini yeterli görmeye ilişkin görüşler

Özel eğitim alanında kendini yeterli görme	Frekans(f)	%
Eğitim Alma Durumu	4	14
Mevcut Eğitimlerin Yetersizliği	5	17
Eğitim İhtiyacı ve İstenen Eğitim Konuları	12	41
Zorunluluk ve Süreklilik Önerisi	8	28

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1.Özel eğitim Meslek Okullarında, uygun olmayan öğrencilerin mevcut olduğu ortaya çıkmıştır. RAM eğitsel tanılama sürecinin yetersiz olması; süreçte aile talebinin ön planda olması ve öğrencinin tanısı ile özelliklerin uyuşmaması ortaya koyulmuştur.

2.Öğrencilerin alan seçimlerinin bir ekip tarafından olabilecek en sağlıklı şekilde yönetildiği görülmüştür. Programların, sınıf mevcudunun, okula uygun olmayan öğrencilerin süreci sağlıklı hale getirdiği ortaya koyulmuştur.

3.Öğrencilerin atölye eğitimlerinin, öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, stajın her öğrenci için yapılmaması, iş piyasası beklentisi ile programların müfredatının uyuşmaması ile meslek edinme açısından yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

4.Öğrencilerin büyük kısmının staja gitmeden mezun olduğu, bir kısmının da stajı bıraktığı görülmüştür. Sebepleri, prosedür sorunları, işyeri bulunamaması, işverenin önyargıları, ailenin destek sağlamaması, iş yerine ulaşımında sorunlar, devamsızlık, okul ile iş ortamı arasındaki farklılıklar, ortaya koyulmuştur.

5.Atölye öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yetersiz kaldıkları görülmüştür. Özel gereksinim gruplarını tanıma, davranış yönetimi, öğretim yöntemleri, iletişim ve sınıf kontrolü, oryantasyon eğitimi almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- 1.Özel Eğitim Meslek Okullarına öğrenci yönlendirilme sürecinde çok disiplinli bir değerlendirilme yapılması önerilmektedir.
- 2.Özel Eğitim Meslek Okullarında staj zorunlu olması ve bir denetim mekanizmasının kurulması önerilmektedir.
- 3.Özel eğitimde görevlendirilecek her alan dışı öğretmen için eğitim zorunlu olması ve eğitimin uygulamalara dayalı, sürekliliği olması önerilmektedir.

Kaynakça

- Arslan, H., & Altıntaş, G. (2014). Engellilerin çalışma yaşamına katılımını arttırarak toplumla kaynaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir model önerisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 165-186.
- Heron, R., & Murray, B. (2003). *Assisting disabled persons in finding employment: A practical guide*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sinem Buket ÇELİK

Necmettin Erbakan Üniversitesi,

sinembuketcelik@gmail.com,

0009-0000-1857-5468

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

Necmettin Erbakan Üniversitesi,

fkocak@erbakan.edu.tr ,

0000-0002-0490-3616

Öz

Oyun, erken çocukluk döneminde çocukların öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini destekleyen temel bir araçtır. Ancak otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocuklar oyun sırasında çeşitli yetersizlikler yaşayabilmekte ve bu durum birçok gelişim alanında beklenen becerilerin edinimini geciktirebilmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı özel eğitim anaokullarında OSB tanılı öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve oyun becerilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim kurumlarında görev yapan yirmi altı okul öncesi öğretmeni (5 erkek, 26 kadın) oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde öğretmenlere “Öğretmen Demografik Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Becerilerine Yönelik Görüşleri Görüşme Soruları” uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desenle yürütülen araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Fenomenoloji deseni, bir konu hakkında katılımcıların derinlemesine düşüncelerini belirleyerek yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin oyun becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desenle yürütülen araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, incelendiğinde öğretmenlerin oyun becerilerine yönelik görüşleri, otizm spektrum bozukluğunda oyun becerileri hakkındaki görüşleri, eğitimlerinde kullandıkları oyun türleri, öğrencilerinin oyunlara katılımları hakkındaki görüşleri, oyunun eğitime yönelik yararları ile ilgili görüşleri, oyunun sosyal yararlarına yönelik görüşleri temaları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu yaşayan öğrencilerde oyun becerilerine yönelik görüşlerinde oyun kurma ve sürdürme becerisi, sosyal iletişim kurma, stereotipik davranışlar ve tekrarlayıcı etkinlikleri tercih etme, bireysel ve kendi başına oynamayı tercih etme şeklinde görüldüğü ve öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklediği bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular alanyazın incelenerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, otizm spektrum bozukluğu, oyun becerileri

Giriş

Oyun, bireyin aktif katılımını, gönüllülüğünü ve istek duymasını içeren, oyun oynanırken bireye mutluluk veren ve onu daha fazla güdüleyen sosyal etkileşim içeren etkinliklerdir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dil ve iletişim, sosyal etkileşim ve taklit becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle özellikle oyun becerileri en fazla güçlük yaşadıkları becerilerden biri haline gelmektedir (Cesur, 2019).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı özel eğitim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerinin oyun becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada planlanan amaç kapsamında aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Oyun becerileri kavramı size neyi ifade etmektedir?
2. Otizm Spektrum Bozukluğunda oyun becerileri denildiğinde aklınıza neler geliyor?

3. Eğitimlerinizde ne tür oyunlara yer veriyorsunuz?
4. Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerinizin oyun etkinlikleri katılımları hakkında bilgi verirsiniz?
5. Oyunun Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa eğitsel yararları nelerdir?
6. Oyunun Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuğa sosyal beceriye yönelik yararları nelerdir?

Otizm Spektrum Bozukluğu

Leo Kanner ilk kez 1943 yılında infantil otizmden bahsetmiş ve infantil otizmi insanlarla ilişki kurma güçlüğü, ekolali, zamirlerin tersten söylenmesi, değişikliklere dirençli olma, tekrarlayıcı ve amaçsız davranışlar sergileme şeklinde ifade etmiştir (Kanner, 1943). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler, tekrarlanan ve sınırlı işlevsel olmayan davranışlar, takıntılı ilgi ve etkinliklerin eşlik etmesiyle ortaya çıkan bir nörogelişimsel farklılıktır (APA, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun

Oyun, çocuğu hayata hazırlayan, deneyimler oluşturarak öğrenmesini sağlayan, kaba motor gelişim, ince motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal gelişimlerini destekleyen, çocuğa keyif veren iştir (Ayan ve Memiş, 2012). Otizmlı çocuklar genellikle bireysel oynamayı tercih eder veya oyuncuğu işlevi dışında kullanılmaktadırlar. Örneğin, oyuncak bebekle oynamak yerine onu sürekli sallamak gibi. Bu nedenlerden de dolayı OSB tanılı çocukların oyun eğitimindeki temel amaç, çocuğa soyut düşünme ve oyun kurma becerisini kazandırmaktır (Bedir Erişti vd., 2017).

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı olan fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, sosyal bilimlerde giderek yaygınlık kazanan nitel araştırma, katılımcıların merak ettiği bilgileri keşfetmesini sağlayan, olayları ve olguları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alan, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, araştırma süreci izlenerek yapılan bir araştırma yöntemidir (Yalçın, 2022). Araştırmada sorular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriler benzer kavramlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde araştırmayı okuyacak kişilerin anlayabileceği düzeyde yorumlanmıştır (Creswell, 2014). Yapılan çalışmada, MEB'e bağlı özel eğitim okullarında 31 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze ve online görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1.
Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	26
Erkek	5
Yaş Grubu	
25-30	8
31-36	9
37-42	8

43 +	6
Öğrenim Durumu	
Lisans	24
Yüksek Lisans	7
Mesleki Deneyim Süresi	
1-5 yıl	8
6-10	3
11-15	8
16-20	8
21 +	4
Çalışılan Kurumdaki Hizmet Süresi	
1-3 yıl	22
4-6 yıl	6
7-10 yıl	2
11 +	1
Daha Önce OSB tanıli çocuklarla çalışılma durumu	
Evet, çalıştım.	27
Hayır, çalışmadım.	4
Daha Önce Çalışılan yaş grubu	
Daha önce çalışmadım.	4
0-36 ay	2
37-78	20
8-12	2
16 +	3
OSB Olan Öğrencilere Oyun Öğretimine Yönelik Eğitim Alıp Almama Durumu	
Evet	6
Hayır	25

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcılar, özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 26 kadın, 5 erkek okul öncesi öğretmenidir. Katılımcı öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 25-30 yaş arası 8, 31-36 yaş arası 9, 37-42 yaş arası 8 ve 43 yaş ve üzeri 6’dır. Katılımcı öğretmenlerden 24’ü lisans 7.2si yüksek lisans mezunudur. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin 26’sı kadın, 5’i erkek; 8’i 25-30 yaş aralığında, 9’u 31-36 yaş aralığında, 8’i 37-42 yaş aralığında, 6’sı 43 yaş ve üstünde; 24’ü lisans, 7’si yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde 8’i 1-5 yıl, 3’ 6-10 yıl, 8’i 11-15,8’i 16-20, 4’ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki görev süreleri incelendiğinde 22 öğretmen 1-3 yıldır, 6 öğretmen 4-6 yıldır, 2 öğretmen 7-10 yıldır, 1 öğretmen 11 yıldan fazladır özel eğitim okulunda görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerden 27 ‘si daha önce OSB tanıli çocuklarla çalıştığını 4’ü daha önce OSB tanıli çocuklarla çalışmadığını belirtmiştir. Daha önce çalışılan yaş grupları incelendiğinde 2 öğretmenin 0-36 ay, 20 öğretmenin 37-78 ay, 2 öğretmenin 8-12 yaş, 3 öğretmenin 16 yaş ve üzeri olan çocuklarla çalışmıştır. Öğretmenlerden 25’i daha önce OSB olan çocuklarda oyun öğretimine yönelik eğitim almış, 6 öğretmen eğitim almamıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde özel eğitim okuluna devam eden OSB tanısına sahip çocuklar ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin OSB tanıli öğrencilerle ilgili

bilgileri ve oyun becerilerine yönelik sorular sorulmuş ve bu sorulara yönelik açıklayıcı tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla her bir tema başlığı altında verilmiştir.

Katılımcılar için isim kullanılmamış K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8... K31 gibi kodlama yapılmıştır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Oyun Becerileri Kavramına Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Oyun Kurma ve sürdürme	6
Sosyal İletişim	8
Fiziksel, zihinsel, motor, bilişsel gelişimin desteklenmesi	5
Problem Çözme becerisi	4
Kurallara uyabilme	5
Düşünce ve hayallerini oyun ile ifade etme	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden 6’sı “Oyun kurma ve sürdürme”, 8’i “Sosyal iletişim” 5 ‘i “Fiziksel, zihinsel, motor, bilişsel gelişimin desteklenmesi”, 4’ü “Problem çözme becerisi”, 5’i “Oyun materyalleriyle oynama”, 5’i “Kurallara uyabilme”, 3’ü “Düşünce ve hayallerini oyunla ifade edebilme” yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

“Oyunlarda akran etkileşimini sürdürebilme, kurallara uyma, gerektiğinde karar verme, oyunu başlatma, sürdürme ve sonlandırabilme gibi becerilerdir(K22).”

Tablo 3.

Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğunda Oyun Becerileri Kavramına Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Oyun Kurma ve Sürdürme Becerisi	6
Sosyal İletişim Kurma	4
Stereotipik Davranışlar ve Tekrarlayıcı Etkinlikler	4
Bireysel ve Kendi Başına Oyun Tercihi	5

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerden 6’sı “Oyun kurma ve sürdürme becerisi”, 4’ü “Sosyal iletişim kurma”, 4’ü Stereotipik davranışlar ve tekrarlayıcı etkinlikler”, 5’i “Bireysel ve kendi başına oyun tercihi” yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

“Oyun OSB’ li çocukların sosyal etkileşim, sosyal iletişim kurma ve bilişsel beceriler geliştirmeleri için önemli bir araçtır (K13).”

Tablo 4.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Yer Verilen Oyun Türleri

Temalar	f
Taklit Becerilerini Geliştirici Oyunlar	8
Hareketli ve Müzikli Oyunlar	8
Bilişsel ve Eğitsel Oyunlar	8
Sosyal İletişim Geliştirici Oyunlar	10
Sembolik Oyun	6

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 8'i "Taklit becerilerini geliştirici oyunlar", 8'i "Hareketli ve müzikli oyunlar", 8'i "Bilişsel ve eğitici oyunlar", 10'u "Sosyal iletişim geliştirici oyunlar", 6'sı "Sembolik oyun" yanıtlarını verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

"(Büyük/küçük) Motor becerileri destekleyen hareketli oyunlar, bilişsel becerileri destekleyici oyunlar, sosyal iletişimi destekleyici grup oyunları gibi oyunlara yer veriyoruz (K11)."

Tablo 5.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Etkinliklerine Katılımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Çocukların Bireysel Farklılıklarının Olması	8
Öğretmen Yönlendirmesine İhtiyaç Duyulması	8
Başlangıçta Direnç Gösterme	6
Bireysel Oyunları Tercih Etme	8
Grup Oyunlarına Katılmada Zorluk	5
Hareketli Oyunlara Katılımı Tercih Etme	5
Dikkat Sürelerinin ve İlgilerinin Sınırlı Olması	6

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin 8'i "Çocukların bireysel farklılıklarının olması", 8'i "Öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulması", 6'sı "Başlangıçta direnç gösterme", 8'i "Bireysel oyunları tercih etme", 5'i "Grup oyunlarına katılmada zorluk", 5'i "Hareketli oyunlara katılımı tercih etme", 6'sı "Dikkat sürelerinin ve ilgilerinin sınırlı olması" yanıtlarını verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

"Çocuklar, başlangıçta daha çok bireysel oyunlara yöneliyorlar. Destek, yönlendirme ve pekiştirme ile zamanla grup oyunlarına da katılmaya başlıyorlar. Katılımları genellikle ilgi duydukları materyaller ve oyunlarla daha yüksek oluyor. (K12)"

Tablo 6.

Oyunun Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Eğitsel Yararlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Sosyal Becerilerinin Gelişmesi	7

Motor Beceri Gelişimi	7
Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi	10
Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişimi	7
Duygusal ve Davranışsal Gelişim	7

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin, 7’i “Sosyal becerilerinin gelişmesi”, 7’si “Motor beceri gelişimi”, 10’u “Bilişsel gelişimin desteklenmesi”, 7’si “Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi”, 7’si “Duygusal ve davranışsal gelişim” yanıtlarını verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

“Oyun, otizmli çocukların sosyal, dilsel, bilişsel, motor ve duygusal gelişimlerini destekleyen doğal bir eğitim aracıdır (K19).”

Tablo 7.

Oyunun Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sosyal Yararlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f
Sosyal Etkileşim ve Akran İletişiminin Artması	15
Dil ve İletişim Gelişiminin Artması	13
Sosyal Farkındalık Kazanma	4
Sosyal Kurallara Uyma	7

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin 15’i “Sosyal etkileşim ve akran iletişiminin artması”, 13’ü “Dil ve iletişim gelişiminin artması”, 4’ü “Sosyal farkındalık kazanma”, 7’si “Sosyal kurallara uyma” yanıtlarını verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

“Oyun sayesinde çocuklar paylaşmayı, sıra beklemeyi, kurallara uymayı öğrenir. Arkadaşlık ilişkileri güçlenir, iletişim becerileri gelişir ve sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlarlar (K18).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkilerine yönelik araştırma yapan Özer ve arkadaşları (2006) oyunun çocukların boş zamanlarını değerlendirdikleri bir araç olarak görülmemesi gerektiği, bunun tam tersi oyunu bir eğitim aracı olarak kullanarak çocuklara pek çok kural ve haklarının oyun sayesinde öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte oyunla öğretim hem çocuklar için eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlaması hem de akademik başarıyı artırması yönünden önemlidir (Hanbaba ve Bektaş, 2007). Bu araştırma bulgularına bakıldığında da öğretmenlerin oyun becerileri kavramının ne olduğuna verdiği cevaplar incelendiğinde sosyal iletişim becerisi, oyun kurma ve sürdürme becerisi, problem çözme becerisini geliştiren bir araç, plan yapabilme, kurallara uyabilme, düşünce ve hayallerini oyun ile ifade edebilme fiziksel, zihinsel, motor, bilişsel becerilerin desteklenmesini sağladığı cevapları verilmesi araştırmaları desteklemektedir.

Öğretmenlere OSB olan çocukların oyun etkinliklerine katılımlarına yönelik görüşleri sorulduğunda çocukların bireysel olarak birbirinden farklı olması, öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duymaları, başlangıçta direnç göstermeleri ve sonrasında alışmaları, bireysel oynamayı tercih etmeleri, grup oyunlarına katılmada zorluluk yaşamaları, hareketli oyunlara katılımı tercih etme, dikkat sürelerinin ve ilgilerinin sınırlı olması cevapları alınmıştır. OSB olan çocuklar genellikle kendiliğinden oyun başlatamamakta, arkadaşlarıyla etkileşime girerek oyun oynayamamakta ve oyunları hayal gücünden yoksun olmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2018). Dolayısıyla araştırma sonuçları alan yazını destekler niteliktedir.

Oyun, çocuğun duygu ve düşüncelerini açığa vurmasını sağlayarak kendini daha gerçekçi bir şekilde ortaya koymasına imkân sağladığı gibi; zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Karaömerlioğlu, 2010). Öğretmenlere OSB olan çocuklara oyunun eğitsel yararları sorulduğunda sosyal becerilerin gelişmesi, motor becerilerin gelişmesi, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi, duygusal ve davranışsal gelişim, günlük yaşam becerilerinin gelişimin olumlu etkilediği görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin alanyazını desteklediği görülmüştür.

Öğretmenlere OSB olan çocuklara oyunun sosyal yararları sorulduğunda sosyal etkileşim ve akran iletişiminin artması, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminin artması, sosyal farkındalık kazanma, sosyal kurallara uyma, grup etkinliklerine katıcım sağlama görüşlerine ulaşılmıştır. Yapılan literatür taramasında çocukların akranlarıyla ve kardeşleriyle bir araya geldikleri durumlarda, taklit ve rol-model alma becerilerini geliştirdikleri ve bunun sonucunda da çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinde artışların yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aksoy, 2020; Brewton vd., 2012; Odluyurt ve Çattık, 2019).

Sonuç

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın ve lisans mezunu olduğu, daha önce OSB tanıli öğrencilerle çalıştıkları, daha önce OSB' ye yönelik eğitim almadıkları, tamamının özel eğitim okullarında OSB tanıli öğrencilerle çalışmaya devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin derslerde oyun kullanımına yönelik taklit becerilerini, hareket etmelerini geliştirici, müzikli oyunlar, bilişsel beceriyi geliştirici ve eğitici oyunlar, sosyal iletişim geliştirici oyunlar ve sembolik oyuna yönelik etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin oyunun eğitsel ve sosyal yararlarının neler olduğuna verdikleri cevaplar incelendiğinde sosyal becerilerinin, motor becerilerinin, bilişsel becerilerinin, dil ve iletişim becerilerinin, duygusal ve davranışsal olarak gelişimlerinin akran etkileşiminin, sosyal farkındalıklarının artmasının, sosyal kurallara uyum sağlanmasının olumlu olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin OSB tanıli çocuklarda oyun aracılığıyla bilişsel, sosyal, motor ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu

bulgular, oyunun OSB tanılı çocukların eğitiminde bütüncül gelişimi destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına yönelik olarak aşağıdaki öneriler sıralanmıştır;

1. Öğretmenler otizm spektrum bozukluğunda oyun becerilerine yönelik hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edilebilir.
2. Araştırma katılımcı grubu sayısı arttırılabilir.
3. Katılımcı seçiminde öğretmenlerin mesleki kıdem, tecrübeleri dikkate alınabilir.

Kaynakça

- Aksoy, Y. (2020). Rekreatif Faaliyet Olarak Fiziksel Aktivitelerin Otizmlı Çocuklarda Sosyal İletişime Yönelik Etkileri. Gaziantep Üniversitesi <https://doi.org/10.31680/gaunjss.689747>
- APA. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition Text Revision DSM-5-TRTM.
- AYAN, S., MEMİŞ, A. U. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi , 14(2), 143 - 149.
- Bedir Erişti, S. D., Fırat, M., İzmirli, S., Ceylan, B. (2017). Design Based Instructional Game Development for Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Uludag University Faculty of Education, 30(1), 73-99. <https://doi.org/10.19171/uefad.323387>
- Brewton, C.M., Nowell, K.P., Lasala, M.W., Goin- Kochel, R.P. (2012). Relationship between the social functioning of children with autism spectrum disorders and their siblings' competencies/problem behaviors. Research n Autism Spectrum Disorders, 6(2), 646-653. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.004>
- Bogdan, C. R., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative reseach for education. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Creswell, J.(2005). Educational Research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hanbaba, L., Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1), 115-128.
- Odluyurt, S., Çattık, E. O, (2019), Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi <https://doi.org/10.17679/inuefd.454241>
- Karaömerlioğlu, L. (2010). Okul öncesi eğitimde doğaçlama. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. (Ed.), E. Tekin-İftar. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, Ankara: Vize Yayıncılık, 329-367.
- Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>

HAYRİYE KEMAL KUSUN ÖZEL EĞİTİM ANAOKULUNDA UYGULANAN 0-36 AY ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ: BEP VERİLERİ VE AİLE GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE İNCELEME

Barış YILDIZ

Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Anaokulu

barisyildiz044@gmail.com,

ORCID:0000-0002-4957-7236

Öz

Bu çalışma, İstanbul İli Kadıköy İlçesinde bulunan Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Anaokulunda yürütülen kurum temelli 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Programının etkililiğini, çocukların gelişimsel çıktıları ve ailelerin program deneyimleri ışığında bütüncül olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin birbirini desteklemesini sağlayan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında programa devam eden 9 özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde nicel veri kaynağı olarak öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) gelişim raporları; nitel veri kaynağı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış aile görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiştir. Araştırma bulguları, programın genel başarı ortalamasının %85,95 olduğunu; gelişimsel alanlar bazında en yüksek başarının %93,44 ile Alıcı Dil ve %90,22 ile Sosyal-Duygusal gelişim alanlarında sağlandığını göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak, velilerin %88,9'unun programdan yüksek düzeyde memnun olduğu ve çocuklarında özellikle sosyal-iletişimsel becerilerde somut ilerlemeler gözlemledikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, hem objektif BEP verileri hem de subjektif aile görüşleri, uygulanan programın 0-36 ay grubundaki çocukların gelişimini anlamlı düzeyde desteklediğini kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: 0-36 Ay Erken Müdahale, Erken Çocukluk Özel Eğitim, Karma Yöntem Araştırması, Kurum Temelli Uygulama.

Giriş

0-36 ay Erken Çocukluk dönemi, beyin gelişimi ve nöroplastisitenin en yüksek olduğu kritik bir evredir. Bilimsel araştırmalar, küçük çocukların nörolojik gelişiminin çevresel uyaranlara ve eğitime ne kadar duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000; Turhan & Özbay, 2016).

Erken müdahale programlarının başarısı, sadece sunulan eğitim hizmetinin teknik kalitesiyle değil, aynı zamanda bu hizmetin aileyi ne kadar kapsadığıyla da ölçülmektedir. Özellikle 0-36 ay grubunda, ailenin sürece aktif katılımı ve programdan duyduğu memnuniyet, çocuğun kazanımlarının sürdürülebilirliği açısından hayati önem taşır (Dunst & Dempsey, 2007). Ancak Türkiye'de program etkililiğini hem çocuğun objektif verileriyle hem de ailenin deneyimleriyle ele alan bütüncül çalışma sayısı sınırlıdır. Bu araştırma, Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Anaokulunda yürütülen 0-36 Erken Çocukluk Özel Eğitim programını, BEP verileri ve aile geri bildirimleri ışığında değerlendirerek bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel verilerin (BEP sonuçları) nitel verilerle (aile görüşleri) açıklanıp derinleştirildiği Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hayriye Kemal Kusun Özel

Eğitim Anaokulu 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim programına devam eden 9 özel gereksinimli öğrenci ve velileri oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak iki temel kaynak kullanılmıştır. Nicel veriler için, öğrencilerin 7 farklı gelişim alanındaki (Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Sosyal-Duygusal, Uyumsal Beceriler) hedeflerine ulaşma yüzdelerini gösteren BEP Gelişim Raporları kullanılmıştır. Nitel veriler için ise, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ailelerin programdan beklentilerini, memnuniyet düzeylerini ve çocuklarında gözlemledikleri değişimleri sorgulayan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Google Form aracılığıyla) kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler (yüzde, ortalama) ile analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle temalandırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın karma desenine uygun olarak nicel, nitel ve bütünleştirilmiş bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Nicel Bulgular: Programın Gelişimsel Çıktıları

Çalışma grubundaki 9 öğrencinin 2024-2025 eğitim yılı içerisindeki BEP kazanım oranları incelendiğinde, programın tüm gelişim alanlarında yüksek bir başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Program genel başarı ortalaması %85,95 olarak hesaplanmıştır. Gelişim alanlarına göre kazanım oranları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Gelişim Alanlarına Göre BEP Kazanım Oranları.

<i>Gelişim Alanı</i>	<i>Alıcı Dil Gelişimi</i>	<i>Sosyal-Duygusal Gelişim</i>	<i>Bilişsel Gelişim</i>	<i>İnce Motor Gelişim</i>	<i>Kaba Motor Gelişim</i>	<i>İfade Edici Dil Gelişimi</i>	<i>Uyumsal Beceriler</i>
<i>Kazanım Oranı (%)</i>	93,44	90,22	89,55	84,44	83,44	80,50	80,11

Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek kazanımın %93,44 ile "Alıcı Dil Gelişimi" ve %90,22 ile "Sosyal-Duygusal Gelişim" alanlarında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, 0-36 ay döneminde sunulan yoğun özel eğitimin özellikle iletişim ve sosyal etkileşim temelli becerilerde hızlı bir ilerleme sağladığını göstermektedir.

Nitel Bulgular: Programın Paydaş Deneyimi

Ailelere uygulanan yarı yapılandırılmış anketlerin içerik analizi sonucunda, ailelerin programa yönelik görüşleri "Yüksek Memnuniyet" ve "Memnuniyetin Nedenleri" olmak üzere iki ana

kategoride toplanmıştır. Ailelerin %88,9'u programdan "Memnun" veya "Çok Memnun" olduklarını ifade etmişlerdir.

Memnuniyetin nedenlerine ilişkin yapılan analizde üç baskın tema ortaya çıkmıştır:

1-Gözlenebilir Davranış Değişimleri: Aileler, çocuklarının özellikle ev ortamındaki davranışlarında olumlu yönde somut değişimler (daha sakin olma, komut alma vb.) gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

2-Düzenli Aile Danışmanlığı: Program kapsamında sunulan aile eğitimleri ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin, ebeveynlik becerilerini ve güvenini artırdığı vurgulanmıştır.

3-Güçlü İş Birliği: Okul-öğretmen-aile arasındaki iletişimin güçlü olması, ailelerin kendilerini sürecin bir parçası olarak hissetmelerini sağlamıştır.

Bütünleştirilmiş Bulgu: Karma Yöntem Çıktısı

Araştırmanın en çarpıcı sonucu, veri setlerinin birbirini doğrulamasıdır. Nicel verilerde (BEP) en yüksek başarı oranlarının "Sosyal-Duygusal" (%90,22) ve "İletişim" (Alıcı Dil %93,44) alanlarında olduğu saptanmıştır. Paralel olarak, nitel verilerde (Aile Görüşleri) ailelerin çocuklarında en çok fark ettikleri gelişimin de yine "sosyal-duygusal beceriler" ve "iletişim kurma isteği" olduğu belirlenmiştir. Bu örtüşme, programın etkililiğinin sadece kağıt üzerinde (klinik veri) kalmadığını, çocuğun doğal yaşamına (sosyal veri) da yansıdığını kanıtlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Anaokulunda uygulanan kurum temelli 0-36 ay erken müdahale programının etkililiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, programın %85,95'lik genel başarı ortalaması ile çocukların gelişimsel kazanımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, aile merkezli uygulamaların (Akalin & Sucuoğlu, 2015) ve erken müdahalenin (Özen & Batu, 2017) çocuk çıktılarını artırdığı yönündeki çalışmalarla (Dunst & Dempsey, 2007; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2022) paralellik göstermektedir. Çalışmamızda ailelerin memnuniyet kaynağı olarak "aile danışmanlığı" ve "iş birliğini" göstermeleri, erken müdahalede sadece çocuğa değil, aileye odaklanmanın önemini bir kez daha doğrulamıştır. Aileler, çocuklarındaki gelişimi gördükçe programa olan güvenleri artmış, güven arttıkça katılımları yükselmiş ve bu döngü çocuğun başarısını (BEP çıktıları) olumlu etkilemiştir.

Sonuç olarak; 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı, hem nicel verilerle (yüksek kazanım oranları) hem de nitel verilerle (yüksek aile memnuniyeti) başarısı kanıtlanmış bir modeldir. Programın en güçlü etkisi, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda; 0-36 ay erken müdahale programlarının yaygınlaştırılması ve bu modelde başarısı kanıtlanan aile-kurum iş birliği temelli yaklaşımların ulusal eğitim politikalarında daha fazla yer alması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akalın, S., & Sucuoğlu, B. (2015). Erken müdahale programlarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 281-304.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.
- Özen, A., & Batu, E. S. (2017). Gelişimsel yetersizlik riski altındaki 0-36 ay aralığında olan çocuklara yönelik uygulanan Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-20.
- Piştav-Akmeşe, Z., & Kayhan, N. (2022). Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı: Bir karma yöntem araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 312-340.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Turhan, N., & Özbay, Y. (2016). Beyin gelişimi ve erken çocukluk eğitimi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ EBEVEYN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Hakan SARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, hsari@erbakan.edu.tr,

ORCID: 0000-0002-6402-5624

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mehmetkucukgozz@gmail.com,

ORCID: 0000-0003-4528-8936

Muhammet DÖNGEL

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mdongel07@hotmail.com,

ORCID: 0000-0001-9417-3663

Öz

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların problem davranışlarını ebeveyn görüşlerine göre incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme doğrultusunda belirlenmiş olup, 0-6 yaş aralığında OSB tanısı almış çocuğa sahip toplam 10 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda bulgular, “problem davranış türleri” ve “ebeveyn gereksinimleri” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Ebeveyn görüşlerine göre çocuklarda en sık gözlenen problem davranışların; etkileşime girmeme, yönergelere uymama, inatlaşma, bağırma, ağlama, vurma, eşya atma, stereotipik hareketler, gezinme, aşırı hareketlilik ve ekolali olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendini yere atma, öfke nöbeti, uyku sorunları, kaçma ve ısırma gibi davranışların da görüldüğü ifade edilmiştir. Ebeveyn gereksinimlerine ilişkin bulgular, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme konusunda bilgi ve beceri düzeyinde eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ve ebeveynlerin bu davranışlarla baş etmede zorlandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, erken müdahale hizmetleri kapsamında ebeveynlere yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Otizm spektrum bozukluğu, Problem davranış, Nitel araştırma, İçerik analizi

Giriş

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan gelişimsel farklılıkların erken fark edilmesi ve uygun müdahalelerle desteklenmesi, çocuğun ilerleyen yaşam dönemlerindeki uyum ve işlevsellik düzeyi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi nörogelişimsel bozukluklarda erken tanı ve erken müdahale, çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Dawson et al., 2010; Zwaigenbaum et al., 2015; Karaca & Sarı, 2024; MEB, 2025; NAC, 2015).

Otizm spektrum bozukluğu; sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler ile sınırlı, yineleyici davranış örüntüleriyle karakterize edilen, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB tanısı alan çocuklarda yalnızca çekirdek belirtiler değil, aynı zamanda gelişimsel düzeye uygun olmayan ve çevreyle uyumu zorlaştıran çeşitli problem davranışlar da sıklıkla

gözlenmektedir. Bu problem davranışlar, hem çocuğun öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte hem de aile yaşamını önemli ölçüde zorlaştırmaktadır (Karaca, 2021; Küçükgöz, 2020).

Problem davranışlar; bireyin kendisine ya da çevresine zarar verme potansiyeli taşıyan, sosyal kabul görmeyen ve bireyin günlük yaşam işlevselliğini sınırlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Cooper, Heron, & Heward, 2020). OSB olan çocuklarda görülen problem davranışlar arasında kendine zarar verme, saldırganlık, öfke nöbetleri, stereotipik hareketler, yönergelere uymama, sosyal geri çekilme ve aşırı hareketlilik gibi davranışlar sıklıkla rapor edilmektedir (Matson & Rivet, 2008). Bu davranışların erken çocukluk döneminde yoğun olarak görülmesi hem çocuğun sosyal uyumunu hem de aile-çocuk etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir (Küçükgöz, 2024).

Alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocukların problem davranışlarının büyük ölçüde iletişim yetersizlikleri, duyuusal hassasiyetler ve çevresel taleplerle başa çıkamama gibi faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Carr et al., 1999). Özellikle erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerinin sınırlı olması, çocukların istek ve ihtiyaçlarını uygun yollarla ifade edememelerine yol açmakta; bu durum ise problem davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda problem davranışlar, çoğu zaman çocuğun çevreyle kurduğu iletişimin işlevsel olmayan bir biçimi olarak değerlendirilmektedir (Sarı & Yalçın, 2025).

OSB olan çocukların problem davranışları yalnızca çocuk açısından değil, ebeveynler ve aile sistemi açısından da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Araştırmalar, problem davranışların ebeveyn stresini artırdığını, ebeveynlerin psikolojik iyilik hâlini olumsuz etkilediğini ve aile içi etkileşimleri zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Estes et al., 2009; Hayes & Watson, 2013). Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun bakım ve eğitim sorumluluğunu büyük ölçüde üstlenen ebeveynler, problem davranışlarla baş etmede kendilerini yetersiz hissedebilmekte ve yoğun destek gereksinimi yaşayabilmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2024; Kucukgoz & Ozaydin, 2023).

Ebeveynler, OSB olan çocukların problem davranışlarını en yakından gözlemleyen ve bu davranışlarla günlük yaşamda sürekli olarak karşı karşıya kalan bireylerdir. Bu nedenle ebeveyn görüşleri, problem davranışların türü, sıklığı ve bağlamına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri, ebeveynlerin yaşantılarını, algılarını ve gereksinimlerini derinlemesine inceleme olanağı sağladığı için bu alanda önemli bir yere sahiptir (Creswell & Poth, 2018). Ebeveyn görüşlerine dayalı çalışmalar, yalnızca problem davranışların betimlenmesini değil, aynı zamanda ebeveynlerin bu davranışlarla baş etme süreçlerini ve destek gereksinimlerini de ortaya koymaktadır.

Türkiye’de OSB olan çocukların problem davranışlarını erken çocukluk döneminde ebeveyn görüşlerine dayalı olarak ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların önemli bir kısmı nicel desenlerde yürütülmüş olup, problem davranışların sıklığı ve düzeyine odaklanmaktadır. Oysa ebeveynlerin yaşantılarına dayalı nitel bulgular, problem davranışların aile

yaşamı üzerindeki etkilerini ve ebeveynlerin eğitsel gereksinimlerini daha bütüncül bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarının nitel yaklaşımlarla incelenmesini gerekli kılmaktadır (Sarı et al., 2025).

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarını ebeveyn görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri problem davranış türleri ile bu davranışlara yönelik gereksinimleri ele alınmaktadır. Elde edilecek bulguların, erken müdahale hizmetlerinin planlanmasına, ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma sonuçlarının, ebeveynlere yönelik destekleyici ve önleyici müdahalelerin yapılandırılmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların sergiledikleri problem davranışları ebeveyn görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri problem davranış türlerinin belirlenmesi ve ebeveynlerin bu davranışlarla baş etmeye yönelik gereksinimlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, erken çocukluk dönemine yönelik müdahale programlarının planlanmasına ve ebeveyn eğitim içeriklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda araştırma, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarının yalnızca betimlenmesini değil, aynı zamanda ebeveynlerin bu davranışlara ilişkin algılarını, yaşantılarını ve destek gereksinimlerini derinlemesine ele almayı hedeflemektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn görüşlerine göre hangi problem davranışlar görülmektedir?
2. Ebeveynlerin, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik gereksinimleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden **fenomenolojik yaklaşım** temel alınarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ele alınan olgu, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışları ve bu davranışlara ilişkin ebeveyn deneyimleridir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden **ölçüt örnekleme** kullanılmıştır. Ölçütler; (a) ebeveynin 0–6 yaş aralığında OSB tanısı almış bir çocuğa sahip olması ve (b) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmaya, 0–6 yaş aralığında OSB tanılı çocuğu bulunan toplam 10 ebeveyn katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, nitel veri toplama tekniklerinden **yarı yapılandırılmış görüşme** yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, alanyazın taraması doğrultusunda hazırlanmış ve ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri problem davranışlar ile bu davranışlara yönelik gereksinimlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşmeler, ebeveynlerin uygun gördüğü zaman ve ortamda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı hâle getirilmiş, ardından veriler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda ulaşılan temalar, ebeveyn görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği artırmak amacıyla; veri toplama sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması, doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmesi ve analiz sürecinin sistematik olarak raporlanması yoluna gidilmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla kodlama süreci dikkatle yürütülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarını ebeveyn görüşlerine dayalı olarak ele alması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın, ebeveynlerin gereksinimlerini görünür kılarak erken müdahale ve ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların problem davranışlarına ilişkin ebeveyn görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, bulgular “Problem Davranış

Türleri” ve “Ebeveyn Gereksinimleri” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Temalara ilişkin alt kodlar ve ebeveyn görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tema 1: Problem Davranış Türleri

Ebeveyn görüşleri doğrultusunda, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda bu tema altında iletişim ve etkileşimle ilişkili davranışlar, duygusal ve davranışsal tepkiler, fiziksel ve zarar verici davranışlar ile tekrarlayıcı ve duyuşsal davranışlar olmak üzere çeşitli alt kodlar oluşturulmuştur.

Ebeveynler, çocuklarının sıklıkla etkileşime girmeme, yönergelere uymama ve inatlaşma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu davranışların özellikle günlük rutinler sırasında daha belirgin hâle geldiği vurgulanmıştır. Bir ebeveyn bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Oğlum ne söylersek söyleyelim çoğu zaman tepki vermiyor, göz teması kurmuyor ve yönergeleri tamamen görmezden geliyor.” (Ebeveyn, 5)

Duygusal ve davranışsal tepkilere ilişkin olarak ebeveynler; bağırma, ağlama, öfke nöbeti geçirme ve kendini yere atma davranışlarının sık gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Özellikle engellenme durumlarında bu davranışların yoğunlaştığı ifade edilmiştir:

“İstediği bir şey olmadığında kendini yere atıyor ve uzun süre ağlıyor, onu sakinleştirmek çok zor oluyor.” (Ebeveyn, 9)

Fiziksel ve zarar verici davranışlar kapsamında ebeveynler; vurma, ısırma, eşya atma ve etrafi dağıtma davranışlarının hem çocuk hem de çevresi açısından risk oluşturduğunu dile getirmişlerdir:

“Sinirlendiğinde eline ne geçerse fırlatıyor, bazen bana ya da kardeşine vurabiliyor.” (Ebeveyn, 2)

Tekrarlayıcı ve duyuşsal davranışlara ilişkin olarak ise stereotipik hareketler yapma, gezinme, zıplama, aşırı hareketlilik ve ekolali davranışlarının yoğun olarak görüldüğü belirtilmiştir. Bu davranışların çoğunlukla uzun süreli ve kendiliğinden ortaya çıktığı ifade edilmiştir:

“Sürekli aynı kelimeleri tekrar ediyor, evin içinde durmadan dolaşıyor ve uzun süre aynı hareketleri yapıyor.” (Ebeveyn, 10)

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarının birbirine benzer özellikler gösterdiği ve birden fazla problem davranışın aynı çocukta birlikte görülebildiği anlaşılmaktadır.

Tema 2: Ebeveyn Gereksinimleri

Araştırmada elde edilen ikinci ana tema, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik gereksinimleridir. Analiz sonucunda ebeveyn gereksinimlerinin bilgi gereksinimi, beceri gereksinimi ve destek gereksinimi alt başlıklarında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Ebeveynlerin büyük bir kısmı, problem davranışların nedenleri ve bu davranışlara nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bir ebeveyn bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Neden böyle davrandığımı bilmiyorum, yanlış bir şey yapmaktan çok korkuyorum.” (Ebeveyn, 8)

Beceri gereksinimi kapsamında ebeveynler, problem davranışlarla baş etme konusunda etkili stratejiler geliştirmekte zorlandıklarını ve çoğu zaman ne yapacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir:

“Bağırdığında ya da vurduğunda nasıl tepki vereceğimi bilmiyorum, bazen tamamen çaresiz hissediyorum.” (Ebeveyn, 1)

Destek gereksinimi bağlamında ise ebeveynler, profesyonel destek ve ebeveyn eğitim programlarına duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Özellikle erken dönemde sunulacak yapılandırılmış eğitimlerin önemli olduğu ifade edilmiştir:

“Bize yol gösterecek bir eğitim olsa kendimizi daha güvende hissederdik.” (Ebeveyn, 9)

Bu bulgular, ebeveynlerin yalnızca çocukların problem davranışlarını gözlemlemekle kalmadıklarını, aynı zamanda bu davranışlarla baş etmede ciddi güçlükler yaşadıklarını ve eğitsel desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların problem davranışları ebeveyn görüşlerine dayalı olarak incelenmiş ve bulgular iki ana tema altında ele alınmıştır: problem davranış türleri ve ebeveyn gereksinimleri. Araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların büyük ölçüde birbirine benzer olduğunu ve ebeveynlerin bu davranışlarla baş etmede önemli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ebeveynlerin sıklıkla dile getirdiği problem davranışlar arasında etkileşime girmeme, yönergelere uymama, öfke nöbetleri, saldırgan davranışlar, stereotipik hareketler ve ekolali yer almaktadır. Bu bulgular, alanyazında OSB olan çocuklarda erken dönemde en sık gözlemlenen problem davranışlara ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Özellikle iletişim yetersizlikleri ve sınırlı sosyal etkileşim becerilerinin, problem davranışların ortaya çıkmasında önemli bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Matson & Rivet, 2008; Carr et al., 1999). Erken çocukluk döneminde dil gelişiminin sınırlı olması, çocukların istek ve ihtiyaçlarını işlevsel yollarla ifade edememelerine neden olmakta ve bu durum problem davranışların artmasına yol açabilmektedir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta, birden fazla problem davranışın aynı çocukta birlikte görülmesidir. Bu durum, problem davranışların tek başına ele alınmasının yeterli

olmadığını; bütüncül ve işlev temelli değerlendirmelerin gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında, OSB olan çocuklarda problem davranışların çoğunlukla çevresel düzenlemeler, iletişim yetersizlikleri ve duyuşal hassasiyetlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Cooper et al., 2020).

Ebeveyn gereksinimlerine ilişkin bulgular, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etmede bilgi ve beceri açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Ebeveynler, çocuklarının davranışlarının nedenlerini anlamakta zorlandıklarını ve uygun müdahale stratejileri konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, OSB olan çocukların ebeveynlerinde yüksek stres düzeyi ve yetersizlik algısına işaret eden araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Estes et al., 2009; Hayes & Watson, 2013).

Araştırmanın nitel yapısı, ebeveynlerin yaşantılarını ve duygularını derinlemesine ortaya koyması bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. Ebeveyn görüşlerine dayalı bu bulgular, erken müdahale hizmetlerinin yalnızca çocuk odaklı değil, aynı zamanda aile odaklı biçimde planlanması gerektiğini desteklemektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde sunulacak yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının, problem davranışların azaltılmasında ve ebeveyn yeterliklerinin artırılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarını ebeveyn görüşlerine dayalı olarak incelemiş ve önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, OSB olan çocukların erken dönemde sergiledikleri problem davranışların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ve bu davranışların aile yaşamını önemli ölçüde zorlaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede bilgi, beceri ve profesyonel destek gereksinimi içinde oldukları ortaya konulmuştur.

Elde edilen sonuçlar, problem davranışların erken çocukluk döneminde müdahale edilmediği takdirde hem çocuğun gelişimini hem de ebeveynlerin psikolojik iyilik hâlini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin erken dönemde desteklenmesi ve güçlendirilmesi, problem davranışların yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların problem davranışlarına yönelik ebeveyn eğitim programları geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Ebeveynlere, problem davranışların işlevini anlama ve etkili baş etme stratejileri kazandırmaya yönelik uygulamalı eğitimler sunulmalıdır.

- Erken müdahale hizmetleri, çocuk merkezli yaklaşımların yanı sıra aile odaklı bir anlayışla yapılandırılmalıdır.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Gelecek araştırmalarda, farklı yaş gruplarında OSB olan çocukların problem davranışları ebeveyn ve öğretmen görüşleri birlikte ele alınarak incelenebilir.
- Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmalar ile problem davranışların nedenleri ve sonuçları daha kapsamlı biçimde ele alınabilir.
- Ebeveyn eğitim programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalar planlanabilir.

