ELMIS2016

TT and VES (including arts education)

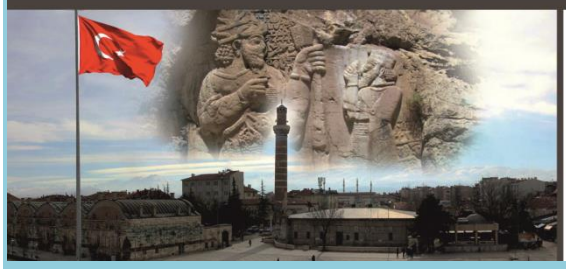
www.konyaozelegitim.org

12-15 MAYIS 12-15 MAY

EREĞLİ - KONYA / TÜRKİYE

ULUSLARARASI ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ

INTERNATIONAL CONGRESS OF SPECIAL EDUCATION



Ana Tema

Öğretmen Eğitimi,
Mesleki Eğitim,
Sanat Eğitimi
ve Spor



ELMIS 2016

"Bugünden Geleceğe Özel Eğitim"

Yayına Hazırlayan
Prof. Dr. Hakan SARI

III. ELMIS (TT and VES) ULUSLARARASI ÖZEL EĞİTİM KONGRESİNDEN YANSIMALAR

Bu kitabın basımı ve yayım hakkı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hakan SARI'ya aittir. Fikir ve Sanat Eserleri Yasası uyarınca yazılı izin alınmaksızın alıntı yapılamaz, basılamaz, cd, video ve fotokopi vb. ile çoğaltılıp kullanılanamaz.

Yayına Hazırlama Komisyonu
Prof.Dr. Hakan SARI
Arş. Gör. Abdullah EKER
Arş. Gör. Abdulbaki KARACA

Baskı:

Master Copy

Kongre Kitabı İsteme Adresi:
Prof. Dr. Hakan SARI
hakansari@gmail.com

III. ELMIS (TT and VES) ULUSLARARASI ÖZEL EĞİTİM KONGRESİNDEN YANSIMALAR

Bu kitabın basımı ve yayım hakkı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hakan SARI'ya aittir. Fikir ve Sanat Eserleri Yasası uyarınca yazılı izin alınmaksızın alıntı yapılamaz, basılamaz, cd, video ve fotokopi vb. ile çoğaltılıp kullanılanamaz.

Yayına Hazırlama Komisyonu
Prof.Dr. Hakan SARI (Editör)
Arş.Gör. Abdullah EKER
Arş.Gör. Abdulbaki KARACA

PALET YAYINLARI

ISBN: 978-605-9269-42-1

Baskı
İnci Ofset
Fevzi Çakmak Mah. Hacı Bayram Cad. No:3 Karatay / Konya

MATBAA SERTİFİKASI: 14997

Konya, Ekim 2016

PALET YAYINLARI
Mimar Muzaffer Cad. Rampalı Çarşı No. 42 Meram / Konya
Tel. 0332 353 62 27
YAYINCI SERTİFİKASI: 10418

Kongre Kitabı İsteme Adresi:
Araş. Gör. Abdullah Eker
Araş. Gör. Abdulbaki Karaca
akaraca@konya.edu.tr
aeker38@gmail.com

Bölümümüze ve Kongremize her konuda desteğini veren, yardımlarını esirgemeyen ve bizi cesaretlendiren Saygıdeğer Rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer ŞEKER'e özel teşekkür ve saygılarımız ile...

Kongre Düzenleme Kurulu Adına
Prof.Dr. Hakan SARI



ÖNSÖZ

III. Uluslararası Özel Eğitim Kongresini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli yerleşkesinde düzenlemiş olmanın mutluluğunu taşımaktayım. Uluslararası boyutta 486 katılımcının eşliğinde gerçekleştirilmiş olan kongremiz yurt içinde ve yurt dışında büyük ilgiyle karşılanmıştır. Özel eğitim alanında hizmeti toplumsal bir sorumluluk olarak gören siz değerli eğitimcilerimiz eşliğinde düzenlenen kongremiz ülkemiz adına büyük katkılara vesile olmuştur. Toplumda her bireyin değerli olduğu gerçeği bizlere özel gereksinimli bireylerin var olan kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak için sorumluluklar yüklemektedir. III. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi toplumsal sorumluluğun farkında olan siz değerli eğitimcilerin birlik ve beraberlik ilkeleri doğrultusunda güzel kazanımlar elde edilerek gerçekleştirilmiştir.

Özel eğitimin toplum içerisinde istendik yönde gelişmesi; iyi yetişmiş, yeterli bilgi ve beceri düzeyine ulaşmış eğitimcilerle mümkün olacaktır. Bu tür etkinlikler ve programlar öğretmen yetiştirmede de büyük faydalar sağlamaktadır. Ülkemizde özel eğitim alanında daha başarılı eğitimcilerin yetişmesi ve toplumsal duyarlılığın artması için bu alandaki çalışmalar önem arz etmektedir. Kongremize en yüksek düzeyde desteklerini esirgemeyen ve her türlü yardımda bulunan başta Sayın Rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer ŞEKER Hocamıza, Ereğli Belediye Başkanımız Sayın Özkan ÖZGÜVEN'e, Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu Başkanı Sayın Birol AYDIN'a ayrıca ELMIS 2016 Kongresinde emeği geçen tüm arkadaşlara içten teşekkürlerimi sunuyorum. Türkiye de Özel Eğitim hizmetlerinin ilerlemesi ve gelişmesi için herkesin gereken çaba ve özeni göstermesi dileğiyle.

Engelsiz bir hayat için el ele

Prof. Dr. Hakan SARI

III. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Düzenleme Genel Koordinatörü



Hayatın insana ne getireceğini ve insandan ne götüreceğini önceden kestirmek mümkün değildir. Her insan doğuştan veya sonradan zihinsel veya fiziksel engelli olabilir. Önemli olan toplumumuzun bu durumu kabullenmesi, engellilerin yaşam koşullarını göz önünde bulundurarak onlara yönelik girişim ve çabaları ortaya koyabilmesidir. Engeller, ancak engellilere karşı zihinlerimiz de olan engelleri kaldırmakla kalkar. Engelli kardeşlerimizin düşünme, üretme, çalışma, aktif bir biçimde hayatın içinde yer almalarını sağlamak ise hepimizin üzerine düşen bir görevdir. Bu konuda toplumun her ferdinin bir sorumluluğu vardır.

ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 12 - 15 Mayıs 2016 tarihleri arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi,Konya Ereğli Belediyesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu ve Ereğli Kazım Demirel Sevgi Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi ortaklığı ile ilçemiz Konya Ereğli'de gerçekleştirildi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'nın genel koordinatörlüğünde ve ekibinin yüksek katkıları ile gerçekleştirilen kongreye Ereğli Belediyesi olarak ev sahipliği yaptık.

Konya Ereğli Belediyesi olarak engelli vatandaşlarımıza ve özel eğitim alanına öncelikli hizmet anlayışıyla çalışıyoruz. Engelli vatandaşlarımızın topluma dâhil edilmeleri ile toplumun engellilere duyarlılığını artırarak ortak yaşam kültürü geliştirmeye çalışıyoruz. Bu anlamda ilçemizde faaliyet gösteren Ereğli Down Cafe ilçemizde büyük bir farkındalık oluşturdu. Topluma, engellilerin sorumluluk anlayışına sahip olabileceklerini gösterdi. İlçemizdeki çalışmalarımızdan yola çıkarak hazırlanan Down Cafe Uygulama Rehberinden hareketle 20 ilden fazla şehre örnek çalışma olduk. Şehrimizi engelli vatandaşlarımızın yaşamını kolaylaştıracak yaklaşımla yeniden hazırlıyoruz. Ereğlimizde, engellilerimize fiziksel düzenlemelerimizle ve tüm vatandaşlarımızla birlikte engellilere yaklaşımlarda örnek olacak ***Engelsiz Şehir*** hazırlama çalışmalarımıza Bakanlıklarımız, kamu kurumlarımız, sivil toplum kuruluşlarımızla çalışmaya devam edeceğiz.

ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongresinin ilçemizde gerçekleştirilmesine destek veren ve emeği geçen herkese minnet ve şükranlarımı sunarım.

Özkan ÖZGÜVEN
Belediye Başkanı

Kongre Onursal Başkanları
Prof. Dr. Muzaffer ŞEKER, Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü
Özkan ÖZGÜVEN, Konya/Ereğli Belediye Başkanı
Birol AYDIN, Özel Sporcular Federasyon Başkanı

Kongre Genel Koordinatörü
Prof. Dr. Hakan SARI, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi

Düzenleme Kurulu
Prof.Dr. Hakan SARI
Prof.Dr. Mustafa PEHLİVAN
Prof.Dr. Mehmet KIRBIYIK
Prof.Dr. İsa KORKMAZ
Prof.Dr. Muhittin DİNÇ
Yrd.Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Yrd.Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
Yrd.Doç. Dr. Yahya ÇIKILI
Yrd.Doç. Dr. Rukiye KONUK ER
Öğr.Gör. Dr. Şerife Şenay İLİK
Öğr.Gör. Halil İbrahim ÖZER
Öğr.Gör. Serdal DENİZ
Arş.Gör. Abdullah EKER
Arş.Gör. Abdulbaki KARACA
Arş.Gör. Ahsen KIZILKAYA
Arş.Gör. Hatice GÖKDAĞ
Arş.Gör. Nevzat ULUTEPE
Arş.Gör. Şeyda SARI
Arş.Gör. Tuğba PÜRSÜN

Düzenleme Kurulu Alt Komitesi
Yrd.Doç. Dr. A. Oğuz AKTÜRK
Yrd.Doç. Dr. Ayşe ELİŞIK
Yrd.Doç. Dr. Canan SEVİNÇ
Yrd.Doç. Dr. Ece SARIGÜL
Yrd.Doç. Dr. Emel Topbaş TAT
Yrd.Doç. Dr. Hafize GÜMÜŞ
Yrd.Doç. Dr. Hasan Hüseyin GÜLEÇ
Yrd.Doç. Dr. Kemal İZCİ
Yrd.Doç. Dr. Serap Yılmaz ÖZELÇİ
Yrd.Doç. Dr. Selçuk PEKER
Yrd.Doç. Dr. Tuğba HORZUM
Yrd.Doç. Dr. Yakup YILMAZ
Öğr.Gör. Yusuf UZUN
Arş.Gör. Gürbüz ÇALIŞKAN
Arş.Gör. Hatice SEZGİN
Arş.Gör. Ömer GÖKDEMİR
Arş.Gör. Rahime Filiz KİREMİT
Arş.Gör. Zeynep ŞİMŞİR
A. Vefa DEMİRKIRAN
Abdullah Sevinç (İşaret Dili Çevirmeni)

Bilim Kurulu
Prof.Dr. Abdulkerim BAHADIR(Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Agnes N. TOTH(University of Western Hungary, Macaristan)
Prof.Dr. Ahmet KONROT (Üsküdar University)
Prof.Dr. Ali Murat SÜMBÜL (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Antonio Portela Pruano (İspanya,Murcia University)
Prof.Dr. Atilla CAVKAYTAR (Anadolu University)
Prof.Dr. A. Gönül AKÇAMETE (Ankara University)
Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Gazi University)

Prof.Dr. Beppie van den Bogaerde (Hollanda, Utrecht University)
Prof.Dr. Binyamin BİRKAN (Tohum Otizm Vakfı-İstanbul Aydın University)
Prof.Dr. Bülbin SUCUOĞLU (Ankara University)
Prof.Dr. Dilara ÖZER (Gedik University)
Prof.Dr. Dilek ERBAŞ (Marmara University)
Prof.Dr. Eli Ottesen(Norveç, Oslo University)
Prof.Dr. E. Rüya ÖZMEN (Gazi University)
Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR (Anadolu University)
Prof.Dr. Funda ACARLAR (Ankara University)
Prof.Dr. Gerry Macruairc (Irlanda, University Dublin College)
Prof.Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (Anadolu University-Emeritus)
Prof.Dr. Hakan SARI (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. İbrahim Halil DİKEN (Anadolu University)
Prof.Dr. John ALBERTINI (Rochester Institute of Technology,USA)
Prof.Dr. Kashef ZAYED (Sultab Qaboos University, Umman)
Prof.Dr. Latife BIYIKLI (Emeritus)
Prof.Dr. Mehmet KIRBIYIK (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Emeritus)
Prof.Dr. Melanie NIND (University of Southampton, İngiltere)
Prof.Dr. Mervyn HYDE (Avustralya, Griffith University)
Prof.Dr. Miguel Augusto Santos (Porto University, Portekiz)
Prof.Dr. Mustafa PEHLİVAN (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Naim ŞAHİN (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ (Hacettepe University)
Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN (Lefke Avrupa University)
Prof.Dr. Nihal VAROL-ÖZYÜREK (Emeritus)
Prof.Dr. Ninna Garm(Norveç,Oslo University)
Prof.Dr. Oguz SERIN (Lefke Avrupa University)
Prof.Dr. Philip Garner(Northampton University, İngiltere)
Prof.Dr. Pınar EGE (Ankara University)
Prof.Dr. Robin PRECEY (İngiltere, Canterbury Chrst Church University)
Prof.Dr. Sonia BLANDFORD (Warwick University, İngiltere)
Prof.Dr. Şahin KESİCİ (Necmettin Erbakan University)
Prof.Dr. Şaban ÇALIŞ (Selçuk University)
Prof.Dr. Tevhide KARGIN (Ankara University)
Prof.Dr. Uğur SAK (Anadolu University)
Prof.Dr. Ümit DAVASLIGİL (Maltepe University)
Prof.Dr. Ümit GİRGİN (Anadolu University)
Prof.Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU (Dokuz Eylül University)
Prof.Dr. Yıldız UZUNER (Anadolu University)
Doç.Dr. Arzu ÖZEN (Anadolu University)
Doç.Dr. Berrin BAYDIK (Ankara University)
Doç.Dr. Cem GİRGİN (Anadolu University)
Doç Dr. Ekrem Levent İLHAN (Gazi University)
Doç Dr. Ercan YILMAZ (Necmettin Erbakan University)
Doç.Dr. Erkan ÇALIŞKAN (Akdeniz University)
Doç.Dr. Hasan AVCIOĞLU (Uluslararası Cyprus University)
Doç.Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU (Muğla Sıtkı Koçman University)
Doç.Dr. İlknur MAVİŞ (Anadolu University)
Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN (Abant İzzet Baysal University)
Doç.Dr. Mehmet Ata ÖZTÜRK(Orta Doğu Teknik University)
Doç.Dr. Necdet KARASU (Gazi University)
Doç.Dr. Nurettin KONAR (İnönü University)
Doç.Dr. Onur KURT (Anadolu University)
Doç.Dr. Selahattin AVŞAROGLU (Necmettin Erbakan University)
Doç.Dr. Selda ÖZDEMİR (Gazi University)
Doç.Dr. Sema BATU (Anadolu University)
Doç.Dr. Serhat ODLUYURT (Anadolu University)
Doç.Dr. Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale University)
Doç.Dr. Sezgin VURAN (Anadolu University)

Doç.Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN (Anadolu University)
Doç.Dr. Zarife SECER (Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ (Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ (Abant İzzet Baysal University)
Yrd.Doç.Dr. Avşar ARDIÇ (Ege University)
Yrd.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK (Anadolu University)
Yrd.Doç.Dr. Bekir Fatih MERAL (Sakarya University)
Yrd.Doç.Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU (Anadolu University)
Yrd.Doç.Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara University)
Yrd.Doç.Dr. Çığıl AYKUT-ESİRGEMEZ (Gazi University)
Yrd.Doç.Dr. Erkan EFİLTİ(Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Eylem DAYI (Gazi University)
Yrd.Doç.Dr. Gonca İNCE (Çukurova University)
Yrd.Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU (Ankara University)
Yrd.Doç.Dr. Mukaddes SAKALLI DEMIROK (Yakın Doğu University)
Yrd.Doç.Dr. Oğuz GÜRSEL (Emekli Öğretim Üyesi)
Yrd.Doç.Dr. Özge PINARCIK (Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Özlem DİKEN (Anadolu University)
Yrd.Doç.Dr. Pınar ŞAFAK (Gazi University)
Yrd.Doç.Dr. Rukiye KONUK ER (Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR (Trakya University)
Yrd.Doç.Dr. Sibel NALBANT (Gedik Üniversity)
Yrd.Doç.Dr. Sibel SUVEREN (Gazi Üniversity)
Yrd.Doç.Dr. Yahya ÇIKILI (Necmettin Erbakan University)
Yrd.Doç.Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN (Sakarya University)
Yrd.Doç.Dr. Y. Ziya TAVİL (Gazi University)
Dr. Fred Carlo Anderson, (Oslo University, Norveç)
Dr. Halil SAROL (Kırıkkale University)
Dr. Lorraine Heffernan (University Dublin College, Irlanda)
Dr. Ruth Jensen (Oslo University, Norveç)
Öğr.Gör. Gamze BEYAZOĞLU (Uşak University)

DAVETLİ KONUŞMACILAR
Prof.Dr. Ayşegül Ataman Turkey, Lefke Avrupa University
Prof.Dr. Gönül AKÇAMETE Turkey, Ankara University
Prof.Dr. Jens Boenisch Germany, Universität zu Köln.
Prof.Dr. Mervyn HYDE Australia, University of the Sunshine Coast
Prof.Dr. Mustafa SAFRAN Turkey, Gazi University (YÖK Başkan Danışmanı)
Prof.Dr. Philip GARNER England, Northampton University
Prof.Dr. Sonia Blandford England, UCL Institute of Education
Prof.Dr. Yusuf Küçükdağ Turkey, Necmettin Erbakan University

YAYINA HAZIRLAMA KOMİSYONU
Prof.Dr. Hakan SARI
Arş.Gör. Abdullah EKER
Arş.Gör. Abdulbaki KARACA

TEACHER EDUCATION FOR SPECIAL EDUCATION IN AUSTRALIA AND IN THE UNITED STATES OF AMERICA

KEYNOTE SPEAKER: Prof. Dr. Mervyn HYDE
Emeritus Professor of Special Education
University of the Sunshine Coast
Australia.
mhyde@usc.edu.au

This paper outlines some of the major changes and challenges to teacher education ('training") in Special Education across the USA and Australia. It examines the impact of major influences such as educational reform, inclusive education, new international agreements, legislation policies and practices, and changes to the concepts of what is 'special' about Special Education. It will also describe the recognition of new groups of children who are disadvantaged by poverty, cultural and linguistic differences, mental health conditions, communication and language problems, ASD and children traumatised through their refugee and asylum status.

The presentation examines some current models and projects designed to establish effective curriculum differentiation for the needs of children with "special" needs and how these students may achieve greater levels of engagement within their communities.

History

As most of us know, special education developed initially within religious contexts, and at times in a context of secrecy. In many faith systems there was a view that all children should grow and learn about their God and about the writing of the prophets within their religious traditions. However, in some remote communities, earlier traditions of disability as a cultural or spiritual 'punishment' can continue to exist. Historically religious groups found that there were children for whom learning was a problem, and reading in particular was a challenge. Some religious leaders attempted to find ways to teach the blind, deaf, intellectually impaired and those with mental illness about their faith.

In addition, the (mostly) sons of wealthy people wanted their disabled children to be able to inherit their assets and titles. They engaged 'teachers' to try to make this happen, typically by developing in the children the capacities to read, speak, behave and remember in socially required ways for inheritance. This was often secret business as these self-taught teachers needed to protect their skill sets to maintain their exclusive income. Occasionally they trained apprentices and developed teaching guidebooks, but these were few in number. Charities contributed to this largely institutional process over the years in this field.

Today – Do we need Special Education?

Today the situation is quite different in most developed nations, where schooling is often free and compulsory and education, with national curriculum and legislation and it is seen as part of national citizenship, within a framework of internationally agreed human and moral rights.

There are some commentators who suggest that Special Education is no longer needed and that the now more inclusive regular education system is doing the job. Each of us has some insight into this assumption, as we see schools and classes of children with a disability becoming smaller and smaller and our roles becoming more generalist. Further, medical advances have significantly reduced the incidence and severity of many formerly disabling conditions such as hearing loss, visual impairment, intellectual impairment, chronic illness and physical impairments. However, for most teachers, an extended career in Special Education is becoming less common and it seems to be a fragile occupation for teachers in many countries, unless the Special Education teachers change their focus.

All education systems constantly undergo reform and change. It is the only constant. Special Education is no exception and its focus and relevance are now under examination and reform.

Major drivers of change can be seen in international covenants such as the UN Conventions on the Rights of the Child, and the Convention on the Rights of People with Disabilities (2008). As countries sign and ratify these rights-based Conventions they are required to enact them in their legislation and practice.

Rights

First, we have **moralrights** that are justified on the basis of the ethical, spiritual or moral values that we hold, or that our cultural communities accept. Second, we have **legalrights** that are enforceable in domestic law and in domestic or international courts. Third, we have **human rights** that are recognised in international law and conventions on the basis of a consensus within the international community that they are inherent among humanity.

While these rights-based agreements and policies set the framework for us, they don't do the job. This is left for each nation to do in terms of its traditions, history, faith systems, teaching and school resources and of course, politics and budgets.

Inclusive education was developed a conceptual means to describe and reform special education and its relationship with general education. So how is inclusive education activated in different countries?

A framework for Inclusive Education

In the educational systems that a country provides, inclusion may be seen as a cycle between **differentiation** and **uniformity** (Vislie 2003; Wagner 1994). **Differentiation** allows the needs of each student to be considered or taken into

account; for example, students with a specific learning need receiving specific support and teaching. **Uniformity** stresses the rights, participation and equity of all students, attempting to provide the same attention to all learners.

The most differentiated education systems provide a high degree of specialisation of services extensively adapted to the needs of individuals and groups who are marginalised, delayed, disadvantaged or disabled. Responsibility for curriculum planning and delivery is often devolved to local schools or regions, and often there is a high degree of student individualisation in planning and choice among school programs and support services. Reforms of highly differentiated service systems usually involve an increase in the degree of centralisation—through national legislation, policy and curriculum, general funding and national testing and evaluation—to establish greater central control or to ensure that available resources are distributed as evenly and equitably as possible and that desired outcomes are achieved, often within diminishing budgets. This aspect of budgets is an important one that can significantly influence how far we go in attempting to meet the needs of individuals with a difference or disability. It is, in essence, a political issue that can limit the outcomes of effective policy directed towards inclusion of students in education.
The most uniform education systems are recognised by a high level of central control of legislation policy, budgets, teacher standards, and guidelines for practice, central curriculum policy (for example, national curriculum) and content, and the maintenance of particular pedagogic traditions. Reforms to these uniform systems usually involve greater decentralisation of some elements to allow for a degree of local region or school variation in implementation as they see their local needs (Vislie 2003). Greater discretion may be allocated to school systems, schools and teachers in implementing national policy and curriculum objectives and measuring school outcomes.
In practice, there is a dynamic, cyclical process, with national and local systems of education moving between the two extremes of uniformity and differentiation depending on the present context of changing political, social, cultural or economic factors and influences. My judgement is that most developed nations are now moving towards more uniform systems of education, including special education. We see national curricula, national testing of outcomes, national teacher standards and certification, and single budget models for all schools and education systems.

Current views of diversity
The earlier trend towards the, *each one is different* approach with a high degree of specialisation and differentiation of curriculum and resources, is under major challenge. Indeed if inclusive education is successful, then there is the assumption that (most of) special education is no longer needed, except perhaps for the most severely disabled learners. We can of course question what 'successful' means and what criteria should be used, but from the perspective of most political, economic and general communities, inclusive education involves the physical movement of children and their associated budget from one type of school (special) to another (general/local).
Further, inclusion is as much about teachers as it is about students. The advanced skill sets of many special education teachers are being lost, dispersed, or not passed on to a new generation of teachers, as existing special educators are moved into mainstream settings and given different roles.
The major balance against this trend is seen in some new legislation, occasional court cases from parents, test accommodation procedures for national testing programs, revised teacher standards for students with special needs and special curriculum projects to assure appropriate outcomes for learners with a disability or special needs. Examples can be noted in particularly in the USA with their raft of legislation IPL 94-142 (1975), No Child Left Behind (2001), IDEA (2004) and most recently the RTI (Response to Intervention) initiative in that country. In other nations, such as Australia, we are not a nation of legislators on such educational matters and prefer to use policy, teacher standards frameworks and teacher development processes, rather than legislation to achieve equitable outcomes. We are similar to the USA however, in that we are not willing to leave Special Education operating as it did in the past and we actively measure student outcomes to ensure that effective results are achieved. This issue of evidence-based outcomes in Special Education is a feature of the current times.
Further, the notion of what is Special Education has changed rapidly. In one sense the field has shrunk if we look at declining Special School enrolments and teacher numbers. However, in another sense the field has grown. New 'categories' of students with special learning needs and disadvantages have been identified and need to be responded to. Diversity has a new meaning. The rapid growth of the ASD field is and example, as is the range of mental health conditions that affect the wellbeing of school children. We have also known for decades that major correlate of reading disabilities is poverty and this remains a major challenge in most countries. We also see advocacy for children from indigenous communities in remote areas and children traumatised by violence or mental health conditions, being added to the range of students with special learning needs.

Teacher Education contexts
You will note I did not use the older term Teacher "Training", as that term denotes a focus on skills, and not an emphasis on teacher professional knowledge, as well as skills. We now prefer the terms Teacher Education or Teacher Preparation as these encompasses the broader professional capacity required of teachers. We still see the "T" word sometimes, but far less frequently, as it is inaccurate.

Teacher education programs have rarely led what happens in schools, but rather they tend to follow good school and teacher practice. This is not to say that TE cannot lead reform and change, but that if it attempts to do so, it runs the risk of conflict with teacher associations, community attitudes, political views, employer needs, teacher standards and certification processes and national curriculum requirements. These external requirements have a lot to do with framing teacher education programs and can be major constraints unless we are creative. There is pressure on teachers in many countries to 'teach the test'. That is, they need to ensure that students reach national curricular milestones, as measured in national testing programs, so they teach directly towards those outcomes, not the current needs of their students. Such an approach can compromise development and learning (as against tested performance) and easily cannot be differentiated for the needs of diverse learners.

Teacher Education Program structures

Some countries have first level (first degree or diploma) studies in the field of Special Education, usually in association with teacher/graduate requirements for certification as a regular-school primary, early childhood or secondary school teacher. Interestingly this is rarely done in the USA and postgraduate entry to Special Education has been their dominant model. The first level entry process was the predominant model in Australia until recently, when government pressure forced the move of many Special Education programs into the postgraduate or in-service sector (a Graduate Certificate or Masters program). The 4-year undergraduate programs that still exist at a few Australian universities have about 1/3 to ½ of their coursework and practice teaching devoted to Special Education studies. However, these studies are what we might describe as generic special education studies particularly focussed on students with language, literacy and numeracy disabilities or and Australian term "difficulties". (Seehttp://www.flinders.edu.au/ courses/postgrad/ed-special/andhttp://courses.mq.edu.au/postgraduate/master/master-of-special-education)

Only one Australian university now provides specialist preparation for teacher of deaf and hard of hearing students and students with blindness or low vision. These courses are only taught at the postgraduate level, (See: http://www.ridbc.org.au/renwick/future-students). These students with low incidence impairments are expensive to support, teach and resource and attract few applicants for few positions in fewer schools. Medical advances have led to a significant reduction in the numbers of children with these conditions.

This trend has both strengths and weaknesses that we can discuss. There are already some teacher shortages, particular in areas of a highly specialised nature, such as for children with multiple and severe disabilities. Also there has always been a challenge in finding Special Education teachers who can work with secondary school programs.

Teacher education programs typically have a similar structure. They may vary according to national teacher certification and standards requirements, school system requirements and other local factors.

Typically they consist of:

(1) **Supporting studies**/courses

(2) **Curriculum and pedagogy** studies/courses and

(3) Forms of **practice teaching/professional learning**.

The supporting studies normally consist of sociology, psychology, development and learning, pedagogy, and the like. Curriculum studies consist of mathematics, reading/literacy, science and so on, depending on whether the program is at elementary or secondary school level. Professional Learning consists of some structure of school-based experience that is designed to provide a foundation for learning about and applying the supporting studies and curriculum and pedagogy studies. The sequence and structure of professional learning studies varies significantly across programs, with some including internships.

These three sets of learning experiences are meant to work together. In reality, this rarely happens and students quickly separate these and categorise them as 'theory', 'curriculum' or 'practice'. This is the age-old problem of Teacher Education. There are innovative ways of making these studies work together that we can discuss later.

Special Education teacher programs have a similar structure to programs for elementary and secondary school teachers, but some courses will differ. Highly specialised courses focusing on issues such as sign language studies, communication development and language acquisition, the use of low vision systems and devices, applied behaviour analysis, and self care and social learning may be added, or will replace some generic or elective courses.

Practice teaching/professional learning experiences will typically be a mix of special schools and regular schools, particularly with classes where there children with a learning disability.

Special Education teacher preparation programs are becoming fewer in recent years as inclusive education policies have taken effect in most countries. Fewer programs, means fewer graduates and the potential loss of expertise. However, we have seen an increase in the special education content of teacher preparation programs for early childhood, elementary and secondary school teachers.

Three models are seen for preparing teachers for inclusive settings:

(a) **Add-on Model:** This model is characterized by adding some special education courses to general education training programs and adding some field/practice teaching experiences to engage with students with disabilities;

(b) **Combination Model**: This model is characterized by a combination of general and special education content in the same courses and the same field/practice teaching experiences. These courses are often team taught;

(c) **Unification Model**: This model is designed to unify general teacher education and special education. A unified program combines all of the staff and professional standards from regular (early childhood, elementary, secondary) education and special education programs, into a newly designed dual-purpose program aimed at inclusive education.

Programs in the US and Australia have for some time had compulsory courses for all teachers to ensure that they are able to identify and provide some level of support for students with special education/learning needs. In many cases these programs have also had a linked component of school-based practice teaching in the same semester to put what they have learned into practice. This is however, one a representation of (a), above. A few programs in Australia and the USA have moved into the framework of (b), but the (c) category remains an objective in most cases.
In summary, Special Education and Special Schools are becoming fewer in number, as more students are included in mainstream schools. We need fewer special education teachers for placement in Special Schools. Mainstream teachers have a broader set of knowledge and skills to cope with students with special education needs. Perhaps they are not as specifically skilled as the former Special Education teachers, but they are considered to have some of the skills to keep the mainstream schools functioning according to their wider mission. Some of the former special education teachers are finding a new home as consultants or teachers in mainstream schools. Teacher preparation programs have adapted to reflect these trends in their structures. There is also a greater focus on curriculum differentiation in mainstream schools and less on categorization and classification of students as 'X', 'Y' or 'Z', as is/was the case in Special Education.
As described earlier, we are currently in an era of **uniformity** of education and this means that the alternative of school and program differentiation is less frequent. What is needed, however, is a balance between good inclusive education and specialist diagnostic and curriculum differentiations. How this is achieved is still an open debate, but the trend direction is clear in my country and in most US states.
A newer term of **engagement** has also been introduced. Engagement is descriptive of the broadest descriptions of inclusive education, and is concerned with the degree to which the student is 'attached', or ' belongs' emotionally, socially, cognitively and academically to the school they attend. The focus is on how the school, its programs and its teachers are able to accommodate to the student's needs and how effective the initiatives taken and supports provided are found to be from the perspective of the student.
So, while 'participation' in education goes beyond 'access', 'engagement' goes beyond 'participation' and asks the leading question: *participation in what, and with which outcomes*? Engagement can involve measures of the student academically, communicatively and socially, to determine what is learned, experienced and engaged in by the student in the school.

Response to Intervention model (RTI)
The RTI model developed for the USA gives us some insight into how teacher education and regular schools have adapted Special Education into general education. RTI as service delivery model is an approach to service delivery that educators can use to determine how a child responds to research-based evaluation procedures. RTI serves two purposes: (a) providing a method of assessing learner needs with validity and (b) providing students who are struggling with early and learning support.

The elements of RTI are:
(1) data-based decision making about student needs
(2) universal screening of all students
(3) monitoring of progress,
(4) multi-leveled system of evidence-based intervention and support.

The specific practices of RTI include the use of general core curricula, differentiated instructional strategies, ongoing assessment of students, data analysis, and a continuum of support for students. The RTI model focuses on *preventionof disability* and early intervention, instead of *waiting for children to fail.* The focus is on early identification of students' learning disabilities, rather than labeling or categorisation of students on the basis of any impairment they may have.

<u>The 3 tiers of RTI</u>
The RTI service delivery model has 3 Tiers of service and interventions that increase with intensity across the levels, to meet students' needs and improve their achievements.

Tier 1 focuses on effective instruction in the general education classroom. This tier involves assessment and services for all students in the school. A school-wide curriculum is implemented to increase the probability of more children performing well in critical academic areas. This tier of intervention informs school staff about the effectiveness of the curriculum and identifies students who are in need of further support. If a student struggles in Tier 1, it is the first evidence of his or her limited response.

Tier 2 involves more intensive, differentiated instruction or supports. Students enter this tier of instruction if they do not make satisfactory progress in Tier 1. It is estimated that about 20% of the school population may require such differentiated instruction. Tier 2 interventions are targeted, short-term, small group interventions that are implemented for students who are not responding to instruction in the general education classrooms. Within this Tier a time frame is established so a child can either move back to Tier 1, or receive more individualized supports at Tier 3 depending on their response to instruction.

Tier 3 is intensive and individual intervention level that is designed to support a particular student (typically 5% of the total school population) and examine why he or she is not progressing. The more intensive interventions that take place at this tier may include special education programs.

There is obviously more to this approach but its basic principles involve evidence-based decision making and an approach that does not assume the child's failure from the beginning because of an assumed 'disability'.

Other developments in teacher education include the use of the **Communities of Practice** model involving groups of experienced teachers using teaching demonstration and discussion/mentoring processes that can lead new special educators towards a hands-on and more reflective approach to their teaching. We see such models working well in the health system in the preparation of nurses and doctors.

Further, we urgently need to bring special education teacher education into the higher education/post secondary sector to ensure that students with a disability can take their place in universities and colleges. This is an area about which I have written much in recent years and that I feel is severely neglected in many countries. With suitable accommodations of communication, pedagogy, support systems and assessment, these students can succeed and provide exemplars for the community and for school students with a disability.

Conclusions

So my message here is that in the USA and Australia we seem to be moving towards a generalist Special Education position, that is non-categorical (or at least less-categorical), does not make early, formative assumptions about the learning needs of students because of a diagnosed impairment, but responds with a sequence of increasingly intensive and eventually individualized forms of support and instruction, wherever possible in regular schools. Further, there is a trend to make Special Education teacher education operate at a postgraduate level, where existing teachers bring with them skills sets and knowledge from the regular classroom and add Special Education expertise through further study.
Finally, while at times we may question the motives, the budgets and the capacity necessary to achieve inclusive education, there is a clear determination among parents and policy makers in many countries to make inclusive education work. This is so, for many reasons – particularly the moral, ethical, and human rights and all students.
Our challenge as Special Educators and Teacher Educators is to make the best contributions we can in two ways.
First to ensure that all primary, secondary and early childhood teachers have a solid grounding in special education needs-based instruction and second, that we are able to maintain the some level of specialized expertise for those students for whom the regular curriculum and even modified curriculum and pedagogy are not effective. We need to be active agents in this process, not 'voices in the wilderness' protesting against the changes and reforms taking place. Otherwise we risk loss of identity and value.
There are also some enduring challenges that go beyond the boundaries of inclusive education. Many things have changed about teacher education, but some things unfortunately stay the same. Most of our graduates start to teach as they were taught in their schools, and as they were taught by us. This is not always a good teaching model for the future. We must model more contemporary teaching practice, changing community needs, new technology and show that we are part of the future, not the past.

It is also my view that Special Education in many nations needs to adapt and focus more on students from poor or disadvantaged backgrounds, including developing resilience among those children who are refugees or traumatised by violence, war or conflict. These are some of the new Special Education areas (See: http://www.lancaster.ac.uk/cuidar/en/)
We all know the 'Cycle of Poverty' and its consequences:

- poor health
- low nutrition
- delayed cognitive development
- delayed personal, social and identity development
- low levels of literacy and numeracy
- low levels of participation in education and schooling
- lowered vocational and further education potential.

Its time we did more as specialists in this respect and also in developing **resilience** in children with an impairment, disability or disadvantage.

If we had time, I would like to ask you some questions …

Where is your system on the cycle between **uniformity and differentiation**?

Which direction is it going?

Can we stop the changes? Should we stop the changes?

What are our future roles as Special Educators?

I thank you for listening.

GELECEĞİN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİ (YENİ SÜREÇ NE TÜR YETERLİKLER İSTİYOR.)

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN
LAÜ Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Neden yeni bir yeterlik gereksinimi doğdu?

Birleşmiş Milletler Özürlü Kişilerin Hakları sözleşmesi 13 Aralık 2006 tarihinde Birleşmiş Milletlerce kabul edilmiştir. 30 Mart 2007 tarihinde imzaya açılan sözleşme, 28 Ekim 2009 tarihinden itibaren Türkiye 'de de yürürlüğe girmiştir.Bu sözleşme, engelli bireylerin haklarına bütüncül olarak yaklaşmaktadır.
Uluslararası mevzuat;
10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya'nın Salamanca şehrinde, 92 devleti ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300 den fazla kişinin imzaladığı sözleşme, okulu tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek, "kapsayıcı eğitim" yaklaşımını geliştirmek ve "herkes için eğitim" hedefini gerçekleştirmekti.

Salamanca Bildirisi:

- Herkes için Eğitim
- Her çocuk, eğitim görme temel hakkına sahiptir.
- Her çocuk, kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir,
- **Özel eğitim gereksinimi olanlar, normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek, "çocuğu merkez alan" eğitim sistemi içinde yetiştirmelidir**

Bu yaklaşımın öğretmenlik yeterlikleri nedir?

- Bütünleştirilmiş ortamda yer alan tüm özel gereksinimli çocukların ODD stratejilerini uygulamada sınıf öğretmenine destek verme becerisi,
- Öğretmenin sınıf yönetimini başarıyla yapabilmesini destekleyici danışmanlık hizmetleri verebilme becerisi,
- Öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimli çocuklar için BEP yapmasına yardımcı olma becerisi,
- Destek eğitimde öğretmenlik yapabilme becerisi,
- Genel eğitimde açılabilecek özel sınıflrda öğretmenlik yapma becerisi,
- Gezici öğretmenlik için gerekli olan öğretim becerileri,

Bu becerilerin gerçekleşmesi için Türkiye de bazı çalışmalar başlatılmıştır.

Özel Eğitim Alanına Gelişmelerin Yansıması: Özel Eğitimi Geliştirme Projesi
2009 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Özürlü Kişilerin Hakları sözleşmesinin BM kabulünden önce 2005 de 5387 sayılı «Özürlüler kanunu» yürürlüğe girmiş ve 2000 yıllarda daha önce olmadığı kadar yetersizlikten etkilenmiş bireylerle ilgili ciddi çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır.BM de kabul edilip 2009 da da Türkiye'de yürürlüğe giren yasa doğal olarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere sunulan tüm hizmetlerin yapısında değişiklikler yapmıştır.Özel eğitimi yeniden yapılandırmak ve öğretmen yetiştirmeyi biçimlendirmek üzere başlatılan Özel Eğitimi Geliştirme Projesi, bu konuda deneyimi olmayan bir STK ihale edildi ve sonucu alınamadan proje bitti.Ancak bu çalışmanın yapmış olduğu en önemli katkı kaynaştırma ve bütünleştirme konularında ki tartışmaları alevlendirmiş olmasıdır.

Bütünleşme için yapılan genel uygulamalar

- **Kaynaştırma /Bütünleştirme çalışmaları:** Özellikle 573 sayılı KHK yürürlüğe girdikten sonra özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde kaynaştırma ön plana çıkmaya başlamış. Ancak sınıf büyüklükleri ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yetiştirilmemiş olması ve ana babaların kaynaştırma konusunda bilgilendirilmemiş olmasından kaynaklı ciddi ötekileştirme ve deyim yerindeyse "kaynatma" uygulamaları biçiminde öğretimin yürütülmesinden dolayı bazı ana babanın kaynaştırmaya giden çocuklarının eğitimi konusunda ciddi sorgulamalar yapmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, Anayaasa reformu ile gerçekleştirlmeye çalışılan Pozitif Ayrımcılık,(yarar yerine ayrımcılık yapılan grupların ötekileşmesine neden olmuştur.)
- ÖMSS (Aceleye getirilerek yetersizlik gruplarının yeterli oldukları alanlarda istihdamınına olanak verememiştir.)
- ÖSS+ÖYS (Hala görme engellilere uygulanan sınav düzenlemeleri tüm yetersizlik alanları için uygulanmamakta YÖK devamlı açılan davalara muhatap olmaktadır)
- İstihdam (engellilerin istihdamında bankomat memurluğu biçimindeki uygulamarı gündeme getirmiştir)
- **Ayrı eğitim kurumlarından vaz geçme:**Kaynaştırma ve bütünleştirmenin olabilmesinin ön koşullarından birisi ayrı ve yatılı özel eğitim kurumlarından vaz geçmektir. Bu konuda MEB özellikle4+4+4 sisteminde bunu denemeye başlamıştır. Ancak Türkiye gibi geniş bir coğrafyanın bulunduğu ülkelerde vaz geçme yerine tüm özel eğitim hizmetlerinin koşullara göre uygulanması gerekir.İlk dörtten sonra yetersizlikten etkilenmiş

çocukların üst öğrenime geçmelerinin önü seçenekleri azaltarak engellenmiş ve açık liseye yönlendirilerek yüz yüze eğitim ve bütünleşme uygulamalarından uzaklaşmalarına neden olmuştur AB muktesebatında eğitimle ilgili fasıllarda yerine getirilmesi istenen ayrı özel eğitim kurumlarının kapatılması hususu gerçekleştirilememiştir. Ayrıca Türkiye gibi nüfusu çok olan ve doğu batı arasında ciddi gelişmişlik düzeyinde farklılık bulunan bir ülkede kapatılmasıda şimdilik olanaklı görülmemektedir. Çünkü ailelerin büyük kısmı bu kurumları yatılı, devlet güvencesinde yetersizlikten etkilenmiş çocvuklarına uygun bir eğitim kurumu olarak görmektedirler.

- **Değerlendirme ve yönlendirmedeki değişiklikler:**Yetersizliklerin tanılanmasında öncelikle Tıbbi tanılamada ön plana çıkan yetersizlik oranları yerine bireyin yeterli olduğu alanların dikkate alınarak tanılanmasına geçilememiş olması süreçte hala eski bir yaklaşım olan Tıbbi yaklaşımın esas alınması ciddi biçimde eleştirilmektedir. Bunun değiştirilebilmesi için yapılan tüm bilimsel çalışmalar dikkate alınmamakta ve eğitsel değerlendirmelerin tıbbi tanılama yerine geçmesi için de bir çaba gösterilmemektedir Çünkü tibbi tanılama bireyin neler yaptığı üzerinde durmadığı sadece yetersizliğini belirttiği için eğitsel bir anlam taşımamaktadır.Ancak Maliye bakanlığı öğretim giderlerinin ödenmesinde tıbbi tanılamayı esas aldığı için yetersizlikten etkilenmiş çocukların hangi eğitim programlarına gitmesinde karar vermeyi akademisyenleri zorlayarak hazırlattığı MODÜL programlara çocukların değerlendirilmesine dayandırması sonucu çocukların yeterliklere ulaşmalarında oldukça fazla engel oluşturmaktadır.
- **Özel Eğitim Öğretmeni Atamalarında yapılan değişiklik:**Bütünleşmede görev alacak öğretmenlere yeni bir ünvan gerekliliği sonucu tüm özel eğitim bölümleri programı mezunları MEB TTK kararı gereğince tüm farklı özel eğitim öğretmenliği programlarından mezun olanların hepsini Özel Eğitim öğretmeni olarak atamaya başlamasıyla farklı programlar anlamını yitirmiştir. Böylece alan dışından sertifikalı atamaların önüne devlet okullarında set konulmuş oldu. Bu yaklaşıma paralel olarak eskiden «kaynak oda» denilen «destek eğitim odaları» açılmaya ve tüm özel gereksinimli öğrencilerin yararlanabileceğine ilişkin okullara genelgeler yollandı. Ancak bu destek eğitim odalarında kimlerin ders vereceğini, gezici öğretmenlerin nasıl işe koşulacağını belirleyen bir yönerge hazırlanamadı**.**
- **Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümlerinin açılmaya başlaması:**Yeni yaklaşımın gereklerini yerine getirmek ve tıbbi tanılamaya göre yapılandırılmış öğretmen yetiştirmeden bütünleştirilmiş yapının yeterliklerine uygun öğretmen yetiştirme programlarına gerekliliğin ortaya çıkması sonucu 2013 yılında Kıbrısta Lefke Avrupa Üniversitesinde ilk «özel eğitim öğretmenliği bölümü» açıldı.
- Bu bölüm 2016 yılında üçüncü yılını idrak etmektedir. 2014 yılında Edirnede program özel eğitim camiasına sunulmuştur. Program genel yeterliklere sahip ve zihin -OSB olan çocuklar için öğretmen yetiştirmektedir. **G**erek kayaştırma gerekse diğer alanlar için modüller biçiminde yaplanmış olan program henüz üçüncü yılında iken YÖK tüm özel eğitim programlarını tekleştirmiştir. Bu yapılması gerekendir. Ancak yapılış biçimi ve ortaya koydukları ürün özel eğitim alanını kökten değiştirmektedir. Bunun hızlı biçimde öneriler çerçevesinde düzeltirmesi gerekmektedir.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

YIL 1 Dönem I ***Dönem II***

Dersin Kodu	**Dersin İsmi**	**T**	**U**	**K**	**Dersin Kodu**	**Dersin İsmi**	**T**	**U**	**K**
ÖEÖ 101	Özel Eğitim I	4	0	4	ÖEÖ 102	Özel Eğitim II	4	0	4
TURK 101	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	TURK 102	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
ING 103	Yabancı Dil I	3	0	3	MB 102	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TARIH 103	Atatürk İlkeleri ve İnklap Tarihi I	2	0	2	TARIH 104	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
BIL 101	Bilgisayar I	2	2	3	ING 104	Yabancı Dil II	3	0	3
PSI 101	Psikolojiye Giriş	3	0	3	BIL 102	Bilgisayar II	2	2	3
MB 101	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	ÖEÖ 104	Alan Gözlem ve Uygulaması I	2	2	3
GK 103	Sağlık Bilgisi ve İlkyardım	2	0	2	ÖEÖ 106	Yasalar ve Özel Eğitim	2	0	2
Toplam Kredi		**21 22**		**2**	**Toplam Kredi**		**20**	**4**	**22**

YIL 2 Dönem III ***Dönem IV***

Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K	Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K
ÖEÖ 201	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	3	0	3	ÖEÖ 202	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi	4	0	4
ÖEÖ 203	Uygulamalı Davranış Analizi	4	0	4	ÖEÖ 204	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Beceri ve Kavram Öğretimi	3	0	3
ÖEÖ 205	Eğitsel-Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme	4	0	4	MB 204	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
ÖEÖ 207	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması	3	0	3	ÖEÖ 206	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Okuma, Yazma ve Türkçe Öğretimi	3	0	3
MB 201	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	ÖEÖ208	Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	2	0	2
XXXX	SEÇMELİ	3	0	3	ÖEÖ 210	Alan Gözlem ve Uygulaması II	2	2	3
XXXX	SEÇMELİ	2	2	3	XXXX	SEÇMELİ	3	0	3
Toplam Kredi		**22**	**2**	**23**	**Toplam Kredi**		**20**		**2 21**

YIL 3 Dönem V **Dönem VI**

Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K	Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K
ÖEÖ 301	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Sosyal ve Uyum Becerileri Öğretimi	3	0	3	ÖEÖ 302	Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojiler	2	0	2
ÖEÖ 303	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Sanat ve İş Öğretimi	2	0	2	ÖEÖ 304	Aile Eğitimi ve Rehberliği	3	0	3
ÖEÖ 305	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Mesleki Eğitimi	2	0	2	ÖEÖ 306	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Matematik Bilgi ve Becerisi Öğretimi	3	0	3
ÖEÖ 307	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Oyun ve Şarkı Öğretimi	2	0	2	ÖEÖ 308	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yaşam Bilgi ve Becerisi Öğretimi	3	0	3
MB 301	Sınıf Yönetimi	2	0	2	ÖEÖ 310	Alan Gözlem ve Uygulaması III	2	2	3
MB 307	Rehberlik	3	0	3	GK 306	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
XXXX	SEÇMELİ	3	0	3	XXXX	SEÇMELİ	3	0	3
XXXX	SEÇMELİ	2	0	2	XXXX	SEÇMELİ	3	0	3
Toplam Kredi		19	0	19	**Toplam Kredi**		20	4	22

YIL 4 Dönem VII ***Dönem VIII***

Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K	Dersin Kodu	Dersin İsmi	T	U	K
ÖEÖ 401	Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı I	3	0	3	ÖEÖ 402	Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı II	3	0	3
MB 409	Öğretmenlik Uygulaması I	2	8	6	MB 410	Öğretmenlik Uygulaması II	2	8	6
MB 407	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB 402	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Toplam Kredi		**7**	**8**	**11**	**Toplam Kredi**		**7**	**8**	**11**

Genel T **Genel Toplam: 151 Kredi**

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ
SEÇMELİ DERSLER

Kodu	Dersin Adı	T	U	K
ÖEÖ 211	Zihin Engellilerin Eğitimi	3	0	3
ÖEÖ 215	Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi (S)	3	0	3
ÖEÖ 217	İşitme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi (S)	3	0	3
ÖEÖ 219	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi (S)	3	0	3
ÖEÖ 221	Otizimli Bireylerin Eğitimi (S)	3	0	3
ÖEÖ 216	İşaret Dili Öğretimi (S)	1	2	2
ÖEÖ 218	Braille yazı Öğretimi (S)	1	2	2
ÖEÖ 220	İşlevsel Değerlendirme ve Analiz (S)	1	2	2
ÖEÖ 222	Yönelim Becerileri ve Bağımsız Hareket Öğretimi(s)	1	2	2
ÖEÖ 312	Çoklu Yetersizlikler ve Eğitimleri (S)	3	0	3
ÖEÖ 314	Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Fiziksel Eğitim (S)	3	0	3
ÖEÖ 316	Otizimli Bireylere İletişim Becerileri Öğretim Teknikleri (S)	3	0	3
ÖEÖ 318	Öğrenme Güçlükleri ve Giderilmesi (S)	3	0	3
ÖEÖ 313	Uyarlanmış Beden Eğitimi (S)	1	2	2
ÖEÖ 315	Otizmde Yoğun Davranışsal Müdahale (S)	1	2	2
ÖEÖ 317	Rehabilitasyon Danışmanlığı (S)	2	0	2
ÖEÖ 319	Disiplinlerarası Ekip Çalışması (S)	2	0	2
GK 213	Drama (S)	2	2	3
GK 214	Alternatif İletişim Teknikleri (S)	2	2	3
GK 215	Okulda İşbirliği ve İşbirlikçi Öğrenme (S)	2	2	3

Kısaltmalar: T = Haftalık teorik ders saati; U = Haftalık uygulama ders saati; K = Dersin kredisi

11.04.2016 programı:

- YÖK özel eğitim bölümlerinin LAÜ dekine benzer bir programla yetiştirilmesi konusunda çalışmalar yapıldı, bu çalışmalarda öğretmen yetiştirme deneyimi olmayan genç bilim insanları ile çalışıldı ve 2016/2017 yılında uygulanmak üzere tüm üniversitelere yolladı.
- Bu öncelikle olması gereken bir çalışma. Bunu yaparken en azından tüm bölümlerden görüş alınabilirdi.
- 1970 li yıllardan itibaren iki farklı alan olduğu kabul edilen zihin yetersizliği ve OSB nin 2 teorik saatli ders le öğrenciye birinci sınıfta verilmesi isteniyor.
- Birinci söm. Alan zorunlu Çocuk Gelişimi dersi 2 teorik kredi ile ön görülürken ikinci söm. MB olarak Eğitim Psikolojisi 3 kredi olarak yerleştirilmiş.Eğitim Psk. İçeriğinin %50 si gelişimdir. Üçüncü yarı yıl. 3 kredilik erken çocuklukta özel eğitim dersi var.(3 dersin de içeriği büyük ölçüde örtüşüyor)
- İkinci söm. Alışılmadık yenilikler icat edilmiş.18. yy beri iki farklı yetersizlik alanı olan görme ve işitme birleştirilmiş.Ayrıca özel eğitimde çok tartışılacak bir başka birleştirme Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek(üstün zekalılar) 2 kredilik bir dersle birleştirilmiş
- Dördüncü söm. 2 kredilik uygulaması olmayan bir Braille okuma- Yazma dersi var bu Görme engelliler öğretmenliği için zorunlu olması gereken ve alan seçmeliler içinde yer alması gereken bir ders.
- Beşinci söm. Özel eğitimde Okuma yazma öğretimi dersi 3 kredi olarak yine uygulamasız yer alırken 6. söm. Özel Eğitimde Türkçe öğretimi yer almakta bu ders her alanda ayrı ayrı okutulması gereken bir derstir. Görme-Zihin- Üstün yeteneklilere aynı formatta okutamazsınız.
- Programda toplam 12 alan seçmeli ders bulunmakta bunlardan bir alanda öğrenci 7 tane seçtiğinde o alandan öğretmen olacağı, geriye kalan 5 seçmlikle hangi alandan yeterlik alacağı belirtilmediği gibi tüm alan dersleri 2 kredilik olarak uygulamasız düzenlenmiş
- Genel olarak programdaki öğretim dersleri uygulamasız düzenlenmiş.
- Programda yer alan derslerin kur tanımları eksik, hatalı ve baştan savma yapılmış.
- Bu programdan öğrencinin isterse iki alandan mezun olacağı belirtiliyor ancak 4 yılda bu işi yapacak öğrenci olamayacağı gibi bu programları yürütecek yeterli öğretim elemanına sahip bölüm de bulunmamaktadır. Ayrıca Öğretmenlik uygulamalarını yapacak kurumlar da bulunmamaktadır. Disleksia, Üstün zekalılar gibi,

Sonuç

- Yapılması gereken program düzenlemesi aceleye getirilmiştir.
- Bu konuda deneyimi olan bölümler işe ortak edilmemiştir.
- Programın hazırlayıcıları alanda gerekli yeterliğe sahip olmadıklarını yaptıkları çalışmayla ortaya koymuşlardır.
- Özel eğitim alanının
- 1. Genel yeterliklere sahip özel eğitim öğretmenlerine
- 2. Erken çocukluk özel eğitim öğretmenine,
- 3. Kaynaştırmayı bilen sınıf öğretmenine,
- 4. Gezici sınıf öğretmenlerine acilen gereksinimi vardır ve uygulamaya konulan bu programla 2 şer saatlik derslerle kaynaştırma ve bütünleştirme için gerekli yeterliği olan öğretmen yetilşemez.
- 5. OSB, Üstün zekalılar, İşitme,Görme, Öğrenme vb alanların tezli/ tezsiz YL programları ile yetiştirilmesi daha uygulan olacaktır.