Politika ve Hizmetlere Yönelik Öneriler

- Ailelere yönelik erken destek hizmetlerinin erişilebilirliği artırılmalı ve yerel düzeyde sürdürülebilir destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Sağlık ve eğitim kurumları arasında iş birliği güçlendirilerek ailelerin erken dönemde doğru yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. Çeviri editörü: Köroğlu E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Carr, E. G., Durand, V. M., & Horner, R. H. (1999). Functional assessment of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(4), 393–418. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-393>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism. *Autism*, 13(4), 375–387. <https://doi.org/10.1177/1362361309105658>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Karaca, M. A. (2021). *Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Karaca, M. A., & Sarı, H. (2024). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 258-273. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382607>
- Küükęöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerdendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum alışması*. [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küükęöz, M. (2024). Kapsayıcı eğitim; sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerdendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 49-65. <https://doi.org/10.69485/tseji.1418508>
- Küükęöz, M. (2025). Özel gereksinimli çocukların sağlığında öz bakım. E. Ağyar & F. Toper (Eds.), *Çocuk sağlığını anlamak: Eğitim, beslenme, hastalıklar ve sosyal riskler içinde* (s. 109-120). Vize Akademik.
- Kucukgoz, M., & Ozaydin, L. (2023). A case study on the educational evaluation and diagnosis process of children with autism spectrum disorder. *Pedagogical Research*, 8(1). <https://doi.org/10.29333/pr/12606>
- Matson, J. L., & Rivet, T. T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in children with autistic disorder, intellectual disability, and epilepsy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(4), 323-329. <https://doi.org/10.1080/13668250802492793>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/12114339_otizmbulten.pdf. (Erişim tarihi, 11.10.2025).
- National Autism Center (NAC). (2015). National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>. (Erişim Tarihi: 20.09.2024).
- Sarı, H., & Yalçın, H. (Eds.). (2025). *Erken çocuklukta özel eğitim*. Akademisyen Kitabevi.
- Sarı, H., Küükęöz, M., Döngel, M., & Yıldırım, M. (2025). Erken çocukluk döneminde gözlenen süreğen hastalıklar ve eğitimleri. H. Sarı & H. Yalçın (Eds.), *Erken çocuklukta özel eğitim içinde* (s. 171-206). Akademisyen Kitabevi.
- Tohum Otizm Vakfı (TOV). (2024). Dünya’da ve Türkiye’de Otizm. <https://tohumotizm.org.tr/hakkimizda/basin-odasi/tohum-otizm-vakfi-dunyada-ve-turkiyede-otizmin-son-20-yilina-isik-tuttu/#:~:text=Ülkemizde%20%20milyonun%20üzerinde%20otizimli,100%20otizimli%20birey%20yer%20alıyor>. (Erişim Tarihi: 9.10.2025).
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., McPartland, J. C., Natowicz, M. R., Choueiri, R., Fein, D., Kasari, C., Pierce, K., Buie, T., Carter, A., Davis, P. A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Newschaffer, C., Robins, D., ... Wetherby, A. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Suppl. 1), S10-S40. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667C>

21. YÜZYILDA ÖZEL EĞİTİMDE MOTOR GELİŞİMİN DESTEKLENMESİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ BAKIŞ AÇISI İLE ETKİLİ EĞİTİM MODELLERİ

Tuğçe Gizem ULUN

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, tugcegizemulun@gmail.com,

ORC-ID No: 0009-0009-8914-4775

Öz

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim alanında motor gelişimin desteklenmesinin önemi ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu süreçteki rollerini incelemektir. Araştırma, literatür taramasına dayalı nitel bir desenle yürütülmüş ve ilgili ulusal ile uluslararası yayınlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışma grubunu doğrudan bir katılımcı kitlesi oluşturmamakta, mevcut araştırmalardan elde edilen bulgular üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde elektronik veri tabanları taranmış, motor gelişim, uyarlanmış beden eğitimi ve özel eğitimde etkili modeller ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Analiz sürecinde tematik değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen bulgular, motor gelişimin özel gereksinimli bireylerin yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal uyum, öz güven ve akademik başarılarını da önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, uyarlanmış beden eğitimi, oyun temelli öğretim, çoklu duyuşal öğrenme ve teknoloji destekli uygulamaların motor gelişimi destekleyen etkili modeller olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu süreçteki temel rolü ise bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasına katkı sağlamak, ailelerle iş birliği yapmak, öğrenci gelişimini izlemek ve motive edici öğrenme ortamları oluşturmaktır. Çalışma sonuçları, özel eğitimde motor gelişimin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini ve öğretmenlerin bu süreçte disiplinler arası iş birliği yapmasının büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması, uyarlanmış beden eğitimi derslerinin yaygınlaştırılması ve teknoloji destekli uygulamaların erişilebilir hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, motor gelişim, beden eğitimi, uyarlanmış öğretim, etkili eğitim modeller

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemleri, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda fiziksel, sosyal ve duyuşal gelişimlerini de bütüncül bir biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim alanında ise bu yaklaşım daha da önem kazanmaktadır. Çünkü özel gereksinimli bireylerin gelişim alanları arasında güçlü bir etkileşim vardır ve motor gelişim, bu alanların birçoğunu doğrudan etkileyen bir faktördür. Motor beceriler, bireyin çevresiyle etkileşimini, öz bakımını, sosyal ilişkilerini ve öğrenme kapasitesini belirleyen önemli bir bileşendir. Bu çalışma, özel eğitim alanında motor gelişimin desteklenmesinin önemini, beden eğitimi öğretmenlerinin bu süreçteki rollerini ve etkili öğretim modellerini incelemeyi amaçlamaktadır. Uyarlanmış beden eğitimi, oyun temelli öğretim, çoklu duyuşal öğrenme ve teknoloji destekli uygulamalar, bu çalışmada motor gelişimi destekleyen etkili modeller olarak ele alınmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Motor gelişim, bireyin vücudunu kontrol etme, hareket etme ve çevresiyle etkileşim kurma becerisinin gelişim sürecidir. Özellikle erken çocukluk döneminde kazanılan motor beceriler, bireyin yaşam boyu fiziksel yeterliliğini ve özgüvenini etkiler. Özel gereksinimli bireylerde motor gelişim süreçleri tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar, öğretim

sürecinde bireyselleştirilmiş ve uyarlanmış yaklaşımları zorunlu kılar. Uyarlanmış beden eğitimi, özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve hareket etkinliklerini onların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerine uygun hâle getiren bir öğretim biçimidir. Bu anlayış, özel eğitimde kapsayıcı bir yaklaşımın temelini oluşturur. 21. yüzyılda gelişen pedagojik yaklaşımlar, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını ve çoklu duyuşsal etkileşimlerle öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında 2019-2023 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalar taranmış, Türkiye’deki özel eğitim uygulamaları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) raporları, tezler ve bilimsel makaleler analiz edilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve “motor gelişim”, “özel eğitim”, “uyarlanmış beden eğitimi”, “oyun temelli öğretim”, “çoklu duyuşsal öğrenme” ve “teknoloji destekli öğretim” temaları altında sınıflandırılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, mevcut bilgi birikimini sistematik biçimde derleyerek öğretim modellerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı kazandırmaktır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları, özel gereksinimli bireylerde motor gelişimin desteklenmesinde farklı öğretim modellerinin birbirini tamamlayıcı ve etkili bir rol oynadığını göstermektedir.

Uyarlanmış beden eğitimi, özel gereksinimli bireylerin fiziksel etkinliklere katılımını artırmayı hedefleyen bir öğretim modelidir. Bu modelde etkinlikler, öğrencinin fiziksel yeterliliklerine, bilişsel düzeyine ve duygusal durumuna göre uyarlanır. Örneğin, kas tonusu düşük öğrenciler için denge egzersizleri, dikkat eksikliği yaşayan öğrenciler için kısa ve tekrarlı aktiviteler planlanabilir.

Bu yaklaşım, öğrencinin başarı hissini güçlendirirken sosyal etkileşimini de artırır. Beden eğitimi öğretmenleri bu süreçte, öğrencinin bireysel eğitim planı (BEP) ile uyumlu etkinlikler tasarlamakta ve ailelerle iletişim içinde çalışmaktadır.

Oyun temelli öğretim modeli, öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarında aktif katılımını teşvik eder. Oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştiren, motor koordinasyonlarını artıran ve bilişsel süreçleri destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Özellikle özel gereksinimli bireylerde oyun, motivasyonu artırır ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirir. Araştırmalar, ritmik hareket oyunlarının, el-göz koordinasyonunu geliştiren aktivitelerin ve grup oyunlarının motor gelişime olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Oyun temelli öğretim, öğrenmeyi sadece fiziksel değil aynı zamanda sosyal-duyuşsal

bir süreç olarak ele alır. Çoklu duyuşal öğrenme modeli, bireyin öğrenme sürecinde birden fazla duyuşunu aynı anda kullanmasını sağlayarak bilgi kalıcılığını ve beceri kazanımını artırır. Görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik kanalların birlikte kullanıldığı öğretim ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme güçlüklerini azaltmaktadır. Örneğin, bir hareket becerisinin öğretiminde öğretmen hem sözlü yönergeler verir hem de öğrencinin dokunarak öğrenmesini destekleyerek iki farklı duyuşu hedef alır. Bu yöntem, motor becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı gibi dikkat ve algı süreçlerini de güçlendirir.

Teknoloji, günümüzde özel eğitimde yenilikçi öğretim araçlarının geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, interaktif oyunlar ve mobil uygulamalar, motor gelişimi destekleyen yeni nesil öğretim araçları olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Kinect veya Wii Fit ile Hareket Temelli Oyunlar, Artırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamaları, Sanal Gerçeklik (VR) Tabanlı Rehabilitasyon, Mobil Uygulamalar ve Giyilebilir Teknolojiler çocukların psikomotor becerilerini destekleyen yeni nesil öğretim araçlarındandır. Hareket algılama teknolojisi kullanan uygulamalar, öğrencinin hareket performansını anlık olarak değerlendirerek geribildirim sunar. Bu sayede öğrenci hem kendi gelişimini takip edebilir hem de öğretmen süreçte bireyselleştirilmiş destek sağlayabilir. Teknoloji destekli öğretim, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını artırır ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, özel eğitimde motor gelişimin desteklenmesinde çok boyutlu yaklaşımların gerekliliğini göstermektedir. Uyarlanmış beden eğitimi, oyun temelli öğretim, çoklu duyuşal öğrenme ve teknoloji destekli uygulamalar bir araya geldiğinde, öğrencilerin hem fiziksel hem de bilişsel gelişimleri anlamlı biçimde desteklenmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bu süreçteki en kritik rolü, öğrencinin bireysel gereksinimlerini doğru analiz ederek öğretim sürecini kişiselleştirmektir. Ayrıca öğretmenlerin ailelerle ve çocuğun gelişimine destek olan farklı disiplinlerden uzmanlar ile iş birliği içinde olması, öğrencinin gelişimini bütüncül biçimde desteklemektedir.

Bu araştırma, özel eğitimde motor gelişimin desteklenmesinin yalnızca fiziksel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını da kapsayan bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak:

1. Uyarlanmış beden eğitimi uygulamaları okullarda yaygınlaştırılmalıdır.
2. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik sürekli mesleki gelişim programları oluşturulmalıdır.

3. Oyun temelli öğretim yaklaşımları müfredata entegre edilmelidir.
 4. Çoklu duyuşal öğretim ortamları özel eğitim kurumlarında teşvik edilmelidir.
 5. Teknoloji destekli öğrenme araçları erişilebilir hale getirilmelidir.
- Bu öneriler doğrultusunda özel eğitimde motor gelişimin desteklenmesi, bireyin yaşam kalitesini artıran sürdürülebilir bir eğitim politikası hâline gelebilir.

Kaynakça

- Aksoy, V. (2020). Özel eğitimde beden eğitimi ve sporun rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 312–329.
- Demir, M., & Karaca, F. (2021). Uyarlanmış beden eğitimi uygulamalarının motor becerilere etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 211–226.
- Ertürk, A. (2019). Oyun temelli öğretim yaklaşımları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 150–167.
- Güneş, E. (2022). Çoklu duyuşal öğrenme ve özel eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 47(213), 65–82.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Özel eğitimde fiziksel aktivite kılavuzu*. Ankara.
- Şahin, Z., & Arslan, T. (2020). Teknoloji destekli öğretim ve özel gereksinimli bireyler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 456–478.
- Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sports and recreation* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Memari, A. H., & Shafiei, M. (2023). Technology-assisted physical education for children with special needs: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 135, 104–116. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104116>
- Veldman, S. L. C., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Efficacy of active play interventions on motor competence and physical activity in children: A systematic review and meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 31(4), 480–490. <https://doi.org/10.1123/pes.2018-0179>

ERGENLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN MAHREMİYET EĞİTİMLERİNİN RESİM ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

Dr. Gülten CACA

gylcaca1@hotmail.com.

ORCID: 0000-0003-2599-6257

Dr. Yeliz YEKTA

Milli Eğitim Bakanlığı, yelizyekta1981@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-7001-9693

Dr. Öğr. Ersin ATEŞ

Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, ersinates@aydin.edu.tr,

ORCID: 0000-0001-7748-5980

Öz

Mahremiyet eğitimi, özel gereksinimli bireylerin hem kendi haklarını koruyabilmesini hem de başkalarına saygı göstermesini sağlayan kritik kazanımları kapsamaktadır. Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimi konusundaki duyu ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma grubu, İstanbul'un Arnavutköy ilçesindeki bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden, 12–18 yaş aralığında 10 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 özel gereksinimli bireyden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 5 soruluk Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile 10 soruluk Bir Kız Çiz Testi (BKÇT) ve Bir Erkek Çiz Testi (BEÇT) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunun 16–20 yaş aralığında, bekar, aileleriyle yaşayan ve 1–2 kardeşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar karşı cinsle ilgi gösterdiklerini, erkek katılımcılar beğendikleri karşı cinsle yönelik aynı ortamda bulunma istekleri olduğunu, erkek katılımcılar, çizimlerinde yer alan karakterlere benzemek istediklerini ve hem kız ve hem erkek katılımcılar, en çok beğendikleri özelliklerin zenginlik ve güzellik olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimi bağlamında, karşı cinsle yönelik duyu ve düşüncelerinin anlaşılması; bu bireylerin sosyal gelişimlerini desteklemek ve kimlik oluşum süreçlerini güçlendirmek açısından önem taşımaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, gelecekteki çalışmalarda kullanılan testlerin yanı sıra, uzman görüşleriyle desteklenen analizlere de yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, özel eğitim programlarında mahremiyet eğitimi kapsamında yer alan ders içeriklerinin, katılımcıların karşı cinsle ilişkin beklentilerini etik değerler çerçevesinde ele alacak şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin bu konularda bilinçlendirilmesi önerilmektedir. Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında cinsel eğitim ve mahremiyet konularına yer verilmesi; programların hazırlanma sürecine ailelerin ve öğretmenlerin dâhil edilmesi; ayrıca alandaki uzmanlar tarafından ailelere yönelik eğitimlerin sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çizim testi, Karşı cins, Mahremiyet eğitimi, Özel gereksinimli bireyler

Mahremiyet eğitiminin daha çok cinsel eğitim ile karıştırıldığı ve pek çok yerde birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Fakat mahremiyet eğitimi cinsel eğitimden daha kapsamlı bir kavramdır.

Cinsel eğitimi de içine alan mahremiyet eğitimi, özellikle çocukların hem kendi özel alanlarını hem de diğer kişilerin özel alanlarını fark edip, sosyal yaşamları içinde bu özel alanları öğrenmesini, saygı duymasını ve bunu muhafaza etmesini kapsamaktadır (Akcan, 2016: 77). Çakmak ve Çakmak, (2018)'e göre, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinselliği kötüye kullanmaları zayıf sosyal becerilere, muhakeme yeteneğinin zayıf olmasına ve yetersiz mahremiyet eğitime dayanır (Çakmak, Çakmak, 2018: 38).

Yöntem

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli, insanların deneyimlerini, algılarını, duyu ve düşüncelerini derinlemesine anlamayı hedefleyen bir yaklaşım olarak seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcılar, 12–18 yaş aralığında bulunan, 10'u kız ve 10'u erkek olmak üzere toplam 20 özel gereksinimli bireydir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulgularında yer alan katılımcıların çoğunun 16–20 yaş aralığında, bekar, aileleriyle yaşayan ve 1–2 kardeşe sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar karşı cinse ilgi gösterdiklerini, erkek katılımcılar beğendikleri karşı cinse yönelik aynı ortamda bulunma istekleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerin demografik özellikleri ve bireysel durumları, Kişisel Bilgi Formu (KBF) aracılığıyla aşağıda tablo 1’ de yer almaktadır.

Tablo 1.

Ergenlik Döneminde Bulunan Özel Gereksinimli Bireyin Kişisel Bilgi Formu Bulguları

Alt Tema	Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Toplam
Cinsiyet	Kız	10	20
	Erkek	10	
Yaş	12	1	
	13	3	
	14	3	
	15	5	
	16	2	
	17	2	
	18	4	
Resim yeteneği	Az yetenekli	5	
	Orta yetenekli	18	
	Çok yetenekli	2	
Cinsel gelişimi	Var	20	
	Yok	0	
Ek Yetersizlik türü	Zihin yetersizliği	14	
	Down sendromu	6	
	Otizm sendromu	0	

Tablo 1’e göre, katılımcıların yarısı kız (%50), yarısı erkek (%50) olup çoğu 15 yaşında ve orta düzeyde resim yeteneğine sahip bulunmuştur. Tüm katılımcılar cinsel gelişim göstermekte olup, 14’ü zihin yetersizliği ve 6’sı Down sendromu tanısı almıştır.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimine ilişkin Bir Kız Çiz Testi (BKÇT) Bulguları, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ergenlik Döneminde Bulunan Özel Gereksinimli Bireyin Mahremiyet Eğitimine İlişkin BKÇT Bulguları

Alt Tema	Katılımcı Sayısı	Örnek Katılımcı Görüşü	Toplam
1. Çizimde davranış durumu (ne yapıyor ?)	1	1.1.ağlıyor	20
	14	1.2.erkle oturuyor	
	2	1.3.mutlu anını yaşıyor	
	2	1.4.çalışıyor	
	1	1.5. ev temizliği	
2. Yaş	4	10-15 yaş	
	14	16-20 yaş	
	1	21-30	
	1	30-40	
3. Medeni durumu	2	Evli	
	18	Bekar	
4.Kiminle yaşadığı	14	Ailesiyle	
	6	Yalnız	
5.Kardeşi sayısı	4	0	
	6	1	

	8	2	
	2	3	
6.Çalışma durumu	3	Evet	
	16	Hayır	
7. İstekleri	7	Evlenmek	
	7	Zengin olmak	
	6	Güzel kızlarla beraber olmak	
8.Çizimdeki karakter yerinde olma istek durumu	19	Evet: Çünkü bana benziyor	
	1	Hayır: Çünkü zayıf kendini intihar etti.	
9.En çok beğendiğin yönü	6	Yardımsever olması	
	7	Zengin olması	
	7	Güzel olması	
10.En çok beğenmediğini yönü	6	Yaramaz olması, kötü olması	
	9	Çabuk Sinirlenmesi	
	5	Çirkin olması	

Tablo 2’ye göre, katılımcıların çoğu çizimlerinde erkeklerle (karşı cinsle) zaman geçirmekte, 16–20 yaş aralığında, bekar ve aileleriyle yaşamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu 2 kardeşe sahiptir ve çalışmamaktadır. Çizimlerde en çok ifade edilen istekler, zengin olmak ve evlenmek olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların çoğu resimde çizdikleri karakterlere benzemek istemekte ve karakterlerin en çok beğenilen özellikleri zenginlik ve fiziksel güzellik iken, en az beğenilen özellikler çabuk sinirlenme ve olumsuz davranışlar olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan ÖG bireylerin mahremiyet eğitimine ilişkin Bir Erkek Çiz Testi (BEÇT) Bulguları, tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ergenlik Döneminde Bulunan Özel Gereksinimli Bireyin Mahremiyet Eğitimine İlişkin BEÇT Bulguları

Alt Tema	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Görüşü	Toplam
1. Çizimde davranış durumu (ne yapıyor)	13	1.1.kızlarla oturuyor	20
	2	1.2.mutlu anını yaşıyor	
	3	1.43çalışıyor	
	1	1.4. ev temizliği	
2.Yaş	7	10-15 yaş	
	10	16-20 yaş	
	1	21-30	
	2	30-40	
3.Medeni durumu	2	Evli	
	18	Bekar	
4.Kiminle yaşıyor	14	Ailesiyle	
	6	Yalnız	
5. Kardeş sayısı	4	0	
	8	1	
	6	2	
	2	3	
6. Çalışma durumu	3	Evet	
	16	Hayır	
7. İstek durumları	6	Evlenmek	
	5	Zengin olmak	
	9	Güzel kızlarla beraber olmak	
8.Çizimdeki karakter olama istek durumu	19	Evet: Çünkü bana benziyor	
	1	Hayır: Çünkü zayıf kendini intihar etti.	
9.En çok beğendiğin yönü	7	Yardımsaver olması	
	9	Zengin olması	

	7	Güzel olması	
10.En çok beğenmediğini yönü	5	Yaramaz olması, kötü olması	
	7	Çabuk Sinirlenmesi	
	8	Çirkin olması	

Tablo 3’e göre, katılımcıların çoğu kızlarla (karşı cinsle) oturmakta, 16–20 yaş aralığında, bekar ve aileleriyle yaşamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu 1 kardeşe sahiptir ve çalışmamaktadır.

Çizimde en çok ifade edilen istekler güzel kızlarla zaman geçirmek ve evlenmek olarak öne çıkmıştır. Çalışmada karşı cinse ilgi duyan katılımcıların çoğu 16–20 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcılar, çizimlerdeki karakterlere benzemek istemekte ve karakterlerin en çok beğenilen yönleri zenginlik ve güzellik, en az beğenilen yönleri ise çabuk sinirlenme ve olumsuz davranışlar olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda baştaki önerilerden biri gelecekteki çalışmalarda kullanılan testlerin yanı sıra, uzman görüşleriyle desteklenen analizlere de yer verilmesidir. Ayrıca, özel eğitim programlarında mahremiyet eğitimi kapsamında yer alan ders içeriklerinde yer alması sağlanması önerilmektedir. Katılımcıların karşı cinse ilişkin beklentilerini etik değerler çerçevesinde ele alacak şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin bu konularda bilinçlendirilmesi önerilmektedir. ÖG bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında cinsel eğitim ve mahremiyet konularına yer verilmesi; programların hazırlanma sürecine ailelerin ve öğretmenlerin dâhil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca alandaki uzmanlar tarafından ailelere yönelik eğitimlerin sunulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akcan, E. (2016). Çocuklarda Mahremiyet Eğitimi. Akdeniz Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni, 10 (82), 63-65.
- Çakmak, S., & Çakmak, A. (2018). *Zihinsel engelli bireylerde cinsellik ve mahremiyet eğitimi*. Ankara: Vize Akademik.
- Sezik, A. Alp, Z. A., Aksoy, V. (2024). Özel Gereksinimli Bireylerin Cinsel Problem Davranışları Konulu Makalelerin Sistemik Derlemesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), Doi: 10.17679/inuefd.1507590

ÖZEL EĞİTİM KURUMUNDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN KRİZ YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, agocen@aku.edu.tr,
0000-0002-9376-2084

Fatıma KARAÇEŞME

Afyon Kocatepe Üniversitesi, fatimacete03@gmail.com,
0009-0005-6943-2957

Öz

Amaç: Bu çalışma, özel eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin saha deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve mevcut yönetim yaklaşımlarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim kurumlarının hassas yapısı, kriz durumlarını geleneksel eğitim kurumlarına kıyasla daha karmaşık hale getirmektedir. Yöntem: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, farklı yaş (27-66) ve tecrübe düzeylerine (4 yıl 9 ay - 45 yıl) sahip dokuz özel eğitim çalışanı (yönetici ve öğretmen) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular ve Sonuç: Tematik analiz sonucunda, krizlerin temel kaynakları; veli beklentileri/iletişim sorunları (yüksek talep, işbirliğinden kaçınma), öğrenci davranış problemleri (şiddet, kendine zarar verme), mevzuat kaynaklı aksaklıklar (yanlış tanı, yönetmelik sorunları) ve kurum içi iletişim eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Bulgular, kurumların çoğunda resmi ve sistematik bir kriz yönetim planının bulunmadığını, sürecin genellikle öğretmen deneyimi ve anlık çözüm üretme yoluyla yönetildiğini göstermiştir. Katılımcılar, öğrencilerin öngörülemez şiddetli tepkilerinin ve velilerin sürece destek olmamasıyla birlikte yüksek beklentiler içinde olmasının, kriz yönetimini zorlaştıran en önemli etmenler olduğunu belirtmiştir. Etkili bir yönetim için, aile eğitimlerinin artırılması, nitelikli personel donanımının güçlendirilmesi ve mevzuatın sahadan gelen geri bildirimlerle düzenlenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, özel eğitim kurumlarında kriz yönetimi; öğretmen, öğrenci, aile ve kurum yapısının bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir.

Anahtar Kelimeler:Aile Eğitimleri,Davranış Problemleri, Kriz Yönetimi, Kurum İçi İletişim, Kurum Yönetimi, Mevzuat Sorunları, Öğrenci Davranış Problemleri, Öğretmen Deneyimi, Özel Eğitim, Veli Beklentileri

Giriş

Özel eğitim kurumları, öğrencilerin özel gereksinimleri, yoğun aile beklentileri ve değişken kurumsal dinamikler nedeniyle krizlerin sıklıkla yaşanabildiği hassas eğitim ortamlarıdır. Kriz, genel bir tanım ile, kurumun işleyişini, çalışanları veya öğrencileri olumsuz etkileme potansiyeli taşıyan beklenmedik durumlar olarak tanımlanır. Karaköse (2007), krizi örgütün varlığı ve hedefleri için potansiyel bir tehdit olarak nitelendirirken, bu tehdit özel eğitimde öğrencilerin güvenliğini ve eğitim sürecini doğrudan riske atabilir. Kriz yönetimi ise, bu olumsuz durumlarla başa çıkma, etkilerini en aza indirme ve normal işleyişe geri dönme çabalarını içeren kritik bir süreçtir.

Bu çalışma, özel eğitim kurumlarında kriz yönetiminin sahadaki gerçek deneyimler üzerinden nasıl işlediğini ortaya koymayı ve bu alandaki yapısal eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bulgular

Veli Kaynaklı Krizler: En sık karşılaşılan kriz türüdür. Velilerin yüksek beklentileri, kurallara aykırı (tekdüze sisteme aykırı) talepleri, iletişimden kaçınmaları, yanlış yönlendirmeleri veya tehdit düzeyine ulaşan itirazları temel sorunlardır.

Öğrenci Davranış Problemleri: Öğrencilerin kendine veya çevresine zarar verebilme ihtimali, şiddet eğilimi, nöbet geçirme veya etrafa zarar verme gibi davranışlar krizin şiddetini ve öngörülemezliğini artırmaktadır.

Yönetmelik/Mevzuat Kaynaklı Krizler: 5.580 sayılı Kanun yönetmeliğine göre işleyişte aksaklıklar, mevzuatın sık değişmesi, yanlış tanımlama, RAM raporlarındaki tutarsızlıklar ve öğretmen niteliğine ilişkin sorunlar kurumsal krizlere zemin hazırlamaktadır.

Kurum İçi İletişim Aksaklıkları: Personel arasındaki iletişim eksiklikleri ve güvenlik şartlarının yetersizliği, krizlerin yönetimini zorlaştıran diğer etmenlerdir.

Kriz Yönetimi Yapısı ve Eksiklikler

En büyük aksaklıklar, velilerin görüşmelere gelmemesi, kurumda güvenlik şartlarının yetersizliği, nitelikli personel sorunu ve yolların ayrılabilirdiği durumlar olarak belirtilmiştir.

Yorum

Elde edilen bulgular, özel eğitim kurumlarında kriz yönetiminin temel olarak veli (iletişim, beklenti), öğrenci (davranış problemleri) ve mevzuat (yönetmelik, atama, tükenmişlik) kaynaklı sorunlar içerdiğini göstermektedir. Veli beklentilerinin kriz oluşturmadaki belirleyici rolü, özel eğitim literatüründeki yüksek ebeveyn kaygısı çalışmalarını destekler niteliktedir (Stoner & Angell, 2006). Kurumların sistematik bir yönetim planı yerine öğretmen tecrübesine güvenmesi, hem tükenmişlik düzeyini artırmakta 34hem de krizin kişisel çabaya bağılı olarak yönetilmesi riskini taşımaktadır. Mevzuattan kaynaklanan aksaklıklar ve nitelikli personel ihtiyacı (Billingsley & Bettini, 2019), krizlerin erken teşhisini ve etkili müdahalesini engellemektedir.

Sonuç

Araştırma, özel eğitim kurumlarında kriz yönetiminin dört temel faktör (veli, öğrenci, kurum yapısı ve mevzuat) tarafından şekillendirilen çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Kurumların çoğunun sistematik bir protokole sahip olmaması ve kişisel deneyime bağımlı kalması, yönetim kalitesini düşürmektedir. Kriz dönemleri, örgüt yapısını dinamik hale getirmek için değişim ve gelişim fırsatı olarak algılanmalıdır (Karaköse, 2007).

Tartışma

Mevcut bulgular, kriz sinyallerini alarak erken uyarı sistemleri kurma ihtiyacını (Karaköse, 2007) ve veli tutumlarının yönetimdeki kritik rolünü (Stoner & Angell, 2006) vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kriz yönetimindeki temel rolü, onların tükenmişlik düzeylerinin (Wehby, Maggin, &

Robertson, 2020) ve mesleki yeterliliklerinin (Billingsley & Bettini, 2019) sürekli izlenmesi ve desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Kriz dönemlerinde teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi, sürdürülebilir eğitim süreçleri için elzemdir.

Öneriler

Veli Eğitimlerinin Artırılması: Ailelerin kriz sürecine olumlu katılımını sağlamak için düzenli ve etkin veli eğitimleri zorunlu hale getirilmelidir.

Kurumsal Kriz Yönetim Protokolü: Her kurum, öğrenci davranış problemleri ve acil durumlar için yazılı, basamaklandırılmış ve resmî bir kriz yönetim planı oluşturmalıdır.

Personel Nitelik ve Donanımının Güçlendirilmesi: Öğretmenlere kriz yönetimi, davranış müdahale stratejileri ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik, yerinde gözlem içeren hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

Mevzuatın Sahaya Uygun Düzenlenmesi: 5.580 sayılı Kanun yönetmeliği dahil olmak üzere tüm mevzuat, sahadan gelen geri bildirimler dikkate alınarak, tanılama ve raporlardaki tutarsızlıkları önleyecek şekilde düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev. Ed.; G. Korkmaz, Çev.; 3. Baskı). Pegem Akademi.
- Anderson, J. C., & Cardoza, Y. (2019). Crisis management in special education settings: Challenges and strategies. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/0741932519833931>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Karaköse, T. (2007). Örgütler ve kriz yönetimi. *AKADEMİK BAKIŞ Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (13), 1–16.
- Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: A qualitative analysis. *Exceptionality*, 14(3), 139–157. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1403_2
- Wehby, J. H., Maggin, D. M., & Robertson, R. (2020). Managing challenging behavior in special education: Evidence-based approaches. *Focus on Exceptional Children*, 52(6), 1–14.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARAR YORGUNLUĞU

Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, agocen@aku.edu.tr,
0000-0002-9376-2084

Fatıma KARACESME

Afyon Kocatepe Üniversitesi, fatimacete03@gmail.com,
0009-0005-6943-2957

Öz

Karar yorgunluğu (Decision Fatigue), bireyin aşırı ve sürekli karar verme durumlarında yaşadığı bilişsel yüklenme ve öz denetim kaybı olarak tanımlanır. Özel eğitim alanı; öğrencilerin değişken ihtiyaçları, problem davranışlarının yönetimi ve velilerin yüksek beklentileri gibi karmaşık karar verme süreçlerini barındırdığından, bu yorgunluk sendromunun ortaya çıkma riskini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik ve bilişsel tükenmişlik yaşayarak karar kalitelerinin düşmesi ve mesleki doyumsuzluk yaşamaları, eğitim ortamının etkinliğini tehdit eden temel bir sorundur. Bu nitel araştırmanın temel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin yoğun ve karmaşık karar verme süreçleri sonucunda yaşadıkları karar yorgunluğu olgusunu, nedenlerini, etkileri ini ve geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini derinlemesine analiz etmektir. Çalışma, karar süreçlerini zorlaştıran örgütsel ve bireysel faktörleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Fenomenolojik desende yürütülen bu çalışma, farklı yaş ve deneyim yılına sahip 9 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış; toplanan veriler içerik ve tematik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, karar yorgunluğunun temel kaynaklarının öğrenci davranış yönetimi, velilerin yüksek ve gerçek dışı beklentileri ile kısıtlı kurumsal kaynaklar (materyal eksikliği, fiziki yetersizlik) olduğunu göstermektedir. Bireysel düzeyde, vicdan muhasebesi ve mükemmeliyetçilik baskın stresörler olarak öne çıkmıştır. Karar yorgunluğunun etkileri; dikkat dağınıklığı, anksiyete/panik atak gibi duygusal tükenmişlik belirtileri ve iş-özel yaşam dengesinde bozulma olarak rapor edilmiştir. Başa çıkma stratejileri olarak ise iş birliği ve istişare, planlama ve rutin oluşturma temel yaklaşımlar olarak belirlenmiştir. Araştırma, karar yorgunluğunun tükenmişliğin önemli bir öncülü olduğunu ve öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel yük, iş-yaşam dengesi, karar yorgunluğu, kriz yönetimi, özel eğitim, öğretmen tükenmişliği, problem davranış yönetimi

Giriş

Karar yorgunluğu (Decision Fatigue), bireyin gün içinde ardı ardına bilişsel efor gerektiren seçimler yapması sonucu, karar verme kalitesinde ve öz denetim becerisinde meydana gelen düşüşü ifade eden psikolojik bir olgudur (Baumeister vd., 1998). Bu kavram, Roy F. Baumeister'ın ortaya attığı "Ego Tükenmesi" (Ego Depletion) teorisi ile temellendirilmiştir. Bu teoriye göre, benlik kontrolü tıpkı bir kas gibi çalışır; kullanıldıkça yorulur ve enerji kaynakları sınırlıdır. Kaynak tükenmesi yaşayan bireylerde dürtüsel ve mantıksız kararlar alma ya da karar vermekten kaçınarak pasif bir tutum sergileme eğilimi gözlemlenir (Pignatiello vd., 2020). Karar yorgunluğunun benlik kontrolü üzerindeki etkisi de ayrıntılı olarak incelenmiştir (Vohs vd., 2008) ve ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması da yapılmıştır (Sarıakçalı ve Kırpık, 2022).

Bilişsel yükün, mantıksal işlemlemeyi değil, deneyimsel işlemlemeyi etkilediği vurgulanmış, karar verme sürecini etkileyen boyutlar ise karar verici, kararın önemi, çevresel koşullar, zaman faktörü, seçenekler, kısıtlar ve sonuçlar olarak sınıflandırılmıştır (Erdoğan, 2025; Sağır, 2023).

Özel eğitim alanı, öğrencilerin bireysel gereksinimleri, karmaşık davranışsal zorlukları ve sürekli veli koordinasyonu gerektirmesi nedeniyle yüksek bir karar verme yükü taşır (Yılmaz ve Kaya, 2022). Öğretmenler, akademik gelişim, öz bakım becerileri, davranış problemleri ve aile danışmanlığı gibi çok yönlü süreçleri yönetmek zorundadır. Bu çok boyutlu karar alma zorunluluğu, karar kalitesinde düşüşe ve işten kaçınmaya neden olabilmektedir.

Yöntem

Araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin öznel deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, özel eğitim kurumlarında görev yapan 9 öğretmenden (4 kadın, 5 erkek) oluşmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik/tematik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Karar yorgunluğunun nedenleri iki ana temada toplanmıştır:

Örgütsel Faktörler: Kaynak (materyal) kısıtlılığı, hatalı raporlama gibi iş yükü ve bürokrasi kaynaklı aksaklıklar ve öğrenci davranış yönetimi gibi ciddi karar sıklığı.

Bireysel Faktörler: Öğrenci sonuçlarını takıntı yapma ve aşırı vicdani sorumluluk baskısı ("Mükemmeliyetçilik ve Vicdan") ile velilerin beklentilerini yönetmekten kaynaklanan duygusal yük.

Karar Yorgunluğunun Sonuçları:

Bilişsel Etkiler: Dikkat dağınıklığı, zihinsel karmaşa ve motivasyon düşüşü ("halledip aradan çıksın" duyarsızlaşması).

Duygusal ve Fiziksel Etkiler: Anksiyete, panik atak başlangıcı, kronik yorgunluk ve sırt kasılması.

İş-Yaşam Dengesi: İş ile özel yaşam sınırlarının ihlali ve iş sonrası veli iletişimi.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular, karar yorgunluğunun temelinde yalnızca yüksek karar verme sıklığının değil, aynı zamanda Bilişsel Yük Teorisi ve Tükenmişlik Sendromu ile örtüşen çok boyutlu bir yüklenmenin yattığını göstermektedir. Etkili iş birliği, kurumsal destek ve rutin oluşturma, bu durumla başa çıkmada kritik rol oynamaktadır.

Öneriler

Yazılı Protokoller: Öğrenci davranış ve veli çatışmaları için net ve standartlaştırılmış talimatlar oluşturulması.

İdari Destek: İdarecilerin veli iletişimde filtre rolü üstlenmesi ve bireysel baskıyı azaltması.

Kaynak Geliştirme: Materyal eksikliğini gidererek bilişsel maliyeti düşürmek.

Ortak Karar Alma: Zümreler arası iş birliğini teşvik ederek mükemmeliyetçilik baskısını kolektif sorumluluğa dönüştürmek.

Teknolojik Çözümler (YZ): Rutin kararları otomatikleştirmede Yapay Zekâ tabanlı sistemlerin rolünün araştırılması.

Kaynakça

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Erdoğan, O. (2025). Karar Verme Sürecinde Yeni Bir Yaklaşım: Yapay Zekâ Ombudsmanlığı. *Ombudsman Akademik*, 11(22), 47–78.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Pignatiello, G. A., Martin, R. J., & Hickman, R. L. (2020). Decision fatigue: A conceptual analysis. *Journal of Health Psychology*, 25(1), 123-135. <https://doi.org/10.1177/1359105318763510>
- Sağır, M. (2023). Karar Yorgunluğu ve Yönetimi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir İnceleme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Sarıakçalı, N., & Kırpık, G. (2022). Hickman'ın Karar Yorgunluğu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Covid-19 Sürecinde Bir Araştırma. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 1171–1185. <https://doi.org/10.11616/asbi.1146908>
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 883–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.883>
- Yılmaz, B., & Kaya, S. (2022). Özel Eğitim Öğretmenlerinde Mesleki Yük ve Karar Verme Kalitesi İlişkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 45-60.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KANIT TEMELLİ UYGULAMALARA YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE GELİŞTİRDİKLERİ STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Betül Şimşir DER

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

GİRİŞ

Eğitim bilimi, tarihsel süreç boyunca farklı disiplinlerin katkısıyla sürekli evrilen, dinamik bir alan olarak gelişimini sürdürmüştür (Demirel, 2012) Bu evrimsel süreçte, uygulamalara yön veren temel arayış, her zaman daha etkili, daha sistematik ve daha güvenilir öğretim yöntemlerini bulma ihtiyacıdır. Özellikle özel eğitim alanı, bu gelişimin önemli odak noktalarından biri olmuş; bireylerin yetersizliklerine yönelik müdahalelerin çeşitlenmesi, alanı bilimsel temellerle yeniden yapılandırma gereksinimini doğurmuştur. İlk dönemlerde daha çok dinî ya da tıbbî perspektiflerle ele alınan özel gereksinimli bireyler, zamanla eğitim biliminin merkezine yerleşmiş; bu bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlama sorumluluğu eğitimcilerin omzuna yüklenmiştir (Stiker, 1999; Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014).

Bu gelişmeler, yalnızca uygulamalarda çeşitlilik yaratmakla kalmamış; aynı zamanda uygulamaların etkililiğini sorgulama ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Uygulamaların birey üzerindeki etkisinin bilimsel ölçütlerle belirlenmesi ve eğitimsel kararların deneysel araştırmalara dayandırılması gerekliliği, eğitim alanında kanıta dayalı yaklaşımın doğmasına zemin hazırlamıştır (Slavin, 2002). Özellikle son yıllarda, eğitim politikalarında ve öğretim programlarında kanıta daha fazla güvenmeye dayalı bir dönüşüm çağrısı yapılmakta, bu kapsamda karar vericilerin bilimsel geçerliliği yüksek ve pratikte uygulanabilir yöntemlere yönelmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Odom vd., 2005). Kanıta dayalı politikanın temel koşulu, yalnızca etkili görünen değil, sistematik olarak test edilmiş, tekrarlanabilir ve yoruma açık olmayan araştırma sonuçlarına dayalı uygulamaların tercih edilmesidir (Gersten vd., 2005).

Özel eğitim alanı, bireysel farklılıklara duyarlı, hedef odaklı ve yapılandırılmış öğretim süreçlerini gerektiren doğası gereği, bilimsel temellere dayalı müdahalelere duyulan ihtiyacı her zaman güçlü bir şekilde hissettirmiştir. Bununla birlikte, bireyselleştirme ilkesinin zorunlu oluşu, özel eğitimde evrensel geçerliliği olan sabit bir müdahale yol haritasının çizilmesini güçleştirmekte; bu durum, alana özgü heterojen öğrenci profilleri nedeniyle deneysel araştırmaların standart metodolojik ölçütlerle yürütülmesini de sınırlamaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim uygulamalarında hangi stratejilerin hangi öğrenci gruplarında etkili olabileceğine dair kararlar, çoğu zaman güçlü bilimsel dayanaklar kadar öğretmenin pedagojik sezgisine ve uygulama deneyimine de bağlı kalmaktadır.

Bu bağlamda, kanıt temelli uygulamalar (KTU), öğretimsel kararların bilimsel verilerle desteklenmesini mümkün kılan ve öğretmenlerin uygulamalarına sistematik bir yön kazandıran bir çerçeve sunmaktadır. KTU'lar, yalnızca etkili olduğu varsayılan değil; deneysel araştırmalarla etkinliği gösterilmiş, tekrarlanabilir ve uygulanabilir yöntemlere dayalıdır (Odom vd., 2005). Özellikle özel eğitim alanında, öğrenci başarısının sürdürülebilir biçimde artırılması için uygulamaların bilimsel kanıta dayanması giderek bir zorunluluk hâline gelmektedir (Gersten vd., 2005).

Bu bağlamda, özel eğitim alanında kanıt temelli uygulamaların temel işlevi, öğretim süreçlerine nesnel ölçütler kazandırarak öğretmenlerin sezgisel ve deneyime dayalı kararlarını bilimsel temellere dayandırmaktır. Uygulamanın etkili olabilmesi için yalnızca akademik olarak test edilmiş olması yeterli değildir; aynı zamanda sahada uygulanabilirliği, sürdürülebilirliği ve bireysel farklılıklara duyarlılığı da dikkate alınmalıdır (Gersten vd., 2005). KTU'lar, öğretmenlerin çeşitli öğrenci profillerine yönelik müdahale stratejilerini bilinçli şekilde seçmelerine imkân tanıyarak uygulamada tutarlılığı ve etkililiği artırmayı hedefler. Bu yönüyle KTU'lar, öğretimsel kararların yalnızca kuramsal bilgiye değil, aynı zamanda sistematik araştırma sonuçlarına dayalı olarak verilmesini mümkün kılar (Odom vd., 2005).

Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim politikalarının giderek daha fazla bilimsel dayanak talep etmesi, KTU'ları yalnızca akademik çevrelerde değil, sahadaki öğretim süreçlerinde de zorunlu hâle getirmiştir. Politika belgelerinde, öğretim programlarında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde KTU'ların kullanımı açıkça teşvik edilmekte; öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik bilgi ve becerilerle donatılması hedeflenmektedir (Cook ve Odom, 2013). Türkiye özelinde de Millî Eğitim Bakanlığı'nın strateji belgeleri, hizmet içi eğitim içerikleri ve rehberlik materyalleri KTU yaklaşımını görünür kılmakta; ancak bu uygulamaların öğretmenler tarafından ne ölçüde içselleştirildiği ve sınıf ortamına ne şekilde aktarıldığı önemli bir araştırma alanı olarak güncelliğini korumaktadır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2019). Alanyazında yer alan çok sayıda uygulama, özel gereksinimi olan bireylerin gelişim alanlarına katkı sağlama iddiası taşımaktadır; ancak bu uygulamaların tümü bilimsel ölçütler bakımından eşdeğer düzeyde değildir (Gersten vd., 2005; Kauffman ve Hallahan, 2011). Kanıta dayalı uygulamaların özel eğitimdeki önemi artarken, bu yaklaşımın en yoğun ve sistemli biçimde uygulandığı alanlardan biri otizm spektrum bozukluğu (OSB) olmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu, bireyin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde belirgin yetersizliklerle birlikte sınırlı, tekrarlayıcı davranış örüntüleri sergilemesiyle tanımlanan nörogelişimsel bir yetersizliktir (American Psychiatric Association , 2013). OSB'nin belirtileri bireyden bireye büyük

farklılık gösterebilmekte; bu da her birey için farklı yoğunlukta ve kapsamda destek ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Son yıllarda yalnızca tanı sistemlerindeki gelişmeler nedeniyle değil, aynı zamanda çevresel farkındalık, sağlık hizmetlerine erişim ve tarama uygulamalarındaki artışla birlikte OSB tanısı alan birey sayısında çarpıcı bir yükseliş yaşanmıştır. Örneğin, 1960’larda her 10.000 çocuktan yalnızca 1’ine OSB tanısı konulurken; bu oran 1970’lerde 2.000’de 1’e, 1987’de 400’de 1’e, 1990’da 150’de 1’e, 2008’de 88’de 1’e, 2014’te 59’da 1’e, 2020’de 36’da 1’e ve nihayet 2025 yılı itibarıyla 31’de 1’e kadar yükselmiştir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2025).

Bu dramatik artış, yalnızca istatistiksel bir değişimi değil; eğitim sistemleri açısından acil ve çok yönlü bir müdahale gereksinimini de işaret etmektedir. Çünkü OSB, yalnızca bir tanı kategorisi değil; her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkan, çok katmanlı bir gelişimsel örüntüdür. Bu spektrumun içinde yer alan bireylerin dil gelişimleri, sosyal tepkileri, duysal hassasiyetleri ve bilişsel işleyişleri birbirinden oldukça farklıdır. Aynı tanıya sahip iki çocuğun sınıf ortamındaki ihtiyaçları ve öğrenme yolları tamamen zıt olabilir. Dolayısıyla OSB, öğretimsel açıdan sabit programların ya da tek tip öğretim tekniklerinin yeterli olmadığı bir alanı temsil eder. Eğitimci, her bireyin “nasıl öğrendiğini” anlamak zorundadır; çünkü OSB’de öğretim, içeriği aktarmaktan çok, bireyin çevresiyle nasıl etkileşim kurduğunu dönüştürmeye dayanır. Bu da öğretmenin yalnızca bilgiyi taşıyan değil, aynı zamanda gözlemleyen, uyarlayan, deneyen ve vazgeçmeyen bir yapıda olmasını gerektirir.

Bu bağlamda, OSB’li bireylerin erken çocukluktan itibaren yapılandırılmış ve bilimsel temellere dayalı müdahalelerle desteklenmesi, gelişimsel açıdan kritik öneme sahiptir. Literatürde, yoğunluğu yüksek ve bireyselleştirilmiş müdahale programlarının; dil, sosyal beceri ve davranış yönetimi alanlarında önemli ilerlemeler sağladığı gösterilmiştir (Zwaigenbaum vd., 2015). Bu nedenle OSB’ye yönelik müdahalelerin rastlantısal değil, bilimsel kanıtlarla desteklenen stratejiler doğrultusunda yürütülmesi hem bireysel gelişimi hem de toplumsal bütünleşmeyi destekleyen temel bir gerekliliktir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerle yürütülen eğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş müdahale gereksinimi, yoğun destek ihtiyacı ve davranışsal farklılıklar nedeniyle öğretmenler açısından özel zorluklar barındırmaktadır. Kanıt temelli uygulamalar, bu öğrencilerin gelişimlerini desteklemek adına önemli bir kaynak sunsa da, bu uygulamaların eğitim ortamlarında sürdürülebilir şekilde hayata geçirilmesi, öğretmenlerin çeşitli bireysel, kurumsal ve sistemsel engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Steinbrenner vd., 2020; Watkins vd., 2015). Nitekim öğretmenler çoğu zaman uygulama için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınıf içi yoğunluk, zaman yetersizliği, yönetici desteği eksikliği ve mesleki yalnızlık gibi faktörlerle baş etmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir (Cook ve Odom, 2013; Cavkaytar vd., 2014).

Bu durum, KTU'ların sınıf ortamlarında etkili biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmen bilgi düzeyinin değil, aynı zamanda yapısal ve yönetsel koşulların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin bireysel sınırlılıklarla açıklanması yetersiz kalmakta; uygulamayı etkileyen çok katmanlı faktörlerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışma, OSB'li öğrencilere yönelik kanıt temelli uygulamaların sınıf ortamında nasıl hayata geçirildiğini, bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı bireysel, kurumsal ve sistematik güçlükleri ve bu güçlükler karşısında geliştirdikleri çözüm stratejilerini öğretmen deneyimleri temelinde anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma, yalnızca öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları belgelemekle kalmayıp, aynı zamanda bu sorunlara karşı sahada geliştirilen baş etme stratejilerini de görünür kılmayı hedeflemektedir. Böylece elde edilen bulgular, eğitim politikalarına, hizmet içi eğitim programlarına ve okul temelli uygulamalara yönelik yapılandırıcı önerilerin geliştirilmesine zemin oluşturacaktır.

Bu bağlamda, KTU'ların etkin kullanımını engelleyen faktörlerin belirlenmesi, hem öğretmen eğitim programlarının yeniden yapılandırılması hem de politika yapıcılar için yol gösterici stratejilerin oluşturulması açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, lisans düzeyindeki öğretim programlarının yeniden yapılandırılması kadar, hizmet içi eğitim süreçlerinin güncellenmesi açısından da önemli girdiler sağlayacaktır.

Literatürde, KTU uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin yalnızca öğretmenlerden değil; aynı zamanda okul yönetimi, müfredat yapısı ve eğitim politikalarının sınıf içi pratikler üzerindeki belirleyici etkilerinden de kaynaklandığı ifade edilmektedir (Fixsen vd., 2005). Bu nedenle, çalışmanın bulgularının eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar açısından uygulamayı destekleyici strateji ve politikaların geliştirilmesine temel oluşturması beklenmektedir. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenlerinin sahadaki deneyimlerini görünür kılmak, KTU'ların etkili biçimde uygulanmasına yönelik kurumsal ve toplumsal farkındalık yaratmak açısından da çalışma önem arz etmektedir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca akademik literatüre katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda uygulayıcılar ve karar vericiler için de yol gösterici bir kaynak olma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin KTU'ları uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm stratejilerini anlamaya yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin KTU kullanımlarında karşılaştıkları bireysel, kurumsal ve sistematik sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenler bu sorunları aşmak için hangi stratejileri geliştirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin kanıt temelli uygulamaları (KTU) sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmış ve tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma sürecinde önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye bağlı kalınmamış; bunun yerine, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak anlamlı temalar ve örüntüler geliştirilmesi amaçlanmıştır (Braun ve Clarke, 2006; Creswell ve Poth, 2018). Bu doğrultuda, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış, elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerle doğrudan çalışan 20 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kapsamda, katılımcı seçiminde ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Belirleyici ölçüt, öğretmenlerin OSB tanısı almış öğrencilerle aktif olarak çalışıyor olmalarıdır. Bu ölçüt; öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları deneyimlemiş ve sahaya ilişkin içgörü sağlayabilecek nitelikte olmaları açısından belirleyici olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdem süresi, eğitim düzeyi ve coğrafi bölge gibi değişkenlerde çeşitlilik gözetilmiştir. Böylece, maksimum çeşitlilik örnekleme ilkesine de paralel olarak, deneyimlerin farklı bağlamlarda nasıl çeşitlendiği anlaşılmaya çalışılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Derecesi	Görev Yaptıkları Okul Türü	Görev Yaptıkları İl	Mesleki Deneyim Yılı
Ö1	Gazi Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Kırşehir	10 yıl
Ö2	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Ortaokulu	Aksaray	12 yıl

Ö3	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Lisans	Özel Sınıf	Alt	Tokat	8 yıl
Ö4	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Lisans	Özel Sınıf	Alt	Tokat	11 yıl
Ö5	Gazi Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Anaokulu		Bartın	10 yıl
Ö6	Anadolu Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu		Mersin	6 yıl
Ö7	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Ortaokulu		Aksaray	15 yıl
Ö8	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu		Ankara	15 yıl
Ö9	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Özel Sınıf	Alt	Ankara	15 yıl
Ö10	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Anaokulu		Ankara	15 yıl
Ö11	Gazi Üniversitesi	Lisans	Özel Sınıf	Alt	Ankara	13 yıl
Ö12	Gazi Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu		Burdur	10 yıl
Ö13	Anadolu Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu		Eskişehir	8 yıl
Ö14	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Ortaokulu		Aksaray	12 yıl
Ö15	Gazi Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Anaokulu		Ankara	15 yıl
Ö16	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Ortaokulu		Aksaray	9 yıl
Ö17	Marmara Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Anaokulu		İstanbul	6 yıl
Ö18	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Özel Sınıf	Alt	Ankara	14 yıl

Ö19	Ankara Üniversitesi	Lisans	Özel Sınıf	Alt İzmir	8 yıl
Ö20	Marmara Üniversitesi	Lisans	Özel Eğitim Anaokulu	İstanbul	8 yıl

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, özel eğitim öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı öğrencilerle çalışırken kullandıkları kanıt temelli uygulamalara (KTU) ilişkin bilgi düzeylerini, sınıf içi uygulama deneyimlerini, karşılaştıkları bireysel, kurumsal ve sistem düzeyindeki zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejileri kapsamaktadır.

Formun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip iki Dr. Öğretim Üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme soruları; kavramsal tutarlılık, açıklık ve kapsam yönünden gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bazı sorular sadeleştirilmiş, bazılarına açıklayıcı ekler getirilerek katılımcının düşüncelerini daha derinlemesine ifade edebilmesine olanak tanınmıştır.

Görüşme formunda toplam 12 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular; öğretmenlerin bilgi düzeyinden başlayarak sınıf içi uygulama deneyimlerine, karşılaştıkları zorluklara ve çözüm yollarına kadar uzanan bir yapıdadır. Formun son sorusu, öğretmenlerin önceki sorularda dolaylı olarak ifade ettikleri zorlukları önceliklendirme yoluyla yeniden değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle son soru, veri bütünlüğünü artırmak amacıyla iç doğrulama işlevi de görmektedir (Maxwell, 2013).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılandırılmış ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak sürece katılmaları sağlanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik ilkeleri ve veri kullanım şekli hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; her katılımcıdan hem sözlü hem de yazılı onam alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların erişim olanakları ve tercihlerine göre iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bir kısmıyla görüşmeler, görev yaptıkları kurumlarda veya uygun görülen ortamlarda yüz yüze yürütülmüştür. Diğer katılımcılarla ise görüşmeler çevrim içi (Zoom, Google Meet vb.) platformlar üzerinden, görüntülü bağlantı yoluyla yapılmıştır.

Her bir görüşme, katılımcının izniyle ses kaydına alınmış ve ardından araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazılı döküm haline getirilmiştir. Görüşme süreleri ortalama 20-30 dakika arasında değişmiş; toplamda yaklaşık 6 saatlik görüşme verisi elde edilmiştir.

Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla, görüşme dökümlerinde gerçek isimler yerine kodlar (örneğin, Katılımcı 1, Katılımcı 2...) kullanılmıştır. Tüm ses kayıtları ve yazılı belgeler şifreli dijital ortamda güvenli şekilde saklanmış ve yalnızca araştırmacının erişimine açık tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel araştırmalarda sıkça başvurulanan tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz süreci, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımında tanımladığı altı aşamalı yapıya uygun olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda, ilk olarak araştırmacı tüm görüşme dökümlerini birden çok kez okuyarak veriye derinlemesine aşinalık kazanmış ve içerikteki örüntüleri fark etmeye yönelik ilk gözlemlerini not almıştır. Ardından, veriler satır satır incelenerek anlamlı ifadeler üzerinden açık kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, içerik benzerliklerine göre bir araya getirilerek ön temalar belirlenmiş; daha sonra temalar kapsayıcılık, örtüşmezlik ve bütünlük açısından gözden geçirilmiştir. Her tema, ilgili içeriği yansıtacak biçimde anlamlı ve özgün isimlerle adlandırılmış ve son olarak analiz bulguları raporlaştırılarak sunulmuştur. Görüşme dökümleri dikkatlice okunmuş, anlamlı ifadeler kodlanmış ve bu kodlar kavramsal benzerliklerine göre temalar altında gruplandırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda dört ana tema altında yapılandırılmıştır: bireysel zorluklar, kurumsal zorluklar, sistematik zorluklar ve geliştirilen stratejiler. Her bir ana tema, içerdiği verilerin doğası gereği kendi içinde çeşitli alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalar raporun ilgili bölümlerinde ana temalar çerçevesinde bütüncül biçimde ele alınmıştır.

Kodlama süreci, nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan MAXQDA 2024 programı aracılığıyla yürütülmüştür. Program, verilerin dijital olarak yönetilmesini, temalar arası ilişkilerin sistemli biçimde incelenmesini ve kodların frekanslarının görüntülenmesini sağlamıştır.

Veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, toplam 20 katılımcının %25'ini temsil edecek şekilde seçilen 5 görüşme (Katılımcı 1, 3, 7, 12 ve 18), özel eğitim alanında uzman ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar; görev yapılan okul türü, mesleki kıdem süresi ve veri toplama yöntemi (yüz yüze/çevrim içi) bakımından çeşitlilik gösterecek şekilde seçilmiştir. Araştırmacılar arası güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre hesaplanmıştır. Bu formülde, güvenilirlik; görüş birliği sayısının, görüş birliği ile görüş ayrılığı toplamına bölünmesi ve elde edilen sonucun 100 ile çarpılması yoluyla bulunur. Bu hesaplama sonucunda, kodlamalar arasında %87 oranında görüş birliği sağlanmış ve bu değer, nitel araştırmalarda kabul gören %80'in üzerindeki güvenilirlik düzeyini karşılamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, nitel verilerin geçerli ve güvenilir biçimde toplanması ve yorumlanması amacıyla çeşitli yöntemsel stratejiler kullanılmıştır. İç geçerlik sağlamak amacıyla, veri toplama süreci boyunca

katılımcıların görüşlerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortam sunulmuş; yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla her bir katılımcının deneyimlerini ayrıntılı biçimde aktarmasına olanak tanınmıştır. Görüşme formu, özel eğitim alanında doktora düzeyinde uzmanlığa sahip iki akademisyenin değerlendirmesiyle içerik açısından gözden geçirilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu süreç, içerik geçerliliğini güçlendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşmeler ses kaydına alınmış, kelimesi kelimesine çözümlenmiş ve analiz sürecinde herhangi bir anlam kaybı yaşanmaması için özgün ifadeler korunmuştur. Kodlama süreci, nitel veri analizine uygun olarak sistematik biçimde yürütülmüş ve MAXQDA 2024 programı kullanılarak belgelenmiştir.

Ayrıca, araştırmacılar arası güvenilirliği test etmek üzere, toplam 20 katılımcıdan seçilen ve örneklem çeşitliliğini temsil eden 5 görüşme, ikinci bir özel eğitim alanı uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki görüş birliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre hesaplanmıştır. Bu formülde, güvenilirlik; görüş birliği sayısının, görüş birliği ile görüş ayrılığı toplamına bölünmesi ve sonuçların 100 ile çarpılması yoluyla belirlenir. Bu hesaplama sonucunda araştırmacılar arası güvenilirlik oranı %87 olarak bulunmuş ve bu oran, nitel çalışmalarda önerilen %80'lik eşik değerin üzerinde yer alarak analiz sürecinin güvenilirliğini desteklemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre 2 tema ve 5 alt tema ve temalarla ilgili kodlar oluşturulmuştur. Aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Temalar, Alt temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Karşılaşılan Zorluklar	Bireysel Zorluklar	Bilgi Eksikliği Uygulama Eksikliği Mesleki Yorgunluk Motivasyon Kaybı Uygun Yöntem Seçiminde Güçlük Destek Eksikliği Hissi
Karşılaşılan Zorluklar	Kurumsal Zorluklar	Fiziksel Ortam Yetersizliği Materyal Eksikliği Yönetici Desteği Kısıtlılığı Öğretmen İş birliği Eksikliği Görev Dağılımında Adaletsizlik
Karşılaşılan Zorluklar	Sistematik Zorluklar	Yetersiz Hizmet İçi Eğitim Politikaları Yetersiz Müfredat Tanı ve Yerleştirme Sürecindeki Sorunlar

		Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Yetersizlik Denetim ve İzleme Yetersizliği
Geliştirilen Stratejiler	Bireysel Düzeyde Stratejiler	Sınıf İçi Uyarlama Bireysel Öğretim Planlama Materyal Üretimi Kendi Kendine Öğrenme
Geliştirilen Stratejiler	Kurumsal Stratejiler	Düzeyde Gayri resmi İş birlikleri Aile ile İş birliği

1. Tema 1: Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine göre karşılaşılan zorluklar teması üç alt temada ele alınmıştır. Bireysel zorluklar, kurumsal zorluklar ve sistematik zorluklarla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

1.1.Bireysel Zorluklar

Öğretmenlerin ifadelerine göre, kanıt temelli uygulamaların sınıf ortamında uygulanmasını zorlaştıran en temel bireysel faktörlerden biri, bu uygulamalara ilişkin bilgi eksikliğidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, lisans ve hizmet içi eğitimlerde bu konuyla ilgili yeterli bilgi edinmediklerini, özellikle uygulamaya yönelik donanımlarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir:

“Bazı yöntemleri yeni duyuyorum. Açıkçası bu konuda da bir eğitim almadım.” (Ö2)

“Bu konuda asla yeterli bilgi aldığımı düşünmüyorum. Lisans eğitimi noktasında sadece teorik bilgiler verildi.” (Ö6)

Bu bilgi eksikliği, beraberinde uygulama eksikliğini de getirmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamında kanıt temelli yöntemleri uygulama fırsatı bulamadıklarını, çoğu zaman teorik bilgilerin pratiğe dönüşemediğini belirtmişlerdir:

“Lisans eğitimi sırasında sadece teorik bilgi verildi, uygulamada ne yapacağımı sahada öğrenmeye başladım.” (Ö4)

“Sadece kitapta kalıyor, uygulamadan bahsedilmiyor. Sahaya çıktığımda her şey çok farklıydı.” (Ö7)

Öğretmenler, zaman içinde yaşadıkları mesleki yorgunluk ve motivasyon kaybı nedeniyle kanıt temelli uygulamalara yönelmede zorlandıklarını da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yalnız

bırakıldıklarını hissetmeleri ve destek sistemlerinin yetersizliği, bu durumun önemli nedenleri arasında yer almaktadır:

“Zamanla çok yoruluyorsun, her şey öğretmende bitiyor gibi oluyor.” (Ö13)
“Hiçbir destek alamayınca insanın içinden gelmiyor açıkçası.” (Ö4)

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğu uygun yöntem seçiminde güçlük yaşadıklarını da ifade etmiştir. Özellikle sınıflarda farklı tanı gruplarından öğrencilerin bir arada bulunması, tek bir yöntemle öğretim yapmayı zorlaştırmakta ve öğretmenlerin karar verme süreçlerini karmaşıklştırmaktadır:

“Yöntem seçerken en önemli kriterim öğrencinin özellikleri oluyor. Ama sınıf çok heterojen olunca tek bir strateji yetmiyor.” (Ö6)

“OSB’li çocukla zihinsel engelli aynı sınıfta. Hangi yöntemi seçsem işe yarayacak bilemiyorum.” (Ö14)

“Bu çocuğun nasıl öğrenebileceğine bakıyorum ama bazen aynı sınıfta biri konuşamıyor, biri yazamıyor. Her birine aynı anda nasıl ulaşacağımı bilemiyorum.” (Ö15)

Son olarak, öğretmenlerin önemli bir kısmı destek eksikliği hissi taşıdıklarını ifade etmiş, bu durumun uygulamalara olan inançlarını ve kararlılıklarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir:

“Yöneticiler bu işi bilmiyor. O yüzden ne destek ne köstek oluyor. Tüm top sınıftaki öğretmende.” (Ö11)

“Motivasyonumu en çok düşüren şey yalnız kalmak. Yaptığım uygulamalara kimse destek olmuyor, hatta anlamaya bile çalışmıyor.” (Ö13)

“Tüm sorumluluk bizim omzumuzda gibi hissediyorum, yöneticilerden destek görmüyoruz.” (Ö15)

Elde edilen bulgular, bireysel düzeyde yaşanan bu zorlukların öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları etkili bir biçimde hayata geçirmelerini önemli ölçüde sınırladığını göstermektedir.

1.2. Sistemik Zorluklar

Öğretmenlerin ifadelerine göre, kanıt temelli uygulamaların sınıf ortamında etkili bir biçimde uygulanmasını zorlaştıran önemli faktörlerden biri de kurumsal düzeyde yaşanan yapısal sorunlardır. Bu sorunların başında, fiziksel ortam yetersizliği ve materyal eksikliği gelmektedir. Öğretmenler,

özellikle sınıfların kalabalık olması, araç-gereç ve donanım eksikliği gibi durumların uygulamaların niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir:

“Materyal eksikliği çok ciddi bir sorun. Her şeyi kendim hazırlamak zorunda kalıyorum.” (Ö1)

“Sınıf ortamı uygun değil, tek bir masa başında dört farklı öğrenciyi çalıştırmak imkânsız.” (Ö4)

“Özellikle anlamlı pekiştirme veya görsel destekleri kullanırken materyallerim yetersiz kalıyor. Bundan dolayı zorluk çekiyorum.” (Ö12)

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin önemli bir kısmı yönetici desteği kısıtlılığı yaşadıklarını ifade etmiştir. Okul idaresinin kanıt temelli uygulamalara dair bilgi sahibi olmaması, bu alanda öğretmenlere rehberlik edememesi ya da destek sunmaması sıkça dile getirilmiştir:

“Yöneticiler uyguladığımız şeylerin anlamını bilmiyor. Bazen gereksiz görülüyor.” (Ö10)

“Okulda yöneticiler sadece evrak işleriyle ilgileniyor, sınıfa dair hiçbir şeyle ilgilenmiyorlar.” (Ö6)

“Yönetim ne yaptığımızla ilgilenmiyor. Sadece ders saatlerine ve deftere bakıyorlar.” (Ö19)

Katılımcılar, ayrıca öğretmenler arası iş birliği eksikliğini de önemli bir kurumsal zorluk olarak tanımlamışlardır. Meslektaşlarının özel eğitim uygulamalarına dair bilgi eksikliği ya da motivasyon düşüklüğü nedeniyle ortak planlama ve paylaşımın sınırlı kaldığı vurgulanmıştır:

“Meslektaşlarım bu tarz şeyleri uygulamaya çok istekli değil. Paylaşım neredeyse hiç yok.” (Ö11)

“Çok isterim vaka paylaşmak ama zaten teneffüs vakti çok kısıtlı. Meslektaşlarım o dar vakitte de sıkıntı ve sorunlardan konuşmak istemiyorlar.” (Ö14)

Kurumsal zorluklardan bir diğeri de görev dağılımında adaletsizlik hissidir. Öğretmenler, okul içindeki yükün adil paylaşılmadığını ve özel eğitim öğretmenlerinin hem akademik hem de bakım hizmetlerine aynı anda yetişmek zorunda bırakıldığını belirtmişlerdir:

“Her şeyi biz yapıyoruz. Bazen hem öğretmen hem bakıcı oluyorum.” (Ö12)

“Okulda öğretmen sayısı kadar idareci var ama destek veren kimse yok.” (Ö8)

“Erkek ve yapılı olunca en ağır öğrencilerin sınıfına beni veriyorlar. Bunu adil bulmuyorum.” (Ö20)

Bu bulgular, okullardaki fiziksel ve yapısal koşulların yetersizliğinin, öğretmenlerin bireysel çabalarının önüne geçtiğini ve uygulamaların sistematik olarak sürdürülmesini zorlaştırdığını göstermektedir.

1.3.Sistematik Zorluklar

Katılımcıların görüşlerine göre, kanıt temelli uygulamaların etkili biçimde hayata geçirilmesinin önündeki engeller yalnızca bireysel ya da kurumsal düzeyle sınırlı değildir. Öğretmenler, mevcut eğitim sisteminin yapısal sorunlarının da uygulamaları zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda en sık dile getirilen zorluklar; yetersiz hizmet içi eğitim politikaları, yetersiz müfredat, tanı ve yerleştirme sürecindeki aksaklıklar, öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler ve denetim-izleme mekanizmalarının yetersizliği olmuştur.

Katılımcıların önemli bir kısmı, görev yaptıkları süre boyunca doğrudan kanıt temelli uygulamalara yönelik nitelikli bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Mevcut hizmet içi eğitimlerin çoğu zaman yüzeysel olduğu, içerik olarak uygulama temelli olmaktan uzak kaldığı ve sistematik bir izleme mekanizmasıyla desteklenmediği vurgulanmıştır:

“Bu konuda bir hizmet içi eğitim almadım, aldığım hizmet içi eğitimleri de çok yetersiz buluyorum.” (Ö11)

“Sertifika alıyorsun ama uygulayıp uygulamadığına kimse bakmıyor.” (Ö12)

Bunun yanı sıra, öğretmenler güncel müfredatın özel gereksinimli bireylerin özelliklerini dikkate almadan hazırlandığını ve hedef kazanımların gerçekçi olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun, kanıt temelli uygulamalarla örtüşmeyen hedeflerin sınıf uygulamalarını anlamsızlaştırdığı ifade edilmiştir: “Özellikle hafif otizm tanısı alıp alt sınıfa devam eden öğrencilerin kazanımlarını oldukça ağır buluyorum. (Ö3)

“Yeni müfredata geçtik ama özel gereksinimli çocuklar bu süreçte yok sayıldı.” (Ö8)

Tanı ve yerleştirme süreçlerine ilişkin sorunlar da sistematik düzeyde öne çıkan bir diğer zorluk alanıdır. Öğrencilerin uygun tanılama sürecinden geçmeden ya da uygun sınıflara yerleştirilmeden eğitime başlaması, öğretmenlerin uygulamalarını doğrudan etkilemektedir:

“Otizm tanısı olmayan ama otizm olan iki öğrencim var mesela. Neden tanı konmamış ve zihin engellilerle birlikte eğitim alıyorlar anlamıyorum.” (Ö14)

“Tanı almadıkları için onlara uygun kazanımları alamıyoruz müfredattan. Sebebini sorduğumuzda da RAM doktorun o şekilde yönlendirdiğini söylüyor. Taa tıbbi tanılamadan başlıyor sıkıntı.” (Ö19)

Katılımcıların neredeyse tamamı, üniversite düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarının uygulama temelli eğitim açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Mezun olduklarında birçok kanıt temelli uygulamayı ilk defa sahada deneyimlediklerini ve ne yapacaklarını bilmeden süreci yürütmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir:

“Kanıt temelli uygulama ne, bunu bile okulda öğrenmedik.” (Ö2)

“Üniversitede sadece bilgi verildi. Uygulamada ne yapacağımı bilmiyordum.” (Ö6)

Son olarak, öğretmenler uygulamalarının niteliğini ve sürdürülebilirliğini izleyen, değerlendiren veya rehberlik eden bir sistematik yapı bulunmadığını dile getirmiştir. Denetim ve izleme süreçlerinin yetersizliği, öğretmenlerin süreci yalnız yürütmesine neden olmakta ve uygulamaların kalitesini olumsuz etkilemektedir:

“Kimse ne yaptığımıza bakmıyor, doğru uyguluyor muyuz ilgilenen yok.” (Ö11)

“Ne yönlendirme var ne geri bildirim, herkes bildiğini yapıyor.” (Ö16)

Elde edilen bulgular, sistem düzeyindeki bu eksikliklerin, öğretmenlerin bireysel çabalarını büyük ölçüde etkisiz kıldığını ve kanıt temelli uygulamaların eğitim sisteminde bütüncül ve sürdürülebilir bir biçimde yerleşmesini engellediğini göstermektedir.

2. Tema 2: Geliştirilen Stratejiler

Araştırmaya katılan öğretmenler, kanıt temelli uygulamaları hayata geçirirken karşılaştıkları bireysel, kurumsal ve sistematik zorluklara rağmen süreci sürdürebilmek adına çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu stratejiler, büyük oranda öğretmenlerin kişisel çabalarıyla ortaya koydukları bireysel çözümlerden oluşmakta; bazı durumlarda ise meslektaşlarıyla kurdukları gayriresmi iş birlikleri ya da aile katılımını artırmaya yönelik girişimleri de içermektedir. Katılımcı ifadelerine göre bu stratejiler, uygulamaların sürdürülebilirliğini sağlamak, öğrenci ihtiyaçlarına yanıt vermek ve öğretim sürecini daha etkili hâle getirmek amacıyla yapılandırılmıştır.

2.1. Bireysel Düzeyde Stratejiler

Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmenler karşılaştıkları zorluklara rağmen sınıf ortamında kanıt temelli uygulamaları sürdürebilmek adına bireysel düzeyde çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Bu

stratejiler arasında sınıf içi uyarlamalar yapma, bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlama, kendi materyallerini üretme, kendi kendine öğrenme süreçleri oluşturma gibi yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, sınıf koşullarının yetersizliğini telafi edebilmek adına öğretim materyallerini ve uygulamaları öğrencilerin özelliklerine göre uyarladıklarını ifade etmişlerdir. Bu uyarlamalar çoğu zaman öğretmenin kişisel gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılmaktadır:

“Her çocuğa aynı yöntemi uygulayamam. Sınıfta bireysel hedefler belirliyorum ve onları tek tek planlıyorum.” (Ö12)

“Sınıfımda fiziksel uyarlamalar yaptım, materyalleri kendi imkânımla çoğalttım.” (Ö6)

Katılımcılar ayrıca, mevcut programların öğrencilerin gereksinimlerini tam olarak karşılamadığını ifade ederek bireysel öğretim planları geliştirme yoluna gittiklerini belirtmiştir:

“BEP hazırlarken çocuğun ilgi alanlarını mutlaka dahil ediyorum, çünkü hazır şablonlar bizim otizmlili çocuklarda işlemiyor.” (Ö13)

Bunun yanında öğretmenler, ihtiyaç duydukları araç ve materyalleri genellikle kendilerinin ürettiğini, bu sürecin zaman alıcı olsa da uygulamaların başarısı için kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir:

“İhtiyacım olan görsel destekleri evde hazırlıyorum. Okulda materyal yok, her şey bana kalıyor.” (Ö5)

“Videolu modelleri kendim çekiyorum, çünkü bu çocuklar dış dünyadan değil, tanıdık yüzlerden öğreniyor.” (Ö10)

Bazı katılımcılar ise, akademik gelişimlerini sürdürebilmek ve eksik olduklarını düşündükleri konularda ilerleyebilmek adına kendi kendine öğrenme süreçleri oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenme süreci genellikle kitap, çevrim içi eğitim platformları, webinarlar ve sosyal medya grupları üzerinden gerçekleşmektedir:

“Lisans eğitimim yeterli gelmediği için YouTube’daki uzman videolarından öğrendim çoğu yöntemi.” (Ö8)

“Kendi kendime araştırarak, okuyarak, deneyerek öğrendim. Kimse bana bunu böyle yap demedi.” (Ö2)

Bu bulgular, öğretmenlerin sistematik bir destek mekanizmasından yoksun olmalarına rağmen öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına yaratıcı, esnek ve çözüm odaklı bireysel stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir.

2.2. Kurumsal Düzeyde Stratejiler

Katılımcıların ifadelerine göre, sınıf düzeyinde bireysel çabaların yanı sıra, öğretmenlerin mevcut okul yapısı içerisinde inisiyatif alarak geliştirdikleri bazı kurumsal stratejiler de sürecin sürdürülebilirliğini desteklemektedir. Özellikle gayriresmi öğretmen iş birlikleri, aile ile kurulan ilişkiler ve okul kaynaklarının yaratıcı biçimlerde kullanılması bu stratejiler arasında öne çıkmaktadır.

Birçok katılımcı, resmi yapıların ve yöneticilerin sınırlı desteğine rağmen meslektaşlarıyla kendi inisiyatifleri doğrultusunda bilgi ve materyal paylaşımı yaptıklarını belirtmiştir. Bu paylaşımlar çoğu zaman kişisel ilişkiler temelinde gelişmekte ve uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik bilgi alışverişi şeklinde gerçekleşmektedir:

“Meslektaşarımla WhatsApp grubumuz var, sürekli vaka ve yöntem paylaşıyoruz.” (Ö9)
“Birbirimize materyal gönderiyoruz. Resmî bir iş birliği yok ama gayriresmi olarak çok destek alıyorum.” (Ö11)

Bununla birlikte, öğretmenler aileleri de sürece daha fazla katmak için çeşitli stratejiler geliştirmekte; özellikle evde de sürdürülebilecek uygulamalar konusunda aileleri bilgilendirme ve yönlendirme yapmaktadırlar. Bu durum hem uygulamaların etkililiğini artırmakta hem de öğrencilerin okul-dışı ortamlarında da desteklenmesini sağlamaktadır:

“Velilerle bire bir görüşüp ne yapmaları gerektiğini anlatıyorum. Videolu anlatımlar hazırlayıp gönderdiğim de oldu.” (Ö13)
“Aile destekliyorsa süreç hızlanıyor. O yüzden mutlaka onları dahil etmeye çalışıyorum.” (Ö5)

Bazı öğretmenler, okul içinde sınırlı olanaklara rağmen kullanılabilir alanları ve malzemeleri yaratıcı biçimlerde kullanarak uygulamalarını sürdürebildiklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda, kütüphane köşeleri, kullanılmayan odalar, eski materyaller ya da diğer sınıf öğretmenlerinden sağlanan araçlar öğretim sürecinde dönüştürülerek kullanılmaktadır:

“Okulda artık kullanılmayan oyuncakları topladım, sınıfta öğretim materyaline çevirdim.” (Ö6)
“Derslik yetmeyince boş öğretmenler odasını küçük grup çalışması için kullanıyoruz.” (Ö12)

TARTIŞMA

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerle çalışırken kanıt temelli uygulamaları kullanma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem bireysel hem kurumsal hem de sistematik düzeyde önemli güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu zorluklara rağmen çeşitli bireysel ve kurumsal stratejiler geliştirerek süreci sürdürmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur.

Bulgular, öğretmenlerin en temel bireysel zorluklarının başında KTU'lara ilişkin bilgi ve uygulama eksikliğinin geldiğini göstermektedir. Bu durum, alanyazında da sıkça vurgulanan bir sorundur (Alhossein, 2021; Atas vd., 2023; Odom vd., 2010). Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal bilgiye odaklanıp uygulama deneyimlerini yeterince içermemesi, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları durumlara hazırlıksız kalmalarına yol açmaktadır (Conroy ve Brown, 2004). Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının 2018 yılında yeniden yapılandırılarak zihinsel, görme ve işitme yetersizliklerine özgü alanların tek bir program altında birleştirilmesi de bu sorunu daha da derinleştirmiştir. Bu birleşme, program içeriklerinin hem nitelik hem de nicelik bakımından sınırlandırılmasına yol açarak, belirli alanlarda uzmanlaşmayı zorlaştırmakta ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini yüzeysel bırakmaktadır (Günay ve Bayram, 2021; Temizkan, 2022).

Buna ek olarak, öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca mesleki deneyim kazanmalarını desteklemesi beklenen staj uygulamaları da yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin, staj sürecinde haftada yalnızca bir gün staj yapabilmeleri, sahadaki gerçek uygulamaları yeterince deneyimlerini engellemektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının yüksek ders yükü, idari sorumluluklar ve araştırma baskısı nedeniyle staj sürecini etkin biçimde takip edememeleri, sürecin niteliğini daha da zayıflatmaktadır (Aksu vd., 2020). Öğretmen adayları çoğu zaman staj sürecinde etkili geri bildirim alamadan ve uygulama becerisi geliştiremeden mezun olmaktadır (Wilkins vd., 2023). Bu da mezuniyet sonrası sahaya çıkan öğretmenlerin KTU gibi uygulama temelli yöntemleri ilk kez gerçek sınıf ortamlarında denemek zorunda kalmalarına neden olabilmektedir.

Kurumsal düzeyde ortaya çıkan fiziksel ortam yetersizlikleri, materyal eksikliği ve yönetici desteği kısıtlılığı da öğretmenlerin KTU uygulamalarını sınırlandıran başlıca etkenler arasında yer almıştır. Bu bulgu, Türkiye özelinde yürütülen diğer nitel araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Sarıçam ve Yücesoy, 2020; Çakiroğlu ve Melekoğlu, 2019). Özellikle sınıf ortamının uygun olmayışı ve materyal desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin bireysel çabalarıyla aşılmaya çalışılan ancak uygulama kalitesini doğrudan etkileyen yapısal sorunlardır.

Sistematik düzeyde ortaya çıkan yapısal sorunlar, öğretmenlerin kanıt temelli uygulamaları sahada etkili biçimde kullanmalarının önündeki en ciddi engeller arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları, bu sorunların yalnızca bireysel ya da kurumsal düzeyde sınırlı kalmadığını, doğrudan eğitim sisteminin yapısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin içerik ve süre açısından yetersiz oluşu, öğretmenlerin bilgi güncellemelerini sistemli biçimde yapmalarını engellemektedir. Bu durum, KTU gibi dinamik ve bilimsel güncellemeye açık uygulamaların yaygınlaştırılmasını da sekteye uğratmaktadır (Fixsen vd., 2005; Dunst ve Trivette, 2009).

Buna ek olarak, mevcut müfredatın genelleyici yapısı, tüm öğrencilere aynı hedef ve kazanımları dayatmakta; bireylerin gelişimsel düzey, öğrenme hızları ve yetersizlik türleri arasında farklılık göstermesi göz ardı edilmektedir (Çakır, 2023). Bu da öğretmenlerin özellikle OSB gibi bireysel özellikleri geniş yelpazede değişen bir tanı grubu ile çalışırken öğrenciye yönelik hedef belirleme ve uygun öğretim yöntemi seçimi süreçlerinde sıkışmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler, aynı sınıfta yer alan farklı tanı gruplarına sahip öğrenciler için bireyselleştirilmiş hedefler oluşturmak yerine, çoğu zaman merkezi olarak belirlenmiş kazanımları uygulamak zorunda kalmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, müfredatla sınıf içi gerçeklik arasında ciddi bir uyumsuzluk yaratmaktadır.

Tanı ve yerleştirme süreçleri teoride çok paydaşlı bir yapı sunmakla birlikte, uygulamada bu süreçlerin eşgüdüm içinde yürütülmediği ve parçalı ilerlediği görülmektedir. Rehberlik araştırma merkezleri, tıbbi tanılama süreçleri ve okul temelli gözlemler birbirinden bağımsız ve kopuk biçimde yürütülmekte; bu da öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına uygun öğretim ortamına yerleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Küçüker, 2021). Özellikle bazı öğrencilerin OSB özellikleri göstermesine rağmen resmi tanı almamış olmaları, bu bireylerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerle aynı sınıfa yönlendirilmesine yol açmaktadır. Tanı eksikliği, hem öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını güçleştirmekte hem de öğretmenin uygun öğretim yöntemi seçmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum hem öğretim sürecinin niteliğini düşürmekte hem de öğretmenin mesleki yeterliğini sınan bir zorluk alanı oluşturmaktadır.

Dolayısıyla sistem düzeyinde yaşanan bu yapısal eksiklikler, öğretmenin bireysel çabasını gölgede bırakan, uygulamanın istikrarını ve niteliğini zayıflatan bir etki yaratmaktadır. KTU'nun yalnızca bireysel bilgi ya da motivasyonla değil; işleyen bir eğitim sistemi, destekleyici müfredat ve etkili yerleştirme süreçleriyle bütünleştiğinde sahada anlamlı karşılık bulabileceği açıktır (Fixsen vd., 2005).

Bununla birlikte, öğretmenlerin karşılaştıkları çok katmanlı yapısal zorluklara rağmen sahada çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Sınıf içi uyarlamalar yapmaları, bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlamaları, kendi imkânlarıyla materyal üretmeleri ve eksik hissettikleri alanlarda öz-öğrenme süreçleri başlatmaları, bireysel düzeyde geliştirdikleri önemli stratejiler arasında yer almaktadır. Ancak bu bireysel stratejiler, bir yandan öğretmenlerin çözüm odaklı bireyler olduklarını gösterse de, öte yandan sistemin bıraktığı boşlukların öğretmenler tarafından kendi çabalarıyla doldurulmaya çalışıldığı bir duruma da işaret ediyor olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel olarak çözüm üretme yaklaşımlarının gerçekten bir direnç ve mesleki sorumluluk örneği mi yoksa kurumsal düzeydeki eksiklikleri telafi etmeye çalışan geçici çözümler mi olduğu sorusu, daha derinlikli biçimde tartışılmaya açıktır ((Dunst ve Trivette, 2009; Brownell vd., 2009)

Kurumsal stratejilerde ise gayriresmi iş birlikleri ve aile ile kurulan bağlar ön plana çıkmıştır. Öğretmenler, resmi destek mekanizmalarının sınırlı olduğu ortamlarda, dayanışma ve paylaşım temelinde kendi ağlarını oluşturarak uygulamalarını desteklemeye çalışmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları bireysel çabaya dayalı ilişkiler, bilgi ve deneyim paylaşımı gibi sosyal ağlarının, kanıt temelli uygulamaların sınıf ortamında devamlılığını ve etkinliğini sağlamada ne denli önemli bir destek kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır (Pugach ve Blanton, 2012).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler karşılaştıkları sistem düzeyindeki sorunlara yönelik sistematik stratejiler önermemiştir. Bu durum, öğretmenlerin çözüm üretme çabalarının daha çok bireysel ve sınıf temelli düzeyde yoğunlaştığını; eğitim sistemine yönelik daha üst düzey müdahalelere dair yeterli donanım ya da etki alanına sahip hissetmediklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil aynı zamanda politika yapım süreçlerine katkı sağlayabilecek aktörler olarak desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir (Sands, 2024).

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin KTU uygulama sürecinde karşılaştıkları çok katmanlı zorlukları ve bu zorluklara rağmen geliştirdikleri özverili ve yaratıcı stratejileri ortaya koymuştur. Ancak, bu bireysel stratejilerin sürdürülebilirliği ve yaygınlaştırılabilirliği, yapısal düzeyde reformlar yapılmadıkça sınırlı kalmaya mahkûmdur. Eğitim sisteminin bütüncül bir biçimde KTU'lara dayalı bir öğretim anlayışını benimsemesi; öğretmen yetiştirme, müfredat geliştirme, hizmet içi eğitim ve okul yönetimi gibi alanlarda reformları zorunlu kılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, kanıt temelli uygulamaları sınıf ortamında hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca bireysel bilgi ya da beceri eksikliklerinden değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeydeki yapısal engellerden kaynaklanan çok katmanlı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bilgi ve uygulama eksikliği, materyal yetersizliği, yönetici desteği kısıtlılığı, yetersiz hizmet içi eğitim, güncel müfredata uyumsuzluk ve tanılama-yerleştirme süreçlerindeki kopukluklar, KTU'nun sınıf ortamında etkili ve sürdürülebilir şekilde uygulanmasını önemli ölçüde zorlaştırmaktadır.

Buna karşın öğretmenler, sahada karşılaştıkları bu çok boyutlu sorunlara rağmen bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitli çözüm stratejileri geliştirmekte; sınıf içi uyarlamalar, bireyselleştirilmiş planlamalar, materyal üretimi ve gayriresmi iş birlikleri gibi yöntemlerle uygulamaların devamlılığını sağlamaya çalışmaktadır. Ancak bu stratejiler büyük ölçüde öğretmenin kendi çabasıyla sınırlı kalmakta ve sistem düzeyinde sürdürülebilir bir yapıya dönüşmemektedir. Özellikle sistematik çözüm stratejilerinin eksikliği, öğretmenlerin eğitim politikaları üzerinde etki sahibi olmadıklarını düşündüklerini ve yapısal değişimler konusunda kendilerini yetkisiz hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kanıt temelli uygulamaların özel eğitimde daha etkili ve yaygın biçimde kullanılması için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen Yetiştirme Programlarının Gözden Geçirilmesi:** Özel eğitim öğretmenliği lisans programları, uygulama temelli içeriklerle zenginleştirilmeli; öğretmen adaylarına KTU'lara ilişkin hem teorik hem de uygulamalı yeterlilikler kazandırılmalıdır. Uzun dönemli ve yapılandırılmış staj uygulamaları bu süreçte kritik önemdedir.
- Hizmet İçi Eğitimlerin Yeniden Yapılandırılması:** Görevdeki öğretmenlerin KTU konusunda sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek biçimde planlanmış, uygulama temelli ve izleme mekanizmalarıyla desteklenen hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır.
- Yönetici Farkındalığının Artırılması:** Okul yöneticilerinin KTU hakkında bilgilendirilmesi, öğretmenlerin uygulamalarına rehberlik edebilmeleri açısından önemlidir. Bu doğrultuda, yöneticilere yönelik seminer ve bilgilendirme çalışmaları düzenlenmelidir.