ÖZEL EĞITIM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERIN MESLEKI GELIŞIM GEREKSINIMLERI

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Toplumda yaşanan hızlı değişimler kurumları etkileyerek, eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir.Bireyi belirli amaçlara göre hayata hazırlayan okullar bu değişimden etkilenmiş; personel yeterlikleri ve öğrenci özellikleri ön plana çıkmıştır. Sonucunda, öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan etkili öğrenme ortamları, var olan performans düzeylerini dikkate alma daha çok önem kazanmıştır. Öğrenme ortamları ve öğrenci özelliklerine yönelik bu uygulamalarda, öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan eğitim programlarını planlamak ve uygulamak, onları geleceğe hazırlamak ve etkili işbirliği grupları oluşturmakla yükümlü kılınmıştır. Son yıllarda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde, "bireysel olarak öğrenci gereksinimlerini karşılayan öğretmen" kavramı dikkati çekmektedir.

Artan toplumsal ve ekonomik beklentiler, okulların ve eğitim sistemlerinin gelişimini etkilemektedir.Bir bakıma politikalara bağlı yaşanan eğitim sistemlerindeki bu dönüşüm, eğitim modellerini de etkilemiştir.Eğitim modelleri, insan kaynağının niteliği ölçüsünde hizmet üretebilmektedir.Bu gerekçeden yola çıkılarak eğitim politikaları geliştirilirken, öğretmen yetiştirme politikalarının farklı bileşenleriyle birlikte bir bütün olarak ele alınması gerektiği söylenilebilir.Yine bu süreçte günümüzde yaşanan değişim ve gelişmeler, öğretmenlerin yeni sorumluluk ve yeterlikler kazanmasını gerektirmektedir.Öğretmenlerin seçimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları öğretmen yetiştirme sistemlerinin üç temel bloğunu oluşturmaktadır.Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşam boyu devamlılık gösteren bir süreç olduğu, işe alımı, atanma ve hizmetlerine ilişkin uygulamalar, politikalardan bağımsız düşünülmemektedir. Dolayısıyla öğretmen politikalarında bütün bu bileşenlerin, bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı ve bileşenler birbirini tamamladığı sürece öğretmen kalitesinin geliştirilebileceği kabul edilmektedir.

OECD ülkelerinde öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde, nicel ve nitel iki sorun öne çıkmaktadır.Nicel sorun öğretmen açığı ve/veya fazlası, nitel sorun ise öğretmen yeterliliklerine yöneliktir.Bu sorunlara getirilen çözüm önerilerinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yeterliklere dayalı olarak yapılması önerilmektedir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme

Hizmet öncesi eğitim modellerinde üç temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır: Geleneksel,yenilikçi ve alternatif model olarak tanımlanan bu yaklaşımların ayrıntılı olarak açıklanması, öğretmen eğitimi açısından gerekli görülmektedir.

Geleneksel Model

- Okul geleneği
- Akademi geleneği

Yenilikçi Model

- Öğretmen eğitiminin profesyonelleşmesi

Alternatif Model

- Asgari yetkinlik modeli (Minimum-competency model) Kaynak: Musset'ten (2010) uyarlanmıştır

Okul geleneği, özellikle sınıf öğretmeni yetiştirmede benimsenmektedir.Bu modelde temel becerilerin kazanımı deneyim/uygulama yoluyla sağlanmaktadır.**Akademi geleneğinde ise**, eğitim programları alan bilgisine yoğunlaşırken problem çözme kapasitesi ve bilgi kazanımı için öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik bileşenler bulunmaktadır. **Geleneksel programlar**, akademi odaklı olması ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimlerini yeterince karşılamaması nedeniyle eleştirilmektedir.Oysa öğretmenlerin "profesyonelleşme" gereksinimleri olduğu belirtilmekte, yaşam boyu öğrenme yoluyla bu gereksinimin sağlanabileceği vurgulanmaktadır.**Yenilikçi yaklaşım ise** geleneksel programlardan farklı olarak eğitim programları, kapsamlı araştırma odaklı bilgiye yoğunlaşarak öğretmen adaylarının ampirik olarak doğrulanmış verileri aktarabileceği bir repertuar donanımına sahip olmalarını amaçlamaktadır.Geleneksel modellerden farklı olarak **alternatif modeller,** öğretmen yetiştiren kurumlar dışında öğrenim görmüş kişilerin sertifika programları, görev başında eğitim (on-the job training) vb. yöntemlerle öğretmen olmasını amaçlamaktadır. Bu modellerin öğretmenler tarafından anlaşılması ve uygulanması önemlidir. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde genellikle **"akademi geleneği"** içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirildiği söylenebilir. Oysa öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde uygulama sürelerinin artırılması ve mentorluk sisteminin geliştirilmesi gerekliliği belirtilmektedir.

Dünyadan örneklerle kıyaslandığında, ülkemizde öğretmen yetiştirmede uygulamaya ayrılan sürenin çok kısıtlı kaldığı gözlemlenmektedir.Örneğin Danimarka'da uygulama etkinliklerine ayrılan toplam süre 16 hafta olarak belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Hollanda'da 250 saati bir okulda, en az 120 saati öğrencinin sınıfını kendisinin idare etmesi şeklinde olan ve toplam 840 saate varan uygulama süresi, Türkiye'de 200 saat ile sınırlandırılmıştır.

AB ülkeleri, bütünleştirme uygulamalarının yerleşmesi için öğretmen eğitiminde bazı kararların alınmasına dikkat çekmektedirler.Öğretmen yetiştirmede etkili bir rolü olan bu kararlar incelendiğinde, ***"öğretmenlere verilen desteklerin niteliğine, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılmasına, kültürel çalışmalara, materyal desteğinin sağlanmasına, yeterliklere, etik ilkelere ve hizmet içi eğitime"*** vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bireyin gereksinimlerini temel alan özel eğitim alanında, çalışmaların desteklenerek **öğretmen yeterliklerinin artırılması** gerekmektedir. Ayrıca **bilgi ve iletişim teknolojilerinden** özel eğitimde yararlanılmasına özen gösterilerek, öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi ise özellikle günümüz okullarındaki öğrencilerin gereksinimleri için kaçınılmazdır.Finlandiya, Danimarka, Belçika, Norveç İngiltere, Portekiz, Polonya, BİT'i yetkin kullanan öğretmenlerin yetiştirilmesinde örnek uygulamalar yapılan ülkelerdir. Öğretmenler için materyal desteği sağlama ve uygun kaynakları öğretmenlere ulaştırma konusunda Avusturya, Belçika, Kıbrıs, Hollanda, Almanya, İsveç, İrlanda, İzlanda, Danimarka, Norveç, İngiltere, Portekiz, Polonya gibi ülkelerin ilk sıralara yerleştiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve bilgi toplumu olma yolunda adımların atılmasında işbirliğine yatkın, kültürel farklılıklara esnek bakabilen öğretmenler yetiştirilmesi için ulusal ve evrensel yaklaşımların benimsenmesi gerekli görülmektedir.

Yeterlikler

Öğretmen eğitimi araştırma, geliştirme birimlerinin ülkelerarası işbirliği yapmasına dayalı bir süreçtir**.**Bu bakımdaneğitim kurumları bünyesinde görevli öğretmenler için değişim programlarının oluşturulması, finansal destek sağlanması gerekmektedir.**Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla** gerçekleşen kültürlerarası projelerin sürdürülebilirliğinin sağlanması, özel eğitim öğretmenlerinin, diğer öğretmenler ve öğrencilere destek hizmet verme becerilerinin geliştirilmesine açısından etkili bir uygulamadır.Destek hizmetlerin başarıya ulaşması ise özel eğitim öğretmenlerinin, diğer ilgili personel ile işbirliği yapma becerilerinin hizmet öncesi dönemde geliştirilerek sağlanabilir.Öğretmenlerin profesyonelleşmesi, meslek öncesi öğretmen eğitimi süreci ile mesleki uygulamalarındaki yeterlikleri içermektedir.**Performans temelli kabul edilen** bu yeterlikler, kişinin güçlü yönlerinin farkında varmasını, içsel denetim mekanizması kurmasını sağlamaktadır.

Etik İlkeler

Özel eğitim alanında hizmet kalitesinin artırılmasında etik kurallara uygun davranma, öğretmenin niteliğinin artırılmasında önemli bir ögedir.Özel eğitim alanı mesleki yeterlikler hesap verilebilirlik üzerine kurulu bir sistem olup, etik ilkelerle beraber uygulamada bütünlük oluşturmaktadır.Bu bütünlük öğretmen eğitim programlarında etik eğitimine verilen önemi de artırmaktadır (CEC, 2009; Teacher Training Agency,1999). Mesleki etik, hizmet alan bireylerin de haklarını korunmasında temel oluşturur. Öğretmenlik meslek etiğinde eğitim süreci ve öğretmen eğitim programları en önemli öge olarak kabul edilmektedir.Ülkemizde özel eğitim alanı mesleki etik ilkeleri 433 özel eğitim uzman ve öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur.Bu ilkelerin öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılması gerekmektedir.

Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri **MEB Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği'ne göre** belirlenip yürütülmektedir.Hizmet içi eğitimde benimsenen bu merkeziyetçi yaklaşım, eğitimin yerel gereksinimlerini ne kadar dikkate aldığı konusunda da sorunlar olduğuna işaret etmektedir. MEB tarafından hazırlanan Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu'na göre *öğretmenlerin %85'i mesleki gelişime gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir.*2007-2008 yıllarında ilköğretim ikinci kademede görevli yaklaşık 4.000 öğretmen ve müdürün katıldığı, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçlarına göre Türkiye'deki öğretmenlerin TALIS araştırmasına katılan ülkelerdeki meslektaşlarına göre çok daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları belirtilmektedir. Türkiye de araştırmaya katılan öğretmenlerin %79'unun 40 yaşlarında olmalarına karşın, HİE gereksinim duymamaları, tartışılması gereken bir durumdur.2009 yılında TED tarafından yürütülen bir araştırmada ise öğretmenlerin % 60'ının, son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıkları saptanmıştır.MEB tarafından 2006 yılında yürütülen, yaklaşık 650 öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitimin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir başka araştırma, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama ve uygulama boyutuna yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur.

Yapılan bu çalışmalar Türkiye'de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta isteksiz olduğu yönünde olsa da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine gereksinim duyduğu çok açıktır. TED tarafından hazırlanan **Öğretmen Yeterlikleri Raporu'nun** bulguları bu gereksinimi gözler önüne sermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşamakta, yarısı eğitim teknolojilerini hiç kullanmamakta, yarıdan fazlası ders planı yapmaya gereksinim duymamakta, çoğunluğu alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmakta yetersiz kalmakta ve çoğunluğu görev alanlarına ilişkin mevzuat gelişimlerini takip etmemektedir.

Diğer yandan **mesleki gelişim ve hizmet içi eğitime yönelik politikalarda,** öğretmen politikalarının diğer bileşenlerinde olduğu gibi merkeziyetçi yaklaşımın ön planda tutulduğu, seminer modelinin benimsendiği,diyaloğa ve meslektaşlar arası öğrenmeye fırsat vermeyen uygulamaların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle acilen, mesleki gelişimin yaşam boyu öğrenme bağlamında önemini vurgulayan, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sunan ve okul, ilçe ve illerin gereksinimlerini de dikkate alan uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu

kapsamda, mesleki gelişim faaliyetlerinde okul yöneticilerinin de rol alması ve öğretmen yetiştirme politikalarında **okul liderliği kavramına** vurgu yapılması önerilebilir.**Okullarda mentorluk sistemi benimsenerek** "işbirliği gruplarında meslektaştan öğrenme" uygulamalarına yer verilebilir.Bu uygulamalarda öğretmenlerin birbirine rehberlik etme, motivasyonlarını yükseltme ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını artırmada önemli rolleri olduğu gözlemlenmektedir.Ayrıca **mentorluk uygulamalarının** öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini geliştirdiği ve böylece bütünleştirme felsefesine de katkı sağladığı belirtilmektedir.Bütünleştirmeye dayalı uygulamalarda, öğretmenlerin planlama ve uygulama çalışmalarındaki mesleki gereksinimlerini karşılamak için alternatif destek hizmeti sunmayı amaçlayan işbirliği yaklaşımlarının önemi vurgulanmaktadır. Bu bakımdan mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenler için göreve adanmışlık ve mesleki kabul düzeylerini artırıcı, işbirliğini temel alan mentorluk uygulamasının yaygınlaştırılması gerekmektedir. ABD'de bir öğretmenin mezun olduğu alan ve o andaki yeterliği, işinin niteliğini devamlı kılmayacağı asıl olanın onun on yıl sonrada nasıl ve hangi yeterliklerde işini yapıyor olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme bağlamında öğretmen eğitimi **akreditasyon kurulu** tarafından sertifika program uygulaması getirilmiştir.

Sonuç olarak, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin dikkate alınması ve giderilmesi amacıyla, aşağıda bir takım önerilere yer verilmiştir.Bu önerilerin planlama ve uygulamaya dönük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

a) Etkili öğretim uygulamaları için araştırma temelli sürdürülebilir araştırma merkezleri kurulmalıdır.
b)Özel eğitim öğretmeni üniversite diploması sonrasında katılımcı personel olarak okulda görev almalı, mentor eşliğindeki staj döneminden sonra yeterlik belgesini almalı, yeterlik hakkını elde etmelidir.
c) Öğretmen eğitiminde, akreditasyon sistemi geliştirilmelidir
d) Yeterliklerin, eğitim süreçlerindeki etkisini belirleyen araştırmalar yapılmalıdır.
e) Özel eğitim personeli, aile ve diğer personel arasındaki işbirliğinin ve daha etkili eğitim ortamlarının oluşturulduğu araştırmalara ağırlık verilmelidir.
f) Projelerin sürdürülebilirliği açısından kanıt temelli uygulamalar artırılmalı, sonuçları öğretmen eğitimine yansıtılmalıdır.
g) Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, araştırmalara dayalı uygulamalarla belirlenmelidir.
h) Öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında öğretmen adayının, bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyleri ile ilgi ve eğilimlerine önem verilmelidir.
ı) Öğretmen eğitimi, kültürlerarası çalışmalarla desteklenmelidir.

Kaynaklar

Akçamete, G. (2012). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim,* (Editör. A. Gönül Akçamete). Ankara: Kök yayıncılık

Brownell, M.T., Ross, D.D., Colon, E.P., & Mc Callum, C.L. (2005). Critical lectures of special educaiton teacher preparaiton: A comparison with general teacher educaiton. *The Journal of Special Educaiton, 38*, 242-252.

Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards and guidelines.*(Sixth edition). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Dünya Sağlık Örgütü (2011). The World Report on Disability. Geneva: Switzerland. WHO.

European Agency for development in special needs education (2011). Teacher Educaiton for Inclusion Across Europe: Challenges and opportunities, Odense, Denmark:

Eurydice (2003). Special needs education in Europe. Thematic publication.

Feng, L., & Sass, R.T. (2010). What makes special education teachers special? Teacher Training and Achievement of students with disabilities. CALDER Working Paper no: 49.

Mc Leskey, J, & Ross, D. (2004).*Anatomy of a mentoring program for new special education teachers*. Arlington.Virginia: Council for Exceptional Children.

MEB. (2005). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2008). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (2008). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sindelar, P.T., Brownell, M.T., & Bilingsley, B. (2010). Special educaiton teacher educaiton research: Current status and future direcitons. *Teacher Educaiton and Special Education, 33* (1), 8-24.

Teacher Training Agency.(1999). *National special educational needs specialist standards.*London: Teacher Training Agency Publications (TTA), (91/12-99).

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLERİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION ON CHALLENGES OF PARENTS AND TEACHERS OF LEARNING DIFFUCULTIES HANDICAPPED CHILDREN

Prof. Dr. Hakan SARI
hsari@gmail.com
Öğr. Gör. Serdal DENİZ
serdaldeniz1@gmail.com

ÖZET: Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, engel tür ve dereceleri, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar içerisinde yer alan gruplardan biride özel öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'ne (2012) göre 'Öğrenme güçlüğü olan birey', dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlamaktadır. Tanımdan anlaşılacağı üzere, öğrenme güçlüğü olan bireylerin sorun yaşadıkları alanlar bu bireylerin öğretmenleri ve aileleri ile yakından ilişkilidir.

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri karşılaştırmalı olarak belirlemektir. Araştırma, öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma Konya ili Meram ve Selçuklu ilçelerinde sınıflarında öğrenme güçlüğü bulunan öğretmenlerle ve bu öğrencilerin aileleri ile yürütülmüştür. Veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırmaya 18 aile ve 19 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Veriler yüzde ve frekanslarla sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenler ve ailelerin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili sınıf, okul ve sosyal ortamlarda çeşitli problemlerle karşılaştığı bulunmuştur. Bu problemler çeşitlilik gösterse de genel olarak derslere karşı ilgisizlik ve başarısızlık, ödevlerini yapmama, sınıf içerisinde dolaşma, dikkat edememe, söylenenleri algılayamama, arkadaşları ve kardeşleri ile kavga ve onları şikâyet etme, dışlanma, çekingenlik, başkalarının eşyalarını izinsiz alma ve sık sık eşyalarını kaybetme, ailelerin durumu kabullenmemeleri ve öğrenciye yeterince yardımcı olmadıkları şeklindedir.
Anahtar kelimeler;*Öğrenme Güçlüğü, Aile, Öğretmen.*

ABSTRACT: In our country children needing special education are classified with regard to their type of disability, level of disability, development features and educational sufficiency. One of these groups is individuals with learning disability. According to the Special Education Services Regulation (2002) "individual with learning disability is described as someone who needs special education and supportive educational services because he/she has difficulties in Listening, speaking, reading, writing, spelling, focusing or doing mathematical processes which arise in one or more processes of acquiring knowledge for understanding and using verbal or written language." As it can be understood from the description that the fields in which these children have problems are closely related to their families and teachers. This study aims to comparatively determine the problems encountered by these children's families and teachers. Study was carried out with the families and teachers of children with learning disability. The participants were teachers who have students with learning disability in their classrooms in Meram and Selçuklu districts of Konya Province and these children's families. Data were collected through semi-structured interview form. 18 families and 19 teachers participated in the study. The obtained data analysed descriptively. Data were presented with percentages and frequencies.

According to findings obtained at the end of the study, it is found that teachers and families encountered various problems about the students with learning disability in classroom, school and social environments. Although these problems vary, they were generally described as being indifferent to the lesson and being unsuccessful in the lesson, not doing his/her homework, walking around in the classroom, not being able to pay attention, not being able to understand what is told, fighting with their friends and siblings and complaining about them, exclusion, shyness, taking other's belongings without permission, losing his/her belongings frequently, families' not accepting the situation and not helping the student sufficiently.
Key words:*Learning Disability, Family, Teacher*.

GİRİŞ

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, engel tür ve dereceleri, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar içerisinde yer alan gruplardan biride özel öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'ne (2012) göre Öğrenme güçlüğü, 'dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise 'Özel Öğrenme Güçlüğü' dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma, harfleme ya da matematik işlemlerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili kullanma ve anlamayı içeren becerilerin birinde ya da birkaçında kendini gösteren bozukluktur. Bu tanım; beyin zedelenmelerini, küçük beyin disfonksiyonlarını, algısal bozuklukları, gelişimsel afaziyi ve disleksi gibi durumları kapsar ancak; zihin, işitme, görme ve bedensel engel ile kültürel, çevresel ve ekonomik dezavantajların yarattığı öğrenme problemlerini kapsamamaktadır (İDEA, 1997). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrenme güçlüğü gösteren çocukların problemleri farklı alanları kapsayabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ÖG'li çocukların sayısal verileri ile ilgili farklı oranlar verilmektedir. (Özyürek, 2005). Genel olarak toplum içindeki sayılarının %5 ile %20 arasında olduğu kaynaklardan anlaşılabileceği söylenebilir. Bu oranların farklılık göstermesinin nedeni ise, ÖG'li öğrenciler hakkında yetersiz bilgi ve tanılamalardan kaynaklanmaktadır (Demir, 2005; Güzel Özmen, 2008). Toplum içindeki sayıları dikkate alındığında öğretmenlerin ve ailelerin öğrenme güçlüğü gösteren bireylerle sık karşılaştığı söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle akademik alanlarda araştırma yapıldığı (Özkardeş, 2013) ve bu çocukların problemlerinin genellikle akademik alanda olduğu belirtilmektedir (Akçin, 2009,; Seçer ve Sarı, 2014). ÖG'li çocukların akademik problemlerin yanı sıra uygunsuz/uyumsuz davranışlarda sergiledikleri bilinmektedir (Drame, 2002, ; Bryan, Burstein ve Ergül, 2004). İlköğretim çağlarındaki akademik ve uyumsuz davranışlar ileriki ortaokul ve lise yıllarında daha yıkıcı olabilmektedir (Bender, 2012). Çayır ve Koçpeker'in (2010) öğrenme güçlüğü olan bir ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları durum çalışmalarında öğrencinin sosyal uyum becerilerinde eksiklikleri olduğu ancak bu durumun sadece öğrenciden değil aileler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer normal akranlarından kaynaklandığını ve öğrencinin yeterince kaynaştırma uygulamalarından yararlanamadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Dadandı ve Dadandı (2015) özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların derslerine giren Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ailelerle problemler yaşadıklarını ve öğrencilerin sınıf içi etkileşim sorunları olduğunu bulmuşlardır. Öğrenme güçlüğü (ÖG) gösteren çocukların günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu problemler onların yetersizlik yaşadıkları alanlar ve diğer alanlarla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ÖG'li çocukların karşılaştıkları problemlerinde, yaşamlarında sürekli birlikte olan aile ve öğretmenlerinin geniş bilgileri bulunmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri karşılaştırmalı olarak belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Öğretmenler öğrenme güçlüğü olan çocuklarla sınıf ve okul ortamında ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar?
2.Aileler öğrenme güçlüğü olan çocuklarıyla sınıf ve okul ortamında ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar?
3.Öğretmenler öğrenme güçlüğü olan çocuklarla arkadaşları arasında ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar?
4.Aileler öğrenme güçlüğü olan çocukları ve diğer kardeşleri arasında ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar?
5.Ailelerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarıyla ilgili sosyal ortamlarda karşılaştıkları problemler nelerdir?
6.Öğretmenler ve aileler öğrenme güçlüğü olan çocuklarıyla ilgili olarak karşılıklı ne tür problemlerle karşılaşmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Konya ili Meram ve Selçuklu ilçelerinde sınıflarında öğrenme güçlüğü bulunan öğretmenlerle ve bu öğrencilerin aileleri ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; araştırılan konunun daha iyi algılanması, çeşitli verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. (Punch 2005; Karasar, 2012).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan taraması yapılmış ve elde edilen bilgilere bağlı olarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları ile ilgili alanda uzman üç kişinin görüşü alınmış ve bu bilgiler tekrar ölçme ve değerlendirme alanında bir başka uzmanla yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular üç öğretmen ve dört aile ile görüşülerek pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda altı temel soru araştırma sorusu olarak kararlaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi alınmış ve ilgili okullarda öğretmenlerle ilk görüşmeler yapılmıştır.

Bu görüşmeler esnasında araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 19 öğretmen ve 18 aile belirlenmiştir. Görüşmeler 7-14 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendikten sonra ortak kavramlar belirlenmiş ve sonuçlar yüzde ve frekanslarla sunulmuştur**.**

BULGULAR

Bu bölümde sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlerin ve öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları problemler tablolar halinde irdelenmiştir. Araştırmaya 19 öğretmen ve 18 aile katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve ailelerin öğrencileri/çocukları 2. 3. ve 4. sınıfa devam etmektedir. Yaşları ise 8 ile 11 arasında değişmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarında ve Okul Ortamında Karşılaştıkları Problemler

Sınıf ve Okul Ortamında Karşılaşılan Problemler	F	%
Derslere ilgisizlik	7	14
Komutları/söylenenleri algılayamama	6	12
İzinsiz başkalarının eşyalarını alma	6	12
Sınıfta dolaşma/Hiperaktivite	5	10
Kısa süreli dikkat	5	10
İlgili/ilgisiz konuşma	5	10
Ödev yapmama	4	8
Saldırganlık/Kavga	3	6
Arkadaşlarını şikayet	3	6
Çekingenlik/Utangaçlık	2	4
Şimarıklık	2	4
Dışlanma/Reddedilme	2	4
Toplam	50	100

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf ve okul ortamlarında öğrencileriyle ilgili olarak çok farklı şekillerde problemlerle karşılaştıkları bulunmuştur. Özellikle sınıf ortamında derslere yönelik olarak yoğun problemler görülmekle birlikte okul ortamında kavga, şikayet ve dışlanma gibi önemli sosyal sorunlar olduğu da göze çarpmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ailelerin Sınıf ve Okul Ortamında Karşılaştıkları Problemler

Sınıf ve Okul Ortamında Karşılaşılan Problemler	F	%
Derslere ilgisizlik ve başarısızlık	10	25
Eşyalarını kaybetme	6	15
Başkalarının eşyalarını alma	5	13
Ödevleri eksik alma	5	13
Yalnızlık	4	10
Hırçınlık	3	7
Yaramazlık	3	7
Saldırganlık/Kavga	2	5
Sorun yok	2	5
Toplam	40	100

Araştırmaya katılan ailelerin, çocuklarıyla ilgili olarak sınıf ve okul ortamında derslere yönelik başarısız oldukları, sık sık kendi eşyalarını kaybetmeleri, başkalarının eşyalarını almaları ve ev ödevlerini eksik aldıkları, okul ortamında çocuklarının yalnız kaldıkları kavga ve benzeri yaramazlıkları olduğu yönünde problem yaşadıkları görülmektedir. Sorun yaşamadığını belirten aile sayısı ise çok sınırlıdır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci ve Diğer Akranları Arasında Karşılaştıkları Problemler

Sınıftaki ÖG'li ve diğer akranları arasında karşılaşılan problemler	F	%
Kavga/saldırganlık	8	32
Reddedilme/dışlanma	7	28
Başkalarının eşyalarını alma	4	16
Arkadaşlarını şikayet	4	16
Sorun yok	2	8
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan diğer öğrencileri arasında karşılaşılan problemlere bakıldığında, genel olarak saldırganlık/kavga ve Öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin dışlandığı birbirlerini şikayet ettiği yönünde problemler olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Ailelerin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğu ve Diğer Kardeşleri Arasında Karşılaştıkları Problemler

ÖG'li ve diğer kardeşler arasında karşılaşılan problemler	F	%
Kıskançlık	11	33
Kavga/saldırganlık	7	21
Tartışma	6	18
Paylaşmama	5	15
Sorun yok	4	13
Toplam	33	100

Araştırmaya katılan ailelerin, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan diğer kardeşleri arasında karşılaşılan problemlere bakıldığında, kıskançlık, saldırganlık/kavga, tartışma ve paylaşmama problemleri yaşandığı bulunmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Ailelerin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarıyla İlgili Sosyal Ortamlarda Karşılaştıkları Problemler

ÖG'li çocukların sosyal ortamlarda karşılaştıkları problemler	F	%
İsteklerini ağlayarak/hırçınlıkla elde etmeye çalışma	8	32
Kurallara uymama/yaramazlık	6	24
Çekingenlik/Utangaçlık	6	14
Sorun yok	5	20
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan ailelerin, öğrenme güçlüğü olan çocuklarıyla ilgili sosyal ortamlarda isteklerini ağlayarak ya da hırçınlıkla elde etmeye çalıştıkları, kurallara uymadıkları, çekingen davrandıkları gibi problemler yaşadıkları problem yaşamayanların sayısının ise çok az olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenler ve Ailelerin Karşılıklı Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci/Çocuklarıyla İlgili Karşılaştıkları Problemler

Öğretmen ve ailelerin karşılıklı yaşadıkları problemler	F	%
Öğretmenlerin öğrencisiyle yeterince ilgilenmemeleri	11	30
Ailelerin çocuğuyla yeterince ilgilenmemeleri	11	30
Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri	5	14
Sorun yok	10	26
Toplam	37	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin öğrenme güçlüğü olan öğrenci/çocuğuyla ilgili karşılıklı yaşadıkları problemlere bakıldığında Öğrenme güçlüğü olan öğrenci/çocukla yeterince ilgilenilmediği ailelerin çocuklarının durumlarını kabullenmede problemler yaşadıkları görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler karşılıklı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, karşılaşılan problemler çeşitlilik ve benzerlikler göstermekle birlikte, genel olarak derslere karşı ilgisizlik ve başarısızlık, ödevlerini yapmama, sınıf içerisinde dolaşma, dikkat edememe, söylenenleri algılayamama, arkadaşları ve kardeşleri ile kavga ve onları şikâyet etme, dışlanma, çekingenlik,

başkalarının eşyalarını izinsiz alma ve sık sık eşyalarını kaybetme, ailelerin durumu kabullenmemeleri ve öğrenciye yardımcı olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler yapılabilir.

1- Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerle ilgili aile ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri belirlemek için gözlem yoluyla daha derin verilerin toplandığı ileri araştırmalar yapılabilir.
2- Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların problem yaşadıkları alanlar ve çözümlerine yönelik aile ve öğretmenler birlikte çalışabilir.
3- Öğrenme güçlüğü olan çocukların problemlerine yönelik olarak aile ve öğretmenlere eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 29, 5-18.

Bender, W. N. (2012) Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. Pearson Education.

Bryan, T., Burstein, K., ve Ergül, C. (2004). The Social emational side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. Learning Disability Quarterly, 27 (1), 45-52.

Çayır, A.ve Koçpeker, B. N. (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. Sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences,* 1C0236, 5, (4), 1764-1776.

Dadandı, İ. ve Dadandı, U. P. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5 (5), 509-532

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Drame, E. R. (2002). Socio- cultural context effects on teachers' readiness to refer for learning disabilities. Exceptioanal Children, 69 (1), 41-53

Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 334-367), Ankara: Pegem Akademi

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, (2012). http://orgm.meb.gov.tr

Özkardeş, G. O. (2013). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi,

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30 (2), 123-153

Özyürek, M. (2005). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (ss. 2015-228), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Punch, K. F. (2005). Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approach, (Çev. D. Bayrak,

H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Seçer, Z ; Sarı H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillerine Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (171), 26-36.

REHBER VE PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİLER HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ VE TUTUMLARI

FUTURE GUIDE AND PSYCHOLOGICAL CUNSELORS' KNOWLEDGE AND ATTIDUES TOWARDS GIFTED AND TALENTED

Fatih KAYA
fatih.kaya@gop.edu.tr

ÖZET: Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genelde akranlarından farklı bir gelişimsel örüntüye sahip olmaları nedeniyle akranlarından farklı ve daha çeşitli sosyal, duygusal ve bilişsel gereksinimleri bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bu özel gereksinimlerine uygun rehberlik hizmetlerinin sunulmasında rehber ve psikolojik danışmanların önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık son sınıf öğrencilerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili bilgi düzeylerinin ve öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programının son sınıfında eğitim görmekte olan 86 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrenciler üstün zekâlı ve yetenekliler konusunda daha önce herhangi bir eğitim, ders veya seminer almamış olan öğrencilerdir. Öğrencilerin tutumlarını ölçmek için Öğretmenlerin Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimlerine Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alandaki yaygın mitler temel alınarak geliştirilen ve üstün zekâlı ve yetenekliler ve eğitimleri hakkındaki yanlış inanışları ölçmeye yönelik bir anket hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda rehber ve psikolojik danışman adaylarının üstün zekâlı ve yetenekliler hakkındaki bilgi düzeylerinin bazı alanlarda eksik veya yanlış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların tutumlarının da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere etkin ve verimli rehberlik hizmeti sunma konusunda yeterli seviyede olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, hem rehber ve psikolojik danışmanların hem de diğer tüm öğretmen adaylarının mezun olmadan önce üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili gerekli eğitimi alarak okullardaki görevlerine başlamaları ve bu doğrultuda öğretmen yetiştiren lisans programlarında ilgili bir dersin açılmasının veya yıllık seminerlerde ilgili konuların işlenmesi önerilmektedir.
Anahtar sözcükler: üstün zekâlı ve yetenekli, rehber ve psikolojik danışman, bilgi, tutum

ABSTRACT: Gifted and talented students usually have different developmental patterns; therefore, they may have different social, emotional, and cognitive needs than their peers. School psychological counselors have important roles in providing these students with appropriate counseling services. In the present study, the aim was to investigate future school psychological counselors' level of knowledge about gifted and talented students as well as their attitudes towards gifted and talented students and their education. The data were collected from 86 senior students attending to a four-year bachelor program of Guide and Psychological Counseling in a university. The participants had not taken any course, seminar or any other education about gifted and talented education. Educators' Attitudes towards Gifted Education Scale was used to assess participants' attitudes. Besides, a survey was developed by the researcher to assess the knowledge of the participants. The survey includes common myths about gifted and talented education. The study resulted that participants lacked information, especially in some specific issues. Besides, the participants' attitudes towards gifted and talented education were found as not enough level to enable affective counseling services to gifted and talented students. In the light of these findings, future school counselors, in specific, and all teacher candidates, in general, should take at least a course during undergraduate education or in-service training about gifted and talented education so that they will be able to provide appropriate education and services to students.
Key words: gifted and talented, guide and psychological counselor, knowledge, attitude

GİRİŞ

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kimler olduklarına yönelik en kapsamlı tanımlardan birisi olarak Marland Raporu'nun (1972) önerdiği tanım şu şekildedir:Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, uzmanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler.

Bu çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır. (s. 2). Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesi'nde (2006) özel yetenekli öğrenciler "Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci" olarak tanımlanmıştır.

Görüldüğü üzere Türkiye'de kullanılan tanım büyük ölçüde Marland Raporu'nda belirtilen tanımlamadan etkilenmiştir. Bu tanımlarda zekâ ve/veya yeteneğin farklı alanlarda ortaya çıkabileceğine kuvvetli bir vurgu vardır.

Diğer taraftan alandaki bir diğer önemli tanım olarak Columbus Grubu (1991) tarafından yapılan şu tanımlama gösterilebilir:
Üstün zekâlı bireyler, akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu, eş zamanlı olmayan bir gelişim örüntüsü sergileyen bireylerdir. Bu eşzamanlı olmayan gelişim, bilişsel kapasite ile birlikte artmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle üstün zekâlı bireyler daha hassas olabilmektedirler. Ayrıca uygun bir şekilde gelişimlerinin sağlanması için bu bireylere yönelik ebeveynlik, öğretim ve rehberlik konularında değişiklikler gerekmektedir.

Columbus Grubu tarafından yapılan bu tanımda en ön plana çıkan noktalardan birisi üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimlerine dikkat çekilmesidir. Bu çocukların akranlarına göre farklı bir gelişimsel örüntü izlediği ve genellikle eş zamanlı olmayan bir gelişim gösterdikleri belirtilmektedir. Clark'ın (2002) bu çocukları tasvir ederken kullandığı "6 yaşında gibi yazan, 12 yaşında gibi matematik problemleri çözen, 15 yaşında gibi konuşan, 4 yaşında gibi duygulanan ve kalbi kırılan ya da bunlara benzer herhangi bir bileşime sahip çocuklar" ifadesi bu eşzamanlı olmayan gelişime işaret etmektedir.

Üstün zekâ tanımlamalarına ve kuramlarına bakıldığında genelde akranlara göre ileri düzey bilişsel kapasitenin ifade edildiği rahatlıkla görülmektedir (Gagne, 2005, Renzulli, 1978, Tannenbaum, 2003). Fakat üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarına göre tek farklılıkları genelde bilişsel alan ile sınırlı kalmamaktadır. Bu çocukların sahip oldukları ileri düzey bilişsel potansiyel genelde birtakım farklı sosyo-duygusal deneyimleri de beraberinde getirmektedir (Clark, 2002). Piechowski'ye (1991, s. 2) göre üstün zekâlı ve yetenekli çocukların en temel özelliklerinden birisi bu çocukların sahip olduğu farklı öznel deneyimler ve içsel yoğunluktur. Bu içsel yoğunluktan kasıt kişisel özelliklerin akranlarına göre niteliksek olarak farklılaşmasıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimleri boyunca sergiledikleri bu niteliksek farklılıklar, bu çocukların dünyayı farklı algıladıklarını, hayatlarının her boyutunda akranlarından farklı içsel deneyimler yaşadıklarını ve dolayısıyla farklı sosyo-duygusal özelliklere ve gereksinimlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu çocukların hayatlarının en önemli boyutlarından birisini de okul yaşamları teşkil etmekte ve pek çok sosyo-duygusal gereksinimleri de bu ortamda karşılık beklemektedir.

Okul ortamında öğrencilerin sosyo-duygusal özelliklerinin farkında olması gereken ve bu özelliklerden doğan gereksinimlerine cevap vermesi gereken kişiler ise öncelikle okul rehber ve psikolojik danışmanlarıdır. Öğretmenler gibi okul rehber ve psikolojik danışmanları da okul kapsamında sunulan psiko-eğitsel ve psiko-sosyal faaliyetler dâhilinde öğrencilerle birinci derecede ilişki içinde bulunan kişilerdir (Sanders ve Rivers, 1996; Wright, Horn ve Sanders, 1997). Rehber ve psikolojik danışmanlar, akranlarına göre farklı gelişim gösteren öğrencilerin tanılanmasında, eğitsel değerlendirmelerinin yapılmasında ve gerekli ise değerlendirme için yönlendirilmesinde, tanı alan öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve yürütülmesinde ve diğer öğrencilere olduğu gibi bu öğrencilerin sağlıklı gelişimi için önleyici rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde ve gerekli durumlarda müdahalede bulunulmasında görevlidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Türkiye'de pek çok üniversitede eğitim fakültelerinde dört yıllık lisans programı olarak sunulan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programını başarı ile bitiren kişiler okullara rehber ve psikolojik danışman olarak atanabilmektedir. Bu dört yıllık eğitimde hem alan bilgisi, hem mesleki formasyon hem de genel kültür dersleri bulunmaktadır. Bütün müfredat içerisinde özel gereksinimi olan bireylerle ilgili olarak zorunlu alınması gereken sadece bir adet *Özel Eğitim* dersi ve bir adet de *Öğrenme Güçlükleri* dersi bulunmaktadır.
Özel Eğitim dersi tüm özel gereksinim alanlarını kapsadığı için üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili konular bu ders kapsamında genelde bir ünite veya bir haftalık bölüm olarak yer alabilmektedir. Bunun yanında Psikoloji, Felsefe ve Sosyoloji gibi diğer alan mezunları da aldıkları formasyon eğitimi ile rehber ve psikolojik danışmam olarak okullara atanabilmektedir. Bu öğrenciler ise genelde ne lisans eğitimlerinde ne de formasyon eğitimlerinde özel eğitim ile ilgili herhangi bir ders almamaktadırlar. Bütün bu durumlar bir arada düşünüldüğünde okullarda görev yapan rehber ve psikolojik danışmanların genelde tüm özel gereksinimli öğrencileri özelde ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri tanılama, onları keşfedebilme ve onların farklılaşmış özelliklerine ve gereksinimlerine uygun eğitim verebilme konusunda ne kadar bilgili oldukları bir soru işareti oluşturmaktadır.

Rehber ve psikolojik danışmanların bilgi düzeylerine ek olarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik tutumları da önemlidir. Çünkü öğretmen tutumları öğrenciler üzerinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Peterson ve diğerlerine (2016) göre öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki tutum ve beklentileri hem öğretmenlerin öğrenci hakkındaki öznel değerlendirmelerini etkilemekte hem de öğrencilere karşı farklı şekilde davranmalarına neden olmaktadır. Brophy ve Good (1970) öğretmenlerin tutum ve beklentilerine göre öğrencilerine 17 farklı şekillerde davrandıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenler için geçerli olan sonuçlar büyük oranda rehber ve psikolojik danışmanlara da genellenebilir. Çünkü rehber ve psikolojik danışmanların okul ortamında öğrencilerden beklentileri ve öğrencilere yönelik tutumları bu öğrencilere yönelik davranışlarının ve bu öğrencilerin sosyo-duygusal ve psiko-eğitimsel gereksinimlerinin karşılanmasındaki yaklaşımlarının belirleyicileri olabilir.

Okullardaki rehber ve psikolojik danışmanlık pozisyonlarına atanma ihtimali en yüksek ve en yakın olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin ve bu öğrencilere yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması, gelecekte bu öğrencilere de hizmet sunacak olmaları ve sunacakları hizmetlerin bilgi düzeylerinden ve tutumlarından etkilenebilecek olması nedeniyle önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerini ve bu öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

YÖNTEM

Rehber ve psikolojik danışman adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgi düzeyleri ve bu öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi bünyesinde kurulu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplam 86 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak dâhil olmuştur. Bu öğrencilerin 42'si birinci öğretim öğrencisi iken, geriye kalan 44 tanesi ikinci öğretim öğrencisidir. Ayrıca öğrencilerin 51 tanesi kadın ve 35 tanesi erkektir. Öğrenciler dört yıllık (sekiz dönem) lisans programı kapsamında yedi döneme ait bütün derslerini tamamlamışlardır ve araştırma geçekleştirildiğinde son sınıf ikinci döneme yani toplamda son dönemlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin hepsi daha önce zorunlu olarak 3 kredilik *Özel Eğitim* dersi ve 3 kredilik *Öğrenme Güçlükleri* dersi almışlardır. Bu derslerin dışında özel eğitimle ilgili kredili veya kredisiz herhangi başka bir ders almamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hedeflenen verileri toplamak için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak rehber ve psikolojik danışman adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik tutumlarını ölçmek için Öztürk ve Fıçıcı (2014) tarafından geliştirilen Eğitimcilerin Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanıldığı işlemler sonrasında 15 maddelik bir ölçek olarak sunulmuştur. Ölçek 5'li Likert (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) olarak cevaplanmaktadır. Ölçek 4 farklı faktörü ölçmektedir. Bu faktörler Milli Değer, Elitizm, Akademik Gereksinimler ve Sosyo-Duygusal Özellikler ve Gereksinimler'dir. Faktör analizleri sonrası 4 faktörlü yapı ortaya çıkmış ve sonra doğrulanmıştır. Ölçümlerin güvenirlik değerleri de kabul edilebilir düzeylerde elde edilmiştir. Ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak araştırmacılar herhangi bir öneride bulunmamıştır.

İkinci olarak rehber ve psikolojik danışmanların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bu ankette 19 adet soru bulunmaktadır. Bu soruların her birisi üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimleri konusunda belli yargıları bildiren cümlelerdir. Bu yargı cümleleri üstün zekâlı ve yeteneklilerle ilgili olarak literatürde sıklıkla belirtilen ve aslında doğru olmayan mitlerden derlenmiştir. Bu mitlerin derlenmesinde Tassel Baska ve Wood (t.y.), Winner (1996) ve alandaki önemli akademik kaynaklardan biri olan *Gifted Child Quarterly* dergisinin 2009 yılındaki özel bir sayısında her biri ayrı bir makale olarak ele alınan mitler esas alınmıştır. Anketteki her cümle bir miti ifade etmektedir. Ankete cevap verenlerden 5'li Likert (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) tarzında hazırlanmış seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmektedir. Anketteki her bir soru ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

İşlem Yolu

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde öncelikle tutumları ölçmek için kullanılacak ölçek için araştırmacılardan izin alınmıştır. Bilgi düzeyini ölçmesi amaçlanan ve mitlerden oluşan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde alandaki diğer araştırmacıların görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan ölçekler gönüllü olan son sınıf rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerine bir ders saatin içinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler Microsoft Excel ve SPSS programları ile analiz edilmiştir. Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar toplanmış ve betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçen anket sorularına verdikleri cevaplar tek tek değerlendirilmiş ve her soru ile ilgili frekanslar hesaplanarak ilgili görseller oluşturulmuştur.

BULGULAR

Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistik Tablo 1'de gösterilmiştir. Tutum ölçeklerinden alınan puanların değerlendirilmesinde genelde iki yol tercih edilmektedir. Bunlardan birincisi Anderson (1988) tarafından önerilen puan aralıklarını belirleme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre 5'li Likert tarzında oluşturulmuş ölçekteki toplam madde sayısı 3 ile çarpılıp bir değer elde edilir (15*3=45). Bu

değere + ve – 2 SEM (ölçmenin standart sapma hatası) eklenir. +2 SEM ve üstü pozitif, -2 SEM ve altı negatif ve bu puanlar arası da nötr bölge kabul edilir. Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden elde edilen puanların standart sapması 4.48'dir. Dolayısıyla nötr alan hesaplandığında (45 +/- 8.96) 36.04 ile 53.96 puanları arasına denk gelmektedir. 36.04 puanın altı olumsuz tutum ve 53.96'nın üstü de olumlu tutumu ifade etmektedir. Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçekten alınan toplam ortalama tutum puanı 54.42'dir. Katılımcıların toplam tutum puanları sınırın biraz üstünde de olsa olumlu yöndedir.

Tablo 1. Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Madde Sayısı	Max. Puan
Milli Değer	86	16.0	25.0	20.01	2.25	5	25
Elitizm	86	5.0	18.0	12.64	1.99	4	20
Akademik Gereksinimler	86	8.0	15.0	11.76	1.38	3	15
Sosyo-Duygusal Özellikler ve Gereksinimler	86	5.0	15.0	10.01	1.93	3	15
Toplam	86	41.0	67.0	54.42	4.48	15	125

Tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında ise nötr alan sırasıyla *Milli Değer* altboyutu için 10.5-19.5, *Elitizm* altbuyutu için 8-16, *Akademik Gereksinimler* altboyutu için 6.2-11.8 ve *Sosyo-Duygusal Özellikler ve Gereksinimler* altboyutu için ise 5-14 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda *Milli Değer* altboyutu için toplam ortalama tutum puanı 20 ve olumlu yöndedir. *Elitizim* için toplam ortalama tutum puanı 12.64 ile nötr alandadır (ne olumlu ne olumsuz). *Akademik Gereksinimler* için toplam ortalama tutum puanı 11.76 ile nötr alanda ve son olarak *Sosyo-Duygusal Özellikler ve Gereksinimler* için toplam ortalama tutum puanı 10.01 ile nötr alandadır.

Tutum puanlarının yorumlanmasında bir diğer yaklaşım ise ölçekten alınan toplam puanların madde sayısına bölünerek kişilerin aldıkları ortalama puanların hesaplanması yöntemidir. Bu şekilde hesaplanan ortalama puanlara ait frekans dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kişi Bazlı Ortalama Puanların Frekans Dağılımı

Ortalama Puan	*f*	%	Kümülatif %
2.7	1	1.2	1.2
3.1	1	1.2	2.3
3.2	3	3.5	5.8
3.3	7	8.1	14.0
3.3	4	4.7	18.6
3.4	6	7.0	25.6
3.5	11	12.8	38.4
3.5	5	5.8	44.2
3.6	9	10.5	54.7
3.7	6	7.0	61.6
3.7	5	5.8	67.4
3.8	4	4.7	72.1
3.9	10	11.6	83.7
3.9	2	2.3	86.0
4.0	5	5.8	91.9
4.1	1	1.2	93.0
4.1	2	2.3	95.3
4.2	3	3.5	98.8
4.5	1	1.2	100.0
Toplam	86	100.0	

Frekans dağılımlarının yorumlanmasında Likert derecelendirmede beş farklı noktanın hangi tutumlara karşılık geldiği önemlidir. Yeterlik düzeylerinin sayısal aralıkları hesaplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir. Aralıkların hesaplanmasında şu formül kullanılmıştır: (Likert derece sayısı – 1) / Likert derece sayısı = .80

Tablo 3.Üstün Zekâlıların Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Düzey	Derece	Aralık
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.79
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Kararsızım	3	2.60-3.39
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kesinlikle katılıyorum	5	4.20-5.00

Tablo 3'e bakıldığında ortalama puanlara göre Kesinlikle katılmıyorum ve Katılmıyorum yönünde ortalamaya sahip kimse yokken, Kararsızım ortalamasına sahip 16 kişi (%18.6), Katılıyorum yönünde ortalamaya sahip olan 66 kişi (%76.7) ve Kesinlikle katılıyorum yönünde ortalamaya sahip 4 kişi (%4.7) bulunmaktadır.
Rehber ve psikolojik danışman adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencelerin eğitimlerine yönelik bilgi seviyesini ölçmek için kullanılan mitlerden oluşan anketin incelenmesinde ise her bir sorunun tek tek frekans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Mitlere Ait Frekans Dağılımı

No	Mitler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler özellikleri bakımından birbirine benzerler.	6	7	26	30.3	25	29.1	29	33.7	0	0
2	Üstün zekâlı ve yetenekliler için tek bir müfredat vardır.	18	20.9	54	62.8	11	12.8	3	3.5	0	0
3	Üstün zekâlı ve yetenekliler işlerini kendi başlarına yardım almadan halledebilirler.	6	7	34	39.5	21	24.4	22	25.6	2	2.3
4	Üstün zekâlı ve yetenekliler problemlerle ve zorluklarla karşılaşmazlar.	44	51.2	40	46.5	1	1.2	1	1.2	0	0
5	Üstün zekâlı ve yeteneklilerin diğer bireylerden farklı olarak sosyal ve/ya duygusal ihtiyaçları yoktur.	57	66.3	27	31.4	1	1.2	1	1.2	0	0
6	Üstün zekâlı ve yetenekliler de dahil bütün çocuklara aynı şekilde öğretim yapılabilir.	30	34.9	42	48.8	11	12.8	3	3.5	0	0
7	Üstün zekâlı ve yetenekliler kendi yetenekleriyle övünürler ve diğer kişileri çok önemsemezler.	22	25.6	43	50	13	15.1	7	8.1	1	1.2
8	Üstün zekâlı ve yetenekliler her konuda iyidirler.	31	36	46	53.5	8	9.3	1	1.2	0	0
9	Üstün zekâlı ve yetenekliler özel programlara gereksinim duymazlar.	35	40.7	49	57	2	2.3	0	0	0	0
10	Üstün zekâlı ve yeteneklilerin ebeveynleri, okullardan çocukları için mümkün olandan veya mantıklı olandan daha fazla şeyler yapmasını isterler.	3	3.5	12	14	28	32.6	37	43	6	7
11	Üstün zekâlı ve yetenekliler sınıfta davranış problemleri sergilemezler.	16	18.6	52	60.5	16	18.6	1	1.2	0	0
12	Üstün zekâlı ve yetenekliler akademik başarı konusunda sorun yaşamazlar	17	19.8	46	53.5	18	20.9	4	4.7	1	1.2
13	Akademik alanlarda üst düzey olmayan çocuk üstün zekâlı olamaz.	28	32.6	50	58.1	6	7	2	2.3	0	0
14	Herhangi bir alandaki üstün zekâlılık, yüksek IQ'ya bağlıdır.	5	5.8	19	22.1	26	30.2	35	40.7	1	1.2
15	Üstün zekâlılık tamemen doğuştan gelen bir özelliktir.	2	2.3	14	16.3	32	37.2	30	34.9	8	9.3
16	Üstün zekâlılık tamamıyla çok çalışmaya bağlı bir özelliktir.	22	25.6	56	65.1	8	9.3	0	0	0	0
17	Üstün zekâlı ve yetenekliler normal çocuklara göre daha uyumludur, daha popülerdir ve daha mutludur.	16	18.6	49	57	19	22.1	2	2.3	0	0
18	Bütün çocuklar üstün zekâlı ve yeteneklidir. Bu nedenle okullarımızda özel bir grup öğrenci	36	41.9	45	52.3	5	5.8	0	0	0	0

	için zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitime gerek yoktur.											
19	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, gelecekte çok ünlü ve popüler kişiler olurlar.	17	19.8	39	45.3	25	29.1	4	4.7	1	1.2

Tablo 4 incelendiğinde her yargı cümlesine katılan, katılmayan ve kararsız olduğunu bildiren öğrencilerin sayısı ve yüzdesi görülmektedir. *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler özellikleri bakımından birbirine benzerler* miti için öğrencilerin katılıp katılmama kategorilerine dağılım oranı yaklaşık olarak birbirine yakındır. *Üstün zekâlı ve yetenekliler için tek bir müfredat vardır* miti için öğrencilerin çoğunluğu (%83,7) katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. *Üstün zekâlı ve yetenekliler işlerini kendi başlarına yardım almadan halledebilirler* miti için katılmıyorum yönünde biraz ağırlık olsa da genel olarak eşite yakın dağılım vardır. *Üstün zekâlı ve yetenekliler problemlerle ve zorluklarla karşılaşmazlar* ve *Üstün zekâlı ve yeteneklilerin diğer bireylerden farklı olarak sosyal ve/ya duygusal ihtiyaçları yoktur* mitleri için neredeyse öğrencilerin hepsi (%97,7) katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekliler de dâhil bütün çocuklara aynı şekilde öğretim yapılabilir, Üstün zekâlı ve yetenekliler kendi yetenekleriyle övünürler ve diğer kişileri çok önemsemezler ve *Üstün zekâlı ve yetenekliler her konuda iyidirler* mitleri için öğrencilerin ¾'ünden fazlası katılmıyorum yönünde yer almaktadır. *Üstün zekâlı ve yetenekliler özel programlara gereksinim duymazlar* miti için öğrencilerin neredeyse tamamı (%97,7) katılmıyorum yönündedir. *Üstün zekâlı ve yeteneklilerin ebeveynleri, okullardan çocukları için mümkün olandan veya mantıklı olandan daha fazla şeyler yapmasını isterler* mitinde ise öncekilerden farklı olarak öğrencilerin neredeyse tamamı (%93) katılıyorum yönündedir. *Üstün zekâlı ve yetenekliler sınıfta davranış problemleri sergilemezler, Üstün zekâlı ve yetenekliler akademik başarı konusunda sorun yaşamazlar* ve *Akademik alanlarda üst düzey olmayan çocuk üstün zekâlı olamaz* mitleri için öğrencilerin ¾'ünden fazlası katılmıyorum yönünde yer almaktadır. *Herhangi bir alandaki üstün zekâlılık, yüksek IQ'ya bağlıdır* ve *Üstün zekâlılık tamamen doğuştan gelen bir özelliktir* mitleri için kategoriler arası birbirine yakın bir dağılım vardır. Son olarak *Üstün zekâlılık tamamıyla çok çalışmaya bağlı bir özelliktir,Üstün zekâlı ve yetenekliler normal çocuklara göre daha uyumludur, daha popülerdir ve daha mutludur*, *Bütün çocuklar üstün zekâlı ve yeteneklidir. Bu nedenle okullarımızda özel bir grup öğrenci için zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış eğitime gerek yoktur* ve *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, gelecekte çok ünlü ve popüler kişiler olurlar* mitlerinde de katılmıyorum yönünde ağırlık bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Rehber ve psikolojik danışman adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik tutumları ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, aday rehber ve psikolojik danışmanların ortalama olarak olumlu yönde bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Ancak ortalama tutum puanları nötr alana çok yakındır. Ortalamanın nötr alana yakın olması olumlu tutumların çok belirginleşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tutum puanları ortalama puanlar üzerinden hesaplandığı için olumlu tutumlara sahip olanların yanında olumsuz yönde tutumlara sahip olanların ortalamayı aşağı çektiği unutulmamalıdır. Öğretmen veya daha genel anlamda eğitimcilerin tutumları öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Peterson ve diğerleri, 2016). Öğrencilere yönelik tutumlar öğrenciler üzerindeki beklentileri belirlemekte ve kendine yönelik olumlu ve yüksek beklentiler yöneldiğini fark eden öğrenciler de daha fazla motive olmakta ve sonuç olarak daha fazla akademik, sosyal ve duygusal verimlilik sergilemektedirler.