4. **Fiziksel Ortam ve Materyal Desteği:** Sınıf içi uygulamaların kalitesini artırmak için öğretmenlere materyal, araç-gereç ve uygun fiziksel ortam desteği sağlanmalı; öğretmenlerin bu konuda bireysel çaba harcamaları sistematik çözümlerle azaltılmalıdır.
5. **Tanı ve Yerleştirme Süreçlerinde Bütüncül Yaklaşım:** Rehberlik araştırma merkezleri, tıbbi tanı kurumları ve okul temelli gözlem süreçleri arasında eşgüdüm sağlanmalı; OSB'li öğrencilerin doğru eğitim ortamlarına yönlendirilmesi için multidisipliner işleyiş desteklenmelidir.
6. **Okul Temelli İşbirliklerinin Güçlendirilmesi:** Öğretmenler arası deneyim paylaşımı, materyal alışverişi ve ortak uygulama planlamaları teşvik edilerek, kurum içinde resmi iş birlikleri yaygınlaştırılmalıdır.
7. **Politika Geliştirme Süreçlerinde Öğretmen Katılımı:** Öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda politika yapım süreçlerine katkı sunan aktörler olarak görülmesi sağlanmalı; karar alma süreçlerinde öğretmen görüşlerine etkin biçimde yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M., Metin, M., & Avcı, Ü. (2020). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 25–47. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8743>
- Alhossein, A. (2021). Teachers' knowledge and use of evidence-based practices for students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 12, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Atas, B., Ozsandikci, I., Olcay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practices among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145–157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2009). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 75(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/001440290907500305>
- Camino-Alarcón, J., Robles-Bello, M. A., Valencia-Naranjo, N., & Sarhani-Robles, A. (2024). A systematic review of treatment for children with autism spectrum disorder: The sensory processing and sensory integration approach. *Children*, 11(10), 1222. <https://doi.org/10.3390/children11101222>

- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. A., & Yıldız, G. (2014). Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği: Mevcut durum ve geleceğe yönelik öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 1–21.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years — ADDM Network, 16 sites, United States, 2022*. Morbidity and Mortality Weekly Report, 74(SS-2), 1–29. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224–236. <https://doi.org/10.1177/019874290402900306>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çakır, N. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 123–145. <https://doi.org/10.14689/enad.25.16>
- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1–20. <https://doi.org/10.34056/efd.580779>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let’s be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22(3), 164–176. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe169>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/001440290507100202>
- Günay, A., & Bayram, A. (2021). Özel eğitim öğretmenliği programının yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 1502–1530. <https://doi.org/10.14689/enad.30.7>
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2011). *Handbook of special education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837865>
- Küçüker, S. (2021). Özel eğitimde tanılama ve yerleştirme süreçlerinde bütüncül yaklaşımın önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 100–120. <https://doi.org/10.30964/auebfd.805460>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- McIntyre, L. M. (2021). *Caregiver choice in autism intervention: Selections and influential factors* (Yayın No. 4099) [Yüksek lisans tezi, Louisiana State University]. LSU Digital Commons. https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4099&context=gradschool_dissertations

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 2002)
- Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2012). Enacting diversity in dual certification programs. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 254–267. <https://doi.org/10.1177/0022487112446511>
- Sarıçam, H., & Yücesoy, Y. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin kanıt temelli uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 392–412. <https://doi.org/10.14689/enad.25.16>
- Sands, S. R. (2024). Democratic policymaking in schools: The influence of teacher empowerment on student achievement. *EdWorkingPaper: 24-989*. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/m3mz-ga88>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Steinbrenner, J. R., McIntyre, N. S., Hume, K., Odom, S. L., Sam, A. M., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McDermott, K., Zane, T., Warner, L., Morrison, R. S., White, M., Lee, S., & Boyd, B. A. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/NCAEP%20Report%202020.pdf>
- Stiker, H. J. (1999). *A history of disability*. (W. Sayers, Trans.). University of Michigan Press.
- Temizkan, M. (2022). Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci: Tarihsel bir bakış ve güncel değerlendirmeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 367–391. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1011486>
- Watkins, L., O’Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070–1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>

Wilkins, E., Nance, S., Zhulamanova, I., & Sparks, K. (2023). Teacher education and internship: An evaluation of alignment between preparation, practice, and the necessity of engagement with social emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 11(4), 1–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v11i4.6149>[researchgate.net](https://www.researchgate.net)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Wetherby, A. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(S1), S60–S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN YARI YAPILANDIRILMIŞ VE YAPILANDIRILMAMIŞ DİL ÖRNEKLERİNDEN ALINAN ÖLÇÜMLERİN İNCELENMESİ

Gülsüm Elif ÇORBACI SERİN

(Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, elifcorbaci@hotmail.com, ORC-ID No: 0000-0001-5400-1437)

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişimde önemli sınırlılıklarla tanımlanmaktadır. Bu sınırlılıklar nedeniyle Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların dil gelişimleri de çeşitlilik göstermektedir. Dil örneği analizi ifade edici dil performansını en iyi değerlendiren işlemlerden biri olarak kabul edilmektedir. İki konuşmacı arasındaki sözel etkileşimin kaydedilmesi dil örneği olarak adlandırılmaktadır. Dil değerlendirmelerinde bağlamın önemli olduğu, alınan dil örneği türünün çocuğun dil performansını etkilediği, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamların farklı sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Dil örneğinin hangi koşullarda daha güvenilir sonuçlar verdiğinin anlaşılması, hem tanısal süreçler hem de müdahale planlamaları açısından önemlidir. Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklardan yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sohbet bağlamında alınan dil örneklerinin, genel gelişimsel performans ölçümleri ve bozuk performans ölçümleri açısından karşılaştırılarak incelenmesini amaçlayan daha büyük örneklemli bir çalışmanın ön çalışmasıdır. Bu amaçla çalışmaya, 10 yaşında, hafif düzey destek gerektiren Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir çocuk katılmıştır. Katılımcının sözel olmayan zeka puanı tipik gelişim gösteren yaşitlarının zeka puanları aralığındadır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bağlamda dil örneği için Yale Pragmatik Protokol Türkçe Versiyonu (YPP-TV) kullanılmıştır. Yapılandırılmamış dil örneği ise araştırmacı tarafından sohbet bağlamında alınmıştır. Dil örnekleri çevriyazıya dönüştürüldükten sonra çevriyazılar Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, katılımcının yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış dil örneklerinden alınan genel gelişimsel performans ölçümlerinin benzer sonuçlar sergilediğini bozuk performans ölçümleri açısından ise çabalamalar ve hataların, yapılandırılmamış dil örneğinde daha fazla görüldüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilin değerlendirilmesi, Dil örneği analizi, Otizm Spektrum Bozukluğu

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimde önemli sınırlılıkları (Balestro & Fernandes, 2012) nedeniyle dil gelişimleri de çeşitlilik göstermektedir. Bazı OSB olan çocuklar, tipik ve hatta ileri düzey ifade edici dil becerileri sergilerken, diğerleri ifade edici dile sahip değildir veya önemli ölçüde dil bozuklukları gösterirler (Wittke vd., 2017). Dil örneği analizi ifade edici dil performansını en iyi değerlendiren işlemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Acarlar, 2024) ve iki konuşmacı arasındaki sözel etkileşimin kaydedilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hedge & Maul, 2006).

Dil örneğinden elde edilen bazı ölçümlerin yaşa bağlı ortaya çıkan gelişimsel performansla ilişkili olduğu bilinmektedir. Acarlar (2024), yaşla doğrusal bir artışın eşlik ettiği ve gelişimin izlenmesi sağlayan ölçümlerin gelişimsel ölçümler olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Bozuk performans ölçümleri ise gelişimsel ölçümlerden farklı olarak iletişimin etkililiğini engelleyen davranışları ölçmektedir (Gorman vd., 2015). Araştırmalar, OSB olan çocukların bu alanlarda yaşadığı zorlukların dilin değerlendirildiği bağlama göre farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Bradley, 2019). Alınan dil örneği türünün çocuğun dil performansını etkilediği (Westerveld vd., 2004), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamların farklı sonuçlar gösterdiği bilinmektedir. Dil örneğinin hangi koşullarda daha güvenilir sonuçlar verdiğinin anlaşılması, hem tanısal süreçler hem de müdahale planlamaları açısından önemlidir.

Bu çalışmada, OSB olan çocuklardan yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sohbet bağlamında alınan dil örneklerinin, genel gelişimsel performans ölçümleri ve bozuk performans ölçümleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Karasar (2004), betimsel modelli yaklaşımlarının, var olan durumun belirlenmesi ve ihtiyaç duyulan alanların giderilmesinde kullanılabileceğini ifade etmektedir. Hangi bağlamda alınan dil örneğinin daha güvenilir sonuçlar verdiğinin tespit edilmesi ve sonuçların ileride dilin değerlendirilmesi ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda referans olması açısından bu çalışma betimsel modelli bir yaklaşımla desenlenmiştir.

Katılımcı

Çalışmaya, 10 yaşında, hafif düzey destek gerektiren OSB olan bir çocuk katılmıştır. Katılımcı, kendini en az üç kelimelik cümlelerle ifade edebilmekte, karmaşık cümleler kurabilmekte ve 2-3 eylem içeren yönergeleri takip edebilmektedir. Katılımcının sözel olmayan zeka puanı tipik gelişim gösteren yaşitlarının zeka puanları aralığındadır.

Kullanılan Araçlar

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bağlamda dil örneği için Yale Pragmatik Protokol Türkçe Versiyonu (YPP-TV) (Serin & Acarlar, 2025) kullanılmıştır. Yapılandırılmamış Dil Örneği (YDÖ) araştırmacı tarafından sohbet bağlamında alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıdan alınan dil örnekleri çevriyazıya dönüştürülmüştür. Çevriyazı sürecinde araştırmacı ve katılımcının tüm söyledikleri aynen yazılmıştır. Bu aşamadan sonra çevriyazılar Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) programı ile analiz edilmiştir (Acarlar vd., 2020). Araştırmada analize alınan tüm sözcükler tam ve anlaşılır sözcüklerden oluşmaktadır. Toplanan örnekler Ortalama sözcük uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS), Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS), pragmatik ölçümler, çabalamalar ve hatalara göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen dil örneklerinin tanımlayıcı bilgileri Tablo 1’de genel genel gelişimsel ve bozuk performans ölçümlerine ait analiz sonuçları ise Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Dil Örneklerine Ait Tanımlayıcı Bilgiler

	YPP-TV	YDÖ
Süre	9 dk. 14 sn	9 dk. 52 sn
Anlaşılabilirlik	%99.6	%100
İfade sözcük	139	155
Kelime	479	573

Tablo 2.

Dil Örneklerinin Genel Gelişimsel ve Bozuk Performans Ölçümlerine Ait Analiz Sonuçları

			YPP-TV	YDÖ
Genel gelişimsel ölçümler	OSU	Sözcükte	3.27	3.42
		Bicimbirimlerde	5.84	5.61
	FSÖZS		212	231
	TSÖZS		438	526
	Pragmatik	Diğer konuşmacıyı kesme	4	4
		Binişik konuşma	15	24
		Açıklama isteği	4	1
		Soru sorma	19	13
		Soru yanıt yüzdesi	96.77	94.23
Bozuk performans ölçümleri	Hatalar	Hatalı sözcük	0	1
		Hata olan sözce yüzdesi	0	0.6
	Çabalamalar	Çabalama olan sözcük sayısı	29	58
		Top. sözcük çaba söz. yüzdesi	6.2	9.9

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları, Almhadi ve diğerleri (2020) ile Parsons ve diğerlerinin (2019) çalışmalarının aksine, katılımcının yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış dil örneklerinden alınan genel gelişimsel performans ölçümlerinin benzer sonuçlar sergilediğini ve genel olarak belirgin bir farklılık ortaya çıkmadığını göstermektedir. Sonuçlar, bozuk performans ölçümleri açısından incelendiğinde ise çabalamalar ve hataların, yapılandırılmamış dil örneğinde daha fazla görüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu, doğal koşulların kaygı düzeylerini düşürdüğü ve daha etkili dil ifadesine olanak tanıdığına dair önceki çalışmalarla uyumlu değildir (Thomas vd., 2020). Ancak, çalışmanın tek bir katılımcı ile sınırlı olması nedeniyle istatistiksel olarak analiz yapılamamakta ve sonuçların genellenebilirliği mümkün olmamaktadır. Daha geniş katılımcı sayısını içeren çalışmaların yapılması bu araştırmanın bulgularının genellenebilirliği açısından önemlidir.

Kaynakça

- Acarlar, F. (2024). *Dilin değerlendirilmesinde dil örneği analizi*. Nobel.
- Acarlar, F., Miller, J., & Johnston, J. (2020). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish Research Version 18 [Computer Software]. Madison, WI USA: SALT Software, LLC.
- Almehmadi, W., Tenbrink, T., & Sanoudaki, E. (2020). Pragmatic and conversational features of arabic-speaking adolescents with autism spectrum disorder: examining performance and caregivers' perceptions. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 63(7), 2308-2321. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00265
- Balestro, J. and Fernandes, F. (2012). Questionário sobre dificuldades comunicativas percebidas por pais de crianças do espectro do autismo. *Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 17(3), 279-286. <https://doi.org/10.1590/s1516-80342012000300008>
- Bradley, M. (2019). Case study: second language acquisition with asperger syndrome in a university setting. *Research in Pedagogy*, 9(2), 167-180. <https://doi.org/10.17810/2015.99>
- Serin, E., & Acarlar, F. (2025). Turkish adaptation and standardization of the Yale in vivo Pragmatic Protocol. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-17.
- Gorman, K., Bedrick, S., Kiss, G., Morley, E. J., Ingham, R., Mohammed, M., ... & Santen, J. P. H. v. (2015). Automated morphological analysis of clinical language samples. Proceedings of the 2nd Workshop on Computational Linguistics and Clinical Psychology: From Linguistic Signal to Clinical Realit. <https://doi.org/10.3115/v1/w15-1213>
- Hedge MN, & Maul CA. (2006). *Language disorders in children: an evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston: Pearson Education.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (31. baskı.). Nobel Yayıncılık.
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., & Joosten, A. (2019). A randomized controlled trial of a play-based, peer-mediated pragmatic language intervention for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01960>.
- Thomas, H., Rooney, T., Cohen, M., Bishop, S., Lord, C., & Kim, S. (2020). Spontaneous expressive language profiles in a clinically ascertained sample of children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(4), 720-732. <https://doi.org/10.1002/aur.2408>
- Westerveld, M., & Bysterveldt, A. (2017). The home literacy environment of preschool-age children with autism or down syndrome. *Folia Phoniatrica Et Logopaedica*, 69(1-2), 43-53. <https://doi.org/10.1159/000475840>
- Witke, K., Mastergeorge, A., Ozonoff, S., Rogers, S., & Naigles, L. (2017). Grammatical language impairment in autism spectrum disorder: exploring language phenotypes beyond standardized testing. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00532>

SELEKTİF MUTİZM TANILI BİR ÇOCUKTA ÖZEL EĞİTİM MÜDAHALELERİNİN İLETİŞİM VE SOSYAL ETKİLEŞİM BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ: BİR OLGU SUNUMU

Havva Turgut, Yakın Doğu Üniversitesi, 20244149@std.neu.edu.tr, 0009-0000-7390-0948

Özet

Bu çalışmanın amacı, selektif mutizm tanısı alan dört yaşındaki bir kız çocuğunun özel eğitim sürecinde iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde gözlenen değişimleri ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde tasarlanmış ve uygulamalı bir olgu sunumu deseniyle yürütülmüştür. Çalışmada, olgunun başlangıç özellikleri ayrıntılı biçimde betimlenmiş ve ardından sistematik olarak planlanmış müdahale süreci tanımlanmıştır. Müdahale, özel eğitim öğretmeni tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda altı ay boyunca, haftada iki oturum (her bir oturum 45 dakika) şeklinde uygulanmıştır. Olgunun ilk değerlendirmelerinde, ev ortamında ailesiyle akıcı biçimde konuştuğu; fakat okul ve sosyal çevrede iletişimi tamamen kestiği, sınıf kurallarına uymakta güçlük çektiği ve yalnızca bir akranıyla etkileşim kurduğu belirlenmiştir. Müdahale sürecinde oyun temelli öğretim etkinlikleri, sosyal öyküler, sembolik oyunlar, güç kartı stratejileri, sistematik pekiştirme ve kademeli maruz bırakma yöntemleri bütüncül biçimde kullanılmıştır. Destekleyici materyaller olarak Tolkido cihazı, iletişim çarkı, resim sıralama kartları ve video geri izleme teknikleri uygulanmıştır. Veriler, öğretmen gözlemleri, oturum notları, aile görüşmeleri ve okul raporlarından elde edilmiş; nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencinin başlangıçta yalnızca jestlerle iletişim kurarken, süreç sonunda kısa cümlelerle konuşmaya, akranlarıyla etkileşim kurmaya ve farklı ortamlarda selamlaşmaya başladığını göstermektedir. Ayrıca sosyal kaygı düzeyinde azalma, sınıf kurallarına uyumda artış ve iletişim becerilerinde genelleme sağlandığı gözlemlenmiştir. Aile ve öğretmen geri bildirimleri bu bulguları desteklemektedir. Sonuç olarak, oyun temelli öğretim, sosyal öykü ve pekiştirme stratejilerinin bütünlleştirildiği sistematik erken müdahale uygulamasının selektif mutizm tanılı çocuklarda iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bulgular, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış ve çok disiplinli özel eğitim müdahalelerinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Olgu sunumu, oyun temelli müdahale, pekiştirme, selektif mutizm, sosyal öykü, özel eğitim

Giriş

Erken çocukluk döneminde iletişim ve sosyal etkileşim becerileri, çocuğun akademik, duygusal ve sosyal gelişiminin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, konuşmanın belirli sosyal ortamlarda kesilmesiyle karakterize edilen selektif mutizm (SM), hem eğitimciler hem de ruh sağlığı uzmanları tarafından dikkatle ele alınması gereken bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Kearney & Rede, 2021).

Selektif mutizm, bireyin konuşmanın beklediği sosyal durumlarda sürekli olarak konuşamamasına karşın diğer ortamlarda konuşabilmesiyle tanımlanan bir kaygı temelli bozukluktur (APA, 1994, 2013).

Bu çocuklar, kaygı uyandıran sosyal durumlarda konuşmama davranışını bir baş etme biçimi olarak kullanmakta; ev ortamında akıcı şekilde konuşabilirken okul gibi sosyal ortamlarda tamamen sessiz kalabilmektedir (Black, 1996; Steinhausen & Juzi, 1996). Sözel iletişimin yerini jest ve mimikler, kısık sesle konuşma, tek kelime mırıldanmaları veya baş sallama gibi davranışlar alabilmektedir (Dow et al., 1995). Tedavi sürecinde erken müdahale kritik bir öneme sahiptir. Erken yaşlarda başlatılan müdahalelerin çocukların iletişim becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığı gösterilmiştir (Labbe & Williamson, 1984; Kneill, 2021).

Bu araştırmanın temel problemi, selektif mutizm tanısı almış bir çocuğun iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin, oyun temelli ve davranışçı yaklaşımlarla desteklenen özel eğitim süreci boyunca nasıl değiştiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında uygulanan oyun temelli öğretim,

davranışçı pekiştirme stratejileri ve sosyal öykü kullanımının çocuğun sözel iletişim, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme becerilerine etkisini nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Çocuğun sözel iletişim davranışlarında süreç boyunca ne tür değişimler gözlenmiştir?
2. Sosyal etkileşim becerileri nasıl gelişmiştir?
3. Duygusal düzenleme ve kaygı düzeyi açısından süreçte ne tür ilerlemeler ortaya çıkmıştır?
4. Aile ve öğretmen iş birliği, iletişim becerilerinin genellenmesine nasıl katkı sağlamıştır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde gerçekleştirilmiş, çocuğun gelişim sürecinin doğal bağlamında incelendiği bir olgu sunumu olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı, bireyselleştirilmiş öğretim süreci kapsamında uygulanan oyun temelli ve davranışsal müdahalelerin çocuğun iletişim davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, tek bir olgu üzerinden yürütülmüş ve katılımcının gelişim süreci altı aylık bir zaman diliminde sistematik olarak izlenmiştir.

Veriler; öğretmen gözlemleri, oturum notları, aile görüşmeleri, okul raporları ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Olgu Tanıtımı

Olgu, dört yaşında bir kız çocuğudur. Aile öyküsüne göre çocuk, ev ortamında anne ve babasıyla, okulda ise yalnızca bir kız arkadaşıyla akıcı biçimde konuşmakta; ancak akraba, tanımadığı yetişkinler ve yeni karşılaştığı akranlarla iletişime girmemekte, bu ortamlarda tamamen sessiz kalmaktadır. Bu durum, donuk yüz ifadesi ve “dilsiz” davranış biçimiyle kendini göstermektedir. Okul değerlendirme raporuna göre çocuk, sınıf kurallarına uymakta güçlük çekmekte; kurallara uyma yönünde uyarıldığında yüksek sesle ve uzun süreli ağlama krizleri yaşamaktadır.

Akademik performansının yaş düzeyine uygun olduğu; ancak sözel yanıt verme ve geçiş becerilerinde öğretmen desteğine gereksinim duyduğu gözlemlenmiştir. İlk değerlendirme sürecinde konuşma davranışları sınırlı olup; göz teması zayıf, jest ve mimiklerle iletişim kurma eğilimi belirgindir. Olguya ilişkin yayın ve sunum kararı öncesinde aileden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmış; vaka sunumunda kimlik bilgileri gizlenmiştir.

Müdahaleler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine bağlı bireysel eğitim sınıfında yürütülmüştür. Tüm uygulama süreci boyunca öğretmen, çocuğun güven ve rahatlık hissini sürdürmesi amacıyla her oturumda aktif olarak yer almıştır.

Uygulama Süreci

Müdahale süreci, bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda özel eğitim öğretmeni tarafından planlanmış ve toplam altı ay boyunca yürütülmüştür. Uygulamanın ilk altı ayında oturumlar haftada iki kez bireysel formatta gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde çocuğun öğretmenle kurduğu güven ilişkisi güçlenmiş ve iletişim davranışlarında belirgin ilerleme gözlenmiştir. İletişim engelinin büyük ölçüde azalmasıyla öğretim süreci tamamlanmış ve genelleme aşamasına geçilmiştir.

Müdahale içeriği oyun temelli etkinlikler, sosyal öyküler, davranışçı pekiştirme ve görsel/teknolojik desteklerden oluşturulmuştur. Her oturum sonunda uygulayıcı tarafından jest, göz teması ve sözel ifadeler gibi iletişim göstergelerinin kaydedildiği yapılandırılmış gözlem notları tutulmuştur. Süreç ilerledikçe pekiştireçlerin yoğunluğu azaltılarak bağımsız iletişim davranışlarının sürdürülmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmada veriler öğretmen gözlem formları, oturum video kayıtları, aile görüşmeleri ve okul raporlarından elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler betimsel analizle çözümlenmiş, tematik kodlama yapılmış ve bulgular aile görüşmeleri ile okul raporları üzerinden karşılaştırılarak veri üçgenleştirilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, seçici mutizm tanılı olgunun altı aylık müdahale sürecinde iletişim, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme becerilerinde gözlenen değişimler sunulmaktadır. Nitel veriler iletişim gelişimi, sosyal etkileşimde artış, kaygı düzeyindeki azalma, duygu tanıma-ifade becerileri ve genelleme olmak üzere beş tema altında değerlendirilmiştir. Betimsel analiz doğrultusunda bulgular temalar ve kodlar hâlinde yapılandırılmış ve tablolarla sunulmuştur.

Tablo 1. Müdahale Sürecine Göre Gelişimsel Temalar

Dönem / Oturum Aralığı	Gözlenen Davranışları	İletişim	Sosyal Özellikleri	Etkileşim	Duygusal/Kaygı Tepkileri	Müdahale İçeriği ve Kullanılan Araçlar
Mart 2025	Başlangıçta yalnızca jest ve mimiklerle iletişim kurar. 3. oturum itibarıyla tek sözcüklü yanıtlar görülür.		Yalnızca sınırlı etkileşim akranlarla katılmaz.	öğretmeniyle kurar, oyunlara katılmaz.	Yüksek kaygı, donuk yüz ifadesi, isteklerini yaptırmaya yönelik ağlama krizleri.	Etkileşimli rol yapma oyunları, ayrılmı pekiştirme, sosyal öyküler.
Nisan 2025	Tek/iki kelimelik ifadeler artar. Kısa cümlelerle yanıt vermeye başlar. Tolkido cihazı ile üç sözcüklü replikleri tekrarlar.		Öğretmenle sınıf içi sosyal etkileşim artar, başka birinin varlığında öğretmeniyile iletişim kurmaz.		Kaygı azalmaya başlar; güvenli ortamda gülümseme ve sözel tepki görülür.	Hikâye oluşturma kartları, video geri izleme, 5N1K sorularını yanıtlama, görsel rutin anlatımı.
Mayıs 2025	Kısa cümlelerle yanıt verme, günlük rutinlerinden bahsetme, konu seçerek sohbet etme.		Akranla kısa oyun etkileşimlerine gülümser, selamlaşma girişimleri yapar.		Kaygı azalır, ağlama krizleri seyrekleşir.	Güç kartı stratejisi ,karşılıklı oyunlar,sosyal öyküler, yaratıcı drama, video geri izleme.
Haziran – Temmuz 2025	Yalnızca öğretmeni ile üç sözcüklü cümlelerle iletişim kurar, sohbeti sürdürür.		Yeni yetişkinlerle model olduğunda selamlaşır, grup oyunlarına tek sözcüklü etkileşimlerle katılır.		Kaygı belirgin biçimde azalmıştır.	Zihin kuramı kartları, kutu oyunları, drama yapma, sosyal öykü, duyguları tanıma.
Ağustos – Eylül 2025	Bağımsız kısa anlatımlar yapar, hikâye oluşturur, bildiği masalları aktarır.		Farklı öğretmen ve sınıf ortamında eğitimcisi ile iletişimi sürdürür, grup oyununa aktif katılır.		Yeni ortamlarda kısa süreli çekingenlik, ardından uyum.	Genelleme oturumları, bilgisayar destekli interaktif oyunlar,

Ek 1. Temalar, Kodlar ve Veri Kaynakları

Tema	Kodlar	Veri Kaynakları
İletişim Gelişimi	Jest → Tek kelime → Kısa cümle → Bağımsız anlatım	Oturum gözlem notları, video kayıtları
Sosyal Etkileşim Artışı	Öğretmenle etkileşim → Akranla iletişim → Grup oyununa katılım	Aile görüşmeleri, okul raporları
Kaygı Düzeyinde Azalma	Sessizlik → Fısıltı → Normal ses tonu → Özgüvenli ifade	Aile geri bildirimleri, gözlem notları
Duygu Tanıma ve İfade	Yüz ifadelerini tanıma → Duyguları sözel olarak ifade etme	Drama, zihin kuramı etkinlikleri
Genelleme Becerileri	Tanıdık sınıf ortamı → Yeni akran → Yeni sınıf ortamı	Genelleme oturumu gözlem notları, okul raporları

Bulguların Yorumlanması

Altı aylık müdahale sonunda olgunun iletişim becerilerinde jest–mimik düzeyinden kısa cümlelerle bağımsız anlatıma doğru belirgin bir ilerleme gözlenmiştir. Başlangıçta yalnızca öğretmenle sınırlı olan etkileşimlerin süreç sonunda akranlara ve farklı öğretmenlere genellenmeye başladığı görülmüştür. Bu bulgular, erken dönemde yapılandırılmış oyun ve pekiştirme temelli müdahalelerin selektif mutizmli çocuklarda iletişim ve sosyal etkileşimi desteklemede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen–aile iş birliğini içeren çok disiplinli yaklaşım, kazanımların genellenmesine önemli katkı sağlamıştır.

Tartışma

Bu çalışma, seçici mutizm tanılı bir çocuğa uygulanan altı aylık oyun temelli ve davranışçı müdahalenin iletişim ve sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Bulgular, çocuğun sözel iletişim başlatma, akranlarla etkileşim ve sosyal ortamlarda konuşma davranışlarında belirgin artış olduğunu; bu gelişimin davranışçı ve oyun temelli yaklaşımların etkililiğini bildiren literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir (Cohan et al., 2006; Oerbeck et al., 2014). Aile–öğretmen iş birliği ve ev ortamında sürdürülen destekleyici uygulamalar, müdahale bileşenlerinin genellenebilirliğini güçlendirmiştir.

Bireyselleştirilmiş hedefler, sistematik pekiştirme ve oyun temelli öğretim süreci müdahalenin güçlü yönleridir. Bununla birlikte, çalışmanın tek bir olguya dayanması ve uzun dönemli izleme verilerinin olmaması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle daha geniş örneklemle ve karma yöntem desenleriyle yürütülecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, oyun temelli ve davranışçı bileşenleri içeren çok yönlü müdahalelerin seçici mutizmde iletişim ve sosyal etkileşimi desteklemede etkili olduğunu göstermiştir. Gelecek araştırmaların çeşitli yaş gruplarında ve farklı müdahale

bileşenlerini karşılaştırmalı biçimde inceleyen karma yöntemli tasarımlar kullanması önerilmektedir. Uygulayıcılar açısından, oyun temelli etkinlikler, sosyal öyküler, görsel destekler ve teknoloji tabanlı araçları bir araya getiren bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanması önem arz etmektedir. Ailelerin sürece aktif katılımı ve ev-okul tutarlılığının sağlanması, müdahale etkisinin sürdürülebilirliği için kritik görülmektedir.

Genel olarak bulgular, erken çocukluk döneminde çok bileşenli ve yapılandırılmış müdahalelerin seçici mutizm tanılı çocuklarda uygulanabilir ve etkili bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Black, B. (1996). Anxiety-based selective mutism in children: A review and case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 191–203. <https://doi.org/10.1177/1359104596012005>
- Cohan, S. L., Price, J. M., & Stein, M. B. (2006). Suffering in silence: Why a developmental psychopathology perspective on selective mutism is needed. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(4), 341–355. <https://doi.org/10.1097/00004703-200608000-00008>
- Dow, M. G., Sheridan, D. R., & Williams, J. D. (1995). Selective mutism: Review and case report. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1(3), 421–432. <https://doi.org/10.1177/1359104595013009>
- Kearney, C. A., & Rede, M. (2021). *Selective mutism: A multifaceted approach* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-62139-7>
- Knell, S. M. (1995). *Cognitive-behavioral play therapy*. Jason Aronson Inc.
- Labbe, E., & Williamson, R. (1984). Early intervention in selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 107–114. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1984.tb00244.x>
- Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2014). Treatment of selective mutism: A 5-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 327–336. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0461-8>
- Steinhausen, H. C., & Juzi, C. (1996). Selective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 225–233. <https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00014>

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZEL VE GÖRSEL DİSİPLİNLERARASI DÖNÜŞÜM BECERİLERİNDEKİ YARATICILIKLARININ BİLSEM ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hafsa Müberra ÖZCAN*, Prof. Dr. Hakan Sarı** (Necmettin Erbakan Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği, Hafsa Müberra ÖZCAN, e-posta: hafsamubarraa@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3164-8241>, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Prof. Dr. Hakan SARI, e-posta: hakansari@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4528-8936>

Öz

Bu araştırmada, Konya'daki BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bakış açıları doğrultusunda, öğrencilerin sözel-görsel disiplinlerarası dönüşüm becerilerindeki yaratıcılıkları incelenmiştir. Fenomenoloji deseniyle yürütülen çalışmada, üç farklı BİLSEM'de görev yapan 4 Görsel Sanatlar, 4 Türkçe, 2 Sınıf ve 2 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin akranlarına kıyasla yüksek düzeyde yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya koyduklarını göstermiştir. Yüksek hayal gücü, detaylara odaklanabilme, çok yönlü ve katmanlı düşünme gibi öne çıkan özelliklerin, sözel ve görsel dönüşüm süreçlerinde belirleyici rol oynadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte teknik/alan bilgisi eksiklikleri, yazılı ifade sınırlılıkları, acelecilik ve mükemmeliyetçilik gibi faktörlerin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin ürüne tam olarak yansımaları zaman zaman sınırladığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, özel yetenekli öğrencilerin disiplinlerarası dönüşüm becerilerinin eğitim ortamlarında daha esnek ve destekleyici yaklaşımlarla geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerinden elde edilen temel bulgular şu şekildedir: Özel yetenekli çocukların sözel-görsel disiplinlerarası dönüşüm becerilerindeki yaratıcılıklarının belirgin biçimde gelişmiş olduğu ancak bireysel farklılıkların bu süreçleri etkilediği, buna ek olarak; ilgi, yetenek ve motivasyonlarının yaratıcı ürün geliştirmeleriyle doğrudan ilişkili olduğu, Esnek, proje temelli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının yaratıcılığı desteklediği; buna karşın materyal eksikliği, disiplinlerarası bağ kurma güçlükleri gibi etkenlerin yaratıcılığı sınırlayabildiği, Özgün ve estetik açıdan güçlü fikirler üretebilen öğrencilerin teknik beceri eksiklikleri nedeniyle bu fikirleri ürüne aktarmakta zaman zaman zorlandığı, Disiplinlerarası dönüşüm süreçlerinin öğrencilerin üst düzey düşünme, duyuşsal derinlik ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, yaratıcılık, sözel ve görsel disiplinlerarası dönüşüm, BİLSEM, disiplinlerarası eğitim.

Giriş

Özel yetenekli bireylerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı potansiyelleri, normal gelişim gösteren akranlarından belirgin biçimde farklılaşmaktadır (Ataman, 2004; Sak, 2012). Bu öğrencilerin eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar yaratıcılıklarının gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Aybek, 2001). Disiplinlerarası dönüşüm, öğrencinin bilgiyi farklı temsil biçimleri üzerinden yeniden yapılandırmasını, böylece çok yönlü düşünme, esnek bilişsel işleme ve özgün ürün ortaya koyma becerilerini harekete geçirmesini sağlar (Brumberger, 2007; Sawyer, 2006).

İmgesel ve sözel temsil sistemlerinin birlikte kullanılmasının yaratıcılığı artırdığı Mayer ve Anderson (1991) ile Paivio'nun (1991) çalışmalarında ortaya konmuştur. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı dönüşüm becerilerini nitel bir çerçevede ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma, BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla özel yeteneklilerin sözel ve görsel disiplinlerarası dönüşüm süreçlerindeki yaratıcılık özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Konya'daki üç BİLSEM'de görev yapan, en az 2 yıl deneyime sahip; 4 Türkçe, 4 Görsel Sanatlar, 2 Sınıf ve 2 İngilizce öğretmeni olmak üzere, toplam 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (11; %92), özel yetenekli öğrencilerin sözel–görsel dönüşüm süreçlerinde akranlarına kıyasla daha yaratıcı ve üstün performans sergilediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin soyut içerikleri özgün imge, sembol ve metaforlarla yeniden yapılandırarak çok katmanlı anlamlar ürettikleri ve bunun gelişmiş bilişsel kapasiteleri ile hayal güçleriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim sistemi ve yaş faktörlerinin yaratıcılığı kısmen sınırlayabildiği; bireysel ilgi ve yetenek farklılıklarının performansı önemli ölçüde etkilediği ifade edilmiştir.

Katılımcıların çoğu (8; %67), öğrencilerin olay örgüsü, karakter ve mekân gibi unsurları ayrıntılı biçimde analiz ederek alt metinlere odaklandıklarını ve standart kalıpları aşarak özgün bakış açıları geliştirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel temsilleri ürüne aktarmada genel olarak başarılı olmakla birlikte teknik/alan bilgisi eksikliği, hızlı sonuç isteği ve mükemmeliyetçilik gibi etkenlerin yaratıcılığı sınırlayabildiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (2; %17), öğrencilerin sözlü ifade süreçlerinde daha başarılı olduklarını; yazılı ifadede ise dikkat eksikliği, yazma pratiği yetersizliği ve bilişsel hız–yazma hızı uyumsuzluğu nedeniyle zorlandıklarını belirtmiştir.

Tüm öğretmenler (12; %100), özel yetenekli öğrencilerin ürünlerinin yaşıtlarına göre belirgin biçimde özgün ve yaratıcı olduğunu vurgulamıştır. Küçük yaş gruplarının hayal gücü güçlü olsa da teknik beceri ve olgunluk nedeniyle daha nitelikli ürünlerin üst yaş gruplarında ortaya çıktığı belirtilmiştir. Yaratıcı ürün niteliğinde bireysel ilgi alanları, motivasyon ve teknik becerilerin belirleyici olduğu; bazı öğrencilerin ise potansiyellerinin altında performans gösterdiği ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin sözel ve görsel disiplinlerarası dönüşüm süreçlerinde akranlarına göre belirgin biçimde daha yaratıcı, özgün ve çok katmanlı ürünler ortaya koyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin semboller, metaforlar ve hayal güçleriyle verileri yeniden yapılandırmaları; esnek, soyut ve çok boyutlu düşünme becerileriyle ilişkilendirilmiş ve alanyazındaki Mayer ve Anderson (1991), Paivio (1991) ve Ülger (2015) ile uyumlu bulunmuştur.

Yaratıcı performansın doğal yetenek, teknik beceri ve bireysel gelişim düzeyiyle bağlantılı olduğu; bazı öğrencilerin teknik eksiklikler veya mükemmeliyetçi tutumlar nedeniyle zihinsel yaratıcılıklarını ürüne tam yansıtamadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle destekleyici öğretmen rehberliği ve esnek öğrenme ortamları önemli görülmüştür.

Bulgular ayrıca bireysel farklılıkların etkisini ortaya koymuş; kimi öğrencilerin sözelden görsele, kimilerinin ise görselden sözele dönüşümlerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum ilgi ve yetenek alanlarıyla ilişkili olup Özcan, Konaş ve Polat (2020) ve Saluk (2017) ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin dönüşüm süreçlerinde üst düzey bilişsel stratejiler kullandıkları ve yaratıcılıklarının hem bireysel hem de çevresel–eğitsel faktörlerden etkilenen dinamik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; özel yetenekli öğrencilerin sözel ve görsel disiplinlerarası dönüşüm becerilerindeki yaratıcılıklarının belirgin düzeyde geliştiği ancak bireysel farklılıkların süreci etkilediği; öğrencilerin yetenek alanlarının, motivasyon düzeylerinin ve esnek düşünme becerilerinin ürün ve fikir kalitesi ile yakından ilişkili olduğu; öğrenci merkezli ve disiplinlerarası eğitim ortamlarının yaratıcılığı geliştirdiği; öğrencilerin güçlü fikirler üretebildiği ancak teknik beceri eksiklikleri nedeniyle ürünlere aktarmakta zaman zaman zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda;

1. BİLSEM’lerde sözel–görsel disiplinlerarası dönüşüm etkinlikleri düzenli ve programlı bir biçimde uygulanmalıdır ve farklı branş öğretmenleri iş birliği yaparak disiplinlerarası projeler geliştirmelidir.

2. Teknik becerileri geliştirici sanat, tasarım ve yaratıcı yazma atölyeleri artırılmalıdır ve yaratıcı düşünmeyi kısıtlayan uygulamalar kaldırılmalı; materyal eksiklikleri giderilmelidir ve ayrıca öğrencilerin yalnızca ürün değil, süreç boyunca sergiledikleri performanslar da değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Brumberger, E. R. (2007). Making the strange familiar: A pedagogical exploration of visual thinking. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(4), 376-401. <https://doi.org/10.1177/1050651907304021>
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 484-490. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.484>
- Özcan, B., Konaş, H., & Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272.
- Paivio, A. (1991). *Images in Mind*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri* (2. bs.). Maya Akademi
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGXCpVT6ak2rMFj2XoG-ip4y13ThvfnHBuPmUakXeoMz
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Ulger, K. (2015). The structure of creative thinking: Visual and verbal areas. *Creativity Research Journal*, 27(1), 102-106. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2015.992689>

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN KAPSAYICI EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Suzan Alkan Işık, Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan Alkan Işık, Amasya Üniversitesi,

suzanalkanisik@gmail.com

ORCID: 0009-0009-0761-2185

Öz

Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı eğitim ortamlarında dijital teknolojilerin nasıl kullanıldığını ortaya koymaktır. Araştırmada, Türkiye ve dünyada yapılan çalışmalar incelenerek yardımcı teknolojiler, e-öğrenme uygulamaları ve Evrensel Öğrenme Tasarımı (EÖT) bakış açısıyla kapsayıcı eğitim tartışılmıştır. Çalışma nitel yaklaşımla yürütülmüş, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). İlgili makale, tez ve raporlar içerik ve betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir (Creswell, 2012). Bulgular; teknolojinin en çok otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, görme ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle kullanıldığını; yardımcı teknolojilerin erişilebilirliği artırdığını; e-öğrenme ortamlarının ise fırsat eşitliği sunmakla birlikte altyapı ve öğretmen yeterliği gibi sorunlar taşıdığını göstermektedir (Campigotto, McEwan & Demmans Epp, 2013; Chen, 2012; Bieber, Kirste & Urban, 2012). Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimde teknolojinin etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için öğretmen eğitimi, teknik destek, erişilebilir tasarım ve politika düzeyinde bütüncül planlamaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Anahtar Kelimeler: E-öğrenme, evrensel öğrenme tasarımı, özel gereksinimli öğrenciler, kapsayıcı eğitim, yardımcı teknoloji

Giriş

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almasını ve bu ortamın herkes için erişilebilir olmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (UNESCO, 2009). Bu bakış açısına göre; engeli, tanısı, dilsel ya da sosyo-ekonomik dezavantajı ne olursa olsun her öğrenci aynı okulun doğal bir parçasıdır. Öğretmen, sınıf ortamını ve öğretim süreçlerini öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre uyarlamakla sorumludur (Sucuoğlu, 2006; Kargın, Akçamete & Diken, 2010). UNESCO'nun kapsayıcı eğitim tanımı; fiziksel, akademik ve sosyal erişilebilirlik boyutlarını birlikte ele alır (UNESCO, 2009). Ancak araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada pek çok okulun hâlâ bu standartları tam olarak karşılayamadığını göstermektedir (Özokçu, 2013; Batu, 2015). Özellikle özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi düzenlemeler, materyal uyarlamaları ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları bakımından önemli eksiklikler bulunmaktadır.

Dijital teknolojiler, bu eksiklikleri azaltma ve öğrenme süreçlerini zenginleştirme potansiyeline sahip güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ekran okuyucular, büyütücüler, alternatif klavye-fare sistemleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları, konuşma sentezleyiciler (TTS) ve akıllı tahta destekli materyaller; öğrencilerin derslere katılımını ve bağımsızlığını artırabilmektedir (Brackenreed, 2008; Doğan & Akdemir, 2015; Çakır, Çetin & Abidin, 2012). Öte yandan, internet erişimi, teknik altyapı, öğretmenin teknoloji okuryazarlığı ve kurumsal destek gibi faktörler bu potansiyelin ne kadar hayata geçirilebildiğini belirlemektedir (Bozkurt, 2016; Yıldız, Şahin & Doğan, 2022).

Bu çalışma, özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı eğitim ortamlarında teknolojinin nasıl kullanıldığını, hangi öğrenci gruplarında hangi araçların öne çıktığını ve bu süreçte yaşanan güçlükleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, e-öğrenme ve Evrensel Öğrenme Tasarımı yaklaşımı çerçevesinde öğretmenler ve politika yapımcılar için çeşitli öneriler geliştirmek hedeflenmiştir.

Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Kapsayıcı Eğitimde Teknoloji

Özel gereksinimli öğrenciler; bilişsel, duyuşsal, fiziksel, iletişimsel ya da davranışsal özellikleri bakımından akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren ve eğitim ortamında ek desteğe ihtiyaç duyan bireylerdir (Sucuoğlu, 2006). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, bu öğrencilerin ayrı ortamlara yönlendirilmesi yerine genel eğitim sınıflarında destek hizmetlerle birlikte eğitim almalarını savunur. Bu noktada teknoloji, erişilebilirliği ve katılımı artıran temel bir araç haline gelmiştir (Freeman & Alkin, 2000; Reed & Bowser, 2005).

Yardımcı teknolojiler; düşük, orta ve yüksek teknoloji düzeyinde sınıflandırılmaktadır. Büyük puntolu yazılar, renkli işaretleyiciler ve basit görsel destekler düşük düzey; sesli kitaplar, ekran okuyucular ve büyütme programları orta düzey; sanal gerçeklik uygulamaları, göz takibi sistemleri ve çoklu dokunmatik akıllı tahtalar ise yüksek düzey yardımcı teknolojilere örnek verilebilir (De Leo ve ark. 2011; Brackenreed, 2008). Bu araçlar, öğrencinin bağımsızlığını artırmakta, öğretim materyallerini erişilebilir kılmakta ve iletişim becerilerini desteklemektedir (Campigotto, McEwan & Demmans Epp, 2013; Chen, 2012).

Literatürde teknolojinin özellikle otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Görsel destekli mobil uygulamalar, sosyal öyküler, video modelleme ve artırılmış gerçeklik uygulamaları; öğrencilerin sosyal iletişim, günlük yaşam becerileri ve ders içi katılımını artırmak için kullanılmaktadır (Gentry ve ark., 2012; Harrell, 2010). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilen okuma-yazma yazılımları, kelime tahmin programları ve etkileşimli oyunlar da akademik başarıyı desteklemektedir (Doğan & Akdemir, 2015; Aruk, 2008).

Görme yetersizliği olan öğrencilerde ekran okuyucu yazılımlar, Braille ekranlar ve sesli kitaplar; işitme yetersizliği olan öğrencilerde ise altyazı sistemleri, işaret dili sözlükleri ve çevrim içi görüntülü dersler ön plana çıkmaktadır (Çakır, Çetin & Abidin, 2012; Çal, 2011). Ancak çalışmalar, erişilebilirlik standartlarına uygun olmayan web sayfaları, yetersiz altyapı ve sınırlı teknik destek nedeniyle bu öğrencilerin e-öğrenme ortamlarından tam anlamıyla yararlanamadığını göstermektedir (Bieber, Kirste & Urban, 2012; Cory, 2011).

Dijitalleşme ile birlikte e-öğrenme sistemleri, açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ve karma öğrenme modelleri; özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Bozkurt, 2013; Caliskan ve ark., 2016). Ancak bu ortamların gerçekten kapsayıcı olabilmesi için Evrensel Öğrenme Tasarımı ilkelerine göre tasarlanması gerekmektedir. EÖT; bilginin farklı yollarla sunulmasını, öğrencilerin öğrenmeyi farklı yollarla göstermesine izin verilmesini ve motivasyonun çeşitli yöntemlerle desteklenmesini önerir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016).

Yöntem

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin literatürü inceleyen nitel bir doküman analizi çalışmasıdır. Nitel araştırma, bir olguyu bağlamı içinde derinlemesine anlamayı hedefler ve esnek, keşfedici bir süreç izler (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri toplama sürecinde, ulusal ve uluslararası dizinlerde yer alan makale, tez, rapor ve kitap bölümleri taranmıştır. “Özel gereksinimli öğrenciler”, “kapsayıcı eğitim”, “yardımcı teknoloji”, “e-öğrenme”, “özel eğitimde teknoloji” ve “Evrensel Öğrenme Tasarımı” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Tarama yapılırken YÖK Tez, Google Akademik ve ilgili dergilerin çevrim içi arşivlerinden yararlanılmış, tam metnine ulaşılabilen ve özel gereksinimli öğrenci grupları ile teknoloji kullanımını doğrudan ele alan çalışmalar ölçüt olarak alınmıştır (Creswell, 2012).

Ulaşılan çalışmalar içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle incelenmiştir (Fraenkel & Wallen, 2003; Bauer, 2000). Öncelikle her bir çalışmanın amacı, örneklem özellikleri, kullanılan teknoloji türü, araştırma deseni ve temel bulguları özetlenmiştir. Daha sonra benzer temalar altında birleştirilerek “teknolojinin en sık kullanıldığı özel gereksinim grupları”, “yardımcı teknolojilerin özellikleri ve etkililiği”, “e-öğrenme deneyimleri” ve “öğretmen yeterlikleri ile politika önerileri” başlıkları altında toplanmıştır. Yıldız, Şahin ve Doğan’ın (2022) çalışması ise üniversite öğrencileri üzerinde yapılan kapsamlı bir araştırma olması nedeniyle örnek durum olarak ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Teknolojinin En Sık Kullanıldığı Özel Gereksinim Grupları

İncelenen çalışmalar, teknolojinin özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle yoğun biçimde kullanıldığını göstermektedir. Mobil uygulamalar, sosyal öyküler, video destekli öğretim ve sanal gerçeklik uygulamalarının OSB’li öğrencilerin iletişim, sosyal etkileşim ve günlük yaşam becerilerini desteklediği; problem davranışları azalttığı rapor edilmektedir (Shah, 2011; Gentry ve ark., 2012; Blake & Gurocak, 2009).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan araştırmalarda, bilgisayar destekli öğretim programlarının okuma hızı, anlama ve yazılı ifade becerilerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Doğan & Akdemir, 2015; Aruk, 2008). Sözcük tahmin yazılımları, sesli geri bildirim veren yazma programları ve etkileşimli oyunlar; öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve tekrar yapmayı kolaylaştırmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerle yürütülen çalışmalarda ekran okuyucu yazılımlar, büyüteç programlar, sesli betimleme ve sesli kitapların öğrenmeyi önemli ölçüde desteklediği; ancak erişilebilir olmayan web sayfalarının ve uygun tasarlanmamış e-öğrenme platformlarının ciddi engeller oluşturduğu belirtilmektedir (Bieber, Kirste & Urban, 2012; Çakır, Çetin & Abidin, 2012). İşitme yetersizliği olan öğrencilerde işaret dili destekli videolar, altyazı sistemleri ve çevrim içi işaret dili sözlükleri öne çıkmaktadır (Çal, 2011).

Bu bulgular, teknolojinin tek başına çözüm olmadığını; her özel gereksinim grubunun özelliklerine göre seçilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarına entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir (Reed & Bowser, 2005; Kırcaali-İftar, 1998).

Yardımcı Teknolojilerin Özellikleri ve Etkililiği

Literatürde, yardımcı teknolojilerin sınıflandırılması ve etkililiği üzerinde özellikle durulmaktadır. De Leo ve arkadaşları (2011) düşük, orta ve yüksek teknoloji düzeyindeki araçların farklı amaçlara hizmet ettiğini; uygun araç seçiminin öğrencinin ihtiyacına göre yapılmasının başarı için kritik olduğunu vurgulamıştır. Campigotto, McEwan ve Demmans Epp (2013) tarafından yürütülen çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi performansını takip eden dijital sistemlerin öğretmenlere önemli veri sağladığı görülmüştür.

Brackenreed (2008), öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciyle yürütülen çalışmada, uygun seçilmiş bir teknoloji desteğinin öğrencinin okuma, yazma ve öz güven düzeyini belirgin biçimde artırdığını göstermiştir. Benzer biçimde Chen (2012), çoklu dokunmatik masaüstü teknolojisinin zihinsel yetersizliği olan bireylerde iş birliğine dayalı problem çözme becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Bulgular genel olarak, yardımcı teknolojilerin etkisinin öğrencinin profili, öğretim hedefleri, öğretmen teknolojiye yönelik tutumu ve okulun teknik altyapısı gibi değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Boser, Goodwin & Wayland, 2014). Yardımcı teknolojilerin tek seferlik bir araç değil, sürekli izleme ve güncellemeyi gerektiren dinamik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.

E-Öğrenme Deneyimleri

E-öğrenme sistemleri ve çevrim içi öğrenme ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız biçimde eğitime erişmesini kolaylaştırmaktadır (Bozkurt, 2013; Bronack, 2011). Açık ve uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle kronik hastalığı olan veya fiziksel engeli nedeniyle okula düzenli devam edemeyen öğrenciler için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Yıldız, Şahin ve Doğan'ın (2022) 590 özel gereksinimli üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin çevrim içi derslere erişim açısından genel olarak olumlu görüş bildirdikleri, ancak altyapı sorunları, internet kesintileri, erişilebilir olmayan içerikler ve öğretmenlerin çevrim içi ortamı yeterince etkileşimli kullanamaması gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Al-Azawei ve arkadaşları (2016) EÖT ilkelerine uygun tasarlanmayan derslerin, özellikle engeli olan öğrenciler için ciddi bariyerler oluşturduğunu ifade etmektedir.

Literatür, e-öğrenmenin gerçek anlamda kapsayıcı olabilmesi için ders materyallerinin farklı formatlarda sunulmasını (metin, ses, video, görsel), altyazı ve sesli betimleme gibi erişilebilirlik özelliklerinin eklenmesini ve öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak izlenmesini önermektedir (Bozkurt, 2016; Alammery, Al-Haiki & Al-Muqahwi, 2017).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı eğitimde teknoloji kullanımını literatür temelli olarak incelemiştir. Elde edilen bulgular, teknolojinin kapsayıcı eğitim için önemli bir fırsat olduğunu, ancak tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Yardımcı teknolojiler ve e-öğrenme ortamları, öğrencilerin akademik ve sosyal katılımını artırabilmekte; buna karşın altyapı eksiklikleri, öğretmen yeterlikleri ve erişilebilir tasarım konusundaki yetersizlikler süreci sınırlandırmaktadır (Bieber ve ark., 2012; Doğan & Akdemir, 2015; Yıldız ve ark., 2022).

Politika düzeyinde, engelli bireylerin eğitim hakkını güvence altına alan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ve ilgili mevzuatın uygulanmasının, teknolojik yatırımlar ve öğretmen eğitimiyle desteklenmesi gerekmektedir (Resmî Gazete, 2005). Okullarda internet erişimi, donanım, yazılım ve teknik servis olanakları güçlendirilmeden kapsayıcı teknolojik uygulamaların sürdürülebilir olması beklenemez.

Uygulamaya yönelik olarak; Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin yardımcı teknolojiler ve e-öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanırken teknolojik araçların sistematik biçimde planlanması, öğrenci ve ailelerin teknoloji kullanımına aktif biçimde katılması ve geri bildirimlerinin düzenli olarak alınması, evrensel öğrenme tasarımı ilkelerinin okul ve sınıf düzeyinde rehber dokümanlara dönüştürülmesi önerilmektedir (Florian & Black-Hawkins, 2011; Reed & Bowser, 2005; UNESCO, 2009). Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimde teknoloji kullanımı, yalnızca belirli araçların sınıfa getirilmesi değil; okulun kültürü, öğretim

programı, öğretmen rolleri ve politika belgeleriyle birlikte ele alınması gereken bütüncül bir süreçtir. Bu bütüncül yaklaşım benimsendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde gerçek anlamda eşit fırsatlara erişebileceği söylenebilir

Kaynakça

- Acartürk, C., & Yücel Yıldırım, C. (2006). *Görme engelliler için web sayfalarında erişilebilirliğin sağlanması*. Ab, 6, 9–11.
- Achmadi, D., Kagohara, D. M., van der Meer, L., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B., Green, V. A., & Sigafoos, J. (2012). *Teaching advanced operation of an iPod-based speech-generating device to two students with autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(4), 1258–1264.
- Aguinis, H., Henle, C. A., & Beaty Jr., J. C. (2001). *Virtual reality technology: A new tool for selection*. International Journal of Selection and Assessment, 9(1–2), 70–83.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). *Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers*. Computers in Human Behavior, 57, 82–92.
- Alammary, J., Al-Haiki, F., & Al-Muqahwi, K. (2017). *The impact of assistive technology on Down syndrome students in Kingdom of Bahrain*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16, 103–119.
- Anderson, K. M., & Anderson, C. L. (2005). *Integrating technology in standard-based instruction*. In D. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), Handbook of special education technology research and practice (pp. 521–544). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Anderson, P. L., Rothbaum, B. O., & Hodges, L. (2001). *Virtual reality: Using the virtual world to improve quality of life in the real world*. Bulletin of the Menninger Clinic, 65(1), 78–91.
- Anne, T. O., Krista, D. G., Timothy, J. N., & Peggy, A. E. (2010). *Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs*. Computers & Education, 55, 1321–1335.
- Aruk, İ. (2008). *Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin e-öğretimde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bartsch, R. A., & Cobern, K. M. (2003). *Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures*. Computers & Education, 41(1), 77–86.
- Bauer, M. W. (2000). *Classical content analysis: A review*. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), Qualitative researching with text, image and sound (pp. 131–151). London: Sage Publications.
- Baş, F. B. (2015). *Bir mobil işaret dili uygulaması: MTIDS*.
- Bieber, G., Kirste, T., & Urban, B. (2012, June). *Ambient interaction by smart watches*. In Proceedings of the 5th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments (p. 39). ACM.
- Blake, J., & Gurocak, H. B. (2009). *Haptic glove with MR brakes for virtual reality*. IEEE/ASME Transactions on Mechatronics, 14(5), 606–615.
- Boser, K. I., Goodwin, M. S., & Wayland, S. C. (2014). *Technology tools for students with autism: Innovations that enhance independence and learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Bozkurt, A. (2013). *Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2016). *Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 2(4), 55–81.
- Bozkurt, A., Sani Bozkurt, S., Caliskan, H., Guler, E., Dincer, G. D., & Sezgin, S. (2015). *Design criteria for interactive e-books and interactive content-based teaching apps for learners with autism spectrum disorder*. In Proceedings of 8th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2015) (pp. 3214–3221). Seville, Spain: IATED. ISBN: 978-84-608-2657-6.
- Brackenreed, D. (2008). *Assistive technology as an accommodation for a student with mild disabilities: The case of Alex*. Exceptionality Education International, 18(2), 69–81.
- Bronack, S. C. (2011). *The role of immersive media in online education*. Journal of Continuing Higher Education, 59(2), 113–117.
- Bursa Özel Eğitim. (t.y.). *Özel eğitimde teknoloji kullanımı*. Erişim adresi: <https://bursaozelegitim.com.tr/ozel-egitimde-teknoloji-kullanimi/>
- Caliskan, H., Bozkurt, A., Dincer, G. D., Guler, E., & Sezgin, S. (2016). *Design criteria for digital books for individuals with special needs: Needs of hearing impaired, visually impaired and orthopedically handicapped individuals*. In Proceedings of 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN16) (pp. 5980–5987). Barcelona, Spain.
- Campigotto, R., McEwan, R., & Demmans Epp, C. (2013). *Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms*. Computers & Education, 60(1), 74–86.

- Chen, W. (2012). *Multitouch tabletop technology for people with autism spectrum disorder: A review of the literature*. Procedia Computer Science, 14, 198–207. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.023>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cory, R. C. (2011). *Disability services offices for students with disabilities: A campus resource*. New Directions for Higher Education, 154, 27–36. <https://doi.org/10.1002/he.431>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- De Leo, G., Gonzales, C. H., Battagiri, P., & Leroy, G. (2011). *A smartphone application and a companion website for the improvement of the communication skills of children with autism: Clinical rationale, technical development and preliminary results*. Journal of Medical Systems, 35(4), 703–711.
- Doğan, İ., & Akdemir, Ö. (2015). *Özel eğitimde bilgisayar destekli öğretim: Üç durum çalışması*. Journal of Higher Education and Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(2), 178–185.
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). *Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning*. Journal of Science Education and Technology, 18(1), 7–22.
- Evans, C., Williams, J. B., King, L., & Metcalf, D. (2010). *Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program*. Rural Special Education Quarterly, 29(4), 41–49.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freeman, S., & Alkin, M. C. (2000). *Academic outcomes of students with disabilities in inclusive and pullout programs*. Exceptional Children, 67(2), 167–183.
- Gentry, T., Lau, S., Molinelli, A., Fallen, A., & Kriner, R. (2012). *The Apple iPod Touch as a vocational support aid for adults with autism: Three case studies*. Journal of Vocational Rehabilitation, 37(2), 75–85.
- Goksel Canbek, N., & Mutlu, M. (2016). *On the track of artificial intelligence: Learning with intelligent personal assistants*. Journal of Human Sciences, 13(1), 592–601.
- Harrell, A. (2010, August 11). *iHelp for autism*. SF Weekly News. <http://www.sfweekly.com/2010-08-11/news/ihelp-for-autism/all/> (Erişim tarihi: 10.02.2017).
- Hauswald, J., Laurenzano, M. A., Zhang, Y., Li, C., Rovinski, A., Khurana, A., Dreslinski, R. G., Mudge, T., Petrucci, V., Tang, L., & Mars, J. (2015). *Sirius: An open end-to-end voice and vision personal assistant and its implications for future warehouse scale computers*. In Proceedings of the Twentieth International Conference on Architectural Support for Programming Languages and Operating Systems (pp. 223–238). ACM.
- Kargın, T., Akçamete, G., & Diken, İ. (2010). *Özel eğitimde öğretmen iş birliği ve rol paylaşımı*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 73–91.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve özel eğitimde öğretim yöntemleri*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). *Assistive technology and the IEP*. In D. L. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), Handbook of special education technology research and practice (pp. 61–77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Resmî Gazete. (2005). *5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun*. Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen ve öğrenci rolleri*. Özel Eğitim Dergisi, 7(1), 25–40.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G., Şahin, F., & Doğan, E. (2022). *University students with special needs in the e-learning system: Characteristics, experiences and competencies*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(2), 468–491.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.
- Çakır, H., Çetin, Ş., & Abidin, B. A. Ş. (2012). *İşitme engellilere yönelik dinamik web sayfasının geliştirilmesi*. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 6(2), 1–8.
- Çal, C. (2011). *İşitme engelliler için uzaktan eğitim amaçlı, web tabanlı bir arayüz tasarımı ve uygulaması*.
- Çavdar, A. D., Çavdar, T., Kulak, F., & Torun, A. (t.y.). *Farklı kullanıcı türleri için akıllı ev tasarımları ve teknolojilerinin sınıflandırılması*.
- Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen öğretmen tutumları*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 26(2), 97–110.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN YAŞAM KALİTESİ: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ

Mahmut Celalettin KEÇECİ

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı,
mahmutcelalettinkececi@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-8146-889X

Prof. Dr. Günseli ORHON

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı,
ORCID: 0000-0002-1164-4982

Özet

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitesi ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 101 kişiden oluşmaktadır ve tamamı Antalya ilinden katılmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada Özgür, Aksu ve Eser'in (2017) Türkçeye çevirmiş olduğu Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi - Ebeveyn Sürümü ölçeği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen puanlar üzerinden tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre otizmlı çocukları olan ebeveynlerin yaşam kalitesi ortaya yakın düşük düzeyde çıkmıştır. Ayrıca otizmlı çocukların ebeveynlerine çok fazla muhtaç olduğu dolayısıyla ebeveynlerin hayatlarının kontrollerinin kendilerinde olmadığı saptanmıştır. Ailelerin çökkün, stresli ve endişeli olmaları ve psikolojik olarak çok yıprandıkları da ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırma sonunda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde mutlaka aile danışmanının olması, 2 Nisan Otizm Farkındalık Günü'nün daha sistematik bir şekilde kutlanması, otizmlı çocuğu olan ebeveynlere devletin ücretsiz bir şekilde psikolojik destekte bulunması, öğretmenlerin otizmlı çocuklarla çalışırken özbakım becerilerini ihmal etmemesi ve toplumun otizm konusunda bilinçlendirilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Ebeveyn, Yaşam Kalitesi

Giriş

Aile, toplumun temel taşı ve çocukların gelişim alanlarının desteklenerek ilk öğrenmelerin gerçekleştiği en önemli yapıdır (Ersoy & Şahin, 1999). Aileye yeni birinin katılması ile aile içindeki ilişkilerde ve günlük rutinlerde değişkenlikler olmaktadır. Aileye yeni bir bireyin katılmasının yarattığı uyum sürecinin yanında çocuğun özel gereksinimli bir birey olması ailedeki duygusal karmaşıklığı çoğaltarak başta şok, inkâr ve hayal kırıklıkları olmak üzere üzüntü ve depresyon gibi reaksiyonları ortaya çıkarabilmektedir (Kudaibergenova, 2018). Çocuklarının yetersizliklerini kendi işledikleri suç ve günahların karşılığıymış gibi algılayan ebeveynler duygusal ve fizyolojik açıdan olumsuz tutumlar sergileyebilmektedir (Hebert & Koulouglioti, 2010). Halbuki anne ve babalar, çocuklarının fiziksel ve psikolojik açıdan en iyi şekilde büyüyüp gelişebilmesi için gerekli koşulları sağlamalı, muhtaç oldukları ilgi, destek ve sevgiyi sunmalıdır (Darıca, Pişkin & Gümüşçü, 2002).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), doğuştan var olan ve semptomları erken çocukluk döneminde fark edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. Sosyal etkileşimde kısıtlılık, sohbet başlatma ve devam ettirmede zorluk, sınırlı ilgi alanları ve stereotipik davranışlar en sık karşılaşılan belirtilerdir (American Psychiatric Association, 2013). Otizmlı çocukların hiperaktivite, duygu durum, uyku ve yeme bozuklukları, takıntıları, zorlayıcı tutumları ve kendini yaralamaya yönelik davranışları ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Bailey Jr. et al., 1986). Bu tür davranışların getirmiş olduğu güçlükler ve bakım yükü sebebiyle, aile üyeleri arasındaki ilişkiler de olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca ileriye dönük kaygı ve maddi sıkıntılar gibi durumlar da ortaya çıkmaktadır (Öz, Yüksel ve Nasıroğlu, 2019). Son yıllarda yürütülen nitel araştırmalar, otizmlı bir çocukla birlikte yaşamının aile içindeki anne, baba, kardeş ve diğer yakın kişileri sosyal açıdan etkilediğini ortaya koymaktadır (Brown vd, 2012; Cassidy vd, 2008; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012;

Nealy vd, 2012). Otizm spektrum bozukluğundan etkilenen bir çocuğu büyütmek, ailenin yeterliliklerini ve yaşam kalitesini negatif yönde etkilemektedir (Allik, Larsson & Smedje, 2003). Otizm, yapısı gereği diğer yetersizliklerle karşılaştırıldığında aileleri daha çok etkilemektedir. Bu durum, otizmin iletişim, duyuşsal ve bilgi işleme süreci, bilişsel, sosyal ve davranışsal alanlardaki çok yönlü etkilerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır (Schuntermann, 2002).

Bu amaç doğrultusunda, araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır:

1. Otizimli çocukları olan ebeveynlerin yaşam kalitesi hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel betimleyici bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama deseni, belirli bir zaman diliminde bir grubun mevcut durumunu betimlemek amacıyla yapılan araştırma desendir. Bu desende, veriler tek bir zaman diliminde toplanır ve popülasyonun o anki özellikleri incelenir. Kesitsel tarama çalışmaları, genellikle bir durumun yaygınlığını ölçmek veya iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma, Özgür, Aksu ve Eser'in (2017) Türkçeye çevirmiş olduğu Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi - Ebeveyn Sürümü kullanılarak gerçekleştirilen anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Çalışma grubunu Şubat 2025 tarihi itibarıyla Antalya ilinde ikamet eden OSB'li çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 101 kişi katılmıştır. Katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Genellikle anneler katılmayı tercih etmiş, babaların ise katılım konusunda isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında örneklem grubunun beş demografik özelliği incelenmiştir. Bunlar; yaş, cinsiyet, OSB tanıli çocuğun yaşı, OSB tanıli çocuğun cinsiyeti ve çocuk ile olan yakınlıktır. Çalışma; Akdeniz Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun onayı ile (21.01.2025) yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Çocukların Demografik Bilgileri		f	%
Yaş	0-6	41	40,59
	6-8	21	20,79
	9-12	24	23,76
	12+	15	14,85
Cinsiyet	Kız	29	28,71
	Erkek	72	71,29

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil olan ebeveynlerin çocuklarının yaş grupları 0-6, 6-8, 9-12 ve 12 yaş ve üzerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan çocukların 41'i 0-6 yaş aralığında, 21'i 6-8 yaş aralığında, 24'ü 9-12 yaş aralığında ve 15'i ise 12 yaş ve üzeridir. Çalışma grubunda bulunan çocukların 29'u kız, 72'si erkektir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveynlerin Demografik Bilgileri		f	%
Yaş	18-29	16	15,84
	30-39	42	41,58
	40-49	30	29,70
	50+	13	12,87
Yakınlık Derecesi	Anne	62	61,39
	Baba	39	38,61

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil olan ebeveynlerin yaş grupları 18-29, 30-39, 40-49 ve 50 yaş ve üzerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin 16’sı 18-29 yaş aralığında, 42’si 30-39 yaş aralığında, 30’u 40-49 yaş aralığında ve 13’ü ise 50 yaş ve üzeridir. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin çocuklara olan yakınlık dereceliği ise anne ve babalardan oluşmaktadır. Bu ebeveynlerin 62’si anne ve 39’u babadır.

Bulgular ve Yorum

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Verilerden elde edilen puanlar üzerinden tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır.

Tablo 3. Yaşam Kalitesi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	n	Min.	Maks.	Ort.	SS
Yaşam Kalitesi Puanı	101	0	10	4.77	2.09

Tablo 3’e göre ebeveyn yaşam kalitesi (4.77) ortaya yakın düşük düzeydedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam kaliteleri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin hayat memnuniyetleri ve yaşam kaliteleri ortaya yakın düşük düzeydedir. 101 ebeveyne sorulan “Hayatımın kontrolüm altında olduğunu hissediyorum” maddesine hiçbirinin “çok fazla” cevabı vermemesi dikkat çekmiştir. Bu durum otizmlili çocukların ebeveynlerine ne kadar bağımlı ve muhtaç olduklarını göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin “Stresli hissediyorum” ve “Çökkün veya endişeli hissediyorum” maddelerine “hiç” yanıtının çok az verilmesi otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin psikolojik olarak ne kadar yıprandıklarının bir göstergesidir. Son olarak “Toplumdan ihtiyacım olan desteği alabilirim” maddesine sadece 1 tane “çok fazla” yanıtı gelmesi de toplumun otizm konusunda bilinç düzeyinin yüksek olmadığını göstermektedir.

Öneriler

- Otizm konusunda toplum bilinçlendirilmelidir. 2 Nisan Otizm Farkındalık Günü daha coşkulu ve sistematik bir şekilde kutlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve özel sektörde otizm konusunda ailelere sık ve bol bilgi verilmelidir.

- Her özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde mutlaka bir aile danışmanı olmalı ve ailelerle sık sık görüşülmelidir. Ailenin yalnız olmadığı hissettirilmelidir.
- Otizmlı çocuklarla çalışan öğretmenler çocukların özbakım becerilerini geliştirmeye öncelik vermelidir. Böylece çocuğun aileye olan yükü azalmış olacağı gibi, bağımsız bir şekilde (birine muhtaç olmadan) yaşamayı öğrenmesi kolaylaşacaktır.
- Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere devlet ücretsiz bir şekilde psikolojik destekte bulunmalıdır.
- Ailelerin ve anne-baba adaylarının bu konuda rutin eğitimler almaları toplumun otizm hakkında bilinçlenmesi için gereklidir.

Kaynakça

- Allik, H., Larsson, J. O., & Smedje, H. (2006). Health-related quality of life in parents of school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-4-1>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bailey Jr, D. B., Simeonsson, R. J., Winton, P. J., Huntington, G. S., Comfort, M., Isbell, P., O'Donnell, K. J., & Helm, J. M. (1986). Family-focused intervention: A functional model for planning, implementing, and evaluating individualized family services in early intervention. *Journal of Developmental and Early Childhood*, 10(2), 156-171. <https://doi.org/10.1177/105381518601000207>
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 497-508. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cassidy, A., McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., & Slevin, E. (2008). Preschoolers with autism spectrum disorders: The impact on families and the supports available to them. *Early Child Development and Care*, 178(2), 115-128. <https://doi.org/10.1080/03004430701491721>
- Darıca, N., Pişkin, Ü., & Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları.
- Ersoy, Ö. & Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Hebert, E. B., & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33(3), 149-163. <https://doi.org/10.3109/01460862.2010.498331>
- Kudaibergenova, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunlar: Edirne örneği. (Yüksek Lisans Tezi). *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of health psychology*, 17(5), 702-711. <https://doi.org/10.1177/1359105311422955>
- Neely, J., Amatea, E. S., Echevarria-Doan, S., & Tannen, T. (2012). Working with families living with autism: Potential contributions of marriage and family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(1), 211-226. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00265.x>
- Öz, B., Yüksel, T., ve Nasıroğlu, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların annelerinde görülen depresyon-anksiyete belirtileri ve damgalanma algısı. *Noro-Psikiyatri Arşivi*, 57(1), 50-55.
- Özgür, B. G., Aksu, H., & Eser, E. (2017). Otizmde yaşam kalitesi anketi anne-baba sürümünün Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian J Psychiatry*, 18, 344-352.
- Schunterman, P. (2002). Pervasive developmental disorder and parental adaptation: Previewing and reviewing atypical development with parents in child psychiatric consultation. *Harvard Review of Psychiatry*, 10(1), 16-27. <https://doi.org/10.1080/10673220216207>

A SMILE AS BIG AS THE MOON FILMİNİN ÖZEL EĞİTİMDE ETİK İLKELER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Cennet Tuba Arslantürk Egin

Marmara Üniversitesi, tuba.arslanturk@marmara.edu.tr,

0000-0002-3093-490X

Aziz Egin

Aziz Egin, Kadıköy Göztepe Sevgi Özel Eğitim Anaokulu, azizegin221@gmail.com

Özet

Çeşitli meslek örgütlerinin mesleklerini daha iyi icra etmeleri için karşılaştıkları sorunların çözümünde doğru davranışlarda bulunmalarına rehberlik edebilecek mesleki etik ilkelere ihtiyaç duyulabilir. Öğretmenlik mesleğinin önemli bir grubunu oluşturan özel eğitim öğretmenleri için de bir çeşit mesleki etik ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılında yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesi bu ihtiyaca yönelik yayınlanan önemli belgelerden biridir. Tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etik farkındalıklarının artırılması ve eğitim ortamlarında doğru kararlar almalarını sağlayan etik ilkelerin çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu ilkelerin anlaşılması için çoğu zaman başvurulacak kaynaklardan biri de eğitim içerikli filmlerdir. Bu araştırmanın amacı A Smile As Big As The Moon filminin baş kahramanı olan özel eğitim öğretmeni Mike Kersjes'in davranışlarını Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesine göre incelemektir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Filmin betimsel analizi sonucunda en çok uyulan etik ilkeler sırasıyla kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, bireye ve özerkliğine saygı, adalet ve eşitlik, eğitim hakkı ve erişilebilirlik, iş birliği, öğrencinin yüksek yararı ve sorumluluk şeklindedir. Eğitim içerikli filmler arasında yer alan A Smile As Big As The Moon bir özel eğitim öğretmenin uyması gereken etik ilkeleri yaşanmış bir öykü yoluyla anlattığı için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin etik farkındalıklarının artırılması konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim içerikli film, Özel eğitimde etik, Özel eğitim meslek etiği

Giriş

Her birey, içinde yaşadığı çevreden, inançlarından veya kendi seçimlerinden kaynaklı kendine ait kişisel bir ahlak anlayışına sahip olarak varlığını sürdürür. Ancak kişisel ahlak başka zamanlarda veya başka ortamlarda her zaman doğru kararlar alınmasını sağlamayabilir (Aydın, 2024). Bu tarz bir görecelik bazen tehlikeli ve mantık dışı sonuçlara da yol açabilir (Pieper, 2012). İnsanların birbirlerine karşı davranışlarında, tavırlarında, kendilerini huzur içinde güvenli hissetmelerini sağlayan bir çeşit genel etik ilkelere ihtiyaç duyulabilir. Birlikte bir düzen içinde yaşamak tamamlanmayan ve geliştirilmesi gereken bir süreç olduğundan, bu birlikteliğin sağlam temellerle oluşturulması bu ilkelerin varlığı ve geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Birliktelik denilince akla gelen önemli gruplardan biri de meslek örgütleridir ve her meslek örgütünün kendine ait etik ilkeleri bulunmaktadır. Mesleki etik ilkeler, bir mesleği oluşturan özel grupların almaları gereken kararlarda onlara rehberlik eden kurallar bütünüdür (Durkheim, 1986).

Etik ilkeler bir meslekte karşılaşılan sorunlara yönelik “Nasıl davranmalıyım?” sorusunun cevabını veren uluslararası bildirgeler, sözleşmeler ve meslek ahlak kodları olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuçuradi, 2000). Son yıllarda öğretmenlik mesleğinin önemli bir grubunu oluşturan özel eğitim öğretmenliğinde de etik ilkelere önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır (Akçamete vd,

2016). Bu alanda yapılmış önemli çalışmalardan biri de Vuran ve meslektaşlarının (2020) bir ekip çalışması ile oluşturdukları “Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Etik İlkeler Kılavuzu” dur. Kılavuzda özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken uymaları gereken temel ilkeler olarak şunlar yer almaktadır: Dürüstlük, tarafsızlık, duyarlılık ve saygı, gizlilik, hak ve ayrımcılıkları savunma, ihmal ve istismarı önleme, çıkar elde etmekten kaçınma, meslek itibarı, mesleki yeterlik, etkili öğretim yapma, araştırmacı sorumluluğu, iş birliği ve etkili iletişim, sosyal sorumluluk (Vuran, 2020). Çok kapsamlı ve uzun bir sürecin sonucunda oluşturulan bu kılavuzdan sonra öğretmenlere bu konuda rehberlik edebilecek MEB’in Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesi (2025) yayınlanmıştır. Yönergenin içeriği incelendiğine özel eğitim hizmetlerini sunan öğretmenlerin uyması gereken temel etik ilkeler eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, tarafsızlık ve dürüstlük, gizlilik ve mahremiyet, öğrencinin yüksek yararı, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, bilimsellik, iş birliği, sorumluluk, çıkar çatışmalarından kaçınma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel eğitim öğretmenleri için mesleki etik ilkeler kabul edilemez davranışların en aza indirilmesine ve dolayısıyla özel eğitim hizmetlerinin daha kaliteli yürütülmesine katkı sağlayabilir (Öztürk vd., 2024; Kalkan ve Öğülmüş, 2020). Etik ilkelerin çok iyi anlaşılması özel eğitim programlarının uygulanmasında önemli derecede sorumluluk sahibi olan özel eğitim öğretmenlerinin etik farkındalıklarının arttırılmasında ve eğitim ortamlarında doğru kararlar almasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu ilkelerin anlaşılması için pek çok bilimsel araştırma yapılmakla birlikte başvurulacak kaynaklardan biri de sanat yapıtlarıdır. Bu sanat yapıtları içerisinde görsel ve işitsel zekaya hitap etmesinden dolayı eğitim içerikli filmlerden çokça faydalanılmaktadır. Eğitimciler üzerinde önemli etkileri olan eğitim içerikli filmler eğitim meselelerinde karşılaşılan sorunların çözümünde doğru kararlar alınmasında başvuru kaynakları olarak görülmektedir (Oruç ve Sarıbudak, 2015).

Gerek uluslararası gerek yerli kaynaklarda eğitim içerikli pek çok filme rastlamak mümkündür. Özellikle MEB’in öğretmenlerin mesleki gelişimleri kapsamında önerdiği film listesinde hem yabancı hem de yerli filmlerin olduğu görülmektedir (MEB, 2018). MEB’in bu önerisi ile öğretmenlerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik doğru kararlar almalarını sağlamayı amaçladığı düşünülmektedir. Sinemanın görsel-işitsel ve duygusal yönlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir (Oruç ve Sarıbudak, 2015; Kaşkaya vd, 2011; Sivacı, 2018; Kara ve Avcı, 2018).

MEB’in önerdiği film listesine bakıldığında özel eğitim içerikli Siyah/Black ve Her Çocuk Özeldir/Taare Zameen Par filmlerine rastlandığı da görülmektedir. Bu filmlerle, tüm öğretmenlerin,

sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuklara yönelik yaklaşımlarında farkındalık amaçladığı düşünülmektedir. Bu listeler elbette öğretmenlere, özel ihtiyaçları olan çocuklara yönelik yaklaşımlarında fayda sağlayacaktır. Ancak gerek MEB'in listesi gerek özel eğitim içerikli diğer filmler incelendiğinde, filmlerdeki öğretmen figürlerinin neredeyse hiçbirinin özel eğitim öğretmeni olmadığı görülmektedir. Ana karakterin doğrudan özel eğitim öğretmeni olduğu bir filmin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarda daha profesyonel kararların alınması konusunda katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tam da bu noktada *Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/A Smile As Big As The Moon* filmindeki öğretmen figürünün bu gereksinimi karşıladığı görülmektedir. Bu filmdeki öğretmen karakteri otizmden özel öğrenmeye kadar pek çok engel grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu bir lisenin özel eğitim sınıfında görev almaktadır.

Literatür incelendiğinde özel eğitim içerikli filmlerle ilgili pek çok çalışma (Kara ve Avcı, 2018; Karahan ve Uca, 2022; Kaya, 2021; Kula Demir ve Demir, 2024; Özdemir, 2018; Sıvacı, 2018) yapıldığı görülmektedir. Ancak hem özel gereksinimli öğrencilerle çalışan ve hem de kahramanının özel eğitim öğretmeni olduğu *Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/A Smile As Big As The Moon* filmindeki öğretmenin davranışlarının etik ilkeler bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığı ve bu alanda bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu araştırma *Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/A Smile As Big As The Moon* filmini öğretmenlik meslek etiği bağlamında analiz ederek özel eğitim öğretmenleri için meslek etiği ilkelerinin ele alındığı eğitim araştırmalarına yeni bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır. Film ile ilgili ulusal literatürde bir araştırma yapılmaması ve etik ilkeler bakımından bir film incelemesine rastlanmaması bu çalışmayı özel eğitim içerikli diğer film analizlerinden ayıran önemli bir özelliktir. Ayrıca gerçek bir hayat hikayesinden esinlenen bu film, karakterlerin ve olayların inandırıcılığı bakımından somut veriler elde edilmesine imkân sağlamaktadır.

Yöntem

Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/A Smile As Big As The Moon filminin baş karakteri Bay Kersjes'in davranışlarının etik ilkeler bakımından incelendiği bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmak istenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı veya sinema filmi, video, fotoğraf, film gibi görsel materyallerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu materyaller tek başlarına bir araştırmanın temel veri toplama aracı olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada görsel doküman kapsamında film analizi tekniği kullanılmıştır.

Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/ A Smile As Big As The Moon filmi Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesine (MEB, 2025) göre kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmada öncelikle özel eğitim içerikli filmler incelenmiştir. Filmler özel eğitim meslek etiği bağlamında inceleneceğinden seçilecek filmin baş karakterinin özel eğitim öğretmeni olması ölçüt olarak göz önünde bulundurulmuştur. Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/ A Smile As Big As The Moon filmindeki öğretmen Bay Kersjes'in hem özel eğitim öğretmeni olması hem de özel eğitim sınıfında çalışmasından dolayı bu filmin Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesine (MEB, 2025) göre incelenebileceği düşünülmektedir.

Film ile İlgili Bilgiler

Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/ A Smile As Big As The Moon filmi 2012 yılında vizyona giren ABD yapımı bir dram, aile filmidir. Film James Steven Sadwith tarafından yönetilmiştir. Filmin senaristleri Mike Kersjes (aynı zamanda hikâyenin gerçek kahramanı olan özel eğitim öğretmeni), Joe Layden ve Thomas Rickman'dır. 95 dakika olan filmin çekimleri ABD'nin Michigan eyaletinde yapılmıştır. Film ilk olarak 29 Ocak 2012 tarihinde ABD'de vizyona girmiştir. Türkiye'de ise çeşitli medya platformlarında gösterilmiştir. Gerçek hayat hikayesinden uyarlanması ve filmde rol alan öğrencilerden bazılarının özel gereksinimli bireylerden olması filmi önemli kılan etkenlerdendir.

Filmin genel hikayesine bakıldığında, Mike Kersjes, Michigan'da bir lisenin özel eğitim sınıfında görev alan özel eğitim öğretmenidir. Okul dışı bir etkinlikte bir “uzay kampı” broşürlerinin öğrencilerinin ilgisini çektiğini görür. Bu uzay kampının öğrencileri için faydalı olacağını düşünen Mike Kersjes, onları bu kampa götürmeye karar verir. Ancak bu isteği pek çok engelle karşılaşır. Okul yönetiminin kampın maliyetini karşılamak istememesi, özel öğrencilerin programa uygunluğu konusundaki çekinceler, diğer öğrencilerin ön yargıları gibi sorunlar ortaya çıkar. Mike, öğrencilerini bu kampa hazırlamak için hem akademik hem fiziksel anlamda eğitimler düzenler; ayrıca toplumda onların duyulması ve kabul görmesi için mücadele eder. Zorluklar, alaylar, eksik kaynaklar ve dışlanma deneyimleri olsa da öğrenci ve öğretmen arasındaki güven ve azim sayesinde bu yolculuk ilham verici bir hâl alır. Sonuç olarak film, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin potansiyelinin küçümsenmemesi gerektiğini; öğretmenin inancı, çabası ve ilkelik duruşu sayesinde nelerin başarılabilirliğini gösterir.

Verilerin Analizi

Filmin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada MEB'in özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler için yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesindeki (MEB, 2025) etik ilkelere göre incelenmiştir. Yönergedeki temel etik ilkelerden tarafsızlık ve dürüstlük, gizlilik ve mahremiyet, bilimsellik ve çıkar çatışmalarından kaçınma ilkelerine yönelik bulgulara

rastlanmadığından bunlar kontrol listesinin dışında tutulmuştur. Kontrol listesindeki temel etik ilkeler ve bu etik ilkeler altındaki görevler analiz için veri setine dahil edilmiştir.

Film dört aşamalı bir izleme yöntemiyle incelenerek analiz edilmiştir. İlk aşamada film genel olarak izlenerek özel eğitim öğretmenliği meslek etiği ilkelerine uyulması bakımından ihlal durumu olup olmadığı incelenmiştir. Filmin genelinde etik ilkelerin ihlal edilmesine yönelik çok fazla bulguya rastlanmamasından dolayı etik ilkelere uyulması bakımından incelenmesinde karar kılınmıştır. İkinci aşamada filmin ana karakterinin davranışları üzerinde yoğunlaşarak uyduğu etik ilkeler belirlenmiştir. Üçüncü aşamada belirlenen etik ilkelere göre film sekanslara ayrılmıştır. Dördüncü aşamada ise oluşturulan sekanslar kontrol listesi doğrultusunda incelenmiş ve uyulan etik ilkeler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca analizlerin güvenilirliğini artırmak adına özel eğitimde etik alanında çalışmaları bulunan iki uzmandan da görüş alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Film analizinde öncelikle film sekanslara ayrılmış ve bu sekansların filmdeki gösterim yerleri belirlenmiştir. Daha sonra filmin analizi için oluşturulan çerçeve doğrultusunda film yedi ana kategoriye (eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, öğrencinin yüksek yararı, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, iş birliği, sorumluluk temel etik ilkeleri) ayrılmıştır. Tablo 1’de temel etik ilkeler ve bu ilkelere uygun etik davranışların yer aldığı sekansların analizi yer almaktadır.

Tablo 1.

Etik İkelere İlişkin Sahneler ve Gösterim Yerleri

Sahne	Filmdeki Gösterim Yeri	Temel Etik İlkeler	Uygun Etik Davranışlar
S1	00.’33”- 03.’54”	Eğitim hakkı ve erişilebilirlik, bireye ve özerkliğine saygı	M1, M15
S2	10.’05”- 10.’59”	Eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M1, M6, M17
S3	11.’09”- 12.’35”	Eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, sorumluluk	M1, M3, M5, M13, M17, M28

S4	12.'42"- 13.'32"	Eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, iş birliği, sorumluluk	M1, M4, M5, M6, M13, M17, M24, M28
S5	15.'30"- 16.'24"	Bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M13, M14, M15, M16, M17
S6	20.'53"- 21.'46"	Adalet ve eşitlik, öğrencinin yüksek yararı, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, sorumluluk	M5, M9, M13, M17, M28
S7	22.'20"- 22.'42"	İş birliği	M25
S8	30.'28"- 31.'49"	Adalet ve eşitlik, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, sorumluluk	M3, M17, M18, M19, M22, M28
S9	33.'52"- 35.'35"	Kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M22
S10	37.'15"- 37.'25"	Kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M23
S11	39.'22"- 39.'50"	İş birliği	M27
S12	40.'00"- 40.'52"	Bireye ve özerkliğine saygı	M13, M15
S13	40.'59"- 42.'16"	Adalet ve eşitlik, öğrencinin yüksek yararı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, iş birliği	M8, M12, M22, M23, M26
S14	43.'51"- 44.'52"	Adalet ve eşitlik, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M7, M21
S15	46.'54"- 48.'16"	Eğitim hakkı ve erişilebilirlik, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M2, M13, M19
S16	48.'25"- 49.'45"	Öğrencinin yüksek yararı	M11

S17	51.'33"- 52.'43"	Öğrencinin yüksek yararı	M10
S18	75.'04"- 75.'46"	Kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M20, M21
S19	76.'30"- 77.'31"	Bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım	M13, M14, M16, M17, M22

Tablo 1’de görüldüğü üzere filmde en çok uyulan etik ilkeler sırasıyla kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, bireye ve özerkliğine saygı, adalet ve eşitlik, eğitim hakkı ve erişilebilirlik, iş birliği, öğrencinin yüksek yararı ve sorumluluk şeklindedir. Tablo 2’de bu temel ilkelerin altında yer alan bazı etik görevler filmde uyulduğu sahne numaraları ile verilmiştir. İlerleyen paragraflarda uyulan etik ilkelerin gösterildiği sahneler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Özel gereksinimli öğrencilerin uzay kampına katılacak kadar zihinsel ve fiziksel becerilere sahip olmadığını düşünen yardımcı öğretmen (S2), okul müdürü (S4 ve S6) ve Uzay kampı yetkililerine (S3 ve S8) karşı Bay Kersjes, öğrencilerinin o becerilere sahip olduğunu ve bu kampın üstesinden gelebileceklerini savunarak kapsayıcı bir tutum sergilemektedir. Ayrıca kamp için yeterli olmadıklarını düşünen öğrencilerini de motive ederek tüm özel gereksinimli bireylere bu hakların tanınmasında öncü rol oynadıklarını söylemektedir (S5 ve S19). Bu yönü ile Bay Kersjes, özel gereksinimli bireylerin hakları konusunda kapsayıcı ve destekleyici bir tutum sergilemektedir.