Bu araştırmada aday rehber ve psikolojik danışmanların %18.6'sının tutumlarının olumlu yönde olmadığı sonucuna varılmıştır. Olumlu yönde olmayan tutumlar kararsızım orta alanındadır. Orta alanda azımsanmayacak bir yüzdenin olması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca tutum ölçeklerinde puanların orta alanda yığılması ölçeğin uygulandığı kişilerin kendilerini emin hissetmediklerinde orta alan veya çevresinde bir noktayı işaretleme eğiliminden de kaynaklanabilir. Olumlu yönde tutum bildirenlerin büyük bir yüzesi Katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretleyen ise sadece 4 kişidir. Bu durum araştırma sonucunda aday rehber ve psikolojik danışmanların tutumları konusunda olumlu veya olumsuz yönde çok net olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak gelecek araştırmalarda tutumları daha net ortaya koyabilmeleri için farklı araştırma desenlerinde yapılacak çalışmalar ile daha net bulgular sağlanabilir. Nitel araştırmalar bu konuda öncelikli olarak yardımcı olabilecek araştırma yöntemleri olarak önerilebilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve eğitimleri alanında yaygın olarak yer alan bazı mitlerden oluşan ankete aday rehber ve psikolojik danışmanların verdiği cevaplardan elde edilen bulgular ışığında katılımcıların genelde mitlerin çoğuna katılmıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Çoğunluğun katılmıyorum yönünde olduğu bu mitlere bile katılıyorum yönünde görüşlerin bulunduğu dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Asıl dikkat edilmesi gereken mitler ise *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler özellikleri bakımından birbirine benzerler*, *Üstün zekâlı ve yetenekliler işlerini kendi başlarına yardım almadan halledebilirler*, *Herhangi bir alandaki üstün*

zekâlılık, yüksek IQ'ya bağlıdır ve Üstün zekâlılık tamamen doğuştan gelen bir özelliktir mitleridir. Çünkü bu mitlere katılan, katılmayan ve kararsız kalan katılımcıların oranı neredeyse birbirine eşittir. Özel eğitimin esaslarından birisi olan her öğrenci biriciktir ve kendine özgü gereksinimleri vardır ilkesi ile ilgili olan mit, bu öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymadan kendi başlarına işlerini yapabileceklerini belirten ve bu durumda rehber ve psikolojik danışmanların sorumluluklarına yer bırakmayan bir mit, üstün zekâlılığı yüksek IQ'ya eşitleyen bir mit ve yüksek zekâyı tamamen kalıtıma atfeden bir diğer mite yönelik net şekilde katılmıyorum kategorisinde yığılma olmaması üzerinde dikkatle durulması gereken noktalardır.

Son olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin okullardan beklentileri ile ilgili olan *Üstün zekâlı ve yeteneklilerin ebeveynleri, okullardan çocukları için mümkün olandan veya mantıklı olandan daha fazla şeyler yapmasını isterler* mitine katılımcılar çoğunlukla katılıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Bu mit aslında bir taraftan ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli olan çocuklarının eğitimlerine yönelik okullardan beklentilerini ifade ederken; diğer taraftan da okulların görev ve sorumluluklarını ne derecede yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcılar genel itibariyle ebeveynlerin okullardan beklentilerinin mümkün olandan fazla veya mantıklı olanın dışında olduğunu düşünmüşlerdir. Türkiye'de bu öğrencilere yönelik eğitim veren okul ve kurumların mevcut koşullarını ve imkânlarını da düşündüğümüzde böyle bir sonuç oraya çıkması beklenebilir. Ama bu ebeveynlerin okullardan beklentilerinin her zaman mantık dışı olduğu anlamına da gelmemelidir.

Bu araştırmada mitler yardımıyla aday rehber ve psikolojik danışmanların bilgi düzeyleri hakkında fikir edinilmeye çalışılmıştır. İlerde yapılacak araştırmalar başka şekillerde ve çeşitli araştırma yöntemleri ile bilgi düzeylerini anlamaya yönelik araştırmalar yürütebilirler.

Aday rehber ve psikolojik danışmanların tutum ve bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırma da tutumların olumlu yönde olmasına rağmen olumsuz tutum sahibi veya kararsız alanda olan katılımcıların olduğu görülmüştür. Bilgi düzeyleri bakımından ise özellikle üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde önemli bazı bilgilerden yoksun olan veya tam olarak bilgi sahibi olmayan aday rehber ve psikolojik danışmanların varlığına rastlanmıştır. Bu bulgular birleştirildiğinde bu araştırmanın özelinde okullarda görev yapacak olan rehber ve psikolojik danışmanların ve genelde tüm öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler hakkında asgari düzeyde bilgi sahibi olabilmesi için gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir. Bu amaçla en azından lisans düzeyinde bir ders açılması veya öğretmen hizmet içi seminerlerinde bu konuya yer verilmesi önemli öncelikler olarak görülmektedir.

KAYNAKLAR

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communicati*on of differential expectations* for children's classroom performance: s*ome behavioral data.* Journal of Educational Psychology, 61, *365*-274

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing potential at school and in the home* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Columbus Group (1991, July). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)

Milli Eğiitm Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2016). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Öztürk, M. A., & Fıçıcı, A. (2014). The development of the educators' attitudes toward gifted education scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 349-360.

Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. Learning **a**nd Instruction, 42**,** 123-140. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.010

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. (pp. 285–306). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184, 261-261.

Sanders, W. L. ***&*** Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research Progress Report). Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.

Tassel-Baska, J., & Wood, S. (t.y.). *Myths about gifted students.*http://www.csaschool.org/wp-content/uploads/2014/08/Myths-About-Gifted-Students.pdf kaynağından alınmıştır.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities.* New York: BasicBooks.

Wright, S. P., Horn, S. P.**,&** Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 11, 57-67.

LİSANÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN ENGELLİLEREYÖNELİK FARKINDALIĞI: GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

POST-GRADUTE STUDENTS' AWARENESS OF THE DISABLED: A CASE FOR GAZI UNIVERSITY

Prof. Dr. Hacer TOR
hacertor59@gmail.com

ÖZET: Tüm insanlar eşit doğar ve topluma katılımda eşit haklara sahiptir. Ancak gerçek yaşamda kimi gruplar, sosyal durumları, bilişsel ve fiziksel farklılıkları açısından söz konusu haklara sahip olamamaktadırlar. Engelliler de bu grubun bir kategorisini oluşturmaktadırlar. Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar engelli olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletlerin rakamlarına göre dünyadaki 500 milyon kadar engelli insan bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından, dünya nüfusunun yaklaşık dörtte birinin hayatlarında bir çeşit engelle doğrudan ya da dolaylı olarak karşı karşıya olduğunu belirtilmektedir. Türkiye'de 2011 yılında toplam nüfusun %6,6'sının en az bir engeli bulunmaktadır. Bireyin fiziksel ve zihinsel işlevlerindeki bozukluk ve bunların hareket yeteneğinde, tutum ve davranışlarında yarattığı eksiklik ve güçlük, onu toplumun diğer bireylerinden farklı kılmaktadır Bu farklılık, engellilerin yaşadığı belirsizlik ve ayrımcılığın da asıl nedenidir. Her türlü ayrımcılığın temelinde farklı olmak, yani "alışılmamış özelliklere" sahip olmak bulunmaktadır. Fiziksel ve ruhsal işlevlerdeki bozukluklar ve bunların hareket ve davranış yeteneği üzerinde yarattığı sınırlılıklar da bireyi toplumdan uzaklaştırmaktadır. Toplumsal destek sistemlerinin yetersizliği, toplumun dışlayıcı tutum ve davranışları da engelli bireyin topluma eşit bireyler olarak katılmasını önlemektedir. Fiziksel ve ruhsal işlevlerdeki bozukluklar ve bunların hareket ve davranış yeteneği üzerinde yarattığı sınırlılıklar da bireyi toplumdan uzaklaştırmaktadır. Toplumsal destek sistemlerinin yetersizliği, toplumun dışlayıcı tutum ve davranışları da engelli bireyin topluma eşit bireyler olarak katılmasını önlemektedir. Bu bağlamda çoğulcu bir yaklaşımla bireylerin sosyal hayata uyumlarını sağlamak için çözümler üretilmeye çalışılması, farklılıklarına uygun bazı düzenlemeler yapılması, dezavantajlarının asgari düzeye çekilmesi, toplumsal hayata yeterli ölçüde katılımlarının sağlanabilmesi önemlidir. Araştırma Gazi Üniversitesinde yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin engellilere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda engellilere yönelik farkındalığın arttırılmasının gerektiği ortaya çıkmıştır.
Anahtar kelime: Engelli, farkındalık, engelli eğitimi

ABSTRACT: Everybody is equal at birth, and they have equal rights in society. However, some of the groups cannot enjoy their rights in real life due to their social status as well as their cognitive and physical differences. Disabled people are also among such groups. Individuals who cannot do the things that normal people can do on their own in their personal or social life due to a genetic or non-genetic deficiency in physical or mental abilities are called disabled . According to the data coming from the UN, there are almost 500 million disabled people in the world. It is pointed out by World Health Organisation that nearly a quarter of world population have faced a kind of disability directly or indirectly in their lives. 6.6% of the total population in Turkey had at least one disability in 2011. Individuals' physical and mental disorders and the deficiency and difficulty in movements caused by those disorders make these individuals different from the individuals in society. The difference is also the main cause of uncertainty and discrimination that disabled people are exposed to. On the basis of any type of discrimination is being different- that is to say, having "unusual properties". Disorders in physical and mental functions and the restrictions on movements and behaviours caused by these disorders also isolate individuals from society. The insufficiency of social supporting systems and exclusionary behaviours and attitudes displayed by society also prevent individuals from participating in society individually. Thus, the concept of awareness emerges. Meeting the need to "raise awareness" in relation to disability is also quite important in society. In this context it is also important to try to introduce solutions with a pluralist approach so as to ensure that individuals adjust into social life, to make regulations suiting to their differences, minimising their disadvantages, and to ensure that individuals participate adequately in social life. The research was planned to identify the awareness levels of students doing post-gradute studies at Gazi University in relation to disabled people. Semi-structured interview technique, one of qualitative research methods, was used in the research. In consequence, it became evident that awareness should be increased.
Key Words: Disabled, awareness, disabled education

GİRİŞ

Engellilik literatürde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletlere göre engelli;"Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar" olarak tanımlanmaktadır (Koca,2010). 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kanunu'na göre Engelli; "doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi"dir (Yumuşak,2014). 2002 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması'nda engelli bireyler 6 grupta ele alınmıştır. Bu gruplar şunlardır: 1- Ortopedik engelli, 2- Görme engelli, 3-İşitme engelli, 4- Dil ve konuşma engelli, 5-Zihinsel engelli, 6-Süreğen (sürekli hastalık) ve diğer engelliler (Zengin ve Eryılmaz, 2013).

Genelde dünyada ve özelde ülkemizde yukarıda sayılan engelliliğe yol açan nedenleri üçe ayırmak mümkündür: 1-Doğum öncesi nedenler, 2-Doğum sırasındaki nedenler, 3-Doğum sonrası nedenlerdir (Efe,2006).
Birleşmiş Milletlerin rakamlarına göre dünyadaki 500 milyon kadar engelli insan bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü; dünya nüfusunun yaklaşık dörtte birinin hayatlarında bir çeşit engelle doğrudan ya da dolaylı olarak karşı karşıya olduğunu belirtmektedir (Dev,2010).

TÜİK verilerine göre; ulusal özürlüler veri tabanına kayıtlı özürlülerin % 29,2'si zihinsel özürlüler, % 25,6'sı süreğen hastalığı olan özürlüler, % 8,8'i ortopedik özürlüler, % 8,4'ü görme özürlüler, % 5,9'u işitme özürlüler, % 3,9'u ruhsal ve duygusal özürlüler, % 0,2'si dil ve konuşma özürlüler ve % 18'ide birden fazla özüre sahip olanlardır. Kayıtlı özürlülerin, % 58,6'sı erkek, % 41,4'ü kadınlardan oluşmaktadır. Ülkemiz nüfusunun %12,29'u (yaklaşık 8,4 milyona denk gelen nüfus) engelli bireylerden oluşmaktadır (Sönmez ve diğerleri, 2013).
Engelliler özel durumlarından dolayı pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Engelli insanların sorunları, kuşkusuz bir küresel insan hakları sorunudur ve ülkemizde de engellilerin özellikle toplumla bütünleşme yönünde yoğun sorunlar içinde yaşadıkları bilinmektedir. Sorunu adlandırmadan başlayan ve yaşamın pek çok alanına yayılan bu sorunlar, engelli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla işlevsel bir bütünlük içinde yaşamalarını güçleştirmektedir. Engelli bireylere ilişkin en önemli nokta, toplumda engellilikle ilgili "farkındalığın yaratılması" ve "anlaşılma" gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Subaşıoğlu, 2008).

Bu nedenle bu araştırma yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin engellilerle ilgili olarak farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çünkü Toplumda engellilikle ilgili "farkındalığın yaratılması" ve "anlaşılması" gereksinimlerinin karşılanması da oldukça önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Gazi Üniversitesinde yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin engellilere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma 17 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gazi üniversitesi, eğitim bilimleri enstitüsünde yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin engellilerle ilgili farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla planmış olan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan soru formunda altı tane soru sorulmuştur. Sorular engelli görüldüğünde neler hissedildiği, engelli tanımı, engelli türleri, engellilerin toplumda yaşadığı sorunlar, engellilerin ailelerinde yaşanan sorunlar, engelli bireylerin yaşam kalitelerini arttırmak amacıyla neler yapılması gerektiğine ilişkindir. Elde edilen veriler; nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen sonuçlar bulgular kısmında değerlendirilmiştir.

1-Araştırmaya katılan lisans üstü öğrencilerin bir engelli gördüklerinde ne hissettiklerine ilişkin görüşleri:
"Hayatta bunların olabileceğini, bununda hayatın bir gerçeği olduğunu düşünürüm."
"Engelliye engelini hissettirmemek için heyecanlanıyorum, engeli yokmuş gibi hissini kendime yöneltmeye çalışıyorum."
"Ne kadar çok nimete sahip olduğumu ve o bireye yapabileceğim bir yardımın olup olmayacağını düşünürüm."
"Engelli gördüğümde, üzülürüm ama onun var olan engellerinden dolayı değil, ona mümkün olan en iyi ortam sağlanamadığı için, bir görme engelli için gerekli dokunsal levhalar veya ortopedik engelli için gerekli olan rampa vb. olmaması onların hayatını zorlaştırıyor. Bunu minimuma indirmek için mümkün olduğunca yardımcı olmaya çalışırım."
"Engel türüne karşı neler yapabileceğimi düşünürüm, üzülme ve acıma duyguları yerine nasıl yardım edebilirim diye düşünürüm."

"Engelli bireylerin toplumumuzun gerçeği olduğunu, bu gerçeklerden kaçınılamayacağını, herkesin engelli adayı olduğunu unutmaması gerektiğini, ister zihinsel ister bedensel olsun bireylere sağlıklı bireyler gibi davranılması gerektiğini ve anlayışlı davranılması gerektiğini düşünürüm."
Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde; engellilere bazı öğrencilerin acıdıkları, üzüldükleri, engellilere nasıl davranacakları ve nasıl iletişim kuracaklarını tam anlamıyla bilmedikleri görülmekle birlikte bazı öğrenciler de engellilere normal bir birey gibi davranma davranışı sergiledikleri ve engelliliğin de hayatın gerçeği olduğu belirtmişlerdir.Toplumda çoğu engelli birey; yalnızca engeliyle tanımlanma, görmezden gelinme, acınma, dışlanma gibi tavırlara maruz kalmaktadır.
Dünyayı engelli bireyler için de yaşanabilir kılmak için engelli olmayan bireylerin de çaba göstermesi gerekmektedir. Bunun yolu da onları tanımaktan ve onların yaşadıklarını anlamaya çalışmaktan geçmektedir. Toplum olarak engelli ile birlikte olma ve iletişim kurma deneyimimiz azdır. Bu deneyim azlığı, büyük ölçüde engellilerin toplumsal alanlarda (sokakta, okulda, iş yerinde vb.) yeterince yer alamamalarından kaynaklanmaktadır. Engelli bireylere karşı tutum ve davranışlarda dikkat edilmesi gereken temel noktalar: Diğer insanlara nasıl davranılıyorsa engelli bireye de öyle davranılmalıdır. Engelli bireye yardım etmeden önce izin istenmelidir. Fiziksel temas konusunda dikkatli olunmalıdır. Engelli bireye yönelerek konuşulmalıdır. Engelli bireyle konuşurken kelimeler özenle seçilmelidir. Dikkatle dinlenmelidir.
Ön yargıyla yaklaşılmamalıdır (megep.meb.gov.tr, 2011). Konu ile ilgili alan yazını da dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri arasında paralellik olduğu söylenebilir.

2-Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin engellilik tanımına ilişkin görüşleri ;
"Normal gelişim göstermeyen ya da yetersizliği olan bireyler."
"İnsan bedeninde bir veya birkaç uzvun kısmen veya tamamen çalışmamasıdır."
"Bedenen ya da zihnen tam ve sağlıklı olmamaktır."
"Engelli bireylerin kendi başına yapacakları faaliyetlerini yapamamasıdır."
"Bireyin günlük aktivitelerini yerine getirirken zihinsel ve/veya fiziksel olarak zorluklar yaşayan bireylerdir."
Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar dikkate alındığında engelliliği tanımlarken bedensel ve zihinsel yetersizlik, günlük faaliyetleri tek başına yapamama, organların işlevlerini yerine getirememe olarak tanımlamışlardır.
Engelli tanımı, özürlü kanununa göre şöyle yapılmaktadır; Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeni ile toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir (dogus.edu.tr, 2016).
Işık (2013) engelliliği, hayatın devamlılığını sağlama, iş görme vb. hususlarda fiziksel, ruhsal, zihinsel veya işlevsel bakımdan bazı kısıtlamalara maruz kalmayı ifade eden bir kavram olarak tanımlarken, engelliyi ise fiziksel, ruhsal ya da zihinsel olarak herhangi bir rahatsızlık nedeniyle bazı hareketleri, duyuları veya işlevleri kısıtlanan kişi olarak tanımlamaktadır.
Araştırmaya katılan öğrencilerin özürlü tanımını kısmen yapabildikleri görülmektedir.

3-Araştırmaya katılan öğrencilerin engelli türlerine ilişkin görüşleri;
"Zihinsel, bedensel, görme, işitme, ortopedik yetersizliği olan bireyler."
"Bedensel ve zihinsel engelli."
"Zihinsel, bedensel ve sağlıklı iletişim kuramayanlar."
"Down sendromu, otizim, psikolojik rahatsızlara bağlı engelliler, görme, duyma, konuşma, organ kaybı."
Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı; engelli türlerini bedensel ve zihinsel engelli olarak iki kavram üzerinde toplamışlardır, diğer bir kısmı ise; zihinsel, bedensel, görme, ortopedik yetersizliği olanlar olarak belirtirken, bir öğrenci de psikolojik rahatsızlara bağlı olan engelli türünden söz etmiştir.
Öztürk (2015)'e göre engellilik 8 başlık altında incelenmektedir: 1- Ortopedik Özürlü 2- Görme Özürlü 3- İşitme Özürlü 4- Dil ve Konuşma Özürlü 5- Zihinsel Özürlü 6- Süreğen Hastalık 7. Zedelenme –Sapma 8- Yetersizlik .
Literatürde geçen engelliliğe dair sınıflamalar göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin engelli türleri ile ilgili olarak kısmen bilgiye sahip oldukları ve kısmen de olsa doğru sınıflamalar yaptığı söylenebilir. Burada dikkat çekici nokta Öztürk'ün engelli araştırmasında yer alan kategorilerden biri olan süreğen hastalık sınıflamasına öğrencilerin engelliliği sınıflandırırken değinmemiş olmasıdır. Bu durum toplum olarak engelliler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığımızdan kaynaklanabilir.

4- Araştırmaya katılan öğrencilerin engellilerin yaşadıkları toplumsal sorunlara ilişkin görüşleri;
"Bence en büyük sorun yollardaki sarı şeritlerin yetersiz olması, her yerde olmaması, bazı yerlerde tekerlekli sandalye için geçiş yerleri olmaması merdivenlerden zorlanarak geçmeleri en büyük problem."
"Engelli insanların ev dışı ortamlarda zorlandıkları görülmektedir. Yolda yürürken, toplu taşıma araçlarını kullanırken, merdiven inip çıkarken vs. sınırlamalarla karşılaşmakta, kaliteli bir şekilde toplumsal hayat içerisinde var olamamaktadırlar."

“Engellilerin yaşadıkları en büyük sorun dışlanma olabilir. Özellikle zihinsel engelliler toplum tarafından dışlanabiliyor. Bu insanlara karşı anlayışsız, sabırsız ve tahammülsüz davranılabiliyor.

Şehirlerde engelliler için gerekli düzenlemeler yapılmadığından bu insanların sosyalleşmeleri zorlaşıyor. Yeterli iş imkanlarına sahip değiller. Engellilerin eğitimleri konusunda da eksiklikler olduğunu düşünüyorum.”Araştırmaya katılan öğrenciler; engellilerin toplumda yaşadıkları sorunları; ağırlıklı olarak yolların ve rampaların engelliler için uygun olmaması, dışlanma, eğitimden yeteri kadar yararlanamama, engellilerin kişisel bakımlarını yapamaması, uygun eğitim alamama, uygun bir iş bulamama, topluma kendilerini kabullendirememe ve bunlarla birlikte gelebilecek olan psikolojik ve maddi problemler olarak belirtmişlerdir.

Endüstrileşme hareketleri ile hızla büyüyerek plansızlaşan kentler, insanların toplu yaşamlarını giderek zorlaştırmaktadır. Hatalı kentsel tasarımların, fiziksel açıdan herhangi bir engel taşımayan insanlar üzerinde bile ciddi verim kaybına yol açması, geçici ve kalıcı engel taşıyan insanların sorunlarına daha çok dikkat çekmektedir. Dünyada olduğu kadar ülkemizin de temel sorunlarının başında özürlü birey ve ailelerinin durumları gelmektedir. Toplumun ayrılmaz bir parçası olan özürlüler, tüketici ve bakıma muhtaç insanlar olarak görüldüklerinden, sosyal hayatta sıkça engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu durum; engelli bireyleri, fiziksel engellerinden kaynaklanan eksikliklerden daha fazla yormaktadır (Bekci, 2012).

Günümüz Türkiye'sinde engellilerin toplumla bütünleşme yönünde yoğun sorunlar içinde yaşadıkları bilinmektedir. Engelli bireyin yaşadığı sıkıntılar ve zorluklar hem aile hem de sosyal çevresinde kendini göstermektedir. Eğitim olanaklarından yeterince yararlanamama, fiziksel ayırımcılığa maruz kalma, toplum içindeki düşük roller, işsizlik, yoksulluk ve daha birçok konu engelliler tarafından yaşanan temel sorunlar arasındadır. Bununla birlikte engellilerin yaşadığı en büyük sıkıntı ayrımcılığa uğramalarıdır (Besiri,2009).
Engellilerin toplumla bütünleşmesinin önündeki bir diğer engel de eğitim konusunda karşılaştıkları sorunlardır. Ülkemizde engellilere yönelik yeterli eğitim ve istihdam altyapısı söz konusu değildir. Bununla birlikte engellilerin sağlık hizmeti almasında sağlık kuruluşlarının yeterli uygunlukta olmadığı, sağlık kuruluşlarına ulaşım güçlüğü, sağlık hizmetlerinde bakım ve rehabilitasyon ünitelerinin yetersiz olduğu, tedavinin devamlılığının sürdürülememesi, engellilikleri dışındaki sağlık sorunları için hizmetten faydalanmada geç kalınması gibi sorunların olduğu bilinmektedir (Durduran ve Bodur, 2009).

Çalışma kapsamında öğrencilerin engellilerin yaşayabilecekleri sorunlar ile ilgili olarak verdikleri cevaplar alan yazında geçen ve yukarıda sıralanan sorunlarla paralellik göstermektedir.

5-Araştırmaya katılan öğrencilerin engellilerin ailelerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri;
“Engelli bireylerin bulunduğu ailelerde genelde psikolojik olarak bir çökme olayı meydana gelebiliyor ve bu çökme hem engelli bireyi hem de aileyi mutsuz ediyor.”
“ Ailelerin durumu kabullenme sürecinden itibaren sorumluluklarının çok fazla arttığını düşünüyorum. Maddi ve manevi olarak sorunlar yaşadıklarını görüyorum. Engelli birey çocuksa, eğitim öğretim ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması sorunu yaşanabiliyor. Durumu kabullenip bu sorunla yaşamayı öğrenenler hayata daha güvenli ve emin adımlarla devam ederken, kabullenmeyenler baştaki şoku uzun yıllar atlatamayabiliyorlar.”
“Engelli bakımı aileler için oldukça zor bir iş, engelli bireyle sürekli ilgilenilmesi gerekiyorsa ailede bir birey çalışamıyor. Maddi olarak da aileler için zorluklar ortaya çıkıyor. Engelli bireyin toplumdan dışlanması, bütün aileyi etkileyebilecektir.”
“Çocuğun bakımı, eğitimi neden böyle olduğu vb. durumlar ailede ağır depresyonlara, aile bütünlüğünün zedelenmesine neden oluyor.”
Araştırmaya katılan öğrenciler engelli ailelerin yaşadıkları sorunları; ailelerin engelli çocuklarını kabullenme güçlük çektiklerini, engellinin eğitim problemleri olabileceği, ailede depresyonun yaşanabileceği, aile bütünlüğünün bozulabileceği, engelliye bakmak zorunda kalan bireylerin işsiz kalabildiğini ve ekonomik zorluklar yaşanabildiği olarak belirtmişlerdir.
Karadağ (2009) engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının engeli nedeniyle sosyal, psikolojik ve ekonomik sorun yaşadığı, engelli çocuğun doğumuyla hayal kırıklığına uğradıkları ve çocuklarının tedavisi sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca aileler engelli çocuğa sahip olmakla suçluluk duygusu yaşamaktadır. Zihinsel veya bedensel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını da belirtmiştir.
Araştırmaya katılan öğrencilerin; engelli bireyin olduğu ailelerde temelde yaşanabilecek sorunların farkında oldukları söylenebilir.

6- Araştırmaya katılan öğrencilerin engellilerin toplumda rahat yaşayabilmelerine ilişkin görüşleri;
“Anne, baba ve çocuğun yakınındakiler bu konuda bilgilendirilmelidir.”

"Öncelikle her bireye engellilerin farkında olması yönünde eğitimler verilmeli, bu eğitimler sınıf ortamında ders niteliğinden daha ziyade açıklayıcı kamu spotları afişler, broşürler olabilir. Engellilerin yaşadığı zorluklarla ilgili ülke genelinde yapılacak panelle, açık oturumlar farkındalığı arttıracaktır. Bunun dışında kanun koyucular daha kapsamlı, daha işlevsel yasalar, yönetmelikler geliştirerek onların hayatlarını daha yaşanabilir kılabilirler."
"Bireylerin rahatça sosyalleşebilmeleri için özel tesisler tasarlanabilir. Belediyeler özellikle fiziksel engelliler için şehir düzenlemelerinde gerekli düzenlemeler yapmalıdırlar. Engellilerin rahatça hareket edebilecekleri alanlar oluşturulmalı, örneğin sarı şeritler iyileştirilmelidir. Yaşam alanları yalnızca evle sınırlanmamalıdır. Engelli asansörleri de ciddi problem çoğu çalışmıyor ya da bozulmuş vaziyettedir, bunlar iyileştirilip kontrol edilmeli çalışır duruma getirilmelidir."
Araştırmaya katılan öğrenciler engellilerin toplumda rahat yaşayabilmeleri için; engelli farkındalığının sağlanabilmesi için eğitim çalışmalarının yapılması, yasaların daha işlevsel hale getirilmesi, belediyelerin özellikle fiziksel engelliler için şehirlerde gerekli düzenlemelerin yapılmasını ve sarı şeritlerin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Şişman (2014)'e göre fırsat verildiğinde engellilerin toplumsal yaşamın her alanına katkıda bulunabileceği algısının yerleştirilebilmesi için toplumun bilgilendirilmesi, engellilerin hak ve özgürlük sahibi bireyler olduğu konusunda farkındalık yaratılması gerekmektedir. Aslan ve Şeker (2011)' e göre; şehirlerdeki kaldırım ve kamu hizmet binaları engellilerin rahat hareket edecekleri şekilde düzenlenmelidir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan eğitim müfredatı yeniden düzenlenerek engellilerin yaşamlarını daha rahat bir şekilde sürdürmelerini sağlayacak hale getirilmelidir. Küçük yaştan itibaren toplumun tüm bireyleri engelliler konusunda bilinçlendirilmelidir. Ayrıca engelli çocuğa sahip ailelerin eğitimi ve rehabilitasyonunda sosyal hizmet kurumlarından yararlanma olanakları arttırılmalıdır. Ayrıca bir devletin ancak tüm diğer bireylerle birlikte engelli bireylere de "eşitlik" çerçevesinde, adil ve yeterli bir yaşam düzeyi sağlaması ve engelli bireylerinin de topluma dâhil edilmesi görevini üstlenmesi durumunda sosyal bir öze kavuşacağı düşünülmektedir (Şişman, 2014). Araştırmaya katılan öğrencilerin engellilerin toplumda rahat yaşayabilmeleri için verdikleri cevaplar onların bu konuda oldukça bilinçli olduklarını göstermektedir.

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerinde değindiği gibi; engellilerin toplumla bütünleşme yönünde yoğun sorunlar içinde oldukları bilinmektedir. Sorunu adlandırmadan başlayan ve yaşamın pek çok alanına yayılan bu sorunlar, engelli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla işlevsel bir bütünlük içinde yaşamalarını güçleştirmektedir. Engellilerin toplumla bütünleşme yönünde yaşadıkları temel sorunlar; yoksulluk, ulaşım, eğitim, fiziksel çevre ve konut, rehabilitasyon, engellinin aile ve özel yaşamı ve istihdam ile ilgili sorunlardır. Her şeyden önemlisi de toplumun engelli farkındalığını sağlanmasıdır. Son yıllarda ülkemizde engelli farkındalığına yönelik olarak bazı projeler ve eğitim çalışmaları sürdürülmektedir. Bu projelerin amacı; engelliler için yasalarca verilen haklar konusunda toplumda farkındalık sağlanması ve engellilikle ilgili gelecek kuşakların bilinçlenmesi hedeflenmektedir.

ÖNERİLER

Engelliler, yaşadıkları toplumda birçok olumsuz tutum ve davranışla karşılaşabilmekte, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri farklılıklar gösterse de toplumların engellilere karşı tutum ve davranışları benzerlikler göstermektedir. Ekonomik ve sosyal yapı bozuklukları, bilgi eksikliği ve yetersizliği, duyarsızlık, yanlış yaklaşımlar, olumsuz tutum ve davranışlar, fiziksel çevre şartlarının yetersizliği engelli bireylerin sıklıkla karşılaştığı durumlardır. Engelli bireylerin yaşam standartlarının artırılması, toplumsallaşması ve üretken bir birey hâline getirilmesiyle gerçekleşir. Engelli bireylerin toplumun bir üyesi olarak toplumdan soyutlanmadan daimi sosyal yardımlarla temel ihtiyaçlarının giderilmesinin ötesinde kendisiyle barışık yaşamayı azami ölçüde devam ettirebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Aslan M. & Şeker S.(2011) Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt örneği). *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu bildirileri,* 449-463.
Bekci, B. (2012). Fiziksel engelli kullanıcılar için en uygun ulaşım akslarının erişilebilirlik açısından irdelenmesi: Bartın Kenti Örneği, *Bartın Orman Fakültesi Dergisi,* 14, 26-36.
Besiri, A.(2009).Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi, *TBB Dergisi,*83, 353-374.
Dev (Dünya Engelliler Vakfı). (2010). Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu. http://www.devturkiye.org/upload/files/engellilericintasarim.pdf. sayfasından erişilmiştir.
Durduran, Y.,& Bodur, S.(2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Tıp Dergisi,* 25 (2):69-77.

Efe, A. (2006). Engelli çocuk ve ailelerin sorunlarının belirlenmesi ve bunların çözümünde dinin rolü (Isparta spastik çocuklar eğitim merkezi örneği).*Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 1(16). 169-198.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Engelli%20Bireylerde%20Toplumsal%20Uyum.pdf
https://www.dogus.edu.tr/tr/birimler/engellidestek_engellitanimi.asp
Işık, H. (2013). Engellilik Sorununa Kelamî Bir Yaklaşım. *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 17 Sayı:57 Sayfa:1-22
Karadağ, G.(2009) Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin.* 8(4), 315-322.
Koca, C. (2010). Engelsiz şehir planlaması bilgilendirme raporu, Dünya Engelliler Vakfı, http://www.devturkiye.org/upload/files/engellilericintasarim.pdf sayfasından erişilmiştir.
Sönmez, Ö.M., & Karatekin, K., & Merey, Z. (2013). Ulusal televizyon kanallarında engelli hakları, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 8(8).2073-2095.
Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin bilgi ve belge yönetimi bölümleri'nin "engellilik farkındalığı" üzerine bir araştırma, *Bilgi Dünyası*, 9(2):399-430.
Şişman, Y. (2014). Engellilerler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 3(2), 57-85.
Yumuşak, M., (2014). Şanlıurrfa'da engelli bireylerin ve ailelerinin toplumsal hayatta yaşadıskları zorlukların araştırılması projesi http://www.karacadag.org.tr/SayfaDownload/2014_DFD_CIKTI/engelli_bireylerin_ve_ailelerinin_toplumsal_hayatta_yasadiklari_zorluklar_arastirma_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
Zengin, B.,& Eyılmaz, B., (2013). Bodrum destinasyonunda engelli turizm pazarının değerlendirilmesi, *uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi,*6 (11), 51-73.

AKADEMİK BAŞARI, BİLİŞSEL ZEKÂ VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ

RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE INTELLIGENCE, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND ACADEMIC SUCCESS

Üzeyir OGURLU
uzeyirogurlu@gmail.com
Fatih KAYA
fatih.kaya@gop.edu.tr

ÖZET: Akademik başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok bireysel, çevresel ve kurumsal faktörden söz edilebilir. Birçok araştırmacıya göre zihinsel yeteneklerdeki bireysel farklılıklar akademik başarının güçlü göstergelerindendir. Bununla birlikte zekâ ile akademik başarı arasındaki pozitif ve güçlü bir ilişkinin varlığı pek çok araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Diğer taraftan Mayor ve Salovey başta olmak üzere pek çok araştırmacı, bireylerin akademik alanda ve sosyal hayattaki başarılarını açıklamada bilişsel zeka kadar duygusal zekanın da önemli bir faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir. Duyguları anlamayı ve duyguları etkili bir şekilde kontrol edebilmeyi içeren duygusal zekânın bireylerin sosyal, davranışsal ve akademik alanlardaki pek çok farklılığının belirleyicilerinden biri olduğu belirtilmektedir. Akademik başarı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar farklı sonuçlar vermiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, bilişsel zekâ düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında Raven Standart İlerlemeli Matrisler Plus Testi, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve genel not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmaya 175 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekânın akademik başarı düzeyinin yordanmasında bilişsel zekâdan daha güçlü bir yordayıcığı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyleri de akademik başarının yordanmasına katkıda bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Akademik Başarı, Bilişsel Zekâ, Duygusal Zekâ

ABSTRACT: Academic achievement is an indication of to what extend a student benefit from a particular subject or academic programs in the school setting. Several individual, environmental and institutional variables that affect the academic achievements of students may be counted. Many researchers acknowledge individual differences in cognitive abilities as one of the strongest indicators of academic achievement. In addition, many research have revealed a positive and strong relationship between academic achievement and cognitive intelligence. On the other hand, many researchers have suggested that emotional intelligence is an important factor as much as cognitive intelligence in explaining the success of individuals in the academic and social life. It is stated that emotional intelligence including understanding of the feelings and using them effectively is one of the determinants of differences in behavioral, social, and academic lives. Previous research on the relationship between emotional intelligence and academic achievement showed different results. In the present study, the relationship between cognitive intelligence, emotional intelligence, and academic achievement of university students was investigated. Raven Standard Progressive Matrices Plus Test, Schutte Emotional Intelligence Scale, and GPA were used to collect data from 175 university students. Research results showed that emotional intelligence is a stronger predictor of academic achievement than cognitive intelligence. In addition, students' gender and grade level contributed to the prediction of academic achievement.

Keywords: Academic achıevement, cognitive intelligence, emotional intelligence.

GİRİŞ

Akademik başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok bireysel, çevresel ve kurumsal faktörden söz edilebilir. Birçok araştırmacıya göre zihinsel yeteneklerdeki bireysel farklılık akademik başarının güçlü göstergelerindendir (Gustafsson ve Undheim, 1996; Neisser ve diğerleri, 1996). Bundan dolayı zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki pek çok araştırmaya konu olmuştur (Kaya, Juntune ve Stough, 2015; Kaya ve Ogurlu, 2015). Hatta zekânın yordama gücünü incelemede akademik başarı en çok tercih edilen bağımlı değişkenlerden birisi olmuştur (Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007). Gottfredson (1998) iş ve okuldaki bireysel performansın en etkili yordayıcısının IQ testleriyle ölçülen zekânın olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Frey ve Detterman (2004) standart akademik başarı ölçümlerindeki performansın IQ puanlarını tahmin etmek için kullanılabileceğini belirtmektedir.

Araştırmalarda farklı yöntem, teknik ve ölçme araçları kullanarak zekanın akademik başarı ile ilişkisi konusunda bir fikir birliği sağlanmış olmasına rağmen, bu ilişkinin büyüklüğü konusunda orta ile yüksek derece arasında değişen farklı korelasyon katsayıları belirtilmiştir (Bartels, Rietveld, Van Vaal ve Boomsma, 2002; Brody, 1992; Fischer ve

diğerleri, 1996; Herrnstein ve Murray, 1994; Jensen, 1998; Mackintosh, 1998; Neisser ve diğerleri, 1996; Sternberg, Grigorenko ve Bundy, 2001). Örneğin, Jenck ve diğerleri (1979) bu konuda yapılmış sekiz farklı araştırmayı incelemiş ve zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ,40 ile ,63 arasında değiştiğini belirtmiştir. Macintosh (1998) ise bu ilişkinin ,40 ile ,70 arasında değiştiğini rapor etmiştir. Gustafsson ve Undheim, (1996) eğitimsel başarı ile genel zeka ölçümleri arasındaki korelasyonun tipik olarak ,50 civarında olduğunu belirtmiştir.

Clark'a (2008) göre, zekâ testlerindeki maddeler okul müfredatında bulunan kavram ve becerileri kapsadığından zeka testleri okul ortamındaki başarının iyi bir ön göstergesi olma eğilimindedir. Fakat araştırmacılar başarının tek belirleyicisinin zeka olmadığını kabul etmektedirler (Anderman ve Maehr, 1994; Bloom, 1985). Araştırmacılar zeka dışında okula devam ve okula bağlılık, öğrencinin kişilik özellikleri, motivasyon, çaba, aile desteği, uygun öğrenme deneyimi, öğretim kalitesi, okul atmosferi ve yapısı gibi faktörlerin de eğitim başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson ve Furnham, 2005; Strand, 2003). Örneğin Walberg ve arkadaşları çeşitli zeka ölçümleri ve akademik başarı arasındaki korelasyonu ,71 olarak bulmuştur (Walberg, 1984). Yine bu araştırmacılar okuldaki öğrenme ile motivasyon arasındaki korelasyonu ise ,34 olarak hesaplamışlardır.

Duygusal zeka, duyguları algılama ve anlamayı, duygusal bilgiyi ve duygusal ve zihinsel gelişim için duyguları etkili bir şekilde kontrol etmeyi içermektedir (Goleman, 1995; Mayer ve Geher, 1996; Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer, 1990). Mayer ve Salovey (1997), bu tanımın zekâ ve duyguyu birbirine bağladığını savunur. Çünkü duygular düşünmeyi daha zekice yapar görüşü ile duygular hakkında zekice düşünme görüşünü birbirine bağlar. İnsan zekasının kapsam ve işleyişi, diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de kapsar (Öner, 1994). Goleman'a (2005) göre duygu düşünmeler için, düşünmeler ise duygular için vazgeçilmezdir.

Öğrencilerin başarısı için duygusal zekanın okul programlarına dâhil edilmesinin zorunluluk olduğu bir çok eğitimci tarafından ifade edilmektedir (Fruehling ve Oldham, 1990). Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkisi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar iki yapı arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (O'Connor ve Little, 2003; Rode ve diğerleri, 2007). Örneğin Newsome, Day ve Catano (2000) öğrencilerin genel not ortalamalarını kullanarak yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile akademik başarı arasında herhangi bir korelasyon olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Petrides, Frederickson ve Furnham (2004) duygusal zekanın başarı testleri üzerinde çok düşük seviyede etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Diğer yandan, akademik başarının duygusal zeka ile kuvvetli bir ilişkisi olduğunu savunanlar da vardır (Barchard, 2003; Brackett ve Mayer, 2003; Parker ve diğerleri, 2004). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin genel not ortalamaları ve duygusal zekaları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (Schutte ve diğerleri, 1998).Lam ve Kirby (2002) üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada bilişsel zekaya duygusal zekanın anlamlı katkısı olduğunu bulmuşlardır. Bazı araştırmalar ise duygusal zeka ile akademik başarı arasında karşılıklı ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Goleman, 1995; Ellis, 2004; Stottlemyer, 2002; Wolfe,1998).

Genel zekanın, akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu ile ilgili yaygın bir inanış olmasına rağmen diğer etkenlerin de genel zeka ile birlikte akademik başarıdaki etkisi önem arz etmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin genel zeka ve duygusal zeka düzeylerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişkisi ve akademik başarıyı yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Üç değişken arasındaki karşılıklı ilişkiye bakılmış ve bu değişkenlerin bir aralarından belirlenen bir bağımlı değişkeni yordama güçleri incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ildeki üniversitenin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerine devam eden 175 üniversite öğrencisi uygun örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Öğrencilerin 123'ü (%70,3) kız ve 52'si (%29.7) erkektir. Bu öğrencilerin 37'si (%21.1) 2. sınıf, 2'si (1.1) 3. sınıf ve 135'i (%77.1) 4. sınıf öğrencisidir. Aynı zamanda öğrencilerin 49'u (%28) İngilizce Öğretmenliği, 38'i (%21,7) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 37'si (%21,1) Matematik Öğretmenliği, 22'si (%12,6) Türkçe Öğretmenliği ve 29'u (16,5%) Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacıların hazırladığı bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan öz bildirime dayalı bir soru ile öğrencilerin akademik başarı notu ile bilgileri toplanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekalarını ölçmek

için Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve Bilişsel Zeka Düzeylerini ölçmek için Raven Standart İlerlemeli Matrisler Plus Testi kullanılmıştır.

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ilk olarak Schutte ve diğerleri (1998) tarafından Mayer ve Salovey (1990)'in önerdiği kuramsal yapı ve modele dayandırılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek 33 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçeğin Austin ve diğerleri (2004) tarafından yapılan düzenlenmesinde ölçeğin ilk versiyonununda yer alan bazı maddeler tersine çevrilmiş ve bazı yeni maddeler ölçeğe eklenmiştir. Böylelikle ölçek 41 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin bu ikinci versiyonu iyimserlik/duyguların düzenlenmesi (21 madde), duyguların kullanımı (7 madde) ve duyguların değerlendirilmesi (13 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak, psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu uyarlama çalışması 17-78 yaşları arasındaki 1022 kadın (%58,6) ve 721 erkek (%41,4) olmak üzere toplam 1743 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,82'dir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Austin ve diğerleri (2004)'nin elde ettiği faktör yapısıyla örtüşmüştür. Toplam varyansı açıklama yüzdesi orijinal çalışmada %31 iken bu uyarlama çalışmasında %32,1 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 81,6 olarak bulunmuştur.

Raven Standart İlerlemeli Matrisler Plus Testi (RSPM Plus)

Bu test, Raven Standart Progresif Matrisleri Testinin (RSPM) güncellenmiş halidir (Raven, Raven ve Court, 2004). Raven Standart Progresif Matrisleri testi analitik zekâyı ölçmek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (Burke, 1985; Carpenter, Just ve Shell, 1990). Testte ölçülen özellikler sözel olmayan analitik akıl yürütme, problem çözme, muhakeme, doğru ve düzenli düşünme, soyutlama, irdeleme ve zihinsel beceri hızıdır. Toplam 5 setten oluşan test, toplam 60 soru içermektedir. 6 veya 8 şıktan oluşan şekiller arasındaki örüntüye göre en uygun olanı seçmeyi gerektiren test, grup olarak uygulanabilen bir kâğıt-kalem testidir. Kaplan (2008) tarafından RSPM Plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışması yapılmıştır. Kaplan'ın (2008) araştırmasında Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada RSPM Plus Testi ile Cattell Zekâ testi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki testten elde edilen puanlar arasında tüm çalışma grubu için anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İşlem Yolu

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanacağı araçlar belirlendikten sonra araştırmanın uygulanabilmesi için üniversite yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra üniversite öğrencilerine gönüllülük esasına bağlı olarak ders saatleri içinde birinci araştırmacı tarafından veri toplama araçları dağıtılmıştır. Ölçekler ortalama 45 dakika içinde cevaplanmış ve araştırmacı tarafından geri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

. Verilerin analizlere uygunluğu için öncelikle normallik ve doğrusallık testleri yapılmıştır. Ayrıca uç değerlerin varlığı kontrol edilmiştir. Daha sonra, genel zeka, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Genel zeka ve duygusal zekanın akademik başarıyı yordama gücünü incelemek için ise regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. Akademik başarı ve genel zeka düzeyi ile ilgili olarak 175 kişiden veri toplanmasına rağmen, duygusal zeka ölçeğini 14 kişi cevaplamadığı için toplam 161 kişiden veri elde edilmiştir.

Tablo 1. Betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik başarı	175	1.5	3.9	2.73	.434	.350	-.202
Genel zeka düzeyi	175	23.0	53.0	40.989	6.0903	-.391	-.303
Duygusal zeka düzeyi	161	109	195	150.83	17.217	.279	-.333

Tablo 2'de ise akademik başarı, genel zeka ve duygusal zeka arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Akademik başarı ile genel zeka düzeyi arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki (r = .154) bulunurlen akademik başarı ile duygusal zeka arasında ise .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki (r = .249) bulunmuştur.

Son olarak ise genel zeka ile duygusal zeka arasında .01 düzeyinde anlamlı (r = .217) bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler arası ilişkiler

		Akademik başarı	Genel zeka düzeyi	Duygusal zeka düzeyi
Akademik başarı	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N	175		
Genel zeka düzeyi	Pearson Correlation	.154*		
	Sig. (2-tailed)	.042		
	N	175	175	
Duygusal zeka düzeyi	Pearson Correlation	.249**	.217**	
	Sig. (2-tailed)	.001	.006	
	N	161	161	161

*. Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlı (2-tailed).
**. Korelasyon 0.01 anlamlı (2-tailed).

Katılımcıların akademik başarı puanları bağımlı değişken olarak ele alınıp, iki farklı model ile akademik başarıyı yordayan çeşitli bağımsız değişkenlerin yordama güçleri incelenmiştir. Tablo 3 ve 4'te birlikte görüldüğü üzere Model 1'de genel zeka ve duygusal zekanın ayrı ayrı ve birlikte akademik başarıyı yordama güçleri verilmiştir. İki bağımsız değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %26'sını yordayabilmektedir. Tablo 4'teki kısmi korelasyon değerleri değerlendirildiğinde duygusal zekanın akademik genel zekaya göre akademik başarıyı daha güçlü şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3. Çoklu doğrusal regresyon modelleri

Model	R	R^2	Standart Tahmin Hatası	Değişim Değerleri				
				R^2 Değişimi	*F* Değişim	*df1*	*df2*	*p*
1[a]	.261[a]	.068	.424	.068	5.772	2	158	.004
2[b]	.375[b]	.140	.411	.140	6.324	4	155	.000

Bağımlı değişken: Akademik başarı

Tablo 4. Doğrusal Regresyon Modellerine Ait Katsayılar

		B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmı r
1a	Sabit	1.607	.342		4.693	.000		
	Genel zeka	.006	.006	.081	1.033	.303	.131	.082
	Duygusal zeka	.006	.002	.231	2.935	.004	.249	.227
2b	Sabit	2.325	.387		6.003	.000		
	Gene zeka	.001	.006	.014	.183	.855	.132	.015
	Duygusal zeka	.006	.002	.250	3.220	.002	.249	.250
	Cinsiyet	-.212	.074	-.219	2.863	.005	-.246	-.224
	Sınıf	-.089	.040	-.168	2.217	.028	-.134	-.175

Bağımlı değişken: Akademik başarı

Model 2'de ise genel zeka ve duygusal zekaya ek olarak cinsiyet ve sınıf bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı ve birlikte akademik başarıyı yordama güçleri hesaplanmıştır. Dört bağımsız değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %37,5'ini açıklamaktadır. Kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında ise en güçlü yordayıcıların sırasıyla duygusal zeka, cinsiyet, sınıf ve genel zeka olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE YORUMLAR

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel zekâ ve duygusal zeka düzeylerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişkisi ve akademik başarıyı yordama gücü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, akademik başarı ile genel zeka düzeyi arasında .05 düzeyinde anlamlı ama zayıf sayılabilecek bir ilişki (r = .154) olduğunu gösterirken; duygusal zeka ile akademik başarı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki (r = .249) olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak yapılan regresyon analizinde, duygusal zekanın genel zekaya göre akademik başarıyı daha güçlü şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bilişsel zekanın tek başına başarıyı yordamada yeterli olmadığı (Goleman, 1996) görüşünü desteklemektedir. Bazı araştırmacılar bilişsel faktörlerin, akademik başarıdaki farklılıklar üzerinde nispeten daha küçük etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler (Mayer ve Salovey, 1997; Ransdell, 2001). Duygularını tanıyan ve gerektiğinde kontrol edebilen öğrencilerin, problemler karşısında etkili çözüm yolları bulabildiğinden ve etkili karar verebildiğinden bahsedilmektedir. Petrides ve diğerleri (2004) 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada duygusal zekâ, bilişsel yetenek ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekânın akademik başarı ve bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiyi etkilediğini bulmuştur.

Örneğin düşük IQ'ya sahip öğrencilerde duygusal zekanın akademik başarıda daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka araştırmalar tarafından da duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Parker ve diğerleri, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004; Titrek, 2004).

Yakın zamanda Mammadov (2015) tarafından Türkiye'deki turizm lisans öğrencileri ile duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi üzerine yapılan araştırma sonucuna göre turizm öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik

başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılar yaş ile birlikte kişiler arası becerilerin geliştiğini belirtmişlerdir (Bar-On, 1997, 2002; Bar-On ve Parker, 2000; Labouvie-Vief, DeVoe ve Bulka (1989). Bu araştırma da katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluşması ve duygusal olgunluklarının gelişmiş olabileceği varsayılırsa, akademik başarı üzerindeki duygusal zekanın etkisinin artmış olabileceği sonucuna varılabilir.

İki bağımsız değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %26'sını yordayabilmektedir. Bu sonuç akademik başarıda başka etkenlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri de yordama gücüne dahil edildiğinde dört bağımsız değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %37,5'ini açıklamaktadır. Kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında ise en güçlü yordayıcıların sırasıyla duygusal zeka, cinsiyet, sınıf ve genel zeka olduğu görülmektedir. Akademik başarı ile ilgili yapılan meta analiz sonucunda psikososyal faktörler ve çalışma becerileri ile ilgili faktörlerin geleneksel faktörlere (standart test puanları, sosyo ekonomik statü ve lise akademik başarı ortalamaları) göre akademik başarıda daha etkili olduğu bulunmuştur (Robbins, Lauver, Le, Davis,Langley ve Carlstrom, 2004). Öğrencilerin akademik başarısını açıklamak için diğer kişisel özelliklerinin (yaş, kişilik, yaşam doyum düzeyi, benlik saygısı, çalışma alışkanlıkları, değerleri, vb.) ve çevresel faktörlerin (aile, okul, öğretim yöntemleri, öğretenin niteliği, vb.) de etkili olduğu düşünülmektedir (Can,1992; Dirik, 1998; Petrides ve diğerleri, 2005; Özgüven, 1974; Strand, 2003).

Araştırma sonucuna göre başta duygusal zeka olmak üzere akademik başarıyı etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Araştırmanın eğitimsel çıkarımlarına bakıldığında genel olarak üniversitelerde öğrencilere teorik bilgiler öğretilmekte ve üniversitelerin çoğunda öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemektedir. Bu araştırma üniversitedeki başarı için duygusal zekânın önemini ortaya koymaktadır. Üniversite öğrencilerine yönelik duygusal zekâyı geliştirici ders ve programların hazırlanıp öğrencilere sunulması önemlidir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarının yanında bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. Örneğin araştırma, eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Genelde eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik duygusal zeka ile ilgili bazı ders ve etkinlikler yapılmaktadır. Diğer fakülte ve bölümleri de kapsayacak daha genel bir araştırma konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca araştırma sadece bir üniversitedeki öğrencilerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte duygusal zekanın değerlendirilmesi öz-değerlendirmeye göre yapılmıştır. Öz-değerlendirme araçları gerçek durumun ortaya çıkmaması risklerini beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin duygusal zekâlılarını değerlendirmek amacıyla farklı değerlendirme teknik ve yöntemlerin kullanılması önemlidir. Ayrıca başka bilişsel olmayan faktörlerin de gelecek araştırmalara dahil edilmesi de akademik başarıyı etki eden faktörlerin anlaşılmasında önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality Individual Differences, 36*(3), 555-562.

Bar-On, R. (2002). *BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63*, 840–858.

Bartels, M., Rietveld, M. J. H., Van Baal, G. C. M., & Boomsma, D. I. (2002). Heritability of educational achievement in 12-year-olds and the overlap with cognitive ability. *Twin Research*, *5*, 544–553.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* 1147–1158.

Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd ed.). New York: Academic.

Burke, H. R. (1985). Raven's progressive matrices (1930): More on norms, reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology, 41*, 231–235.

Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3, Eskişehir.