Tablo 2.

Özel Eğitimde Etik İlkeler Kontrol Listesi ve Sekanslar

Etik İlkeler	Maddeler	Sekanslar
Eğitim Hakkı ve Erişilebilirlik	Madde 1: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri etiketlemekten kaçınarak sosyal uyumları için gerekli çalışmaları yapar.	S1, S2, S3, S4
	Madde 2: Tüm öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamına alınan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıfa/okula kabulünü ve uyumunu sağlamak için akranlarına ve tüm okul personeline hazırlayıcı çalışmalar yapar.	S15
Adalet ve Eşitlik	Madde 3: Tüm öğretmenler mesleki sorumluluklarını yerine getirirken her öğrenciye ve veliye din, dil, inanç, sosyoekonomik durum, aile yapısı, yakınlık derecesi, özel eğitim ihtiyaçlarından veya bireysel farklılıklarından bağımsız olarak adil ve eşit davranır.	S3, S8
	Madde 4: Tüm öğretmenler eğitim ortamında ayrımcılığın hiçbir türüne yer vermez ve tüm paydaşlara saygı çerçevesinde yaklaşır.	S4
	Madde 5: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere bireysel özelliklerine uygun olarak eşit öğrenme fırsatları sunar ve öğrencilerin haklarını korur.	S3, S4, S6
	Madde 6: Tüm öğretmenler eğitim öğretim ortamında kendisine sağlanan her türlü imkândan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda adil ve eşit şekilde yararlanmalarını sağlar.	S2, S4
	Madde 7: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime eşit erişimlerini sağlamak için uyarlanmış yöntem ve teknikler kullanır.	S14
	Madde 8: Tüm öğretmenler mesleki eğitim kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim görmelerini destekler.	S13

Öğrencinin Yüksek Yararı	Madde 9: Tüm öğretmenler özel eğitim hizmetleri için sunulan kaynakların kullanımında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yüksek yararını düşünerek hareket eder.	S6
	Madde 10: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimini takip ederek gelişimlerini destekleyici geri bildirimler sunar.	S17
	Madde 11: Hiçbir öğretmen özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere zarar verecek herhangi bir uygulamada bulunmaz ve tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin zarar görmemesi için gerekli tedbirleri alır.	S16
	Madde 12: Tüm öğretmenler mesleki eğitim kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda uygun meslek alan/dalına yönlendirir.	S13
Bireye ve Özerkliğine Saygı	Madde 13: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik ön yargı ve ayrımcılığı önleyici tedbirler alır ve insan onurunu koruyacak şekilde hareket eder.	S3, S4, S5, S6, S12, S15, S19
	Madde 14: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri etiketlemeyen, ayrıştırmayan ve baskı altına almayan bir yaklaşım benimser.	S5, S19
	Madde 15: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyarak öğrencilere yönelik söylemlerinde zedeleyici ifadelerden kaçınır.	S1, S5, S12,
	Madde 16: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri bağımsız bir şekilde hayata katılmaları için teşvik eder.	S5, S19
Kapsayıcılık ve Bütüncül Yaklaşım	Madde 17: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı kapsayıcı ve destekleyici bir tutum sergiler.	S2, S3, S4, S5, S6, S8, S19
	Madde 18: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin karşılaşabileceği akademik ve sosyal zorlukları belirleyerek önleyici ve destekleyici çalışmalar yürütür.	S8

	Madde 19: Tüm öğretmenler bilgi ve tecrübelerine dayanarak yaşadığı toplumu özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ve hakları konusunda bilgilendirmek için sosyal sorumluluk çalışmaları gerçekleştirir.	S8, S15
	Madde 20: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenme hızlarına, güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri, materyalleri ve değerlendirme araçlarını kullanır.	S18
	Madde 21: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için esnek, uyarlanabilir ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimser.	S14, S18
	Madde 22: Tüm öğretmenler sosyal sorumluluk çalışmaları ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin toplumla bütünleşmesine ve istihdamına katkı sağlar.	S8, S9, S13, S19
	Madde 23: Tüm öğretmenler mesleki eğitim kapsamında öğrencilerini, yeteneklerine uygun eğitime ve uygulamaya yönlendirerek okul sonrası istihdamı destekler.	S10, S13
İş Birliği	Madde 24: Tüm öğretmenler özel eğitim hizmetlerini yürütürken paydaşlarla nezaket kurallarına uygun iletişim kurar.	S4, S6
	Madde 25: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için faydalı olabilecek konularda iş birliği yapar ve ortak çalışmalar yürütür.	S7
	Madde 26: Tüm öğretmenler mesleki eğitim kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim görmelerine ve mezuniyet sonrası istihdamlarına yönelik sektör ve aile ile gerekli iş birliğini sağlayarak farkındalık çalışmaları yapar.	S13
	Madde 27: Özel eğitim sınıflarında veya okullarında görev yapan öğretmenler uyum içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirir.	S11

Sorumluluk	Madde 28: Tüm öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanmasına engel olan durumların ortadan kaldırılmasına yönelik hak savunuculuğu görevini yerine getirir.	S3, S4, S6, S8
------------	--	----------------

Bay Kersjes özel gereksinimli öğrencilerin kampa katılması konusunda ön yargılı bir tutum sergileyen uzay kampı yöneticisi Albay Weschler’a, öğrencilerinin içinde bulunduğu durumu tüm gerçekliği ile anlatarak (S8) onların kampa alınmasını sağlamaya çalışmaktadır. Uzay kampı için gerekli parayı öğrenciler ile birlikte araba yıkama, kermes gibi etkinlikler yolu ile toplamaya çalışarak (S9) öğrencilerin hem toplumla bütünleşmesini hem de istihdamlarına katkı sağlamaktadır. Büyük Dan’ın Köfte Salonuna uğrayarak hem orda çalışan öğrencilerinin durumunu öğrenmek hem de onları işe aldığı için salonun sahibi Dan’e teşekkür ziyareti gerçekleştirerek (S13) yine öğrencilerinin istihdamına katkı sağladığı görülmektedir. Kampın son etkinliğinde öğrencilerini etrafına toplayan Bay Kersjes öğrencilerinin bu etkinliği de başarıyla tamamlayarak diğer özel gereksinimli bireyler için dalga etkisi yaratacağını belirtmektedir (S19). Bu yönü ile Bay Kersjes’in tüm özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi için çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Bireye ve özerkliğine saygı temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Tüm film boyunca gerek okuldaki paydaşlar gerek uzay kampı yetkilileri özel gereksinimli bireylere ön yargılı ve ayrımcı bir tutum sergilemektedir. Öncelikle okul müdürü Tom, uzay programının zeka düzeyi yüksek çocuklar için olduğunu ve bu girişimin çocukların özgüvenlerini yok edip onları başarısızlığa sürükleyebileceğini ifade etse de Bay Kersjes öğrencilerinin diğer çocuklardan çok da farklı olmadığını ve bu programın üstesinden gelebileceklerini savunarak (S4 ve S6) müdürü ikna etmeye çalışmaktadır. Yine koçluk yaptığı futbol takımı öğrencileri de özel gereksinimli çocukları itip onlarla dalga geçtiğinde Bay Kersjes, özel çocukların toplumda dezavantajlı konumda olduğunu anlatan bir konuşma yaparak (S15) diğer öğrencilerin ön yargılı tutumunu kırıp farkındalık oluşturmaya çalışmaktadır. Ayrıca film boyunca uzay kampında özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir programın olmadığını ve programı başaramayacaklarını düşünen yetkililerin ön yargılı tutumlarını da kırmaya çalışmaktadır (S3). Sürekli dışlanan ve durumlarının farkında olan özel gereksinimli öğrencilerinden Lisa da bu programın zeki öğrenciler için olduğunu söylediğinde Bay Kersjes’in onlara Albert Einstein’ın fotoğrafını göstererek onun da özel gereksinimli olduğunu ama çok başarılı bir fizikçi olmayı başardığını (S5), yine çocuklar etkinliklere katılmadan önce motivasyonlarını arttırmak için onların toplumda dışlanan diğer özel gereksinimli bireylere öncülük edeceğini söyleyerek (S19) her türlü ön yargı ve ayrımcılığa karşı tedbirler aldığı görülmektedir.

Bay Kersjes öğrencilerini tanıtırken yalnızca zayıf yönlerini değil güçlü özelliklerini de belirterek (S1) ve kendilerini diğer çocuklardan farklı olduğunu bilen ve başarısız olduklarını düşünen öğrencilerini sürekli destekleyerek (S5 ve S19) film boyunca söylemlerinde onları zedeleyici ifadelerden kaçınır.

Adalet ve eşitlik temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Filmin ana karakteri Bay Kersjes, öğrencilerin uzay kampına katılabilmeleri için Amerikan Havacılık Birimi yetkilileri ile

telefonla görüşürken öğrencilerinin engelli olabileceğini ancak kalplerinin ve hayal güçlerinin kocaman olduğunu söyleyerek (S3) resmi yollarla başvurusunu yapma girişiminde bulunmaktadır. Öğretmenin uzun uğraşları sonucu Amerikan Uzay ve Havacılık Birimi yetkilisi ile görüşme ayarlanır. Genelde üstün yetenekli öğrencilerin alındığı bu kampa özel gereksinimli bireylerin neden alınması gerektiği ile ilgili öğretmene fikri sorulduğunda Bay Kersjes, öğrencilerinin kötü ele alınmış iyi çocuklar olduğunu ve bu kampın üstesinden gelebileceklerini söyleyerek (S8) öğrencilerinin engellerinden bağımsız olarak onlara karşı eşit ve adil bir tutum sergilemektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin uzay kampına katılmasının öğrencileri başarısızlığa ve hayal kırıklığına sürükleyeceğini söyleyerek onlara karşı ön yargılı bir tutum sergileyen ve bu kampın masraflarını karşılamayacağını belirten okul müdürüne karşı öğretmen Bay Kersjes, okul sonrası hiçbir programın bunun kadar çocuklara faydalı olmayacağını (S6) söylemektedir. Onun özel gereksinimli çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunmaya çalıştığı ve haklarını koruduğu görülmektedir.

Film boyunca öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini iyi bildiğini ve öğretim yöntemlerinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını gördüğümüz Bay Kersjes, kendisine bile çok karmaşık gelen uzay kampı eğitimindeki amaçları, monopoly oyunundan esinlenerek basitleştirilmiş bir uyarlama tekniği ile öğretmeye çalışmaktadır (S14). Bu yönü ile öğretmenin öğrencilerinin eğitiminde uyarlanmış yöntem ve teknikler kullandığı görülmektedir.

Eğitim hakkı ve erişilebilirlik temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Filmin ana karakteri Bay Kersjes film boyunca öğrencileri etiketlemekten kaçınarak sosyal uyumları için gerekli çalışmaları yapar. Öğrencilerini tanımlarken onları küçük düşüren ve aşağılayıcı etiketlemelerden uzak ifadeler kullanması (S1), öğrencilerini götürmeyi düşündüğü uzay kampına yalnızca zeki öğrencilerin gittiğini ifade eden yardımcısı (S2), telefonda görüştüğü uzay kampı yetkilisi (S3) ve Okul müdürüne (S4) rağmen amacını gerçekleştirmekten vazgeçmeyerek öğrencilerinin sosyal uyumlarını sağlamaya çalışması eğitim hakkı ve erişilebilirlik ilkesi kapsamında gösterdiği etik davranışlardır.

Öğretmen Bay Kersjes'in çalıştırdığı futbol takımındaki öğrenciler, özel sınıf öğrencilerine sık sık zorbalık yapmaktadırlar. Bu duruma şahit olan Bay Kersjes zorbalık yapan öğrencilere özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları sorunları anlatarak (S15) farkındalık kazandırmaya çalışmaktadır.

İş birliği temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Okul müdürü Tom'un özel gereksinimli öğrencilere karşı ön yargılı tutumu ve Bay Kersjes'in öğrencilerle ilgili aldığı kararlara karşı çıkışlarına rağmen (S4 ve S6) Bay Kersjes, nezaket kurallarına uygun bir şekilde iletişim kurarak iş birliği ilkelerine uymaktadır. Yine tüm film boyunca yardımcısı Robynn'le nezaket kurallarına uygun şekilde iletişim kurarak partneriyle iş birliği içerisinde eğitim faaliyetlerini yürüttüğü görülmektedir.

Bay Kersjes öğrencilerinin uzay kampına katılması fikrine karşı çıkan okul müdürü Tom'dan sonra öğrencisi Ben Schmidt'in babası ve aynı zamanda okul aile heyeti başkanı Dennis'e kampın çocuklar için faydasını anlatarak (S7) onun desteğini almaya çalışmaktadır. Bay Kersjes'in bu görüşme sonucunda heyete raporunu sunduğu ve özel gereksinimli bireylere faydalı olabilecek bir uygulama için onlarla iş birliği yaptığı görülmektedir.

Bay Kersjes'in meslek derslerinden ev işleri dersine giden öğrencilerinin okulun diğer öğrencileri ile kavgaları sonucu kirlenen mutfak alanının temizliğini üstlendiği (S11) görülmektedir. Bu yönü ile Bay Kersjes diğer öğretmenlerle uyum içerisinde faaliyetlerini sürdürmektedir.

Öğrencinin yüksek yararı temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Öğrencilerinin akademik ve duygusal gelişimlerinin çok iyi farkında olduğu film boyunca görülen Bay Kersjes, yer yer öğrencilerine gelişimlerini destekleyici geri bildirimler vermektedir. Yüzme havuzundaki çalışma sonrası öğrencisi Scott'ı durdurup, onun sınıfa liderlik edebilecek bir kapasitede olduğunu söyleyerek (S17), öğrencisinin motivasyonunu arttırmayı sağladığı görülmektedir.

Film boyunca okul içerisinde veya okul sonrası etkinliklerde öğrencilerinin güvenlik durumlarına yönelik tedbirli görülen Bay Kersjes, yüzme havuzundaki etkinliğin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için koçluk yaptığı futbol takımından iki oyuncusunu öğrencilerine yardımcı olmaları için etkinliğe davet eder. Onun destek için çağırdığı futbol takımı öğrencileri, yüzme bilmediği için boğulma tehlikesi geçiren bir öğrencinin zarar görmesini engelleyerek onu sağlıklı bir şekilde havuzdan çıkarırlar (S16). Bay Kersjes'in bu davranışı ile öğrencilerinin zarar görmemesi için gerekli tedbirleri aldığı görülmektedir.

Okul sonrası etkinlikler listesini pano da gören öğrencilerden Ben ve Steve, Büyük Dan'ın Köfte Salonundaki görevi istemektedirler. Okul sonrası köfte salonunu ziyaret eden Bay Kersjes, salonun sahibine sadece pişirmelerine izin verdiğini söylemektedir (S13). Bay Kersjes'in öğrencilerini ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda uygun meslek alanlarına yönlendirdiği görülmektedir.

Sorumluluk temel etik ilkesine yönelik uyulan etik davranışlar: Bay Kersjes'in, öğrencilerinin kampa katılmasına karşı çıkan ve gerekli desteği vermeyeceğini söyleyen okul müdürüne (S4 ve S6) ve kampın yetkililerine (S3 ve S8) karşı öğrencilerinin haklarını savunduğu görülmektedir. Bay Kersjes'in bu yönü ile öğrencilerinin eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlanmalarına engel olan durumları ortadan kaldırmak için hak savunuculuğu görevini yerine getirdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitimde mesleki etik ilkeler bu alanın aktörleri olan özel eğitim öğretmenlerine meslekte karşılaştıkları sorunlara yönelik en doğru şekilde davranmalarına fayda sağlayan önemli ilkelerdir. Etik ilkeler özel eğitim alanında daha kaliteli bir eğitim sürecini olumlu yönde etkileyen özel eğitim

öğretmenleri için bir rehber niteliğindedir (Akçamete vd., 2016). Etik ilkelere uygun hareket eden bir özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencileri için nitelikli bir eğitim ortamının oluşmasına büyük katkılar sağlamaktadır (Kömür, 2024).

Bu araştırmada, *Ay Kadar Büyük Bir Gülücük/ A Smile As Big As The Moon* filmi MEB'in yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesine (2025) göre incelenmiştir. Filmin betimsel analizi oluşturulan 28 maddelik “Özel Eğitimde Etik İlkeler Kontrol Listesine” göre yapılmıştır. Yönergedeki temel etik ilkelerden tarafsızlık ve dürüstlük, gizlilik ve mahremiyet, bilimsellik ve çıkar çatışmalarından kaçınma ilkelerine yönelik bulgulara rastlanmadığından bunlar kontrol listesinin dışında tutulmuştur. Film analizi eğitim hakkı ve erişilebilirlik, adalet ve eşitlik, öğrencinin yüksek yararı, bireye ve özerkliğine saygı, kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım, iş birliği ve sorumluluk temel etik ilkeleri olmak üzere yedi kategoride incelenmiştir.

Kapsayıcılık ve bütüncül yaklaşım temel etik ilkesi kapsamında toplam 7 maddeye ilişkin sahnelerin sayısının 19 olduğu görülmektedir. Neredeyse film boyunca özel eğitim öğretmeni Mike Kersjes, eğitim faaliyetlerini yürütürken davranışlarında kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Özellikle öğrencilerine karşı kapsayıcı ve destekleyici bir tutum sergilemesi (M17), sosyal sorumluluk projeleri ile öğrencilerinin toplumla bütünleşmesine ve istihdamlarına katkı sağlaması (M22), yaşadığı toplumu özel gereksinimli bireylerin hakları konusunda bilgilendirmesi (M19) ve öğrencilerini yeteneklerine uygun eğitim ve uygulamalara yönlendirerek okul sonrası istihdamı desteklemesi (M23) önemli etik davranışlar olarak göze çarpmaktadır. Cengiz Şayan (2020) yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin bireysel farklılıklara daha da önem verdiklerini ve bunun sonucunda yaptıkları uygulamalarla özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmesini kolaylaştırabileceği sonucuna ulaşmıştır. Kendinden dezavantajlı konumdaki bireyleri kapsamak eğitimcilerin hem öğrencilerine hem de kendilerine karşı etik sorumluluğudur (Çayır, 2022).

Mike Kersjes, yaşadığı toplumda özel gereksinimli öğrencilerine karşı ön yargılı ve dışlayıcı tutumlara karşı gösterdiği tepkileri ile her fırsatta öğrencilerinin bireysel farklılıklarına saygı gösteren bir profil çizmektedir. Bireye ve özerkliğine saygı etik ilkesi kapsamında, özel gereksinimli öğrencilere yönelik ön yargı ve ayrımcılığı önleyici tedbirler alması (M13) ve öğrencilerini tanımlarken her fırsatta söylemlerinde zedeleyici ifadelerden kaçınması (M15) en çok sergilediği önemli etik davranışlardır. Yılmaz ve Karataş'a (2023) göre bir kapsayıcı öğretmen, öğrencileri hangi özellikte olursa olsun onların bireysel farklılıklarını gözeterak hepsine eşit öğrenme olanağı sağlamalı ve öğrenci çeşitliliğini onların kimyasını ve kendilerine özgü benlik özelliklerini değiştirmeden bütünleştirebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Filmde okul müdürü ve toplumun diğer üyeleri

çocukların özel gereksinimlerinden dolayı kendilerinden beklenmeyecek becerileri başaramayacakları gibi bir tutum içerisinde bulunmaktadırlar. Bu da özel gereksinimli bireylere yönelik genellikle toplumda başarının ne anlama geldiği konusunda açıklık sağlanamamasından kaynaklanabilmektedir (Tanık vd, 2023). Mike Kersjes, özel gereksinimli çocuklara yönelik ön yargılı ve ayrımcı tutuma karşı önemli bir mücadele vererek bir özel eğitim öğretmenin göstermesi gereken etik sorumluluğunu yerine getirmektedir.

Filmin pek çok sahnesinde öğrencilerine karşı adil bir tutum içerisinde olan Mike Kersjes'in, adalet ve eşitlik ilkesine sıklıkla uyduğu görülmektedir. Öğrencilerine özel eğitim ihtiyaçlarından veya bireysel farklılıklarından bağımsız olarak adil ve eşit davranması (M3), öğrencilerinin bireysel özelliklerine uygun eşit öğrenme fırsatları sunması, öğrencilerinin haklarını koruması(M5) ve tüm öğrencilerinin eğitime eşit erişimlerini sağlamak için uyarlanmış yöntem ve teknikler kullanması (M7) onun adalet ve eşitlik ilkesine bağlı olduğunu göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve eğitim sistemindeki zorlukları dikkate alarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimde daha adil ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri, eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliğini ve mevcut uygulamaların iyileştirilmesi açısından önem arz etmektedir (Mengi ve Özçelik Hataş, 2024).

Özel gereksinimli bireylerin sıklıkla sorun yaşadıkları erişilebilir bir eğitim ortamının sağlanması için özel eğitim öğretmeni Mike Kersjes, yaptığı çalışmalarla hem çalıştığı okulun tüm paydaşlarına hem de içinde yaşadığı toplumun diğer bireylerine karşı öğrencilerinin haklarını savunarak öğrencileri için erişilebilir bir eğitim ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim hakkı ve erişilebilirlik ilkesi kapsamında öğrencilerini etiketlemekten kaçınarak sosyal uyumları için gerekli çalışmalar yapması (M1), öğrencilerinin okula kabulünü ve uyumunu sağlamak için akranlarına ve okul personeline hazırlayıcı çalışmalar yapması (M2) gösterdiği etik davranışlardır. Eğitimde, tüm çocukların ve gençlerin okul eğitimine eşit katılım fırsatına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okullarda, farklı bireylere saygı, anlayış ve kabul atmosferini de içeren kapsayıcı bir ortam yaratılmalı; öğretmenler, her öğrencinin kaliteli eğitim alabilmesi için öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere gerekli önlemleri almalıdır (Tan vd, 2022). Filmde de özel eğitim öğretmenin öğrencilerinin eşit katılımını sağlamak, diğer öğrenciler tarafından kabulünü sağlamak ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için verdiği etik mücadeleyi görmekteyiz.

Özel eğitim öğretmeni Mike Kersjes, çalıştığı kurumun yöneticisi, yardımcı öğretmen, diğer öğretmenler ve ailelerle iş birliğine önem veren bir anlayışla hareket etmektedir. İş birliği etik ilkesi kapsamında, çalıştığı okulun müdürünün özel gereksinimli öğrencilere ön yargılı tutumuna rağmen Mike Kersjes'in kendisiyle nezaket kurallarına uygun şekilde iletişim kurması (M24), öğrencileri için

faydalı olabilecek konularda ailelerin desteğini almak için onlarla iş birliği yapması (M25), diğer öğretmenlerle uyum içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi (M27) gösterdiği etik davranışlardır. Dayı ve meslektaşlarının Türkiye’deki özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabalarını araştırdıkları çalışmanın sonucu göstermektedir ki; iş birliği tam anlamıyla uygulanmamakta, öğretmenlerin demokratik bir ortamda görüş alışverişi yapmalarına rağmen bu süreçlerin iletişim kurmanın ötesine geçememektedir (Dayı vd, 2025). Oysa Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) de vurgulandığı üzere iş birliği özel eğitimin temellerinden biridir. Ay Kadar Büyük Bir Gülümseme filminde ise Mr. Kersjes iş birliği yapmak için özverili davranmakta, ailelerle iletişime geçmekte, öğrencilerinin yararına olacağını düşündüğü bir eğitim için gerekli izinleri almaktadır. Maddi kaynaklar için ise bulundukları sosyal çevrede hizmet veren sektörlerle görüşmeler yaparak maddi kaynaklar bulmak üzere yazışmalar yapmıştır.

Mike Kersjes, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerinin yüksek yararını gözeterek çalışmalarını sürdürmektedir. Öğrencinin yüksek yararı ilkesi kapsamında, öğrencilerinin akademik ve duygusal gelişimlerin takip ederek geri bildirimler vermesi (M10), öğrencilerinin zarar görmemesi için gerekli tedbirleri alması (M11) ve öğrencilerini ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda uygun meslek alanlarına yönlendirmesi (M12) özel eğitim öğretmeni Mike Kersjes’in gösterdiği etik davranışlardır. Çocuğun yüksek yararı; toplum, yasalar, politikalar ne olursa olsun çocuğa yönelik tüm davranışlarda çocuğu iyilik haline ulaştıracak ölçütleri esas alan ahlaki bir ilkedir (Mengilli vd, 2022). Filmde Mr Kersjes çocukların üstün yararını gözeterek ilgi duydukları uzay kampına gidebilmeleri için hem maddi olanaklar yaratmış hem de öğrencilerinin bireysel güçlü yönlerini desteklerken, ihtiyaç duyacakları gereksinimleri de geliştirmek üzere çalışmalar yapmıştır. Sadece uzay kampı için değil, bağımsız yaşamlarını destekleyecek becerilerini ön planda tutmaya çalışmıştır.

Mike Kersjes, sorumluluk etik ilkesi kapsamında tek bir maddeye uysa da bu maddedeki görevi filmin pek çok sahnesinde yerine getirerek gerektiğinde sorumluluk almaktan çekinmeyen bir öğretmen profili çizmektedir. Öğrencilerinin eğitim imkanlarında en üst düzeyde yararlanmasına engel olan durumların ortadan kaldırılmasına yönelik hak savunuculuğu görevini yerine getirmesi (M28) sorumluluk ilkesi kapsamında gösterdiği etik davranıştır.

Etik eğitimi, hizmet öncesi öğretmenlere mesleki uygulamalarda etik açıdan sorumlu kararlar alabilmeleri için gerekli uzmanlık, anlayış ve eğilimleri kazandırmayı amaçlayan mesleki uygulama kurallarına uyum sağlamayı ifade eder (Maxwell ve Schwimmer, 2016; Walters vd, 2018). Etik eğitim programları ayrıca temel etik kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmaya ve öğretmenlerin bu kavramları öğretim uygulamalarına uygulama konusunda uzmanlık geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanır (Maxwell ve Schwimmer, 2016). Bu bağlamda Özel Eğitim Meslek Etiği dersinde

uygulamalı bir örnek olması bakımından Ay Kadar Büyük Bir Gülümseme filmi öğrencilere izletilebilir. Eğitim içerikli filmler, izleyicilere öğrenci, öğretmen ve veli bakış açılarından etik ve otorite ile mücadele etme fırsatları sunar. Fakültelerde etiği anlamak üzere filmlerin kullanılması, sorunlara ve meselelere insani yön katarak; izleyicilerin, sınıflarda alınan her kararın bir sonucu olduğu ve etik kaygılar barındırdığı gerçeğini kavramalarına yardımcı olabilir. Eğitim temalı filmler, izleyicilerin eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin dünyalarına dolaylı bir şekilde girmelerini sağlayarak, onlara üzerinde düşünebilecekleri ortak durumlar sunar. Kısacası, Ay Kadar Büyük Bir Gülümseme gibi filmler, izleyicileri durumların merkezine yerleştirmek, onlara bu tür durumları analiz etme, karmaşık sorunlara çözümler üretme ve olası tüm sonuçları değerlendirme fırsatı vermeleri açısından faydalıdır (Fennell, 2013). İzleyiciler filmdeki karakterler ile empati kurarak süreci içselleştirerek değerlendirmelerde bulunabilirler. Öğretimde etik ikilem, öğretmenlerin öğretim ortamında birbiriyle çelişen iki eylem tarzı arasında seçim yapmak zorunda kaldığı bir durumu ifade etmektedir (Çimen ve Kömür, 2019). Hizmet öncesi dönemde öğrencileri özel eğitim öğretmenlik rolünün etik sorumluluklarına hazırlamak için; bu film derslerde kullanılarak öğrencilerin olası yaşayabilecekleri etik ikilem durumlarında nasıl karar verecekleri tartışılarak olası çözümler üzerinde fikir üretebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G., Kayhan, N., İşcen Karasu, F., Sardohan Yıldırım, A. E., & Şen, M. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 27-44.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cengiz Şayan, E. (2020) *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Çimen, Ş. S., & Kömür, Ş. (2019). Dilemma situations in teaching practice: What do student teachers reflect? *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18, 168-177.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56>
- Dayı, E., İnce, M., Ataman, S. A., & Aksoy, V. (2025). Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği çabaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 215-233S.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlâkı*, Çev. Mehmet Karasan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Fennell, H. A. (2013) Reel stories of teaching: Film and teacher education, *Action in Teacher Education*, 35:5-6, 445-461, DOI: 10.1080/01626620.2013.846762
- Kalkan, S., & Ögülmüş, K. (2020). Özel eğitim öğretmenliği mesleki etik ölçeği. *Mediterranean Educational Research Journal/Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34). DOI: 10.29329/mjer.2020.322.26
- Kara, C., & Avcı, N. (2018). “İzledim, etkilendim, etkiledim (mi?)”: Çeşitliliğe odaklanan filmlerle ilgili öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 724-739.

- Karacan Özdemir, N. (2018). Ekim düşü filminin üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 31-52.
- Karahan, S., & Uca, S. (2022). Disleksi vakasının teorik çerçevede incelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” filmi üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70-95. <https://doi.org/10.21733/ibad.1097409>
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S., & Özturan Sağır, M. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 11(4), 1765-1783.
- Kaya, N. G. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında “Hıçkırık” filminin analizi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80). <https://doi.org/10.17755/esosder.845336>
- Kömür, H. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim meslek ve etik ilkelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. (Tez No.) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kucuradi, I. (2000). Felsefi etik ve meslek etikleri. *Etik ve meslek etikleri içinde* (Ed. Harun Tepe) *Ankara, Turkey: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları*.
- Kula Demir, N., & Demir, Ü. (2024). Sinemada özel yetenekli çocuklar: Fred, Vitus, Ishaan ve Mary. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 670-680. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1360638>
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Mengi, A., & Özçelik Hataş, M. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde fırsatların artırılmasına yönelik görüşleri. *International Journal of Progressive Studies in Education*, 2(2), 40-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14582562>
- Mengilli, D. B., Cebeci, F., & Artan, T. (2022). Etik açıdan çocuğun değeri. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 6(1), 131-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesi (2025). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2274.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Örnek Film Listesi (2018). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/31162132_Yrnek_film_listesi.pdf
- Oruç, Ş., & Sarıbudak, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Field Education*, 1(1).
- Öztürk, H., Şahin, V., Vuran, S., & Gürses, İ. (2024). Professional ethic dilemma solving styles of teachers in special education. *Education and Science*, 49(218), 105-132. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12584>
- Pieper, A. (2012). *Etığe giriş*. Çev. Atayman, V., Sezer, G., İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sadwith, J. S. (Director). (2012). *A smile as big as the moon*. [Film]. Hallmark Hall of Fmae Production.
- Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen eğitiminde film: Öğretmen adaylarının ‘Her Çocuk Özeldir’ filmini değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 495-506.
- Tanık, H., Çalıkoğlu, B. S., & Kaya, A. B. (2023). ‘Farklılık’ algısını parçalamak ve özel eğitim için yeniden birleştirmek. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 331-363. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372455>
- Tan, Q., Liu, W., & Teng, L. 2022. Understanding inclusive education in the “Front of the Class” movie in Chinese perspective. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(11). 109-113. <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.11.014>
- Vuran, S. (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için etik ilkeler kılavuzu* (S. Vuran, Ed.). Ankara: Vize Akademik.

- Walters, S., Heilbronn, R., & Daly, C. (2018). Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, 44(3), 385-396. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1318773>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 223-237.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI: PEDAGOJİK BİR ARAÇ MI, BÜROKRATİK BİR YÜK MÜ? SİSTEMATİK BİR DERLEME

Hasan Egemen KALAFAT

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Öğretmeni

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı,

bekirbural@mehmetakif.edu.tr

Öz

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının yasal güvencesi ve eğitimin yol haritası olarak kabul edilmektedir. Ancak yasal düzenlemeler ile uygulama arasındaki makas, programın işlevselliğini tartışmalı hale getirmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2015-2025 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezleri sistematik derleme yöntemiyle analiz ederek, Türkiye'deki BEP uygulamalarının teorik temelleri ile sahadaki yansımaları arasındaki uyumu incelemektir. Araştırma kapsamında, belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan 30 yüksek lisans ve 3 doktora tezi olmak üzere toplam 33 çalışma analize dahil edilmiştir. Veriler tematik içerik analizi ile incelenmiş; tezlerin amaç, örneklem ve sonuç kategorileri için frekans analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda; "öğretmen bilgi eksikliği" (f=29), "pratik/fiziki zorluklar" (f=27) ve "paydaş iş birliği sorunları" (f=24) en sık vurgulanan sorunlar olarak öne çıkmış; öğretmen algıları, aile katılımı ve mevzuat gibi beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, BEP'in yasal zeminde güçlü bir pedagojik araç olarak kurgulanmasına rağmen, uygulamada yaşanan yapısal sınırlılıklar, bilgi eksiklikleri ve iş birliği sorunları nedeniyle uygulayıcılar tarafından çoğunlukla 'bürokratik bir yük' olarak algılandığını ortaya koymuştur. Çalışma, BEP sürecinin işlevselliğini artırmak adına hizmet içi eğitimlerin uygulamalı hale getirilmesini ve bürokratik süreçlerin dijitalleştirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: BEP, bireyselleştirilmiş eğitim programı, bürokratik yük, sistematik derleme, öğretmen yeterlikleri

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının en somut yasal güvencesi olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), 573 sayılı KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY] ile tanımlanmıştır. ÖEHY, BEP'i; öğrencinin ihtiyaçlarına göre hedefler belirleyen ve multidisipliner ekip iş birliğini zorunlu kılan dinamik bir pedagojik araç olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2018). İdealde BEP, öğrencinin mevcut performansına dayalı, ölçülebilir ve bireyselleştirilmiş bir yol haritasıdır. Ancak, BEP'in bu ideal felsefesi ile sahadaki uygulamaları arasında belirgin bir uçurum olduğuna dair yaygın bir akademik tartışma mevcuttur. Literatür, BEP sürecinin sıklıkla yasal bir zorunluluğu yerine getirmek için doldurulan statik bir belgeye dönüőüğünü göstermektedir (Gün vd., 2023). Bu durum, BEP'in uygulayıcılar için bir "pedagojik araç" mı yoksa "bürokratik bir yük" mü olduğuna sorunsalını

doğurmaktadır. Bu araştırma, Türkiye'de son on yılda yürütülen lisansüstü tezlerin bulgularını sentezleyerek bu temel sorunsalı aydınlatmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, YÖK Tez Merkezi'ndeki son on yıllık (2015-2025) yayımlanmış lisansüstü tezleri sistematik olarak inceleyerek, Türkiye'deki BEP uygulamalarının teorik temelleri ile sahadaki yansımaları arasındaki uyumu analiz etmektir. Araştırmada, sistematik derleme deseni kullanılmıştır (Karaçam, 2013). Veri toplama sürecinde "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı", "BEP", "öğretmen yeterlikleri" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Dahil etme kriterleri; BEP sürecine doğrudan odaklanma, Türkiye örnekleminde yürütülme, tam metne erişilebilirlik ve lisansüstü tez olma olarak belirlenmiştir. Bu kriterler sonucunda 33 lisansüstü tez (30 Yüksek Lisans, 3 Doktora) analize dahil edilmiştir. Verilerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmış; kodlayıcılar arası güvenirlik (Miles & Huberman, 1994) %85'in üzerinde sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Analiz edilen 33 tezin metodolojik eğilimleri, araştırmaların ağırlıklı olarak nitel veya karma desenleri benimsediğini ve ezici bir çoğunlukla öğretmen odaklı olduğunu göstermiştir (Özel Eğitim: 21, Sınıf: 17, Branş: 11 tez). Buna karşın, aileler, yöneticiler ve sürecin öznesi olan öğrenciler çok sınırlı sayıda çalışmada örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma amaçları incelendiğinde, literatürün ağırlıklı olarak "karşılaşılan güçlükleri saptama" (f=22) ve "öğretmen yeterliklerini belirleme" (f=20) üzerine yoğunlaştığı; çözüm veya nitelik odaklı çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür.

Tematik analiz sonucunda bulgular beş ana tema altında toplanmıştır. İlk tema olan "Öğretmen Algıları ve Mesleki Yeterlikler" kapsamında, öğretmenlerin nicel ölçeklerde yeterlik algılarını "yeterli" beyan etmelerine rağmen, BEP dokümanlarının niteliğini inceleyen çalışmalarda (örn. Kanmaz, 2024) hazırlanan planların "orta" veya "düşük" düzeyde kaldığı, yani bir "Yeterlik Algısı ile Uygulama Arasındaki Tutarsızlık" yaşandığı saptanmıştır. Özellikle performans belirleme ve ölçülebilir amaç yazma konularında ciddi teknik yetersizlikler rapor edilmiştir. İkinci tema "Aile Katılımı ve Paydaş İş Birliği"dir. Bulgular, yasal bir zorunluluk olan BEP Geliştirme Birimi toplantılarının işlevsiz olduğunu, sürecin tek bir öğretmene bırakıldığını göstermektedir (Dağdöğen, 2024). Aile katılımı "imza atma" rolüne indirgenmişken, öğrenci katılımı neredeyse yok sayılmıştır (Kesici, 2019).

Üçüncü tema "Değerlendirme Araçlarının Niteliği"dir. BEP'ler genellikle yıl başında hazırlanıp dosyalanan "statik" belgeler olarak kalmakta, değerlendirme süreçleri sistematik veri toplamadan

ziyade öğretmen kanaatine dayanmaktadır (Şengün, 2022). Dördüncü tema olan "Mevzuat ve Bürokratik Süreçler" kapsamında, öğretmenlerin mevzuatın felsefesini ve teknik detaylarını tam bilmedikleri, bu nedenle süreci bir "angarya" olarak algıladıkları görülmüştür (Koca, 2022). Son tema "Uygulamadaki Pratik Zorluklar" ise zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve materyal eksikliği gibi evrensel engelleri içermektedir (Akkın, 2019). Özellikle branş öğretmenlerinin bu süreçte kendilerini yalnız hissettikleri ve alana özgü bilgi eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir (Çalıküşu, 2025).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu sistematik derlemenin bulguları, BEP'in teorik temelleri ile sahadaki uygulamaları arasında ciddi bir farklılık olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %87'sinin yaşadığı bilgi eksikliği, %81'inin karşılaştığı pratik zorluklar ve %72'sinin raporladığı iş birliği sorunları birleştğinde, BEP pedagojik işlevini yitirmekte ve uygulayıcılar nezdinde "bürokratik bir yüke" dönüşmektedir. Öğretmenlerin iyi niyetli çabaları, sistemsal destek ve iş birliği eksikliği nedeniyle sadece evrak doldurma işlemine indirgenmektedir.

BEP'in yeniden pedagojik bir araca dönüşebilmesi için; lisans ve hizmet içi eğitimlerin uygulamalı (vaka analizi, atölye) becerilere odaklanması, okul yönetimlerinin BEP birimlerinde aktif liderlik üstlenmesi, e-BEP sistemlerinin yaygınlaştırılarak bürokrasinin azaltılması ve branş öğretmenlerine yönelik spesifik desteklerin sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akkın, A. (2019). *Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Tez No. 597993) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aksoy, B. (2024). *Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 922146) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aslan, M. (2021). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi toplantılarının ve toplantılara aile katılımının incelenmesi* (Tez No. 677696) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çalıküşu, H. (2025). *Özel eğitim sınıfında görev yapan branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 938027) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dağdögen, M. (2024). *BEP geliştirme birimi üyelerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 883500) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gün, N., Zorluoğlu, S. L., & Kaşıkçı, E. (2023). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili çalışmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Millî Eğitim*, 52(238), 713-744.

- Kanmaz, A. (2024). *Özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik alguları ile bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitelerinin incelenmesi* (Tez No. 898016) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kesici, A. G. (2019). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli öğrenciler ve tarih dersleri* (Tez No. 573809) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koca, K. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterlilikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 743041) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete, 30471.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Tüm öğretmenler için yol haritası*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Şengün, H. (2022). *İlkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 717785) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği* (Tez No. 525057) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

ÖZEL ÇOCUKLARLA DOĞADA ENGELSİZ BİLİM TÜBİTAK 4008 PROJESİ'NİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER VE AİLELERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Osman KAYNAR

Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi, kaynar42@gmail.com,
0000 0002 9042 2682

Nagihan KAYNAR

Ardıçlı Toki Anaokulu, nagihankaynar42@gmail.com,
0009 0008 3384 7642

Öz

Bu çalışma, TÜBİTAK 4008 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında yürütülen “Özel Çocuklarla Doğada Engelsiz Bilim-2” adlı projenin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ve aileleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının mümkün olmaması nedeniyle tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneme modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Proje kapsamında doğa ve bilim temalı etkinlikler uygulanmış; gözlem, deney yapma, oyun ve sanatla öğrenme, yansıtıcı bilim öğretimi ve aktif katılımlı arazi çalışmaları gibi yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Konya il merkezinde farklı okullarda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf düzeyinde 15 özel öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencisi ve aileleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Ebeveyn Günlükleri”, “Bilimin Doğası Ölçeği”, “Değerlendirme Formları” kullanılmış; ayrıca katılımcıların proje deneyimlerini yansıtan yazılı görüşleri de alınmıştır. Elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir.. Araştırmadan elde edilen bulgular, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin doğa ve bilime yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve sosyal becerilerinde artış sağlandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin doğada gerçekleştirilen bilim etkinlikleri sonrasında çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının ve deneyimlerinin güçlendiği, ayrıca kendi bilgi düzeylerinde de kayda değer bir artış olduğu belirlenmiştir. Projenin hem özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bilimsel süreç ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesine hem de ebeveynlerin eğitimsel farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğa eğitimi, Özel eğitim, Özel gereksinimliler, Özel öğrenme güçlüğü

Giriş

Eğitim, tüm bireylerin yaşamında belirleyici bir unsur olup yalnızca normal gelişim gösteren öğrencilerle sınırlı düşünülemez. Özel gereksinimli bireyler de eğitim olanaklarından doğuştan sahip oldukları hak gereği eşit biçimde yararlanmalıdır (Açar vd., 2017). Ancak ülkemizde özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından yeterince tanınmadığı ve çeşitli önyargılara maruz kaldıkları görülmektedir. Bu önyargıların en sık etkilediği gruplardan biri de özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerdir. Kirk (1977) tarafından tanımlanan ÖÖG; okumadan yazmaya, anlamadan matematik becerilerine kadar pek çok alanda gecikme ya da bozulmalarla ortaya çıkan bir öğrenme güçlüğüdür (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). ÖÖG'nin merkezi sinir sistemi farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmekte olup, yasal düzenlemelerde bu bireyler özel eğitim ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlansa da pratik uygulamalarda ihtiyaçların tam olarak karşılanamadığı belirtilmektedir (Biçer, 2019). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyal becerilerinde de sorunlar yaşamalarına yol açmakta; akran ilişkilerindeki uyum güçlükleri, tepkisel davranışlar ve

sosyal dışlanma riskini artırmaktadır (Aksoy, 2019). Öğretmen tutumlarının olumsuz olması, bu öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığını da yükseltmektedir.