Carpenter, P., Just, M. A., & Shell, P. (1990) What one intelligence test measures: A theorical account of the processing in the Raven's Progressive Matrices Test. *Psychological Review, 97*, 404-431.

Carrothers R. M., Stanford W. G., & Gallagher T.J. (2000). Measuring emotional intelligence of medical school applicants. *Academic Medicine,75*, 456–63.

Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill-Prentice Hall.
Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13-21. doi:10.1016/j.intell.2006.02.001
Dirik, M. Z. (1998). *Bazı duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisi. Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Alaaddin Keykubat Kampüsü.
Ellis, C. A. (2004). *A study of emotional intelligence indicators in continuation and comprehensive high school students* (Doctoral dissertation), Claremont GraduateUniversity, California
Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Frey, M. C., & Detterman, D. K. (2004). Scholastic assessment or g? The relationship between the SAT and general cognitive ability. *Psychological Science, 15*(6), 373−378.
Fruehling, R. & Oldham, N. (1990). *Your attitude counts*. St. Paul, MN: Paradigm Publishing Inc.
Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence, why it can matter more than IQ 10th anniversary edition.* New York: Random House.
Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka*. (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
Gottfredson, L. S. (1998). The general intelligence factor. *Scientific American Presents Intelligence, 9,* 24–29.
Gustafsson, J. E., & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 186−242). New York: Prentice Hall International
Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
Jencks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., … Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York, NY: Basic Books.
Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger
Kaplan, A. (2008). *Raven'in matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
Kaya, F., & Ogurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 951-965. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3089
Kaya, F., Juntune, J. & Stough, L. (2015). Intelligence and its relationship to achievement. *Elementary Education Online, 14*(3), 1060-1078. http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.25436
Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings concepts of emotion across the life span. *Psychology and Aging, 4*, 425–437.
Lam, L T& Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology, 142*(1), 133–143.
Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
Mammadov E.(2015). *Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional ıntelligence: educational ımplications* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books, Inc.
Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77−101.
Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, *29*(6), 1005-1016.
O'Connor, R. M. Jr, & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*, 1893–1902.
Öner, N, (1994). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler.* Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
Özgüven, I. E. (1974). *Akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara
Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, L. D., Haris, J .I., Majeski, S. A., Wood, L. A., Bond. B. J., Hogan. M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*. (37), 1321-1330.
Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.
Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 239–255.
Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 277-293.

Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357–364.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2004). Standard progressive matrices manual. (Updated in 2004). Oxford: OPP.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261

Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-day, M. L., Near, P. P., Ribin, R. S., Baldwin, T. T. et al. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior, 28*, 399–421.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 1–41.

Stottlemyer, B. G. (2002). An examination of emotional intelligence: its relationship to academic achievement and the implications for education. *Dissertation Abstracts International*, *63* (02), 572A. (UMI No. 3043592).

Strand, S. (2003). *Getting the best from CAT: A practical guide for secondary schools.* London: Nelson.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21*(4): 325-338.

Titrek, O. (2004). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini işyaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership, 41*, 19–27.

Wolfe, P. & Brandt, R. (1998). What do we know from brain research? *Educational Leadership 56,* 8-13.

YENİ DOĞAN İŞİTME TARAMALARININ İŞİTME KAYBI TANI YAŞINA VE İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR ÜZERİNE ETKİLERİ

THE EFFECTS OF NEONATAL HEARING SCREENING PROGRAM ON AGE OF DIAGNOSIS AND HEARING IMPAIRED CHILDREN

Arş. Gör. Nagihan BAŞ
nagihanbas@anadolu.edu.tr
Doç. Dr. Zerrin TURAN
zturan@anadolu.edu.tr

ÖZET: Doğuştan gelen veya dil öncesi dönemde oluşan işitme kaybı bir çok problemi de beraberinde getirmektedir. İşitme kaybına bağlı olarak dil gelişiminde gecikme, dildeki gecikmeye bağlı olarak ilerleyen yaşlarda akademik gelişimde gecikme ve bunlarla birlikte sosyal-duygusal gelişimde problemler, yetişkinlikte ise meslek edinmede zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Ancak günümüzde gelişen teknoloji ve eğitim olanaklarıyla erken tanı sonrasında cihazlandırma ve eğitim programlarına başlama ile bahsedilen problemler en aza indirilebilmekte hatta işitme kayıplı çocuklar akranlarına benzer dil gelişimi sağlayabilmektedir.

İşitme kaybının erken tanısının sağladığı avantajlarının fark edilmesi ve doğumdan sonra tanısı koyulabilen ilk kaybın işitme kaybı olduğu düşüncesi ile yayınlanan evrensel bildirilerde yeni doğan işitme taramalarının yaygınlaştırılması önerilerek işitme kaybının en geç üç ay, eğitim programlarına başlamanın ise en geç altı ay içerisinde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Bu tavsiyelerle birlikte dünyada yeni doğan işitme taramalarının sistemli olarak uygulanmaya başlanmış bu sayede de işitme kayıplı çocukların tanı yaşı önemli ölçüde düşmüştür. Türkiye'de ise 2005 yılında Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı(UYİTP) ile yenidoğan işitme taramalarını ülke geneline yaygınlaştırılmış, işitme taramalarından geçirilen yeni doğanların sayısı artmış ve tanı yaşı evrensel standartlara yaklaşmaya başlamıştır. Yapılacak olan bu sunuda, işitme kaybının erken tanılanmasının sağlanması ile işitme kayıplı çocuğun yaşamındaki avantajları anlatılacak ve güncel rakamlarla işitme taraması sonrası tanı yaşı ortalaması geniş literatür taraması ile sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: erken müdahale, işitme kayıplı çocuk, tanı yaşı

ABSTRACT: Congenital or prelingual hearing loss causes many problems for the affected child andhis/her family. Due to the hearing loss, children can not acquire language skills like normal hearing children. Delays in language development results delay in academic skills during the school years. and affect hearing impaired person's life quality both in socio-emotional and vocational terms. However, along with developing technology and educational oppurtunities these problems could be decreased to the minimum and hearing impaired children can acquire language skills which are equal or close to their normal hearing peers.
Recent technological advances allow for identification of hearing loss soon after birth, and most of the developed countries have started hearing screening programs worldwide throughout the 1990's. Turkey started national hearing screening program in 2005. Neonatal hearing screening programs, aim to screen all infants before 1 month of age, diagnose the hearing loss before 3 months of age and to start intervention before 6 months of age.
This presentation aims to examine the effects of the neonatal hearing screening program on the age diagnosis in Turkey with the literatüre rewiev and language examples of early diagnosed and educated children will be presented.

Key words: early intervention, hearing impaired children, age of diagnosis

GİRİŞ

Normal işiten çocuklar anne karnında dahi dinleme deneyimi kazanabilmektedir. Ancak doğuştan işitme kayıplı çocuklar bu deneyimden yeterince faydalanamamakta ya da hiç faydalanamamaktadır (Cole ve Flexer, 2007). Anne karnında başlayıp yaşamın ilk yıllarında da devam eden akustik girdi eksikliği, işitme kayıplı çocukların hayatında çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Bu problemler; dil gelişiminde gecikme, ilerleyen yaşlarda akademik gelişimde gecikme, iletişim becerilerindeki gecikme ve/ya eksikliğine bağlı olarak sosyal-duygusal gelişimlerinde yetersizlik, meslek edinmelerinde yaşadıkları zorluklar olarak sıralanmaktadır (Clark, 2007; Kemaloğlu, 2015; Tüfekçioğlıu, 2000).

Bunlarla birlikte, gelişen teknoloji sayesinde işitme kayıplı çocuklar doğumdan hemen sonra tanılanabilmekte, cihazlanabilmekte ve ardından kendisine uygun bir eğitim programına başlayarak akranlarına benzer dil gelişimi

sağlayabilmektedir (Calderon ve Naidu, 2000; Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Yenidoğanın işitme tarama testlerinden geçirilmesi, tanılanması sonrasında cihazlanması ve aile eğitimi programına kaydolması için evrensel olarak bazı ölçütler belirlenmiştir. Joint Committee on Infant Hearing [JCIH] (2007) ve American Academy of Pediatrics [AAP] (1999) tarafından yayınlanan bildirilerde işitme kaybı tanısının en geç üç ay, işitme kaybına uygun olarak cihazlanıp aile eğitimine başlama yaşı ise en geç altı ay olarak belirlenmiştir. Bu standartları temel alan programlar, alanyazında " evrensel yenidoğan işitme tarama programları (universal newborn hearing testing system) [UNHS] " (DesGeorges, 2003) veya "erken tanılama ve eğitim programları (early hearing detection and intervention [EHDI]" (White, Forsman, Eichwald ve Munoz, 2010) olarak bahsedilmektedir. Bu yazıda bahsedilen programlar, "yeni doğan işitme tarama programları" olarak ele alınacaktır.

Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programları (EYİTP)

İşitme kaybını erken tanımaya yönelik olan girişimlerin, aslında eski tarihlere dayandığı belirtilmektedir (Kemaloğlu, 2005). İngiltere ve ABD'de 1930lu yıllarda okul çağındaki çocuklara tarama amaçlı uygulanan işitme testleri ile birlikte işitme testlerin standartlaştırılması zaman almıştır. Standart testler İngiltere'de 1955 yılında kullanılmaya başlanmış, bu tarihten sonra tüm okullarda işitme tarama testi uygulanmaya başlanmasıyla ülke geneline yayılmıştır (Tattersall ve Young, 2005). Daha sonra, sağlık çalışanlarının eve gelip küçük yaştaki bebeklere yaptıkları işitme testleri ile işitme engelini saptama yaşı aşağıya çekmek hedeflenmiştir(Kemaloğlu, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise ilk kez 1927 yılında okul çağındaki çocuklara tarama amaçlı işitme testleri uygulanmaya başlanmıştır. Her ne kadar 1920li yıllarda tarama amaçlı testler uygulansa da işitme engelinin erken tanılanması ve erken değerlendirilmesi ilkeleri 1965 yılında benimsenmeye başlanmıştır. 1994'de Joint Committee on Infant Hearing (JCIH) ve 1999 yılında American Academy of Pediatrics (AAP) tarafından yayınlanan bildirilerde tüm yeni doğan bebeklere işitme tarama testlerinin uygulanması hayata geçirilmeye başlanmıştır. Daha sonra 2000 ve 2007 yıllarında revize edilen JCIH bildirisi ile birlikte; yeni doğan işitme taramasının tüm yeni doğanlara uygulanması kabul edilmiş ve tarama sonrası erken tanı, cihazlandırma ve aile eğitim programının uygulamaları hayata geçirilmeye başlanmıştır (JCIH, 2007; Kemaloğlu, 2015). Yeni doğan işitme taraması yaygınlaştırılmadan önce ise dünyada sırasıyla; toplumu bilinçlendirme kampanyaları, işitme engeli açısından yüksek riskli olan bebeklerin soru formları ile tespit edilmeye çalışılması, bebeklerde davranış testleri ile birlikte aile gözlemlerinin kullanılması ve işitme kaybını tespit etmeye yönelik yeni yöntemler kullanılmıştır (Genç ve diğerleri, 2005). Ancak bu girişimler, yeni doğan işitme taramalarının sağladığı "en erken tanı"yı sağlamakta yetersiz kalmıştır. Bu sebeple evrensel yeni doğan işitme tarama programları geliştirilmiştir.

İşitme kaybını en erken dönemde saptamaya yönelik olarak oluşturulan Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programları (EYİTP) , JCIH(2007)'ın belirlediği ilkeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Buna göre, tüm programlar en geç üç ay içerisinde tanılanma ve en geç altı ay içerisinde eğitime başlamaya ek olarak aşağıda bahsedilen ilkeleri temel almıştır.

- Bütün yeni doğanlar bir aydan önce işitme tarama testlerinden geçirilmelidir.
- Yeni doğan işitme tarama testlerinden geçen ancak risk grubunda bulunan bebekler takibe alınmalıdır.
- İşitme kaybı tanısı konmuş bebeklerin aileleri işitme cihazları, koklear implant ve işitmeye yardımcı teknolojiler hakkında bilgilendirilmelidir.
- İşitme kaybı saptanan çocuk ve ailesi, kendi ihtiyaçlarına uygun bir aile eğitimi programına kaydolmalıdır.
- Yeni doğanlara yapılan işitme taramasından tanıya, tanıdan cihazlanmaya ve ardından aile eğitim programlarına kaydolmaya kadar olan süreçlerde etkili bir yönlendirme mekanizması oluşturulmalıdır (JCIH, 2007).

Türkiye'de Uygulanan Yenidoğan İşitme Tarama Programları (UYİTP)

Türkiye'de uygulanan yeni doğan işitme taramaları, odyoloji ihtisas alanının gelişmesi ve odyolojide uzmanlık alanlarının çeşitlenmesi ile uygulamaya geçirilebilmiştir. Ülkemizde yeni doğan işitme taramaları, ilk olarak odyoloji bölümlerinin bulunduğu üniversite hastanelerinde uygulanmıştır. 1994 yılında Marmara, 1998 yılında Hacettepe, 2003 yılında Dokuz Eylül, 2004 yılında Gazi ve 2005 yılında Ondokuz Mayıs, Çukurova Üniversiteleri'nde yeni doğan işitme tarama testleri uygulanmaya başlanmıştır (Bolat ve Genç, 2012; Güven, 2012; Kemaloğlu, 2015).

Doğum hastanelerinde yeni doğan işitme tarama uygulamaları ise ilk defa 2000 yılında Özürlüler İdaresi Daire Başkanlığı (ÖZİDA), Sağlık Bakanlığı ve Hacettepe Üniversitesi'nin katkılarıyla, Ankara Zübeyde Hanım Doğumevi'nde başlatılmıştır. Daha sonra 2003 yılında Ankara Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Hastalıkları ve Doğumevi'nde yeni doğan işitme taraması uygulanmıştır (Bolat ve Genç, 2012; Güven, 2012; Kemaloğlu, 2015) 2000 ve 2003 yılında yapılan taramaların başarılı görünmesinin ardından, 3 Aralık 2004 Dünya Özürlüler Günü dolayısıyla T.C. Sağlık Bakanlığı, ÖZİDA ile Gazi, Dokuz Eylül, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin katkılarıyla

imzalanan protokolde yeni doğan işitme tarama testinin ülke geneline uygulanması kararı alınmıştır (Genç, Ertürk, Belgin, 2005). Daha sonra bu program Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) olarak adlandırılmıştır (Kemaloğlu, 2015). UYİTP'in yasal olarak planlanması ve yürütülmesi, yeni doğanların işitsel, duyusal gelişiminin izlenmesi ve erken teşhisinin sağlanması görevlerinin yerine getirilmesi, 2005 yılında Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (AÇSAP)'ne verilmiştir (http://www.yitmer.hacettepe.edu.tr/tarihce.shtml, 2015).

UYİTP'nın Bileşenleri ve İşleyişi

UYİTP, JCIH(2007) bildirisinde yer alan tanımlar, ilkeler, görevler ve sorumluluklar doğrultusunda uygulanmaktadır. UYİTP, JCIH(2007)'i kabul ederek evrensel ölçütlere uyum sağlamayı hedeflerken aynı zamanda ulusal düzeyde özel koşullara uyum sağlamak için de çeşitli bileşenleri içermektedir (Bolat ve Genç, 2012). UYİTP çerçevesince oluşturulan Bilim Kurulu'nda bu bileşenler; eğitim, veri ve destek hizmetleri olmak üzere üçe ayrılmıştır (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014).

Eğitim kısmı; uygulayıcı kursları ve eğitici eğitimlerini içermektedir. Veri hizmeti; Sağlık Bakanlığı'nca oluşturulan web uygulaması ve verilerin eksiksiz kaydını içermektedir. Buradaki amaç, işitme tarama testi uygulanan her çocuğun bilgisinin eksiksiz olarak kayıt altına alınmasını sağlamaktadır. Destek hizmeti ise merkez uygulama kurumlarının ziyaret edilmesi ve uygulama alanlarının iyileştirilmesini kapsamaktadır (Bolat ve Genç, 2012).

Yukarıdakilere ek olarak oluşturulan Bilim Kurulu ise, tarama programlarının düzenlenmesini, tarama personelinin eğitiminin yapılmasını ve taramaların takibinin sağlanmasını kontrol etmekle görevlidir. Bilim kurulu, bu programın başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamak için sağlık kurumlarını üç aşamalı bir yönlendirme mekanizması ile oluşturmuştur. Bu kurumlar aşağıda açıklanmıştır.

- Birinci basamak, doğumevleri ve devlet hastanelerinden oluşan yeni doğan işitme taramasının ilk olarak yapıldığı yerlerdir.
- İkinci basamak, kulak burun boğaz uzmanının bulunduğu, birinci basamakta riskli olarak görülen yeni doğanların sevk edildiği yerlerdir.
- Üçüncü basamak, ileri tanı merkezi olarak nitelendirilir. Uzman odyolog, eğitim odyoloğu, özel eğitimci veya psikoloğun bulunduğu yerlerdir (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014).

Yeni doğan işitme tarama programında, etkili bir yönlendirme mekanizması olması için verileri bakanlıkça oluşturulan web portalına kaydedilmekte ve verilen randevuların on beş günü geçmemesi esas alınmaktadır. (Bolat ve Genç, 2012; Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63).

Sağlık Bakanlığı'nın 2012 yılında yayınladığı verilere göre ülkemizde yeni doğan işitme taramaları 81 ilde oluşturulan birinci, ikinci ve üçüncü basamaklar dahil toplam 863 merkezde yürütülmektedir. Oluşturulan bu merkezlerdeki çabalarla işitme tarama testlerinden geçiren bebek sayısı ve işitme kaybı saptanan çocuk sayısı önemli ölçüde artış göstermiştir. Örneğin 2005 yılında işitme taraması oranı % 6,9 ile erken dönemde işitme kaybı tespit edilen bebek sayısı 76 iken 2012 yılında bu oran % 85,6'a çıkmıştır ve erken dönemde işitme kaybı tespit edilen bebek sayısı da 1.681 ulaşmıştır (http://cocukergen.thsk.saglik.gov.tr/daire-faaliyetleri/taramalar/757-yenidoğan-işitme-tarama-programı.html , 2015).

UYİTP, üç basamaklı farklı merkezlerden oluşmasının yanı sıra, işleyiş olarak da kabaca üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama yeni doğan işitme taramasının uygulanması, ikinci aşama testlerden kalan bebeklerin ileri tanı merkezlerine yönlendirilip tanı alması ve üçüncü aşama ise cihazlanıp bir aile eğitim programına kaydolmasıdır (Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63).

UYİTP'nın Birinci Aşaması

Bu aşamada, her yenidoğana hastaneden ayrılmadan önce işitme tarama testleri uygulanmaktadır. Özellikle kısa sürede tamamlanabilmesi ve özel yetişmiş elemana ihtiyaç duymadan uygulanabilmesi sebebiyle otoakustik emisyon(OAE) ve işitsel beyin sapı cevapları (Auditory Brainstem Response; ABR) uygulanmaktadır. Bu testlerden kalan bebekler, mümkünse taburcu olmadan önce tekrar testlerden geçirilmektedir. Tekrar yapılan tarama testlerinden kalan bebekler ise ileri tanı merkezlerine en kısa süre içerisinde yönlendirilmektedir (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s. 41-42).

UYİTP'nın İkinci Aşaması

İleri tanı merkezlerinde uygulanan tanısal testlerden oluşmaktadır. Bu aşamada, işitme kaybının tipini ve derecesini saptamak için davranışsal testler, konuşma odyometrisi ve elektrofizyolojik testler uygulanmaktadır. İşitme kaybı derecesi ve tipine uygun olarak cihazlandırma ve eğitim için aileler yönlendirilmektedir (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s.56).

UYİTP'nın Üçüncü Aşaması

Cihazlandırılan işitme kayıplı çocuklara sunulan aile eğitimi hizmetlerinden oluşmaktadır (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s.56). Bu aşamada sunulan aile eğitim hizmetleri; ailenin gereksinimlerine karşılayan, ailelerin güçlü yönlerini desteklemeye çalışan ve ailenin de çocuğuyla birlikte katıldığı aile merkezli aile eğitim programlarını içermektedir (Brown ve Nott, 2005). Aile merkezli yaklaşım temel alınarak uygulanan aile eğitim programları ile işitme kayıplı çocuklara normal işiten akranlarında olduğu gibi doğal olarak gelişen ebeveyn- çocuk etkileşimi sağlanmaktadır. Bu etkileşimlerle işitme kayıplı çocukların konuşma dilini geliştirmesi ve çevreye sosyal olarak uyum sağlaması beklenmektedir (Clark, 2005).

Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programlarının (EYİTP) İşitme Kaybı Tanı Yaşına Etkileri

Evrensel olarak oluşturulan programlarla işitme kayıplı çocukların tanılanma yaşı önemli ölçüde düşmüştür (Nikolopoulos, 2015; Todd, 2006; Tattersall ve Young, 2005; Yoshinaga-Itano, 2004). ABD'de Rhode Island'da yapılan bir çalışmaya göre, yenidoğan işitme taramaları ile işitme kaybı tanı yaşının 8.7 aydan 3.5 aya düştüğü ve cihazlandırma yaşının ise 13.3 aydan 5.7 aya düştüğü belirtilmektedir (Vohr, Carty, Moore ve Letourneau, 1998).

Başka bir veriye göre ise yeni doğan işitme tarama programlarından önce işitme kaybını tanı yaşının 24 ayı geçtiği ancak işitme taramalarından sonra bu oranın ciddi ölçüde azaldığı belirtilmektedir (Harrison, Roush ve Wallace, 2003). ABD'de yayınlanan bir başka çalışmanın sonuçlarına göre ise yenidoğan işitme tarama öncesi ortalama 12-13 ay olan tanılanma yaşı, işitme tarama programları ile 3-6 aya kadar inmeyi başarmıştır. Cihazlanma yaşının ise ortalama 13-16 aydan 5-7 aya düştüğü belirtilmiştir (U.S. Preventive Services Task Force [USPSTF], 2001). İngiltere'de ise, yeni doğan işitme tarama programından önce işitme kaybı şüphesinin ortalama 18.8 ay, işitme kaybı tanısının ortalama 26 ay, cihazlanma yaşı ortalamasının 32 ay olduğu belirtilmiştir (Davis, Bamford ve Wilson, 1997). Dikkat çekme testlerinin uygulanmaya başlaması ile tanının ortalama 9 aya düştüğü, yeni doğan işitme tarama programları ile bu ortalamanın evrensel standartlara daha da yaklaştığı belirtilmiştir (Yoshinaga-Itano, 2004).

Türkiye'de Uygulanan Yenidoğan İşitme Tarama Programlarının İşitme Kaybı Tanı Yaşına Etkisi

Türkiye'de UYİTP uygulanmaya başlanmadan önce işitme kaybı tanı yaşı ve cihazlanma yaşlarının belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre; 1970lerde ortalama tanı yaşı 55 ay (Akt: Kemaloğlu, 2012), 1999-2004 yılları arasında 18-19 ay (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005) ve 2001- 2005 yılları arasında ise ortalama 19 ay (Akt: Kemaloğlu, 2012) olarak bulunmuştur. Tanı alan işitme kayıplı çocukların ortalama cihazlanma yaşının ise tanıdan sonra en az altı 6 ay daha aldığı belirtilmektedir. İşitme tarama testleri ile tanı yaşının düştüğü belirtilse de cihazlanma yaşının 26,5 ay, aile eğitim programlarında eğitime başlama yaşı ise 33 ay olarak belirtilmektedir (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). Ancak bu oranların yeni doğan işitme taramalarının yaygınlaşması ve yönlendirme mekanizmasının daha da oturmasıyla evrensel standartlara daha da yaklaşacağı düşünülmektedir (Kemaloğlu, 2012).

2001-2005 yılları arasında cihazlanma yaşının 26,5 ay, eğitime başlama yaşının ise 33 ay olduğu belirtilmektedir (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). Her ne kadar bu oranın günümüzde daha da düştüğü tahmin edilse de, evrensel ölçütlere uyum sağlamak için tanıdan sonra eğitime başlamaya kadar olan sürenin en fazla üç ay olması gerekmektedir (JCIH, 2007). UYİTP'nda, zamanla yetişmiş personel sayısının artması, merkez sayılarının arttırılması, alt yapı ve kapasite sorunlarının çözülmesi ile birlikte iyi çalışan bir sağlık sisteminin oluşturulmasıyla ortalama tanı, cihazlandırma ve eğitime başlama yaşlarının düşeceği öngörülmektedir (Bolat ve Genç, 2012; Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014; Kemaloğlu, 2012;

İşitme Kaybı Tanı Yaşının İşitme Kayıplı Çocuklar Üzerine Etkileri

Erken dönemde tanılanıp cihazlandırılan işitme kayıplı çocuklar kendilerine uygun bir aile eğitim programına kaydolunca akranlarına benzer bir şekilde konuşma dillerini geliştirme fırsatına sahip olabilmektedir. Konuşma dillerini geliştirmeleri ile birlikte ileride akademik becerilerini de geliştirebilmekte, bir meslek edinme fırsatına sahip olabilmekte ve yaşam kalitelerini artırabilmektedirler (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 2000). Yoshinaga-Itano ve

arkadaşlarının (1998) yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre, erken tanılanan işitme kayıplı çocukların geç tanılanan işitme kayıplı çocuklara göre daha iyi dil gelişimine sahip olduğu bulunmuştur. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin akranlarına benzer olmasının ilk ve en önemli sebebinin ise sağlanan erken tanı olanakların olduğu da bilinmektedir (Genç ve Barmak, 2012; Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2004). İşitme kaybının çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin en aza indirilmesinde ve işitme kaybına bağlı olarak çocuğun diğer gelişim alanlarında da kısıtlanmasının önüne geçilebilmesinde en büyük etkenin yeni doğan işitme taramaları ile sağlanan erken tanı sonrasında erken eğitim imkanının olduğu düşünülmektedir (Genç ve Barmak 2012; Kemaloğlu, 2012; Nicolopoulos, 2015).

Turan ve arkadaşlarının (2012) yaptığı bir çalışmada, erken cihazlandırılmasının sağlanmasına rağmen aile eğitimine geç başlayan çocukların dil puanlarının daha geride olduğu belirlenmiştir (Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Bu bulgular, her ne kadar erken tanılanıp cihazlanma sağlansa da aile eğitimine geç başlamanın ya da hiç aile eğitimi almamanın işitme kayıplı çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini destekler niteliktedir. Erken tanı sonrası erken eğitimin işitme kayıplı çocuk üzerinde bu denli önemli olmasının sebebi kritik dönem olarak atfedilen yaşamın ilk yıllarında beyinde öğrenme ile bellekte önemli rol oynayan sinaptik plastisitenin daha esnek olmasıyla açıklanmaktadır (Anlar, 2015). Bu sebeple tek başına erken tanı, uygun eğitim olmadan işitme kayıplı çocuğun gelişimde olumlu etkiler oluşturmaya sağlayamamaktadır (Barmak, 2010).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yeni doğan işitme taramaları ile doğuştan işitme kaybına sahip olan çocuklar, en erken dönemde eğitimlerine başlayarak işitme kaybının olumsuz etkilerini azaltabilmektedirler. Her ne kadar tarama, tanılanma ve cihazlanma süreçleri arasında takipten çıkan işitme kayıplı çocuk olsa da EYİTP ile işitme kaybının erken tanılanmasına ve eğitime başlamasına yönelik olarak farkındalık artmış ve tanı yaşı ile birlikte eğitime başlama yaşları da önemli ölçüde düşmüştür (Yoshinaga-Itano, 2004; Moeller, 2000; Nicolopoulos, 2015; Vohr, Carty, Moore ve Letourneau, 1998).Ülkemizde uygulanan UYİTP'nda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Bolat, Bebitoğlu, Özbaş, Altunsu ve Köse, 2009; Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). İlerleyen yıllarda işitme kaybı tanısının en geç 3 ay, eğitime başlama yaşının ise en geç 6 ay olması ile birlikte her yeni doğanın işitme taramasından geçirilmesi ve takip edilmesi beklenmektedir. Böylece işitme taramasından, hayat boyu bir eğitim planın oluşturulmasına kadar olan süreç sistemli bir şekilde işleyecek ve işitme kayıplı çocukların yaşam kaliteleri daha da artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

American Academy of Pediatrics. (1999*). Newborn and infant hearing loss: detection and intervention. Task force on newborn and infant hearing*. Pediatrics; 103.