Literatürde, özel gereksinimli öğrencilerin bilimsel kavramları anlamada zorlandıkları ve bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Russo, 2001). Bunun nedenlerinden biri, eğitimde ağırlıklı olarak teorik yöntemlerin kullanılmasıdır. Oysa okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen doğa temelli etkinliklerin, öğrencilerin gözlem, sorgulama, neden–sonuç ilişkisi kurma ve uygulama becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Erdoğan, 2011; Erdoğan vd., 2010). İlköğretim çağındaki çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirerek öğrenmeleri dikkate alındığında disiplinler arası bütüncül yaklaşımın önemi artmaktadır. Doğa temelli eğitim, kalıcı öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra çevre bilinci ve sorumluluk duygusunun gelişimine de katkı sağlar. Bu bağlamda hazırlanan TÜBİTAK 4008 “Özel Çocuklarla Doğada Engelsiz Bilim 2” Projesi, özgül öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlamakta; doğayı bir öğrenme ortamı olarak kullanarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi ve akran etkileşimlerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Projede ailelerin sürece dâhil edilmesiyle doğal öğrenme ortamlarının çocuk gelişimine katkısına yönelik farkındalık oluşturulması hedeflenmiştir. Projenin hazırlanmasında işbirlikçi öğrenme, bilim okuryazarlığı, bilimin doğası, fen ve doğa eğitimi, yaparak–yaşayarak öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. (Feyzioğlu vd., 2012). Etkinlikler planlanırken MEB (2019) “Özel Eğitimde Fen ve Doğa Etkinlikleri”, Avcıoğlu (2005), Özyürek (2006) ve Bone (2021) gibi temel kaynaklar referans alınmış; bilimin doğasının eğitimdeki rolü konusunda Çakıcı (2009) ve proje kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında Ataman (2003) temel alınmıştır. Aile katılımı boyutunda Varol (2006) çalışması dikkate alınmıştır.

Sonuç olarak proje, özel gereksinimli öğrencilerin doğa temelli etkinliklerle desteklenmesi, bilimsel süreç becerilerinin güçlendirilmesi ve sosyal uyumlarının artırılması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın, özel eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının etkisine yönelik literatürdeki boşluğu dolduracağı ve eğitimcilere uygulanabilir, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir model sunacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, *Özel Çocuklarla Doğada Engelsiz Bilim-2* adlı TÜBİTAK 4008 projesinin etkililiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Projenin bir araştırma projesi olmaması ve deney-kontrol gruplarının oluşturulamaması nedeniyle çalışmada, deneysel desenlerden tek grup öntest–sontest

kontrol grupsuz deneme modelin kullanılmıştır. Bu modelde, katılımcılara uygulama öncesinde ve sonrasında ölçme araçları uygulanarak değişim düzeyi belirlenmiştir. Bununla birlikte, proje sürecinde hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanılması nedeniyle araştırma karma model desenine göre yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya merkez ilçelerinde öğrenim gören ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 15 ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin 15 ebeveyni (anne veya baba) oluşturmaktadır. Katılımcılar, daha önce benzer bir projeye katılmamış ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden seçilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında cinsiyete göre eşit dağılım ölçütü dikkate alınmıştır. Çalışma öncesinde araştırma izinleri ve etik kurulu raporu alınmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinde gönüllülük esas alınmış, katılımcı öğrenci ve ebeveynlerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Uygulama Süreci

Proje, 02–07 Eylül 2024 tarihleri arasında Konya merkez ve çevresinde yer alan farklı doğa ve bilim alanlarında, günübirlik ve konaklamasız olarak yürütülmüştür. Etkinlikler, öğrencilerin doğayı bir öğrenme ortamı olarak görmelerini ve tüm gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal, duygusal, dil) desteklemeyi hedeflemektedir. Uygulamalarda STEM temelli etkinlikler, doğa gözlemleri, oyun temelli öğrenme, atölye çalışmaları, deneyler ve grup etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinliklerin zorluk düzeyi ve hedeflerle uygunluğu, alan uzmanları ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilimin Doğasını Değerlendirme Ölçeği: Özel gereksinimli öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Muşlu (2008) tarafından geliştirilen Bilimin Doğası Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan ölçek, bireylerin bilimin yapısı, bilimsel süreçler ve bilimsel bilginin özellikleri hakkındaki anlayışlarını ölçmek amacıyla **ön test-son test** olarak uygulanmıştır.

Ebeveyn Düşünce Günlükleri: Velilerin çocuklarıyla birlikte doğada geçirdikleri süreçte yaşadıkları deneyimleri, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimindeki değişimleri ve doğa temelli öğretime yönelik görüşlerini kaydettikleri kişisel günlüklerdir.

Doğa Bilim Kampı Değerlendirme Ölçeği: Katılımcıların doğa temelli etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Marulcu, Saylan ve Güven (2014) tarafından geliştirilen 3'lü Likert tipi (Katılıyorum–Kararsızım–Katılmıyorum) değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen nicel veriler, öntest–son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ve uygun durumlarda karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler yapılırken katılımcı veliler Veli 1 (V.1) şeklinde kodlanmıştır. Görüşme kayıtları ve düşünce günlükleri, tematik kodlamalar yoluyla incelenmiş; öğrencilerin doğa algısı, sosyal beceri gelişimi ve özgüven düzeylerindeki değişimler temalar hâlinde raporlanmıştır.

Bulgular

Bilimin Doğasını Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular: Proje öncesinde ve sonrasında uygulanan Bilimin Doğasını Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ön test-Son test Bulguları

No	Soru (Özet)	Ön Testte Öne Çıkan Seçenek	Son Testte Öne Çıkan Seçenek	Gözlenen Değişim
1	Bilim insanları neden bilim yapar?	C. İnsanlığın yararına bilgi edinmek	B. Bilinmeyi bulmak	Öğrenciler bilimi toplumsal yarar yerine keşif süreci olarak görmeye başlamış
2	Bilim nedir?	A. Bilinmeyi bulmaktır	C. Kanıt elde etmektir	Bilim merak temelli olmaktan çıkıp kanıta dayalı hale gelmiş
3	Bilimsel bilgi kişisel düşüncelerden etkilenir mi?	A. Etkilenmez	B. Etkilenir	Bilim insanlarının yorum farkları fark edilmiş
4	Bilimsel bilgi değişir mi?	B. Kesinlikle değişmez	A. Zamanla değişebilir	Bilginin mutlak olduğu görüş azalmış
5	Bilimsel çalışmaların amacı nedir?	A. Topluma yarar sağlamak	A. Topluma yarar sağlamak	Genel eğilim sabit

6	Bilim insanlarının özellikleri nelerdir?	B. Meraklı ve sabırlıdır	B. Meraklı ve sabırlıdır	Tutum sabit, farkındalık korunmuş
7	Bilimsel süreçte deney neden yapılır?	A. Bilgiyi kanıtlamak için	B. Gözlemi desteklemek için	Deneyin amacı daha süreç temelli görülmüş
8	Bilimsel çalışmalar neden farklı sonuçlar verebilir?	A. Bilim insanları aynı sonuca ulaşır	B. Yöntemler farklı olabilir	Farklı yöntemlerin sonucu değiştirdiği fark edilmiş
9	Bilimsel bilgi kesin midir?	A. Kesindir	B. Yeni bilgilerle değişebilir	Bilginin değişmezliği azalmış
10	Bilimsel gözlem nedir?	A. Gözlemdir	C. Kanıta dayalı incelemedir	Gözlem kavramı yüzeysellikten derinliğe kaymış
11	Bilimsel düşünme nasıl olur?	A. Sadece sonuçlara odaklanmaktır	B. Süreçte sorgulama yapmaktır	Sonuç odaklılık azalmış
12	Bilim insanları neden iş birliği yapar?	A. Zaman kazanmak için	B. Bilgiyi paylaşmak için	İş birliği bilginin yayılmasıyla ilişkilendirilmiş
13	Bilimsel hata neden olur?	A. Dikkatsizlikten	B. Yorum farkından	Bilimsel hata sadece bireysel değil, yorum farklılığıyla açıklanmış
14	Bilim insanlarının kullandığı yöntemler	A. Her zaman aynı yöntem	B. Araştırmaya göre değişir	Bilimsel yöntemin esnekliği fark edilmiş
15	Bilimin toplumdaki rolü nedir?	B. Teknolojik ilerlemeyi sağlar	C. Toplumsal sorunlara çözüm sunar	Bilim teknolojiye öte sosyal katkı olarak görülmeye başlanmış

Ebeveyn Düşünce Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular: Projeye ilişkin veli görüşleri nitel olarak incelenmiş, elde edilen veriler özel gereksinimli bireylerin gelişim alanlarına göre

temalandırılmıştır. Analiz sonucunda beş ana tema belirlenmiştir: *Bilişsel gelişim, Sosyal-duygusal gelişim, Psikomotor gelişim, Dil gelişimi ve Öz bakım-bağımsızlık becerileri.*

1. Bilişsel Gelişim: Veli görüşlerinde çocukların çevreyi tanıma, gözlem yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, doğa olaylarını açıklama ve yeni kavramlar öğrenme gibi bilişsel becerilerinde belirgin ilerlemeler olduğu görülmüştür. V.2; *“Çocuğum doğadaki canlıları merakla inceledi, kuş gözlemi onu çok heyecanlandırdı.”* V.5; *“Taş, bitki, su gibi şeylerin nasıl farklı işlevlere sahip olduğunu öğrendi.”* V.1 *“Bir çikolatanın nasıl üretildiğini görüp anlatması beni çok şaşırttı.”* şeklinde ifade edilmiştir.

2. Sosyal-Duygusal Gelişim: Veliler, proje boyunca çocuklarının özgüven kazandığını, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini ve sosyal ortamlarda daha rahat iletişim kurmaya başladıklarını ifade etmiştir. V.1; *“Eskiden çekingen davranırdı, şimdi grup içinde rahat iletişim kurabiliyor.”* V.9; *“Kendine güveni arttı, başarabileceğini gördü.”* V.4; *“Doğada birlikte zaman geçirmek hem onu hem beni çok rahatlatmış.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

3. Psikomotor Gelişim: Veli görüşleri, öğrencilerin el-göz koordinasyonu, ince motor becerileri, dikkat ve sabır düzeylerinde gözle görülür ilerlemeler olduğunu göstermektedir. V.11; *“Taş boyarken, sabun yaparken ellerini ustalıkla kullandı.”* V.7; *“Seramik ve ahşap çalışmalarında çok dikkatliydi, küçük parçaları özenle yerleştirdi.”* V.3; *“Kukla yaparken el becerilerinin geliştiğini fark ettim.”* şeklinde belirtmişlerdir.

4. Dil Gelişimi: Etkinliklere aktif katılım ve grup paylaşımları sayesinde öğrencilerin kendini ifade etme, soru sorma ve anlatım becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir. V.6; *“Evde bana yaptıklarını uzun uzun anlattı.”* V.13; *“Sorular sormaya başladı, daha meraklı hale geldi.”*, V.5; *“Kukla etkinliği sayesinde konuşmaktan keyif aldı.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

5. Öz Bakım ve Bağımsızlık Becerileri: Veliler, proje sürecinde çocuklarının kendi görevlerini yapma, sorumluluk alma ve etkinlikleri bağımsız şekilde yürütme konularında olumlu değişim gösterdiğini belirtmiştir. V.1; *“Artık kendi işini yapmak istiyor.”* V.15; *“Etkinlikte yaptığı işi sahipleniyor, tamamlamak istiyor.”* V.7; *“Kendi üretimini gösterirken çok gururluydu.”* Şeklinde ifade etmişlerdir.

Doğa Bilim Kampı Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular: Veli ve Öğrencilerin bilim kampına yönelik değerlendirmelerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur. Yapılan analizle, velilerin projeye yönelik algı, tutum ve memnuniyet düzeylerini belirlemeye çalışılmıştır.

Tablo 2.*Bilim Kampı Veli Değerlendirmesi*

Soru Alanı	Katılıyorum (%)	Öne Çıkan Sonuç
Kamp faydalıydı	100	Tüm veliler olumlu değerlendirdi
Eğlenceliydi	93,3	Tam katılım ve yüksek memnuniyet
Bilime ilgim arttı	100	İlgi ve merak belirgin şekilde arttı
Yeni arkadaşlar edindim	80	Sosyal etkileşim güçlendi
Etkinlikler çok yorucuydu	6,7	Büyük çoğunluk yorucu bulmadı
Tekrar katılmak isterim	100	Yüksek tekrar katılım isteği

Tablo 3.*Bilim Kampı Öğrenci Değerlendirmesi*

Soru Alanı	Katılıyorum (%)	Öne Çıkan Sonuç
Kamp faydalıydı	100	Tüm öğrenciler olumlu değerlendirdi
Eğlenceliydi	100	Tam katılım ve yüksek memnuniyet
Bilime ilgim arttı	93,3	İlgi ve merak belirgin şekilde arttı
Yeni arkadaşlar edindim	100	Sosyal etkileşim güçlendi
Etkinlikler çok yorucuydu	26,7	Büyük çoğunluk yorucu bulmadı
Tekrar katılmak isterim	86,6	Yüksek tekrar katılım isteği

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, “Özel Çocuklarla Doğada Engelsiz Bilim-2” TÜBİTAK 4008 projesine katılan özel gereksinimli öğrenciler, veliler ve eğitimcilerden elde edilen veriler doğrultusunda projenin çok boyutlu etkileri incelenmiştir. Bulgular, doğa temelli ve uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının özel gereksinimli bireylerin bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor, dil ve öz bakım alanlarında anlamlı gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ailelerin sürece aktif katılımı, çocukların öğrenme deneyimlerine ilişkin farkındalıklarını artırmış; aile-çocuk etkileşimlerinin güçlenmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar literatürdeki araştırmalarla uyumludur. Daha önce yapılan çalışmalar, doğa temelli ve okul dışı öğrenme ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin bilimsel kavramları içselleştirme süreçlerini kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2011; Russo, 2001). Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin soyut kavramları daha somut ve deneyimsel yollarla öğrenebildikleri görülmüştür. Ayrıca proje kapsamında uygulanan etkinliklerin sosyal-duygusal, psikomotor gelişime, bağımsız yaşam becerileri, bilişsel becerilerin gelişimine olumlu katkıları ve özel gereksinimli bireylerin akran ilişkilerinde yaşadığı güçlükleri azaltmaya yönelik etkisi alan yazındaki bulgularla uyumluluk göstermektedir (Aksoy, 2019; Bjorge, Hannah, Rekstad ve Pauly 2017; Case Smith, J. ve O'Brien, JC 2013; Demirci., 2023)

Elde edilen sonuçlar, projenin özel gereksinimli bireylerin bütüncül gelişimine katkı sağlayan kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenen doğa temelli okul dışı öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması, öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve okullarda bu yaklaşıma yönelik kalıcı programların oluşturulması önemlidir. Aile katılımının öğrenme sürecindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurularak benzer projelerde aile eğitimlerinin daha geniş kapsamda planlanması önerilmektedir. Ayrıca farklı özel gereksinim gruplarıyla benzer çalışmalar yapılarak doğa temelli yaklaşımın etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Son olarak, uzun vadeli izleme çalışmalarıyla bu tür projelerin öğrencilerin kalıcı öğrenme ve sosyal uyum gelişimine etkisi değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Açar, D., Kaya, G., Güneş, G. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması, *Electronic Journal of Social Sciences*, (Erişim tarihi 10.06.2022).
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü, *İKSSTD*, 11, 34-39.
- Asfuroğlu, B., Fidan, S. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü/Spesific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*, Kök Yayınları, Ankara.
- Biçer, A. (2019). STEM Yaklaşımına Dayalı Elektrik Devre Elemanları Konusu Öğretiminin 5. Sınıf Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Bjorge, S., Hannah, T., Rekstad, P. ve Pauly, T. (2017). The Behavioral Effects of Learning Outdoors. *Master Of Arts in Education Action Research Papers*. 232.
- Bone, E. (2021). *Doğa Etkinlikleri Kitabı*, TÜBİTAK Yayınları, Ankara.
- Case Smith, J. ve O'Brien, JC (2013). *Çocuklar için mesleki terapi - E-Kitap*. Elsevier Sağlık Bilimleri.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen Eğitiminde Bir Önkoşul: Bilimin Doğasını Anlama, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:29.

- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.
- MEB, (2019) *Çocuk Gelişimi Özel Eğitimde Fen ve Doğa Etkinlikleri*, Ankara.
- Özyürek, M. (2006). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Kök Yayınları, Ankara.
- Russo, S. (2001). Promoting Attitudes Toward EE Depends On Early Childhood Education: What View Do We Hold, *Australian Science Teachers' Association*.
- Samuel A. Kirk (1977) Special issue: Exceptional Children and Youth Journal of Clinical Child Psychology. Volume 6 Issue 3
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi*, , Kök Yayınları, Ankara.

OKUL ÖNCESİ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN MATEMATİK BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLER

Tülin ÖZTÜRK

MEB. Öğretmen . tuliiinnn5@gmail.com

0009-0009-9458-3529

Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi , Özel Eğitim Bölümü., yikmis_a@ibu.edu.tr.

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini, uygulama deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine incelemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yürütülmüştür. Katılımcılar, aynı ilde görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni ve 4 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler, anasınıfı ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapmakta olup, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak erken matematik becerilerinin kazandırılmasında oyun, etkileşim, bireyselleştirme ve aile işbirliği temelli yaklaşımların önemini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, erken matematik öğretiminde veriye dayalı, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir model geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Erken Matematik Becerileri Okul Öncesi Eğitim, Özel Eğitim,*

Giriş

Erken matematik becerileri, çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim alanlarıyla yakından ilişkili olup, ileriki yıllardaki akademik başarıların güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Clements & Sarama, 2020; Duncan et al., 2007). Sayı algısı, sıralama, karşılaştırma, örüntü fark etme, ölçme ve problem çözme gibi temel beceriler, çocukların erken yaşta çevrelerini anlamlandırma ve mantıksal düşünme yetilerini geliştirir (Geary, 2013). Özellikle okul öncesi dönem, bu becerilerin Türkiye’de “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile erken çocukluk eğitiminde matematiksel düşünmenin yaşam becerileriyle bütünleştirilmesi ve öğrenmenin oyun, deneyim ve keşif yoluyla desteklenmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Oyun temelli öğretim, çocukların aktif katılımını, problem çözme süreçlerini ve sembolik düşünme becerilerini güçlendiren etkili bir pedagojik yaklaşım olarak görülmektedir (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Bununla birlikte, özel gereksinimli çocukların erken matematik becerilerini kazanım süreçlerinde bireyselleştirilmiş öğretim, çoklu duyuşal materyaller ve tekrara dayalı uygulamalar büyük önem taşımaktadır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2023; Browder et al., 2008). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik öğretimine ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi; farklı öğrenme gereksinimlerine sahip çocuklara yönelik kapsayıcı ve erişilebilir öğretim ortamlarının tasarlanmasına önemli katkılar sunacaktır (Sarama & Clements, 2021).

Erken matematik öğretiminde öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik yeterlikler, eğitim materyallerine erişimleri ve bireysel farkındalık düzeyleri, öğretim sürecinin kalitesini belirleyen kritik değişkenler arasında yer almaktadır (Cross, Woods & Schweingruber, 2009). Bu doğrultuda yürütülecek nitel araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine, karşılaştıkları güçlük ve çözüm stratejilerine ışık tutarak, öğretmen eğitimi ve program geliştirme çalışmalarına yön verebilir.

PROBLEM DURUMU

Erken çocukluk döneminde matematiksel düşünme becerilerinin desteklenmesi, çocukların ileriki akademik yaşamlarında problem çözme, mantıksal akıl yürütme ve soyut düşünme kapasitelerini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (Clements & Sarama, 2020; Duncan et al., 2007).

Özel gereksinimli çocuklar açısından durum daha da karmaşıktır. Bu çocukların erken matematik becerileri genellikle gelişimsel gecikmeler, dikkat sorunları veya kavramsal yetersizlikler nedeniyle desteklenmeden bırakılmakta; öğretmenler bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerini planlama ve uygulamada güçlük yaşamaktadır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2023; Browder et al., 2008). Birçok öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılarken aynı zamanda sınıfın geneline uygun etkinlik tasarlamakta zorlanmaktadır (Yıkılmış & Terzioğlu, 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile birlikte, erken çocukluk döneminde matematiksel düşünmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, problem çözme ve üstbilişsel becerilerin oyun temelli etkinlikler aracılığıyla kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak, bu hedeflerin uygulama düzeyinde nasıl gerçekleştiğine, öğretmenlerin bu süreçle ilişkin deneyim ve görüşlerine dair yeterli nitel veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, erken çocukluk ve özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş, uygulama ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi, hem öğretmen eğitimi politikaları hem de uygulama alanı için önemli bir gerekliliktir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurarak erken matematik öğretimine ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini, uygulama deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine incelemektir.

Amaç doğrultusunda ;

Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Öğretmenler erken matematik öğretiminde hangi öğretim yöntemlerini, stratejilerini ve materyalleri kullanmaktadır?

Öğretmenlerin erken matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Öğretmenlerin erken matematik öğretimine ilişkin önerileri ve çözüm stratejileri nelerdir?

Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Sorularına yanıt aranacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yürütülmüştür (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2022). Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2022).

Katılımcılar, aynı ilde görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni ve 4 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler, anasınıfı ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapmakta olup, maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiştir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1-25 yıl arasında değişmektedir. Kıdem yılları, eğitim düzeyleri gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form, literatür taraması (Clements & Sarama, 2020; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2023) ve 3 uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşmeler 15–35 dakika sürmüş, ses kaydı alınarak metne dökümü yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, gerekli kurum izinleri alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda öğretmenler odası veya rehber öğretmenlerin odalarında

randevu alınarak yapılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük esasları hakkında önceden bilgilendirme yapılmış, ses kayıtları yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Görüşme verileri daha sonra yazıya aktarılmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan veriler, **içerik analizi** yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Kodlar ve temalar oluşturulmuş, kodlayıcılar arası görüş birliği %85'in üzerinde bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994).

Bu süreçte, veriler önce kodlanmış, benzer anlamlar taşıyan ifadeler bir araya getirilerek **temalar ve alt temalar** oluşturulmuştur. Kodlama süreci hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından yürütülmüş, görüş birliği oranı sağlanarak güvenilirlik artırılmıştır. Kodlar arasında ilişki kurularak öğretmenlerin veriye dayalı öğretim süreçlerine dair ortak temsilleri ortaya konmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin erken matematik becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler, tema, alt tema, ve örnek öğretmen ifadeleri doğrultusunda sunulmuştur. Veriler, içerik analizi yoluyla tematik biçimde yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2022; Büyüköztürk vd., 2023).

Araştırma sonucunda yapılan içerik analizinde toplam 5 tema 17 alt tema elde edilmiştir

Tema 1. Erken Matematik Becerilerinin Tanımı ve Önemi

Alt Temalar: Kavramsal farkındalık – Günlük yaşamla ilişki – Gelişimsel süreklilik

Öğretmenlerin çoğu, erken matematik becerilerini “çocuğun çevresini anlamlandırma ve kavramsallaştırma sürecinin bir parçası” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar, bu becerilerin yalnızca sayma ya da işlem becerileriyle sınırlı olmadığını, sınıflama, karşılaştırma, sıralama, ölçme ve nesneyle eşleştirme gibi kavramları da içerdiğini belirtmiştir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

“Matematik sadece sayı değildir; çocuk iki yaşından itibaren miktar farkını hissederek.” (Ege öğretmen)

“Bir tane elma getir dediğimizde aslında matematiğe başlıyoruz.” (Simay öğretmen)

Bu bulgu, Clements ve Sarama'nın (2020) erken yaşta matematiksel farkındalığın bilişsel temellerle birlikte geliştiğine ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tema 2. Öğretim Süreci ve Kullanılan Yöntemler

Alt Temalar: Oyun temelli öğretim – Somut materyal kullanımı – Çoklu duyu yaklaşımı – Bireyselleştirilmiş öğretim

Öğretmenler, çocukların öğrenme motivasyonunu artırmak için oyun, dramatizasyon ve hikâye temelli etkinlikleri sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Özellikle özel gereksinimli çocuklarla çalışırken doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim, sabit bekleme öğretim gibi stratejilerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

“Matematikte oyunu merkeze alıyorum, sayı çubuklarını yarıştıırıyoruz.” (Selbi öğretmen)
“Her çocuğa göre farklı materyal seçiyorum; biriyle blokla, biriyle pomponla çalışıyorum.” (Ela 1s öğretmen)

Bu sonuç, Tekin-İftar’ın (2022) özel eğitimde bireyselleştirme ve pekiştirme temelli öğretim ilkelerinin önemine vurgu yapan görüşleriyle uyumludur.

Tema 3. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim

Alt Temalar: Mesleki farkındalık – Hizmet içi eğitim – Yöntemsel çeşitlilik – Dijital beceriler

Katılımcıların çoğu, erken matematik öğretiminde temel düzeyde yeterli olduklarını ancak yenilikçi yöntem ve dijital uygulamalar konusunda destek gereksinimi duyduklarını ifade etmiştir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

“Kavram öğretiminde kendimi yeterli buluyorum ama dijital araçları pek kullanamıyorum.” (Saygı öğretmen)
“Hizmet içi eğitimlerde daha çok uygulamaya dayalı örnekler olmalı.” (Ege öğretmen)

Bu bulgu, Yazıcıoğlu ve Aktan’ın (2022) öğretmenlerin erken matematik becerilerinde yöntemsel çeşitlilik ve materyal üretimi konusunda ek desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan çalışmalarıyla örtüşmektedir **Tema 4. Öğretim Ortamı ve Materyal Desteği**

Alt Temalar: Materyal eksikliği – Ortam yetersizliği – Yenilikçi kaynak ihtiyacı

Öğretmenler, materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğunu ve çoğu zaman kendi araçlarını üretmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Okul ortamlarının erken matematik etkinliklerine uygun olmadığını ve bu durumun öğretimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

“Okulda erken matematik için özel bir alan yok; materyalleri evde hazırlıyorum.” (Ela1 öğretmen)
“Her yıl aynı çubuklar geliyor; farklı materyallere ihtiyaç var.” (Ege öğretmen)

Bu durum, OECD’nin (2022) erken çocukluk eğitiminde öğrenme ortamlarının çeşitliliğine ilişkin vurgusunu desteklemektedir.

Tema 5. Aile Katılımı ve Öğretmenler Arası İşbirliği

Alt Temalar: Aile desteği – Ev temelli öğrenme – Disiplinler arası işbirliği

Katılımcılar, ailelerin sürece aktif katılımının çocukların matematiksel kavramları kalıcı öğrenmesinde kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Ayrıca, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin koordineli çalışmasının süreci kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

“Aile olmadan ilerleyemiyoruz; evde tekrar yapan çocuk hemen öğreniyor.” (Selbi öğretmen)
“Özel eğitim öğretmeniyle ortak plan yapmak çok işe yarıyor.” (ilkgün öğretmen)

Bu sonuçlar, Epstein’in (2018) aile-okul işbirliği modelinin erken çocukluk özel eğitiminde de geçerli olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde matematik öğretimi, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi de destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu çalışma, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak erken matematik becerilerinin kazandırılmasında oyun, etkileşim, bireyselleştirme ve aile işbirliği temelli yaklaşımların önemini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, erken matematik öğretiminde veriye dayalı, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir model geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

Öğretmenlerin erken matematik becerilerine ilişkin farkındalıklarının yüksek; .

Ancak uygulama, materyal çeşitliliği, dijital yeterlik ve aile işbirliği alanlarında destek gereksinimleri bulunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların deneyimleri, erken matematik öğretiminin oyun, etkileşim, bireyselleştirme ve bütüncül işbirliği ilkeleri üzerine inşa edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (MEB, 2023) “deneyimsel, değer temelli ve kapsayıcı” erken çocukluk vizyonu ile örtüşmektedir.

ÖNERİLER

1. Erken Matematik Becerilerinin Tanımı ve Önemi

Öğretmen eğitim programlarında erken matematik becerilerinin bilişsel, sosyal ve dil gelişimiyle ilişkisine vurgu yapılmalıdır.

2. Öğretim Süreci ve Kullanılan Yöntemler

Oyun, hikâye ve problem çözme temelli etkinliklerin erken matematik öğretiminde sistematik biçimde planlanması teşvik edilmelidir.

Özel gereksinimli çocuklar için doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim ve sabit bekleme öğretim gibi uygulamalı davranış analizi temelli stratejiler öğretmenlere **örneklerle** sunulmalıdır.

Öğretim süreçlerinde dijital oyunlar, artırılmış gerçeklik (AR) ve etkileşimli materyallerin kullanımı desteklenmelidir.

3. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim

Erken matematik öğretimi konusunda öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik **uygulamalı hizmet içi eğitim programları** düzenlenmelidir.

Mesleki paylaşım toplulukları kurularak öğretmenler arası deneyim aktarımı ve ortak materyal geliştirme teşvik edilmelidir.

4. Öğretim Ortamı ve Materyal Desteği

Okullarda “Matematik Öğrenme Atölyeleri” oluşturularak zengin, erişilebilir ve kapsayıcı öğretim materyalleri sunulmalıdır.

Öğretmenlerin kendi materyallerini geliştirebilmeleri için dijital kütüphane veya paylaşım platformları oluşturulmalıdır.

5. Aile Katılımı ve Öğretmenler Arası İşbirliği

Ailelere yönelik “ev temelli erken matematik farkındalığı” seminerleri ve rehber kitapçıkları hazırlanmalıdır.

Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin **ortak planlama oturumları** düzenleyerek kapsayıcı eğitim ortamlarında iş birliği yapmaları teşvik edilmelidir.

Aile–öğretmen–uzman üçgeninde düzenli geribildirim mekanizmaları kurulmalıdır.

6. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Farklı bölge ve okul türlerinde benzer nitel araştırmalar yürütölerek bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Ebeveynlerin matematik farkındalık düzeyleri ile çocuklarının performansları arasındaki ilişki karma yöntemle (mixed methods) incelenebilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
DOI: <https://10.14527/9786254021703>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). New York, NY: Routledge. DOI: <https://10.4324/9780429442828>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge. DOI: <https://10.4324/9780429494674>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Erken çocukluk eğitimi taslağı*. Ankara: MEB Yayınları.
Erişim:2024 <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2022). *Starting strong VI: Supporting meaning-making and reasoning in early childhood education*. Paris: OECD Publishing.
DOI: <https://10.1787/bd33b37f-en>
- Tekin-İftar, E. (2022). *Tek denekli araştırmalar: Uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler* (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
ISBN: 978-605-79465-8-2
- Yazıcıoğlu, T., & Aktan, O. (2022). Okul öncesi dönemde erken matematik becerilerinin desteklenmesi: Oyun temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 45–61.
DOI: <https://10.24130/eccd-jecs.19672022612>
- Yıkınış, A. (2005). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇEKMEKÖY BELEDİYESİ ENGELSİZ YAŞAM MERKEZİNDE EĞİTİM ALAN 7-13 YAŞ ARASI DEHB TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARDA ‘ATTENTIONER DİKKATİMİ TOPLUYORUM’ PROGRAMININ DİKKAT ÜZERİNE ETKİSİ

Beyza KOCATÜRK

Özel Eğitim Öğretmeni

Şeyma METİN

Özel Eğitim Öğretmeni

Özet

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), çocuğun gelişim yaşına göre beklenenden fazla dikkatini toplayamama, dürtüsellik ve hareketlilik gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur(Yazgan,2010). Müdahale edilmediğinde ise yetişkinlik döneminde birçok soruna neden olmaktadır. Sonuçları açısından toplum sağlığını da etkileyen bir hastalık olduğu için en çok araştırılmış bozukluktur (Özbay&Kayhan, 2024). Bu çalışma, ‘Attentioner Dikkatimi Topluyorum’ programının seçici dikkat ve odaklanma güçlüğü yaşayan öğrencilerde faydalarını değerlendirecektir. Araştırma 8 hafta boyunca, haftada 2 gün uygulanmış; her oturum yaklaşık 50 dk. olmak üzere toplam 15 oturumda yürütülmüştür. Çalışma grubumuz Çekmeköy Belediyesi Engelsiz Yaşam Merkezinde programa kayıt yaptıran 8-16 yaş aralığında DEHB tanılı, dikkat ve odaklanma problemi yaşayan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada yöntem olarak, ön test/son test tek grup deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcılara eğitim öncesi ve sonrası D2 dikkat testi uygulanarak dikkat performanslarındaki değişim değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımları test edilerek bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, TN-E puanları anlamlı biçimde artmıştır. Bu bulgu eğitimin öğrencilerin dikkat süresi ve performansını göstermektedir. Bu çalışma gösteriyor ki; Okullarda ‘Attentioner Dikkatimi Topluyorum’ programının sınıf içi veya bireysel uygulamalarına ağırlık verilmesi, öğretmenler için programın kullanımı ile ilgili kısa eğitimler düzenlenmesi, ebeveynler için evde destekleyici aktiviteler geliştirilmesi önerilmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Dikkat, Attentioner, D2*

1.Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu en sık karşılaşılan çocukluk çağı psikiyatrik bozuklukları arasındadır. Tedavi müdahalesinde belirgin düzelmelerin olduğu, tedavi edilmediğinde ise yetişkinlik döneminde birçok soruna neden olmaktadır (Özbay&Kayhan,2024). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), hem hekimler hem de toplum tarafından giderek daha fazla tanınmaya başlayan bir konudur. Okul çağı çocuklarında %3-5 oranında oldukça sık görülür ve erkeklerde daha sıktır. Klinik örnekleme erkek/kız oranı; 9/1 iken, toplum taramalarında bu oran 4/1'e yaklaşmaktadır (Öner&Aysev 2003).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan etkilenen çocuklar makul bir süre boyunca bir göreve konsantre olamazlar, kolayca dikkatleri dağınık veya dalgın ve dalgın görünürler. Konuşmaya

dalarlar, bekleyemezler veya sürekli ayaklarını sürürler, hareketsiz oturamazlar ve hırslı görünürler. Özellikle motor huzursuzluğu ve dürtüsel davranışlar, örneğin okul derslerinde, kolayca gözlemlenebilir ve genellikle hızla çatışmalara ve saldırganlığa yol açar (Tichler et al.,2011). DEHB olan çocuklarda okul, ev ya da arkadaşlar ile ilgili sorunlar sıktır. Okulda, umulanın altında performans gösterirler, dikkatle ilgili sorunları derslerde öğrenmelerini güçleştirir, ödevlerinin başına oturmakta ve tamamlamakta zorlanırlar. Araya giren ve sırasını beklemekte zorlanan çocuklardır. Arkadaşlarının oyunlarını böldükleri, düşünmeden davrandıkları ve kurallara uymakta zorluk yaşadıkları için sıklıkla arkadaşlarıyla sorun yaşarlar. Verilen görevlerin yarısını unutup gelirler, başladıkları işleri tamamlamakta zorlanırlar, dış uyaranlarla dikkatleri kolayca dağılabilir. Eşyalarını ödevlerini unutabilirler, kaybedebilirler ve bu nedenle aileleri onların “çok unutkan” olduklarını söyleyebilir. Sık sık ufak-tefek kazalar atlattıkları için “sakar” diye nitelenebilirler (Öner ve ark. 2003).

Dikkat eksikliği ve eşlik eden bozuklukların, çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki psikolojik gelişimini nasıl olumsuz etkileyebileceği açıkça ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, dikkat bozukluğu ve zayıf dürtü kontrolü, bozukluğun temel unsurları olmaya devam etmektedir. Bu nedenle, özellikle çocukluk döneminde, tanı ve müdahalenin başlaması gereken alanlar tam da bunlardır: DEHB üzerine yaşam boyu yapılan çalışmalardan, yetişkinlikte özellikle duygusal ve duygusal sorunların psikolojik sıkıntıya ve yaşam kalitesinin bozulmasına yol açtığı bilinmektedir. Çocukluk döneminde, ikincil veya eşlik eden bozuklukların yaygın belirtileri ortaya çıkmadan önce temel işlevsel dikkat kaynaklarını iyileştirmek mümkündür (Tichler et al.,2011).

Jacobs ve Petermann (2008), dikkat kontrol eksikliklerinin tedavisi için bir nöropsikolojik grup programı geliştirmiştir. Bu program, operant teknikleri de içeren yönetici işlevlerin terapisine odaklanır. Temel amaç, dikkat odaklanmasını ve paralel uyaran işlemeyi geliştirmektir. Grup eğitimi 15 haftalık seanstan oluşur. Çocuk terapisi, her biri 100 dakikalık beş ebeveyn grubu seansı ile desteklenir. Ebeveyn grubu seansları, sorunla ilgili ebeveynlik becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmıştır. (Jacobs&Petermann,2008)

ATTENTIONER nöropsikolojik grup programı

ATTENTIONER programı (Jacobs&Petermann, 2008), seçici dikkatin işlevlerini özel olarak ele alan bir yaklaşım sunar. Bu nedenle, çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe kadar devam eden ve aynı zamanda saldırgan davranışın gelişimine katkıda bulunan faktörler olarak tartışılan DEHB alanlarını tam olarak ele alır. (örneğin bkz. Witthçft, Koglin ve Petermann, 2011; Witthçft ve ark., 2010). Davranışçı terapi çerçevesine entegre edilen nöropsikolojik eğitim, her biri 50 dakikalık 15 seanstan

oluşur. Ebeveyn eğitimiyle birlikte verilir (her biri 100 dakikalık beş seans). Egzersizler, paralel uyaran işlemeyi, dürtü kontrolünü ve dikkat odaklanmasını geliştirmeyi amaçlamaktadır: Dört kişilik gruplar halinde, çocuklar ilgisiz uyaranları engellemeyi, aynı anda iki şeye konsantre olmayı ve dürtüsel (yönelim) tepkileri bastırmayı öğrenirler. Grup ortamı rekabetçi bir atmosfer yaratır ve kolaylaştırır.

Öğrenilenlerin günlük hayata (okula) aktarılması. Çocuklar, performansları hakkında bir tepki-maliyet-jeton sistemi aracılığıyla geri bildirim alırlar. Bu, hem görevlerin işlevsel olarak tamamlanması hem de grup içindeki ve takım arkadaşlarına karşı davranışları için geçerlidir. Bu, çocukların en etkili problem çözme ve eylem stratejilerini geliştirmelerine destek olur. Ödül sistemi, görevlerin üstesinden gelme motivasyonunu ve hayal kırıklıklarına dayanma yeteneğini artırır (Tichler et al.,2011).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almış çocuklarda uygulanan Attantioner Dikkatimi Topluyorum dikkat geliştirme programının çocukların dikkat düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Çalışmada, deneysel desenlerden tek grup ön test–son test yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu desen ile aynı katılımcı grubuna müdahale öncesinde ve sonrasında ölçüm yapılarak programın etkisini değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ÇEKMEKÖY BELEDİYESİ ENGELSİZ YAŞAM MERKEZİ bünyesinde eğitim ve destek hizmeti alan, DEHB tanısı konulmuş toplam 10 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 8 ile 16 arasında değişmektedir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmış, araştırmaya başlamadan önce velilerden yazılı onam alınmıştır. Çocukların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında geliştirilen çocuklara yönelik dikkat geliştirme programı 15 oturumdan oluşmuştur. Her oturum 50 dakika sürmüş, oturumlar haftada [1 veya 2 kez – senin uygulamana göre ekleyebilirim] düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirmeye yönelik oyun temelli etkinlikler, bilişsel alıştırmalar ve görsel-motor koordinasyonu destekleyici egzersizler yer almıştır. Tüm oturumlar aynı araştırmacı tarafından, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir ortamda yürütülmüştür.

Uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisini güçlendirmek amacıyla, programa aile eğitim oturumları

da eklenmiştir. Aile eğitimleri toplam 3 seans olarak planlanmıştır. Her seans yaklaşık 60 dakika sürmüş ve haftalık aralıklarla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda ebeveynlere DEHB'nin doğası, ev ortamında dikkat ve davranış yönetimi stratejileri, çocukla etkili iletişim yöntemleri ve motivasyon artırıcı yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir. Aile eğitimlerinin amacı, çocuğun ev ortamında da programın hedefleriyle tutarlı bir şekilde desteklenmesini sağlamaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, çocukların dikkat düzeylerini belirlemek amacıyla D2 Dikkat Testi kullanılmıştır. D2 Dikkat Testi, bireylerin seçici dikkat düzeylerini, işlem hızlarını ve konsantrasyon becerilerini ölçmek üzere geliştirilmiş, geçerliliği ve güvenirliği birçok çalışmada kanıtlanmış bir ölçme aracıdır. Test, uygulama öncesinde ön test olarak ve 15 oturumluk program tamamlandıktan sonra son test olarak aynı koşullarda yeniden uygulanmıştır. Böylece çocukların dikkat performanslarındaki değişim nesnel olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, uygulanan programın çocukların dikkat düzeyleri üzerindeki etkisi istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Bu analiz, uygulamanın çocukların dikkat performansı üzerindeki etkisini istatistiksel olarak test etmeye olanak tanımıştır.

KAYNAKÇA

- Jacobs, C., & Petermann, F. (2008). Aufmerksamkeitstherapie bei Kindern – Langzeiteffekte des ATTENTIONERS. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 36(6), 411–417.
- Öner, P., Öner, Ö., & Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. [Dergi Adı], 12(3), 97.
- Özbay, A., & Kayhan, Z. (2024). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenleri ve tedavi yöntemleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 23(89).
- Tischler, L., Karpinski, N., & Petermann, F. (2011). Evaluation des neuropsychologischen Gruppenprogramms Attentioner: Aufmerksamkeitstherapie bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Neuropsychologie, 22, 75–85.
- Yazgan, Y. (2010). Hiperaktif çocuk okulda. Doğan Yayıncılık.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık.

Özel Eğitimde Grup Temelli Öğretim Sunma: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Bağlamından Bir Değerlendirme

Yüksek Lisans Öğrencisi İsmail Erkin Köse* Dokuz Eylül Üniversitesi,
ismailerkinkose@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2073-3071>

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Aslan Bağcı** Sakarya Üniversitesi,
obagci@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8014-5140>

Öz

Bu araştırmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylere sağlanan grup eğitimlerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen on beş öğretmendir. Verilerin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, öncelikle grup eğitimi kavramının tanımını yapmışlardır. Grup eğitimlerinin özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirdiği dile getirilmiştir. Öğretmenler grup eğitimlerinin ortak hedef ve amaçlar doğrultusunda planlanarak yürütülmesi sırasında grup yönetimini etkili bir biçimde sağlayabildiklerini ve bunu da nitelikli gözlem yapma becerilerine borçlu olduklarını ifade etmişlerdir. Grup eğitimleri esnasında görülebilen çeşitli sorunlardan bahsedilmiştir. Öğrencilerin bireysel tanı ve özellikleri ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları amaçları doğrultusunda grup eğitimi etkinliklerini düzenleyen öğretmenler, söz konusu çalışmalar sırasında kullandıkları çeşitli araç-gereç ve materyalleri dile getirmişlerdir. Öğretmenler grup eğitimlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde nitelikli bir şekilde sağlanabilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Grup eğitimi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim, özel gereksinimli birey

Giriş

Destek eğitim hizmetlerinin önemli ölçüde yürütüldüğü ÖERM’lerde (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016) eğitim süreçlerine olumsuz etki eden çeşitli sorunlar (örneğin; öğretmen sirkülasyonu, kurum yöneticilerinin ticari yaklaşımı, iş birliği güçlükleri, öğretmen tükenmişliği vb.) gözlemlenebilmektedir (Köse ve Aslan-Bağcı, 2025).

Görülen bu gibi sorunların yanı sıra ÖERM'lere devam eden özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal ve bağımsız yaşam becerilerini edinebildikleri vurgulanmaktadır (Gürgür vd., 2016; Mengi, 2020).

ÖERM'lerde gerçekleştirilen grup eğitimleri, destek eğitim süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilebilir. Grup eğitimlerine yönelik yapılacak bir çalışma, ÖERM'lerde gözlemlenebilen sorunların destek eğitim süreçlerine olan etkilerinin farklı pencerelerden görülebilmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca grup eğitimlerini ele alan bir çalışmanın sonuçları, özel gereksinimli bireylere grup çalışmaları yaptıran uygulamacılara, uygulama süreçlerinin planlanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde katkı sağlayabilir. Ek olarak, ÖERM'ler bağlamında yapılan araştırmaların sınırlılık taşıdığı belirtilmekte ve alana katkı sağlayabilecek araştırmaların desenlenmesi gerektiği önerilmektedir (Köse ve Aslan-Bağcı, 2025; Mengi, 2020). Tüm bunlar çerçevesinde bu araştırmanın amacı: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin grup eğitimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları İzmir ilinden ölçüt örnekleme yöntemi ile şu ölçütlere göre belirlenmiştir: (a) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmak (b) grup

eğitimlerinde öğretmen olarak bulunuyor olmak. Bu ölçütleri karşılayan on beş öğretmenle görüşülmüştür. Altı özel eğitim, beş okul öncesi ve dört çocuk gelişimi öğretmeni ile görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizine göre yapılmış, araştırmacılar arası güvenilirlik yüzdesi %89 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Grup Eğitiminin Tanımı

Grup eğitimi aynı yaş ve tanı grubuna sahip çocukların hedeflenen becerilerde ortak araç gereçler üzerinden sosyal bir ortam içerisinde eğitim sunulması şeklinde tanımlanmıştır ($n=9$). K1: *“aynı yaş ve tanı grubuna sahip olan çocukların sahip olmadıkları aynı beceriyi edinmelerini desteklemeye olanak tanıyan eğitimidir”*

Grup Eğitiminin Gelişime Olan Katkısı

Grup eğitimlerinin sosyal ve duygusal becerileri geliştirdiği ifade edilmiştir ($n=15$). Sıra alma, bekleme, iletişim kurma, dinleme, paylaşma, sorumluluk üstlenme, yardım etme, akranı ile oyun oynama ve sürdürme üzerine olan becerileri desteklediği ifade edilmiştir. Grup eğitimlerinde çocuklar akranlarını rol model alabilmekte ve davranış geliştirebilmektedirler. K13: *“Akran etkileşimini sağlar akranlarıyla birlikte olmayı destekleyeceğini düşünüyorum.*

Grup Eğitimi Sağlayan Öğretmenin Güçlü Yönleri

İyi bir gözlemci olduklarını ifade eden öğretmenler grup eğitimlerinde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek amacıyla planlamalarını yaptıklarını ve sınıf yönetimini sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler esnasında öncül davranışların tespit edilmesinde kendilerini güçlü olarak görmüşlerdir. Ders dışı zamanlarda çocuklarla samimi iletişim kurma ve onlarla oyunlar oynayarak seviyelerine inebildikleri belirtilmiştir. Sakin bir ses tonunun çocukların dikkatini çekmekte etkili olduğu da dile getirilmiştir. K9: *“davranışın altında yatanı daha hızlı görebiliyorum”*

Grup Eğitimlerindeki Sorunlar

Gruptaki çocukların aynı tanı ve yaş grubunda olmamaları süreci zorlaştırmaktadır. Çocukların sergilediği problem davranışlar diğer çocuklara da etki etmektedir. Konuşmak istememe, akranı ile etkinlik yapmak istememe, paylaşım göstermeme, öğretmeni kıskanma, liderlik yapmak isteme ve akran zorbalığı olması sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenler ortak materyal oluşturmada zorlanmaktadırlar. Aileler grup eğitimine uygun olmayan çocuğunu bu eğitimden yararlanmasını istemektedirler. Problem davranışa sahip çocuğu diğer aileler grupta istememektedirler. K7: *“En temel sorunumuz tanı ve yaş farklılığı olan çocuklardan oluşturulması grupların”*

Grup Eğitimlerinde Kullanılan Materyaller

Materyaller; boncuk, tak çıkar araç-gereçleri, yapbozlar, renkli bardaklar, renkli görsel kartlar, sosyal beceri kartları, çatışma çözme kartları, buz kırma oyunu, dedektif oyunu, dart ve langirt oyunudur.

Bunların yanı sıra üç katılımcı akademik becerilere sahip olan özel gereksinimli çocuklarla UNO oyunu oynandığı ve bu oyunun onları eğlendirdiği dile getirmişlerdir. K15: “*UNO oyunumuz var.*”

Grup Eğitimlerine Yönelik Öneriler

Öğretmenler, grup eğitimlerine alınacak öğrencilerin bireysel eğitim süreçlerinde grupla çalışma becerileri açısından desteklenmelerini önermişlerdir (n=13). Grupların oluşturulmasında yaş ve tanı ortaklığının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. ÖERM yöneticilerinin ticari bakışlarının sonlanması gerektiği belirtilmiştir. Gruplarda öğrenci sayısının az tutulması ve materyal çeşitliliğinin sağlanması önerilmiştir. Grup eğitimlerinde hedeflenen becerilerin evde de desteklenmesi önemli görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel eğitimde grup eğitimi; aynı yaş ve tanı grubuna sahip çocukların hedeflenen becerilerde ortak araç gereçler üzerinden sosyal bir ortam içerisinde eğitim sunulması şeklinde tanımlanmıştır. Diğer araştırma bulgularına benzer bir şekilde grup eğitimlerinin sosyal becerileri desteklediği belirtilmiştir (Mengi, 2020). Öğretmenler, grup eğitimlerini planlamada ve sürdürmede gözlem güçlerinin önemine değinmişlerdir. Grup eğitimi süreçlerinde aileden, öğrencilerden ve kurumun fiziki olanaklarından ötürü sorunlar olabildiği belirtilmiştir. Bu bulgu önceki araştırma bulguları ile tutarlıdır (Köse ve Aslan-Bağcı, 2025). Öğretmenler, öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda grup eğitimlerini planladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte grup

eğitimlerinde kullanılan materyallerin isimleri bulgulara açıklanmıştır. Bu araç gereçler teknoloji destekli uygulamalar ile desteklenebilir ve geliştirilebilirler. Bu çalışmada verilen öneriler önceki araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Gürgür vd., 2016; Köse ve Aslan-Bağcı, 2025; Mengi, 2020). Uygulama süreçlerine yönelik öğretmenlerin verdikleri öneriler dikkate alınabilir ve çalışma gözlemsel veriler ile de ilerleyen araştırmalarda tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423>
- Köse, İ. E. ve Aslan-Bağcı, Ö. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin perspektiflerinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim süreçleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.29065/usakead.1574352>
- Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim durumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 19-33. <https://doi.org/10.33206/mjss.540793>

TÜRKİYE’DE TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALARIN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Nisa ARSLANTÜRK^[1], Fidan ÖZBEY GÖKÇE^[2]

ÖZET

Bu araştırma; Türkiye’de tersine kaynaştırma uygulaması ile ilgili yürütülen araştırmaların çeşitli değişkenler açısından gözden geçirildiği bir derleme çalışmasıdır. Türkiye’de tersine kaynaştırma araştırmalarının sayıca sınırlı, tematik açıdan parçalı ve yöntemsel çeşitlilikten yoksun olması nedeniyle, bu modele ilişkin mevcut bilgi birikimini bütüncül bir çerçevede ortaya koyma gerekliliği doğrultusunda ihtiyaç duyulmuştur. Tez Merkezi veri tabanlarında “tersine kaynaştırma” ve “kaynaştırma modelleri” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda 2015–2024 yılları arasında yayımlanmış 3 yüksek lisans tezi, 2 makale ve 2 bildiri olmak üzere toplam 7 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar yıllara göre dağılım, yöntemsel özellikler, katılımcı profilleri, araştırma konuları, elde edilen bulgular, öneriler ve etik önlemler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaların büyük bölümü nitel desenle yürütülmüş, yalnızca bir çalışma karma yöntem kullanmıştır. Öğretmenlerin uygulamayı genel olarak olumlu değerlendirdikleri, ancak bilgi eksikliği, hizmet içi eğitim yetersizliği, sınıf ortamı ve fiziki koşullara ilişkin güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, ailelerin bilgilendirilmesine ve kurumsal desteğin artırılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada gözden geçirilen çalışmalar sekiz tema altında derlenmiş, analiz edilmiş yorumlanmıştır

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma uygulaması, Tersine kaynaştırma, Kaynaştırma modelleri

Giriş

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, eğitim ortamlarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayarak sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımıdır (Yazıcıoğlu, 2018). Türkiye’de bu uygulama, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli modellerle desteklenmektedir ve bu modeller arasında tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma gibi türler yer almaktadır (MEB, 2017). Kaynaştırma modelleri içerisinde son yıllarda dikkat çeken alternatif bir yaklaşım ise tersine kaynaştırma modelidir.

Tersine kaynaştırma, tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıflarına belirli sürelerle dahil edilmesini esas alır (Schoger, 2006). Bu modelde amaç, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin artırılması ve doğal akran ilişkileri aracılığıyla iletişim yeteneklerinin geliştirilmesidir. Aynı zamanda tipik gelişim gösteren öğrenciler, bu model sayesinde empati, hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi sosyal değerleri kazanma fırsatı bulurlar (Rafferty & Griffin, 2005). Türkiye’de yapılan çalışmalar, tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymakta ve bu modelin eğitim sisteminde yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Yazıcıoğlu, 2018; Elaldı vd, 2021). Tersine kaynaştırma, geleneksel kaynaştırma modellerinin aksine, özel eğitim ortamlarının merkezde olduğu ve bireylerin farklılıklarına göre düzenlenmiş bir kapsayıcı eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye’de tersine kaynaştırma modeline yönelik ilgi son yıllarda artış göstermesine rağmen, bu alandaki

çalışmaların sayıca yetersiz, kapsam bakımından sınırlı ve bütüncül bir analizden uzak olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan araştırmaların büyük çoğunluğu tekil uygulamalara odaklanmakta; yöntemsel çeşitlilik, kuramsal derinlik ve tematik tutarlılık açısından önemli eksiklikler barındırmaktadır. Bu bağlamda, mevcut bilgi birikiminin derlenmesi ve analiz edilmesi hem araştırma alanının gelişimi hem de uygulama sahasında karşılaşılan sorunlara bütüncül çözümler üretilmesi açısından gereklilik arz etmektedir. Bu çalışma, Türkiye'de tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin literatürdeki parçalı yapıyı bir araya getirerek alana dair kapsayıcı bir perspektif sunmayı ve bu konudaki akademik boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de tersine kaynaştırma uygulaması ile ilgili yürütülen araştırmaların gözden geçirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır:

Araştırmalar yürütüldükleri yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmalar türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmalara dahil edilen katılımcıların özellikleri nasıldır?

Araştırmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin özellikleri nelerdir?

Araştırmalarda incelenen konular nelerdir?

Araştırmalarda elde edilen bulgular nelerdir?

Araştırmalarda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

Araştırmalarda alınan etik önlemler nelerdir?

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de tersine kaynaştırma alanında yürütülen araştırmalarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma; Türkiye'de tersine kaynaştırma alanında yürütülen araştırmaların farklı değişkenler açısından gözden geçirildiği bir derleme çalışmasıdır. Derleme makaleler, geçmişte gerçekleştirilen araştırmalardan veya edinilen deneyimlerden elde edilen bilgilerin derlenip özetlenmesiyle ortaya çıkar. Bu bağlamda, ilgili konudaki genel eğilimlerin tespit edilmesi, genel sonuçlara ulaşılması ve birincil kaynaklar ile araştırma makalelerinin incelenmesi açısından oldukça değerli çalışmalardır (Yılmaz, 2021).

Bu araştırmanın modeli ise nitel araştırma desenlerinden olan doküman analizidir. Doküman analizi, belirli bir hedef doğrultusunda, gerekli kaynakların araştırılıp bulunması, okunması, notlar alınması ve değerlendirilmesi süreçlerini içermektedir (Sak vd., 2021). Doküman analizi, araştırılan konuyla ilgili literatürü, gözlem ve görüşme kayıtlarını ile diğer belgeleri sistematik biçimde düzenlemeye olanak tanır. Bu yöntem araştırmacıya zaman ve kaynak açısından verimlilik sağlayarak veri kaynaklarının sınıflandırılması ve yeni veri setlerinin oluşturulmasını kolaylaştırır. Böylece bilgiler araştırma sürecinde daha organize biçimde değerlendirilmesi ve anlamlandırılması mümkün hale gelir (Baltacı, 2019). Bu araştırmada kullanılan dokümanlar Türkiye'de tersine kaynaştırma alanında yapılan araştırmaların elektronik raporlarıdır.

Türkiye'de literatürde tersine kaynaştırma ile ilgili çalışmaların bu araştırmaya dahil edilebilmesi için, araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş kriterlere uygun olması gereklidir. Dahil edilme ölçütleri ise şu şekilde ifade edilebilir:

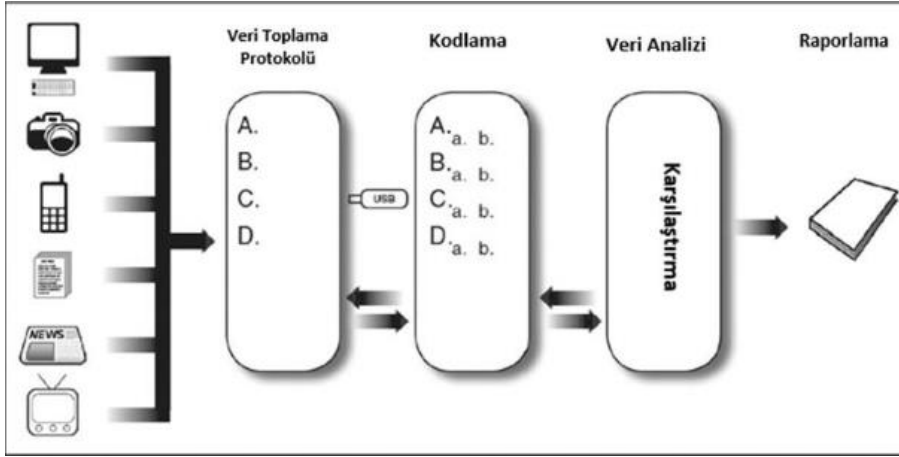
- Tersine kaynaştırma eğitimi ile ilgili olması ve bu modelin uygulanasına yönelik veriler içermesi.
- Çalışmanın hakemli dergilerde yayımlanmış bir makale, bildiri, yüksek lisans veya doktora tezi olması.
- Türkiye'de yürütülmüş ve ülkemizdeki eğitim sistemiyle ilişkili bulgular içermesi.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalara erişim sürecinde öncelikle elektronik veri kaynakları taranmıştır. Bu kapsamda Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından “tersine kaynaştırma” anahtar kelimesi ile tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda “dahil etme ölçütleri” göz önünde bulundurularak 3 yüksek lisans tezi, 2 makale ve 2 bildiri olmak üzere toplam 7 adet çalışma dahil edilmiştir.

Nitel araştırmada kullanılan yöntemlerden biri olan doküman analizi, veri üzerinde derinlemesine bir inceleme ve yorumlama süreci gerektirir. Bu yöntem, anlam çıkarımı yapmak, ele alınan konuya dair bir perspektif geliştirmek ve ampirik bilgilere ulaşmak için oldukça etkilidir (Kıral, 2020). Bu araştırma, Sak vd. (2021)’in geliştirmiş olduğu ve Şekil 1’de gösterilen doküman analizi süreci esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Sürecin tüm adımları, belirlenen yönteme uygun şekilde uygulanmıştır.

Şekil 1 Doküman analiz aşamaları (Sak vd., 2021).



Bu araştırma sürecinde şekil 1’deki doküman analiz süreci benimsenerek veri toplama, kodlama, analiz ve raporlama aşamaları titizlikle yürütülmüştür. İlk olarak farklı kaynaklardan veri toplanmış ve belirli bir protokol çerçevesinde düzenlenmiştir. Ardından, toplanan veriler tematik bir çerçevede kodlanarak alt kategorilere ayrılmış ve anlamlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Kodlama sürecini takiben, veriler karşılaştırılmalı analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Son olarak, analiz sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik biçimde raporlanmış ve araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar detaylandırılmıştır. Bu aşamalar, araştırmanın metodolojik bütünlüğünü koruyarak güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır.

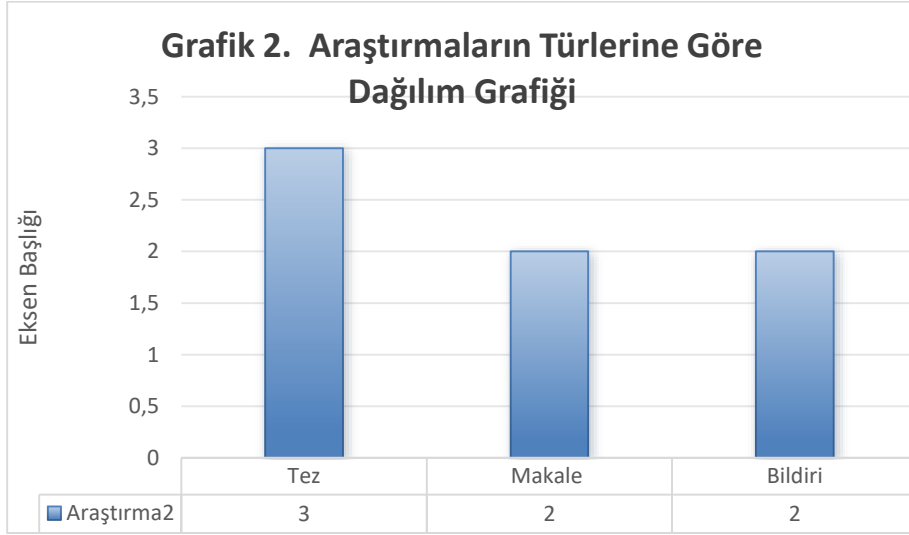
Bu araştırmada gözden geçirilen çalışmalar belli temalar altında derlenmiş ve incelenmiştir. Bu temalar şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Araştırmaların yürütüldüğü yıllara göre dağılımı
- 2- Araştırma türlerine göre dağılımı
- 3- Araştırmalara Dahil Edilen Katılımcıların Özellikleri
- 4- Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Özellikleri
- 5- Araştırmalarda incelenen konular
- 6- Araştırmalarda elde edilen bulgular
- 7- Araştırmalarda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler
- 8- Araştırmalarda Alınan Etik Önlemler

Bulgular ve Yorum



Grafik 1’de görüldüğü gibi tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında çalışmalar sınırlı düzeydedir ve özellikle son yılda artış göstermiştir.



Grafik 2’de görüldüğü gibi tersine kaynaştırma alanında yürütülen araştırmalarının türlerine bakıldığında tez ve makale türündeki araştırmalarda artış söz konusudur.

Tablo 1: Araştırmalara Dahil Edilen Katılımcıların Özellikleri

Yazar	Katılımcılar
Alıcı (2018)	4 CP’li çocuk
Arı (2015)	12 öğretmen, 2 idareci
Yazıcıoğlu (2018)	Literatür taraması (katılımcı yok)
Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020)	4 öğretmen ve bu sınıflarda çocukları bulunan 14 veli
Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023)	17 sınıf öğretmeni
Özkan & Bayraktar (2024)	8 okul öncesi & 8 özel eğitim öğretmeni

Yazar	Katılımcılar
Özkan (2024)	nicel boyutu örneklemini 76 okul öncesi ve 75 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 151 öğretmen; nitel boyutu için 8 okul öncesi ve 8 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 16 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar çoğunlukla öğretmenler, okul idarecileri ve özel gereksinimli çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Özellikleri

Yazar	Nitel Araştırmalar	Nicel Araştırmalar	Tek Araştırmalar	Denekli Karma Araştırmalar
Alıcı (2018)	x			
Arı (2015)	x			
Yazıcıoğlu (2018)	x			
Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020)	x			
Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023)	x			
Özkan & Bayraktar (2024)	x			
Özkan (2024)				x

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaların çoğu nitel araştırma türünde gerçekleştirilmiş, sadece Özkan (2024) nicel yöntem kullanmıştır.

Tablo 3: Araştırmalarda İncelenen Konular

Yazar	İncelenen Konular
Alıcı (2018)	İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programının, tersine kaynaştırma gruplarında eğitim alan CP’li çocukların ince motor becerileri üzerindeki etkisi
Arı (2015)	Tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa nasıl bir etkisinin olacağını incelemek
Yazıcıoğlu (2018)	Tersine kaynaştırma kavramının teorik incelemesi
Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020)	Tersine kaynaştırma sınıflarının öğretmen ve veli perspektifinden değerlendirilmesi
Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023)	Sınıf öğretmenlerinin tersine kaynaştırma hakkındaki algılarının incelenmesi
Özkan	& Tersine kaynaştırma uygulayan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin

Yazar İncelenen Konular

Bayraktar incelenmesi

(2024)

Özkan (2024) Tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi

Tablo 3’de görüldüğü gibi incelenen konular arasında tersine kaynaştırmanın çocukların motor becerilerine etkisi, öğretmen ve velilerin görüşleri ile tersine kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi yer almaktadır

Tablo 4: Araştırmalarda Elde Edilen Bulgular

Yazar Bulgular

Alıcı (2018) İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sonrasında CP’li çocukların ince motor becerilerinde gelişme gözlemi

Arı (2015) Tersine kaynaştırmanın ilkokula hazırlığı desteklediği
Tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen ve velilerin yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüş

Bununla birlikte, öğretmenler ve velilerin okullarında tersine kaynaştırmanın iyi bir biçimde uygulandığına ve olumlu etkilerinin olduğuna inandıkları bulunmuş.

Yazıcıoğlu (2018) Tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği belirlenmiş

Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020) Öğretmenler ve veliler tersine kaynaştırmayı olumlu bulmuş

Sınıf öğretmenleri tersine kaynaştırma konusunda bilgi eksikliği yaşamakla birlikte, uygun destek sağlanırsa bu uygulamaya olumlu baktıklarını belirtmişlerdir.

Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023) Tersine kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu ve toplumsal tutumların olumlu yönde değişmesini sağladığı vurgulanmıştır.

Ancak, mevcut eğitim sisteminde tersine kaynaştırmanın uygulanmasında fiziki altyapı ve öğretmen desteği gibi eksiklikler olduğu tespit edilmiştir

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliğini dile getirdikleri belirtilmiştir

Özkan & Bayraktar (2024) Öğretmenler, tersine kaynaştırma uygulamalarında öğrenci iletişimini güçlendirmek, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve ailelerle sürekli iletişim halinde olmak için çeşitli yöntemler kullanmaktadır.

Tüm öğretmenler, tersine kaynaştırma eğitim uygulamalarının ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır

Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulamasını olumlu bulması ancak destek yetersizliklerini dile getirdikleri belirtilmiştir

Özkan (2024) Tersine kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin esnek planlamalar yaparak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, tersine kaynaştırmanın bireysel farklılıkları kabul etme ve fırsat eşitliği

Yazar	Bulgular
	sağlama açısından önemli olduğunu, ancak uygulamada bazı eksiklikler bulunduğunu dile getirmişlerdir

Tablo 4'te görüldüğü gibi bulgular genel olarak tersine kaynaştırmanın olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ancak, öğretmenlerin bilgi eksikliği ve uygulama sürecindeki destek yetersizlikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 5: Araştırmalarda Geliştirilen Öneriler

Yazar	Öneriler
	Ailelere eğitim verilerek ince motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı içerisindeki etkinlikleri ailelerin de evde bu etkinlikleri uygulaması sağlanması
	CP'li çocukların ince motor becerileri daha geniş kapsamlı alt boyutlarda incelenmesi.
Alıcı (2018)	Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan farklı engel gruplarındaki çocukların ince motor becerilerini oyunla desteklemeye yönelik çalışmalar yapılması
	İnce motor becerileri oyunla destekleyen eğitim programı sınıf içerisinde yapılan uyarlanmış etkinliklerle desteklenmesi
	Okulun tüm öğrencilerine ve ailelerine düzenli bir program dahilinde tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilendirme yapılması.
Arı (2015)	Tersine kaynaştırma uygulamasının ilkökul bünyesinde yürütülebileceği özel eğitim okulları tasarlanabilir ve bu okullara uygun araç-gereç, materyal sağlanması.ve uygulama alanı genişletilmesi.
Yazıcıoğlu (2018)	Daha fazla ampirik veri ile çalışılması
Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020)	Tersine kaynaştırma alanında yeni araştırmaların oluşturulması
	Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma türleri üzerine online ya da hizmet içi eğitim sunulması
	Özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin sosyal olarak uyum sağlayabildiklerinin kısa vadede etkilerini görebilmek için kısa etkinlikler yapılarak aile, öğretmen ve öğrencilerin de dahil olduğu kısa etkinlikler her okul bünyesinde gerçekleştirilmesi
Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023)	. Belirli zaman aralıklarında özel eğitim okulları ziyaret edilmesi. Tam zamanlı eğitim yerine yarı zamanlı eğitim tercih edilmesi
Özkan & Bayraktar (2024)	Tersine kaynaştırma eğitimi veren kurumların yaygınlaştırılması
	Öğrenci sayısının eğitime uygun düzenlenmesi
	Öğrencilere yönelik sosyal ortamların artırılması
	Daha geniş ölçekli çalışmalar yapılması
Özkan (2024)	Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmesi
	Tersine kaynaştırma uygulamalarının verimliliğini artırmak için öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması

Yazar

Öneriler

Özellikle yaşları yüksek olan öğretmenlere tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterlilik kazanacakları imkânların tanınması

Tablo 5'te görüldüğü gibi öneriler arasında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, ailelerin bilgilendirilmesi, sosyal etkinliklerin artırılması ve tersine kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması bulunmaktadır.

Tablo 6: Araştırmalarda Alınan Etik Önlemler

Yazar

Etik Önlemler

Alıcı (2018)

Gerekli izinler alınmış

Arı (2015)

Gerekli izinler alınmış

Yazıcıoğlu (2018)

Etik kurul onayı gerekli değil (literatür taraması)

Yıldız, Tutuk & Odluyurt (2020)

MEB'den izin alınmış

Çoban, Hasırcı & Özdemir (2023)

Öğretmenlerden onay alınmış

Özkan & Bayraktar (2024)

Öğretmenlerden rıza alınmış

Özkan (2024)

MEB'den gerekli izinler alınmış

Tablo 6'de görüldüğü gibi etik önlemler olarak gerekli izinlerin alınması ve katılımcılardan rıza toplanması sağlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de tersine kaynaştırma uygulaması ile ilgili yürütülen araştırmalar incelenmiştir. Ülkemizde tersine kaynaştırma çalışmaları sınırlı düzeydedir ve özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Tersine kaynaştırma alanında yürütülen çalışmalarda makale ve tez türündeki çalışmalarda artış söz konusudur.

Türkiye'de tersine kaynaştırma konusunda çalışmaların son on yılda ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. İlk çalışma 2015 yılında yapılmış (Arı, 2015) ve bunu 2017-2018 yıllarında tezler ve kuramsal makaleler takip etmiştir (Yazıcıoğlu, 2018; Alıcı, 2018). Özellikle 2020'lerden itibaren tersine kaynaştırmaya ilgi artarak birkaç yıl içinde birden fazla araştırma üretilmiştir. Buna karşılık, uluslararası literatürde tersine kaynaştırmaya ilişkin literatürde 11 çalışma bulunmaktadır. Ulusal literatürden biraz daha önce yer bulmaya başlamıştır. Örneğin, Rafferty ve Griffin (2005) çalışmasında tersine kaynaştırma uygulamasını daha 2000'lerin başlarında raporlamıştır. Uluslararası literatürdeki çalışmaların 2005-2024 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Genel olarak, hem Türkiye'de hem de uluslararası literatürde tersine kaynaştırma araştırmalarının sayısı son yıllarda belirgin biçimde artış göstermiştir; ancak Türkiye'de bu artış özellikle son birkaç yılda ivmelenmiş olup alan görece yenidir.

İncelenen çalışmaların türleri bakımından, Türkiye'deki literatürün büyük ölçüde akademik tezler ve sınırlı sayıda makalelerden oluştuğu görülmektedir. Nitekim Türkiye'de gerçekleştirilen ilk çalışmalar genellikle yüksek lisans tezleri biçimindedir (Arı, 2015; Alıcı, 2018) ve bunlar sonradan bazı akademik makalelere de dönüşmüştür (Alıcı, 2018; Özkan, 2024). Son dönemde ise ulusal ve uluslararası dergilerde tersine kaynaştırma konusunda yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Özkan & Bayraktar, 2024). Uluslararası literatüre çalışmalara bakıldığında benzer şekilde ilk örneklerin çoğu tez veya proje şeklinde olduğu görülür. Örneğin Matthews (2012) doktora tezi kapsamında tersine kaynaştırma müdahalesini araştırırken, Zeroski (2012) ve Bebout (2024) tersine kaynaştırma uygulamalarını yüksek lisans tezi/projesi olarak yürütmüştür. Kalan 8 çalışma ise makale

biçimindedir. Yine de tersine kaynaştırma, gerek Türkiye’de gerekse uluslararası alanda, literatürde yeni filizlenen bir konu olduğundan geniş ölçekli araştırma sayısı henüz sınırlıdır.

Türkiye’deki çalışmalarda katılımcı profilleri daha çok eğitimciler ve okul paydaşları üzerinde yoğunlaşmaktadır. İncelenen yerli literatürde genellikle öğretmenler başta olmak üzere, okul yöneticileri ve özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ana veri kaynaklarını oluşturmuştur (Yıldız vd., 2020; Çoban, 2023). Az sayıda çalışmada doğrudan öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır. Örneğin, Alıcı (2018) tersine kaynaştırma ortamındaki dört serebral palsili çocuğun gelişimini takip etmiştir. Bunun dışında, yerli literatürde tersine kaynaştırmaya dahil olan tipik gelişim gösteren çocuklar genellikle dolaylı olarak (örneğin öğretmenlerin anlatımlarıyla) ele alınmıştır. Uluslararası çalışmalarda ise katılımcı yelpazesi daha geniş tutulmuştur. Birçok yabancı araştırma doğrudan tersine kaynaştırma uygulamasına katılan özel gereksinimli bireyleri ve onların akranlarını incelemektedir. Örneğin Schoger (2006) çalışmasında, özel eğitim sınıfındaki üç engelli öğrenci ile onlara eşlik eden genel eğitim öğrencilerinin sosyal etkileşimleri gözlemlenmiştir. Matthews (2012) ise bir okul bölgesinde otizmli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranlarının dahil olduğu bir tersine kaynaştırma programını değerlendirirken, öğretmen ve ailelerle de görüşmeler yapmıştır. Benzer biçimde, üniversite düzeyinde yürütülen bir programda özel gereksinimli yetişkin öğrenciler ile üniversite öğrencilerini bir araya getiren katılımcı grupları söz konusudur (Rubenzer vd., 2021).

Türkiye’de tersine kaynaştırma üzerine yapılan çalışmaların yöntemsel açıdan büyük kısmı nitel desende tasarlanmıştır. Doküman analizi yöntemiyle literatür taraması (Yazıcıoğlu, 2018), durum çalışmasıyla tek bir okulun incelenmesi (Yıldız vd., 2020) veya görüşme tekniğiyle öğretmen deneyimlerinin toplanması (Özkan, 2024) yaygın kullanılan yaklaşımlardır. Nitel veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve gözlemler öne çıkmaktadır. Yalnızca tek bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri konusunda anket uygulanarak nicel veri toplanmış ve bu çalışma karma yöntem (nicel+nitel) olarak tasarlanmıştır (Özkan, 2024). Genel tablo, Türkiye’de yöntemsel olarak betimleyici nitel çalışmaların ağırlıkta olduğunu göstermektedir

Uluslararası alandaki yöntemsel yaklaşımlar da büyük ölçüde nitel ve küçük ölçekli desenler etrafında şekillenmiştir. Örneğin, Schoger (2006) vaka çalışması niteliğindeki araştırmasında bir öğretmenin tersine kaynaştırma girişimini ayrıntılı biçimde betimlemiştir. Matthews (2012) nitel araştırma yürütmüş; bireysel ve odak grup görüşmeleri ile gözlemlerden yararlanarak verileri analiz etmiştir. Benzer şekilde, Amimo (2023) Kenya’daki bir okulda tersine kaynaştırma sürecini odak grup yoluyla inceleyen bir çalışma ortaya koymuştur. Ancak genel olarak bakıldığında, uluslararası literatürde de geniş ölçekli deneysel ya da nicel karşılaştırmalı araştırmaların henüz sınırlı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de yayınlanan çalışmalar incelendiğinde, tersine kaynaştırma kapsamında ele alınan konuların birkaç ana tema etrafında toplandığı görülür. Bir grup çalışma tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Örneğin Alıcı (2018), tersine kaynaştırma grubundaki serebral palsili çocukların ince motor becerilerinde kaynaştırma yoluyla sağlanan eğitimin etkisini incelemiştir. Benzer şekilde Arı (2015), tersine kaynaştırma uygulamasının çocukların ilkökula hazırlık süreçlerine nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Bu çalışmalar, tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların gelişimsel çıktıları (motor beceri, okul olgunluğu vb.) üzerindeki potansiyel faydalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

İkinci ana konu grubu ise tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşleri üzerinedir. Örneğin, Yıldız vd., (2020) bir özel eğitim anaokulundaki tersine kaynaştırma sınıflarını hem öğretmenlerin hem

de velilerin bakış açısından değerlendirmiştir. Bu çalışma, uygulamanın günlük işleyişine ve karşılaşılan sorunlara dair doğrudan paydaş görüşlerini yansıtmaktadır. Yine Çoban vd., (2023) sadece sınıf öğretmenlerinin tersine kaynaştırmaya ilişkin algı ve tutumlarını derinlemesine inceleyerek öğretmen perspektifine odaklanmıştır. Özkan ve Bayraktar (2024) ise hem okul öncesi hem de özel eğitim öğretmenlerinin tersine kaynaştırma deneyimlerini karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Bu tür çalışmalar, tersine kaynaştırmanın sahadaki uygulanabilirliğini, avantaj ve zorluklarını uygulayıcı gözüyle ortaya koymaktadır.

Üçüncü olarak, tersine kaynaştırma bağlamında öğretmen yeterlikleri ve hazırlığı da incelenen konular arasındadır. Özkan (2024), tersine kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçerek bu modelin başarılı olmasında öğretmenlerin kendilerini ne kadar donanımlı hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Son olarak, literatürde tersine kaynaştırma kavramının kuramsal temellerini irdeleyen bir çalışma da bulunmaktadır: Yazıcıoğlu (2018), tersine kaynaştırma modelini tanımlamış, dünyadaki uygulama örneklerini derleyerek kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Bu makale, alan yazını tarayarak tersine kaynaştırmanın eğitim sisteminde nerede konumlandığını tartışmaktadır.

Uluslararası literatürün incelediği konular da büyük ölçüde benzer eksenlere sahiptir, ancak uygulama alanları daha çeşitlidir. Bir kısım çalışma tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli bireylerin gelişimine katkısını ele almıştır. Örneğin, Matthews (2012) tersine kaynaştırma yoluyla otizmlili öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinde ilerleme sağlanıp sağlanamayacağını ve bu modelin tam kaynaştırmaya geçişte bir basamak olup olmayacağını sorgulamıştır. Schoger (2006) ise tersine kaynaştırma programının sosyal etkileşim fırsatları yaratarak engelli öğrencilerin akran ilişkilerini nasıl geliştirdiğini raporlamıştır. Bu çalışma, kaynaştırma imkânı bulamayan öğrenciler için tersine kaynaştırmanın sosyal açıdan bir alternatif sunduğunu göstermiştir. Benzer biçimde, Bebout (2024) davranış problemleri gösteren özel eğitim öğrencilerinin genel eğitim akranlarıyla eşleştirildiği durumlarda, kendine zarar verme ve dersten kaçınma gibi olumsuz davranışların sıklığını incelemiştir. Bu konu, tersine kaynaştırmanın problem davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Uluslararası literatürde tersine kaynaştırma, aynı zamanda yenilikçi uygulamalar ve farklı hedef gruplar bağlamında ele alınmaktadır. Örneğin Ballatore et al. (2019), tersine kaynaştırma yaklaşımını üstün yetenekli öğrencileri desteklemek ve genel öğrenci kitlesinin eğitim kalitesini artırmak amacıyla değerlendirerek alışılmadık bir perspektif sunmuştur. Bu çalışma, tersine kaynaştırmanın sadece engelli bireyler için değil, farklı öğrenen grupları için de çoklu yararlar sağlayabileceğini öne sürmektedir. Bir diğer farklı uygulama alanı olarak Rubenzer et al. (2021), üniversite kampüsünde zihinsel ve gelişimsel engelli yetişkinlerin katıldığı yaşam boyu öğrenme programını tanıtmıştır. Bu program, tersine kaynaştırma modelinin okul öncesi ve ilkokul düzeyi ötesinde, yetişkin eğitimi ve üniversite ortamında da uygulanabileceğini göstermektedir. Amimo (2023) ise Afrika'daki bir işitme engelliler okulunda tersine kaynaştırma uygulamasını inceleyerek kültürel ve toplumsal bağlamın bu modele etkisini tartışmıştır. Özellikle işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin aynı mesleki eğitime dahil edildiği benzersiz bir durumu ele alan Amimo, tersine kaynaştırmanın farklı engel gruplarında ve farklı kültürel ortamlarda ne tür sorular ortaya çıkardığını analiz etmiştir. Görüldüğü üzere, uluslararası çalışmalar tersine kaynaştırma modelini çeşitli hedef kitleler (otizmlili çocuklar, ağır engelli bireyler, üstün yetenekliler, engelli yetişkinler vb.) ve amaçlar doğrultusunda uyarlayarak geniş bir yelpazede incelemektedir. Bu açıdan, Türkiye'deki çalışmalar daha sınırlı bir kapsamda (çoğunlukla okul öncesi ve ilkokul düzeyi engelli çocuklar için) yoğunlaşmışken, dünya genelinde modelin farklı versiyonları ve yenilikçi uygulamaları araştırma

konusu yapılmıştır.

Tersine kaynaştırma modelinin, hem özel gereksinimli çocuklar hem de tipik gelişim gösteren akranları üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair Türkiye ve uluslararası literatürde birçok bulgu bulunmaktadır. Bu modelin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini, iletişim yeteneklerini ve özgüvenlerini geliştirdiği, ayrıca tipik gelişim gösteren çocukların empati, sabır ve farklılıklara saygı gibi sosyal değerleri kazandığı rapor edilmiştir. Türkiye'deki çalışmalarda, örneğin Alıcı (2018) ve Arı (2015), tersine kaynaştırmanın serebral palsili çocukların motor becerilerini geliştirdiğini ve okul öncesi çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinde ilerleme sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, Yıldız vd. (2020) öğretmen ve veli gözlemleriyle, tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar için sosyal etkileşim fırsatları sunduğunu ve okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Uluslararası literatür de benzer bulgulara sahiptir. Schoger (2006) ve Matthews (2012) gibi araştırmalar, tersine kaynaştırmanın hem engelli hem de engelli olmayan öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Tersine kaynaştırma, engelli öğrencilerin sosyal entegrasyonunu kolaylaştırırken, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de empati ve liderlik becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ancak, bu modelin başarılı olabilmesi için bazı zorluklar da bulunmaktadır. Türkiye'deki çalışmalarda, sınıf mevcudu ve öğrenci profili dengesizliğinin sorun yarattığı, bazı öğretmenlerin sınıf içindeki bire bir ilgi eksikliği nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin yeterli destek alamadığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca, normal gelişim gösteren bazı öğrencilerin olumsuz davranışları model alması gibi güçlükler de mevcuttur.

Türkiye'deki çalışmalar, tersine kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik bazı önemli öneriler sunmuştur. Bu önerilerin başında öğretmen eğitimi ve bilinçlendirilmesi gelmektedir. Birçok araştırmacı, tersine kaynaştırmayı uygulayacak öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi özel eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır. Özkan ve Bayraktar (2024) ise, öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğe başladıktan sonra tersine kaynaştırma konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını belirtmiş ve bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini önermiştir. Bu programlar, öğretmenlerin tersine kaynaştırma konusunda hem kuramsal hem de pratik yeterliliklerini artırmayı hedeflemelidir.

Uluslararası literatürde de benzer öneriler bulunmaktadır. Matthews (2012), artan otizmlili öğrenci nüfusuna çözüm olarak tersine kaynaştırma modelinin okul çapında planlı bir şekilde uygulanmasını önermekte ve bunu tam kaynaştırmaya geçişte bir ara basamak olarak görmektedir. Bu süreçte okul yönetimlerinin desteği ve ilgili politikaların uyarlanması gereklidir. Schoger (2006), başarılı bir tersine kaynaştırma programı için okul idarecilerinin ve meslektaşlarının desteğinin kritik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, tipik gelişim gösteren akranların sürece hazırlanması gerektiği de vurgulanmıştır. Rubenzer (2021), üniversite öğrencilerinin, engelli öğrencilere derslerde destek olabilmek için beş farklı rolde eğitildiğini açıklamış ve akran aracılığının yapılandırılmasına dikkat çekmiştir.

İncelenen araştırmalar, etik kurallara uygunluk konusunda büyük titizlikle hareket etmiş ve benzer etik önlemleri hayata geçirmiştir. Türkiye'deki çalışmalarda, veri toplamadan önce ilgili kurumlardan izin alınması ve katılımcılardan onam sağlanması, temel etik prosedürler olarak uygulanmıştır (Yıldız vd., 2020; Özkan & Bayraktar, 2024).

Uluslararası yürütülen çalışmalarda da benzer etik hassasiyetler mevcuttur. Akademik tezlerin tümü, bağlı bulundukları üniversitelerin onaylarını alarak yürütülmüştür (Matthews, 2012; Bebout, 2024).

Genel olarak, hem Türkiye’de hem de uluslararası çalışmalarda araştırma etiği ilkelerine uyulduğu ve hassas gruplarla çalışırken özel önlemler alındığı görülmektedir. Katılımcı rızasının alınması, gizlilik ve mahremiyetin korunması, olası risklerin minimize edilmesi gibi temel etik prensipler tüm araştırmalarda ortak şekilde uygulanmıştır. Bu sayede, tersine kaynaştırma gibi doğrudan insan katılımcıları ve özellikle savunmasız grupları içeren bir konuda bilimsel ilerleme sağlanırken katılımcı hakları ve iyi olma hâli göz önünde bulundurulmuştur. İncelenen tüm çalışmalar doğrultusunda, ulusal ve uluslararası literatürde tersine kaynaştırma konusundaki araştırmaların sayıca benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak, Türkiye’de yürütülen çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen ve veli görüşleri, uygulamaya ilişkin değerlendirmeler, özel gereksinimli çocukların motor gelişimi ile ilkokula hazırlık süreçleri gibi sınırlı temalar etrafında şekillenirken; uluslararası çalışmalarda tersine kaynaştırma modelinin otizmlili bireylerin akademik ve sosyal gelişimleri, üstün yetenekli bireylerin desteklenmesi, yetişkin eğitimi ve üniversite ortamında uygulanabilirliği gibi daha çeşitli, yenilikçi ve bağlamsal farklılıkları içeren konulara odaklanıldığı dikkat çekmektedir.

Kaynakça

- Alıcı, C. E. (2018). Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan cerebral palsy’li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, H. (2015). Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ballatore, M. G., Montanaro, L., & Tabacco, A. M. (2019). Inclusion: A new reverse perspective. In EERN Proceedings 2018 (pp. 151–160). University of Portsmouth.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388
- Bebout, M. (2024). Reverse inclusion at the intermediate level [Master’s capstone project, Northwestern College]. NWCommons. [\[https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/680\]](https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/680)(https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/680)
- Çoban, G., Hasırcı, B. B., & Özdemir, D. N. (2023). Tersine kaynaştırma üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. ESEPCONGRESS23 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı (s. 378–393). Pegem, Ankara.
- Elaldı, Ş., Çifçi, T., & Yerliyurt, N. S. (2021). An overview of reverse inclusion: A qualitative study. OPUS–International Journal of Society Researches, 17(34), 788–812. [\[https://doi.org/10.26466/opus.818118\]](https://doi.org/10.26466/opus.818118)(<https://doi.org/10.26466/opus.818118>)
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170–189.
- Matthews, S. (2011). A reverse inclusion intervention for students with autism [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3457988)
- MEB. (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. Journal of Early Intervention, 27(3), 173–192.
- Romstein, K., & Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. Pedagoška

Istraživanja, 12(1–2), 41–54.

Rubenzer, K. N., Shetron, T. H., & Pierce, J. T. (2021). Reverse-inclusion continuing education program at college aimed at students with intellectual and developmental disabilities: Program implementation. Unpublished manuscript, University of Texas at Austin.

Rubenzer, K. N., Shetron, T. H., & Pierce, J. T. (2021, October 26). Reverse-inclusion continuing education program for adults with IDD. University of Texas at Austin. [Ek belge, genişletilmiş versiyon].

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sapon, M. (2006). Reverse inclusion and the social benefits to the child with autism [Master's thesis, California State University, Northridge].

Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. Teaching Exceptional Children Plus, 2(6). http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss6/art3

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4(1), 39–48.

Yıldız, G. N., Tutuk, T., & Odluyurt, S. (2020). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi, (22), 30–48.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(2), 1457–1490.

Zeroski, M. (2012). Teaching students with severe cognitive and emotional disabilities using reverse inclusion and the arts [Master's thesis, California State University San Marcos].

Özkan, Z. (2024). Tersine kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, Z., & Bayraktar, V. (2024). Tersine kaynaştırma eğitimi veren özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin görüşleri. Ocrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10(42), 13–35.

^[1]Yüksek Lisans Öğrencisi Nisa ARSLANTÜRK, Düzce Üniversitesi, nisarslanturkx@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1520-7795>*

^[2]Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE, Düzce Üniversitesi, fidanozbey@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6600-3931>**