Anlar, B.(2015). K. Yalaz (Ed.). *Temel gelişimsel çocuk nörolojisi* (s.25). Ankara: Pelikan Kitabevi.

Barmak, E. (2010). *İşitme engelinin erken tanısının gelişim alanlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bolat, H. ve Genç, G.A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye klinikleri kulak burun boğaz özel sayısı.* 5(2), 11-14.

Brown, P.M. ve Nott,P. (2006). P.E. Spencer ve M.Marschark (Ed.) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*(136- 166). New York: Oxford University Press, Inc.

Calderon, R., & Naidu, S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review. 100*(5), 53–84

Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interactıon with children who have a hearing loss*. San Diego: Plural Publishing Inc.

Cole, E.B. ve Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six.* San Diego: Plural Publishing, Inc.

Davis, A., Bamford, J. ve Wilson, I.(1997). A critical review of the role of neonatal hearing screening in the detection of congenital hearing impairment. Hearing Technology Assessment, 1, 1–177.

DesGeorges, J. (2003). Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: listening to and learning from families. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews,9,89–93.*

Genç, G. A., Başar F, Kayıkçı M.E, Türkyılmaz D, Fırat Z, Duran Ö, ve Korkmaz A.(2005). Hacettepe Üniversitesi Yenidoğan İşitme Taraması Bulguları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 48(2), 119–124.

Genç. A. G., Ertürk. B.B. ve Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. *Çocuk sağlığı ve hastalıkları dergisi*, 48, 109-118.

Genç, G.A. ve Barmak, E. (2012). Yenidoğan İşitme Taramasının Konjenital İşitme Kayıplı Bebeğin Gelişimine Etkisi. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, *32*(5), 1284-1294.

Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. ve Bağlam, T. (2014). Çocukluk Dönemi İşitme Taramalarında Ülkemizde ve Dünyada Güncel Durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57; 265-273.

Güven, N. (2012). *Yenidoğan işitme taramasında takibe devam etmeme sıklığı ve ilişkili faktörlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Harrison,M., Roush, J. ve Wallace, J. (2003). Trends in Age of Identification and Intervention in Infants with Hearing Loss. *Ear and Hearing Issue*,24(1),89-95.

Joint Committee on Infant Hearing. American Academy of Pediatrics Position Statement (2007). *Pediatrics, 120(4), 898-921*. Erişim: 26 Temmuz 2015,

Kemaloğlu, Y. K. (2012). Türkiye'de İşitme Kayıplarının ve İşitme Engelinin Genel Görünümü. *Turkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, *5*(2), 1-10.

Kemaloğlu, K. Y.(2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.) Temel odyoloji(s.191-217). Güneş Tıp Kitabevleri

White, K. R., Forsman, I., Eichwald, J. ve Munoz, K. (2010). The evolution of early hearing detection and intervention programs in the United States. In *Seminars in perinatology*,34 (2), 170-179.

Nikolopoulos, T.P. (2015). Neonatal hearing screening: what we achieved and what needs to be improved. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 79, 635–637.

Özcebe E, Sevinc S ve Belgin E. (2005). The ages of suspicion, identification, amplification and intervention in children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 69(8),1081-1087.

Tattersall, H. Ve Young, A. (2005). Deaf Children Identified Through Newborn Hearing Screening: Parents' Experiences Of The Diagnostic Process.*Child: Care, Health & Development*. 32(1), 33–45.

Todd, N.W. (2006). Universal Newborn Hearing Screening Follow-Up In Two Georgia Populations: Newborn, Mother And System Correlates.*International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 70, 807—815.

Turan, Z., Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, *54*, 142-150.

Tüfekçioğlu, A.U.(2000). *Çocukta dil ve kavram gelişimi.* (Ed. S. Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

U.S. Preventive Services Task Force (USPSTF): Recommendation and Rationalite. (2001). http://www.aafp.org/afp/2001/1215/p1995.html den alınmıştır. Erişim tarihi: 19.04.2016.

Vohr, B., Carty, L. M., Moore, P. E. ve Letourneau, K. (1998). The Rhode Island Hearing Assessment Program: Experience With Statewide Hearing Screening (1993–1996). *Journal of Pediatrics*, 133, 353–357.

Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63. http://isitmetarama.saglik.gov.tr/Yardim/Kullanım%20kılavuzu%20V2.5.pdf 'den alınmıştır.

Yoshinaga-Itano, C. (2004). Levels Of Evidence: Universal Newborn Hearing Screening (UNHS) And Early Hearing Detection And Intervention Systems (EHDI).*Journal of Communication Disorders***.** 37, 451–465**.**

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. ve Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, *102*(5), 1161-1171.

http://www.yitmer.hacettepe.edu.tr/tarihce.shtml den alınmıştır. Erişim tarihi:05.11.2015.

http://cocukergen.thsk.saglik.gov.tr/daire-faaliyetleri/taramalar/757-yenidoğan-işitme-tarama-programı.html, 2015. Erişim tarihi:10.11.2015.

BABALAR EVDEKİ İKİNCİ YETİŞKİNDEN FAZLASIDIR: ÇOCUK GELİŞİMİNDE BABANIN YERİ VE ÖNEMİ

FATHERS ARE MORE THAN SECOND ADULTS AT HOME: THE ROLE AND IMPORTANCE OF FATHERS İN CHİLD DEVELOPMENT

Arş. Gör. Fatih Mehmet ACAR
macar@anadolu.edu.tr
Doç. Dr. Zerrin TURAN
zturan@anadolu.edu.tr

ÖZET: Geleneksel olarak çocuğun gelişimi ve bakımı denilince ilk olarak anneler hatırlanmaktadır. Babalar ekonomik ve kültürel koşullara bağlı olarak çocuklarından uzun sürelerle ayrı kalmakta bu nedenle de çocuğun bakımı ve eğitiminde anneler daha çok öne çıkmaktadır. Bununla birlikte geçtiğimiz yüzyılda görülen ekonomik ve kültürel değişmelere bağlı olarak kadınların büyük bölümü çalışma yaşamına katılmış ve toplumsal yapıda cinsiyete dayalı rol algısı değişmiştir. Bu sayede babalar ve çocukları geçmişe oranla daha yakın ilişkiler kurmaya başlamış, bu ilişkiler de araştırmacıların dikkatini çekmeye başlayarak, baba ve çocuk üzerine yapılan araştırmalarda artışlara sebep olmuştur. Babaları çalışmalarına dâhil eden araştırmacılar çocukların yaşamları boyunca zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel, kişilik gelişimi vb. çeşitli gelişim alanlarına babaların katkılarını inceleyerek anlamaya çalışmışlardır. Baba-çocuk ilişkisi üzerine yapılan bu araştırmalara bakıldığında çocukların gelişiminde babaların pasif bir role sahip olmadığı, aile içindeki rollerinin en az anneler kadar önemli olduğu ve çocukların tüm gelişim alanlarında babaların annelerden daha farklı, eşsiz ve önemli rollerinin olduğu görülmektedir. Her ne kadar babaların çocuklarının tüm gelişim alanlarındaki rolü hayati ve eşsiz olsa da yapılan araştırmaların, anneler üzerine yapılan araştırmalarla ve duyulan ihtiyaçla karşılaştırıldığında yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı çocuk gelişiminde annelerden farklı rollere sahip olan babaların, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki katkısını, alan yazında yapılan araştırmalar ışığında incelemek, irdelemek ve açıklamaya çalışmaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak öncelikle babaların geçmiş yıllarda çocuklarından uzak kalma nedenleri, günümüzde çocuklarının bakımına ve yaşamlarına nasıl katıldıkları açıklanmaya çalışılacaktır. Devamında ise, ailedeki babaların rolleri ve çocuklarının çeşitli gelişim alanlarındaki yeri ve önemi yapılan araştırmalarla özetlenmeye çalışılacaktır.
Anahtar sözcükler: Baba ve Çocuk, Babalık rolü, Çocuk gelişimi.

ABSTRACT: Traditionally child development and care issues, were seen as the mothers' responsibility. The fact that fathers spend more time away from home can be a reason for this. The cultural attitudes on the other hand also affects the fathers' role on child rearing practices. This situation seems to set an invisible barrier between fathers and their children. Inevitably it prompted researchers who work on child development and education mostly to investigate the mother-child dyads. However, depending on the social and structural alterations in the society, the child rearing role of fathers has began to change. Firstly, the majority of women have been included in work life and division of labor has changed both in home and work. Secondly role perception which is based on gender has also changed towards a more egalitarian way. Therefore, the relationship between fathers and their children became more intimate than it was in the past. In this respect the father-child relationship has also become an issue among researchers and the papers on the subject were increased. Researchers who included the fathers in their studies, analyzed and tried to understand their contribution to the development of their children during their lives such as cognitive, social, emotional, identity development and language acquisition. The results of these studies indicated that the fathers have an active role in the children's development which is at least as important as mothers. Their roles are unique and important in all areas of development. Even though role of the fathers is crucial and unique in development of their children, the studies on fathers are still few and insufficient when compared to the studies on mothers. The purpose of this study is to examine the current literature and try to explain the role of fathers in child development under the light of these studies. The changing role of fathers in child care will be discussed and their affects on various areas of child development will be summarized.
Key words: Father and child, Role of father, Child development.

GİRİŞ

İnsan yaşamının ilk yılları gelişimin ve öğrenmenin oldukça hızlı olması bakımından önemlidir ve bu dönemlerde edinilen bilgi ve deneyimler daha sonraki yıllara temel oluşturmaktadır (Taşkın, 2011). Bunun yanında yine ilk yıllarda insan beyni daha işlevsel durumdadır ve bu dönemde beyinde kullanılmayan bağlantılar işlevselliğini yitirebilmektedir. Bu sebeple yaşamın ilk yılları, özellikle de 0-2 yaş aralığında kalan dönem kritik dönem olarak adlandırılmaktadır (Anlar, 2015).

Kritik dönemi de içerisine alan bu yıllarda çocuklar, çevrelerinde kendilerine her koşulda yardımcı olacak başka yetişkinlere ihtiyaç duymaktadırlar ve bu yetişkinler genellikle çocukların aile çevresindeki anneleri ve babaları olmaktadır (Taşkın, 2011).Çocuklar anne ve babaların sağladığı bu çevre içerisinde zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirmekte, bu zaman dilimi içerisinde anne babalarıyla doğal yaşantılar paylaşmakta ve aktif bir şekilde çevreyi öğrenmeye çalışmaktadırlar(Myers, 1992)**.**

Aile çevresinde çocukla ilgili bakım ve beslenme işleri toplumların birçoğu incelendiğinde annelerin birincil görevi olarak görülmekte, babalar ise çoğu zaman bu işlerin dışında kalmaktadır. Babaların bu işlerle ilgilenmemeleri bilimsel araştırmaları da etkilemiş, çocuklar üzerine yapılan araştırmalar daha çok anneler üzerine yoğunlaşmıştır (Çatıkkaş, 2008).

Araştırmaların anneler üzerine yoğunlaşmasının tek nedeni babaların çocukların bakım ve beslenme işlerine katılmamaları değildir. 19. yüzyıldaki sanayi devrimi babaları evden uzaklaştırmış ve ev dışında çok daha fazla zaman harcamalarına sebep olmuştur. Bunun yanında Freud gibi dönem araştırmacılarının "babaların çocuklarının gelişimleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ya da bu etkinin yaşamın ilerleyen daha sonraki dönemlerinde olduğu" temeline dayanan görüşlerinin yaygın oluşu araştırmacıları kısa sayılamayacak bir süre baba ve çocuk olgularını araştırmaktan alıkoymuştur (Güngörmüş-Özkardeş, 2015; Parke, 1986).

Ancak son yıllardaki teknolojik değişmeler ve gelişmeler çalışma koşullarını geçmişe oranla bir hayli etkilemiştir. Bu etkinin bir sonucu olarak; kadınların büyük bölümü çalışma yaşamına girebilmiş, toplumsal yapıda cinsiyete dayalı roller ve rol algıları değişmeye başlamış ve çekirdek ailelerin sayısında da artış gözlenmiştir. Bu köklü değişikliklerden sonra babalar isteseler de istemeseler de çocuklar ile daha yakın ilişkiler kurmuşlar, kurulan bu ilişkiler yıllar içerisinde artmıştır (Erdoğan, 2004).

Baba olmak geçmiş yıllarda çocuğu uzaktan sevmek, aileyi geçindirmek, para kazanan kişi olmak ve kuralları uygulayan otorite olmak gibi anlamlarla anılırken, 1970'li yıllardan sonra doğumdan itibaren çocuğun bakım işleriyle ilgilenen, çocuğuna bire bir zaman ayıran, ona arkadaşlık eden ve onunla oyunlar oynayan, anneye yardımcı, gerektiğinde de sorumlulukları eşit alan ebeveyn olmak anlamına gelmeye başlamıştır (Güngörmüş-Özkardeş, 2015).

Çocuklarla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaların büyük çoğunda her ne kadar annenin önemi üzerinde durulmuş olsa da, yıllar içinde çocuğun gelişiminde babanın da anne kadar önemli olduğu fark edilmeye başlanmıştır (Poyraz, 2007). Babaları çalışma grubu olarak seçen araştırmacılar "babaların çocuklarının gelişiminde hayati ve yeri doldurulamaz bir öneme sahip olduğu" düşüncesini ortak bir düşünce olarak savunmakta (Taşkın, 2011), babaların çocuklarının zihinsel, sosyal, duygusal, kimlik, cinsel kimlik gelişimleri gibi tüm gelişim alanlarındaki emsalsiz rollerini vurgulamaktadırlar (Zembat ve Unutkan, 2001).

Ailede Babaların Rolü

İnsanlardan kadınlara ve erkeklere ilişkin aile içerisindeki rolleri betimlemeleri istendiğinde, neredeyse her birisi kadın ve erkek rollerini farklı betimlemektedirler (Burke ve Tully, 1990). İnsanlar yapmış oldukları bu tanımlamaları farkında olmadan içinde yaşadıkları toplumun değer yargıları kapsamında yapmakta, çoğunlukla gördükleri ve yaşadıkları örnekler üzerinden yorumlamaktadırlar. İnsanlar tarafından tanımlanan ve belirli çizgilerle ayrılmış bu tanımlar geleneksel roller olarak bilinmekte ve varlığını sürdürmektedir (McBridge ve McBridge, 1990).

Babalar için geleneksel roller kapsamında tanımlanan aile bağlamındaki rollerden birinin; anne ev ve çocuklarla ilgilenirken, eşi ve çocukları için para kazanıp eve ekmek getirmek olduğu söylenebilir (Rogge, 2001). Ancak teknoloji ve bilimin olanakları arttırmasıyla, kadınların iş alanları genişlemiş ve iş bulabilme konusunda daha çok olanağına sahip olmuşlardır. Ayrıca kadınların bir bölümünün toplum içerisinde daha çok saygınlık kazanmak istemesiyle kariyer yapmayı kendilerine hedef olarak koymaları çalışma yaşamında daha çok bulunmalarının önünü açmıştır. Bu iki durumun yanında 20. yüzyıldaki radikal kadın hareketlerinin de, kadın erkek eşitliğine vurgu yapması aile içerisindeki rollerin dengelenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Yukarıda anlatılan gibi durumlar hem kadınların

ev dışında daha çok zaman geçirmelerinin önünü açmış, hem de gerek annelerin gerekse babaların var olan rollerinde değişmelere neden olmuştur (Kamanlıoğlu, 2007; Santrock, 2011).

Artık günümüzde babaların aile içerisindeki rolleri değişmiş ve geleneksel kapsamından çıkarak yeni bir boyut kazanmıştır. Baba araştırmacılarından biri olan Lamb, günümüzde babaların dört farklı şekilde rollerinin olduğunu savunmaktadır. Bu roller ailesi için para kazanan kişi, anne ve çocuklarına duygusal olarak destek olan kişi, çocuklarla ilgili işlerde anneye yardımcı olan kişi ve çocuklarıyla doğrudan etkileşimde bulunan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Lamb, 1978'den aktaran McBride ve McBridge, 1990). Lamb'ın tanımlamaya çalıştığı ve uluslararası alan yazında bahsedilen yeni nesil baba rolü, geleneksel baba rolüyle anne rolünün karışımından meydana gelmektedir. Yeni role bürünmüş babalar, yakın ve etkin bir şekilde çocuklarıyla ilgilenmekte ve onlarla daha fazla zaman geçirmektedirler (Haris ve Morgan, 1991; La Rossa, 1988).

Çocuk Gelişiminde Babanın Rolü

Babalar üzerine yapılan çalışmaların öncülerinden olan Dr. David Popeone babaların çocuklarının gelişimlerindeki rollerinin önemini vurgulamak için "Babalar evdeki ikinci yetişkin benzetmesinden çok daha fazlasıdır. Etkin baba katılımı çocuklarına başka hiçbir kimsenin sağlayamayacağı faydalar sağlar." ifadesini kullanmıştır (Popenoe, 1996). Babaların çocuklarının gelişim alanları üzerindeki rollerinin önemli olduğu kanısının yaygınlaşmaya başlamasıyla Popeone gibi babalarla çalışan diğer araştırmacılar, anne çocuk örnekleminden farklı olarak babalarla çalışmaya başlamış, bu çalışmalar dönemlere göre değişkenlik göstererek günümüze kadar uzanmıştır (Lamb, 2001).

Bu çalışmalar ilk olarak 1940'lı yıllarda genellikle babasız çocuklar örnekleminde yapılan araştırmalarla ortaya çıkmış, bu araştırma bulgularından yorumlanmış ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların yanında 1950'li yıllardan sonra babaların ve çocukların ortak özelliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu araştırmaların bir bölümünde babaların kendi çocukları kişilik olarak kendilerine benzemekteyse aralarında pozitif bir ilişkinin var olduğuna vurgu yapılmıştır. Daha sonraları ise çocuklarının hayatında alışılmışın dışında yer edinmiş babaların çocuklarının gelişimlerini geleneksel ailelerdeki geleneksel babalarla birlikte yetişen çocukların gelişimleriyle karşılaştırılması üzerine araştırmalar yapılmaya başlamıştır. Son yıllarda ise artık çocuklar ile babaları arasındaki ilişkilerin çocukların gelişimlerine, özellikle de ilk yıllardaki gelişimlerine, sağladığı katkıların araştırılması gündeme gelmiştir (Lamb, 2001).

Lamb'e (2001) göre babalar ve babalık üzerine yapılan bu çalışmaların her birinin bulguları, bir diğer çalışmanın eksiğini tamamlamakta ve babaların kendi çocuklarının üzerindeki sahip oldukları rollerinin önemini anlamamızda ve kavramamızda bize yardımcı olmaktadır.

Çocuk Gelişiminde Babanın Doğrudan Rolü

Babalar annelerden farklı olarak çocuklarına yaşantı zenginliği sağladıkları için gelişimlerinde farklı şekillerde roller oynayabilmektedirler (Parke, 1996). İzleyen bölümlerde babaların çocuk gelişiminde oynadıkları bu doğrudan rolleri anlatılacak, bu rollerin daha iyi anlaşılabilmesi için, araştırma sonuçları çocuğun gelişim alanlarına ayrılarak ele alınmaya çalışılacaktır.

Çocuğun Zihinsel Gelişiminde Babanın Rolü

Çocukların zihinsel gelişiminde babaların rolü düşünüldüğünde annelerden farklı bir şekilde ve daha fazla sayıda uyaran ve uyarıcı çevre sağladıkları ve bunun sonucu olarak çocuklarının zihinsel gelişimini etkiledikleri akla gelmektedir (Tezel-Şahin, 2003). Bunun yanında babaların daha çok fiziksel temasa dayalı ve vücut hareketi kullanımını gerektiren oyunları tercih etmeleri çocukları yine farklı şekillerde uyarmakta ve bu durumun da çocuklarının zekâ gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Güngörmüş-Özkardeş, 2015).

Babalar çocuklarının zihinsel gelişiminde onlara sadece uyarıcı çevre sağlamakla kalmamaktadırlar. Onların bağımsız bir şekilde ve özgürce çevrelerini keşfetmelerini desteklemekte ve onlara karşı cesaretlendiren bir tutum içerisinde bulunmaktadırlar. Bu durumların da çocuklarının zihinsel gelişimini etkilediği savunulmaktadır (Çatıkkaş, 2008; Pruett, 2000).

Çocuğun Kişilik Gelişiminde Babanın Rolü

İnsanın yaşamı boyunca kişiliğini etkileyen birçok durum bulunmaktadır. Bu durumların birçoğu ilk yıllarda aile içerisinde meydana gelmektedir ve anne babanın etkisiyle gerçekleşmektedir (Yavuzer, 1992). Anne ve babaların bu ilk yıllardaki takındıkları tavırları çocukların kişiliklerinin temelini oluşturduğu düşünülmektedir (Arı, Bayhan, Artan, 1997).

Kız çocuklarının annelerini, erkek çocuklarının da babalarını model almaları ve taklit etmeye çalışmaları kişilik gelişimi sürecinde oldukça önemlidir. Psikolojide "özdeşim kurma" olarak adlandırılan bu durumla çocuklar anne ve babalarının kişiliklerini içe sindirmeye ve benimsemeye çalışmaktadırlar (Çatıkkaş, 2008). Ayrıca babalar annelere

oranla hem kız çocuklarının hem de erkek çocuklarının özerkliğini daha çok destekleyen bir durum içerisinde bulunmaktadırlar. Bu tavırla yetişen çocuklar diğer çocuklarla ilişkilerinde başarılı olan, bağımsız düşünebilen ve daha uyumlu kişiler olarak hayatlarını sürdürmektedirler (Güngörmüş-Özkardeş, 2015).

Çocuğun Cinsel Kimlik Gelişiminde Babanın Rolü

Çocukların cinsel kimlik gelişimlerinde yakınlarındaki yetişkinlerin özellikle de anne ve babalarının tavırları, tutumları ve davranışları etkili olmaktadır (Özsungur, 2010). Erkek çocuklar babalarını gözleyerek maskülen davranışları öğrenirken ve erkeklik kimliğini kazanırken, kız çocukları da babalarını gözleyerek aynı şekilde feminen davranışları öğrenmekte ve erkeklere karşı nasıl davranılması gerektiğini, erkeklerin de kadınlara karşı nasıl davrandığını ve nasıl tepkiler verdiğini öğrenmektedirler (Güngörmüş-Özkardeş, 2015). Babası gelişimleri boyunca var olan ve kendileriyle daha çok etkileşimde bulunan kızlardaki toplumsal cinsiyete dayalı rol davranışları, babası olmayan veya kendileriyle ilgilenmeyen kızlara göre belirgin biçimlerde yüksek görülmektedir (Poyraz, 2007).

Çocuğun Sosyal Gelişiminde Babanın Rolü

Babaların toplum kurallarına ve disipline annelere oranla daha çok önem vermeleri çocuklarının sosyalleşmesinde ve topluma uyum sağlayabilmesinde oldukça etkilidir (Coltrane, 1990). Ayrıca babalar aile ve dış dünya arasında köprü konumundadırlar. Babaların çocuklarına yönelik her türlü davranışı ve kabulü, çocuklara dış dünya tarafında da beğenildiği ve kabul edildiği mesajını iletmektedir (Akın-Bakanay, 2007).

Güncel çalışmalarda, babalar ile aile içerisinde daha yakından etkileşim kuran çocukların okul içerisinde ve okul dışında yapılan etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları ve katıldıkları, sosyal olmayan davranışları daha az sergiledikleri ortaya konmuştur (Erdoğan, 2004).

Çocuğun Duygusal Gelişiminde Babanın Rolü

Babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde çocuklarıyla aralarında duygusal bağlılık geliştirmektedirler (Poyraz, 2007). Babaları tarafından sevildiğini ve önemsendiğini hisseden çocuklar, öğrenmeye, gelişmeye ve olumlu benlik algısı geliştirmeye daha yakın hale gelmektedirler (Nelms, 2004). Babalar çocuklarıyla oynadıkları fiziksel oyunlarda ve etkinliklerde duygularını daha iyi kontrol edebilmelerine ve yönetebilmelerine katkı sağlamaktadırlar (Goldman, Salus, Wolcott ve Kennedy, 2003).

Çocuğun Motor Gelişiminde Babanın Rolü

Babalar çocuklarıyla sözel ve iletişimsel oyunların aksine daha çok fiziksel oyunlar oynamaktadırlar. Bu oyunlar esnasında çocuklarına vücutlarıyla yapabilecekleri farklı hareketleri keşfetmelerine fırsatlar vermekte, motor ve bedensel gelişimlerini desteklemektedirler (Rosenberg ve Wilcox, 2006). Bunun yanında yapılan bir araştırmada babaları kendi bakımlarına katılan 6 aylık çocukların motor gelişim test sonuçları katılmayan çocuklarla karşılaştırıldığında daha yüksek seviyelerde bulunmuştur (Gestwicki, 2010).

Çocuğun Ahlaki Gelişiminde Babanın Rolü

Ahlâk; bireyin iyi-kötü ve doğru-yanlış gibi durumları bilinçli olarak değerlendirerek bun durumlara uygun davranışlarda bulunmasını sağlayan bilişsel bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Harlak ve ark., 2007). Çocuklar ahlaki kuralları ve ahlaki çerçevede yapılabilecek davranışları öncelikle anne ve babalarıyla kurdukları ilişkilerden öğrenmektedirler. Bu ilişkilerde çocuklar iyi davranışın neden iyi, kötü davranışın neden kötü olduğunu anlamaya çalışmaktadırlar (MEGEP, 2013).

Çocuğun Dil Gelişiminde Babanın Rolü

Çocuklar dillerini ve iletişim becerilerini sosyal çevrelerindeki anne ve babalarıyla kurdukları yakın ilişkiler ve etkileşimler sayesinde öğrenmektedirler (Bruner, 1988; Vygotsky, 1986). Çocukların dil gelişimlerindeki babaların rolleri düşünüldüğünde Pancsofar ve Vernon-Feagans (2006) çalışması bizlere, babaların çocuklarına sağladıkları dil girdilerinin ileriki dönemlerdeki ifade edici dil gelişimlerine önemli ve emsalsiz katkıları olduğunu göstermiştir.

Babalar aynı zamanda anlam bakımından daha zorlayıcı cümleleri tercih etmektedirler ve çocuğa yönelttikleri sorularda daha çok doğrudanlığa yatkındırlar. Bu doğrudanlık ve nasıl, neden, nerede gibi soru kalıpları içeren anlamsal olarak zorlayıcı sorular çocuklarının dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Walker ve Armstrong, 1995).

Çocuğun Gelişiminde Babanın Dolaylı Rolü

Babaların çocuklarının gelişimlerinde oynadıkları dolaylı roller her ne kadar doğrudan bir etkileşim sürecini içermeseler de, çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini etkilemekte oldukça önemlidirler (Lamb, 2001).

Anne ve çocukların varlıklarını sürdürebilmesi için gereken maddi koşulların giderilmesinde aileye sağladıkları katkılar, çocukların gelişimlerindeki önemli dolaylı rollerinden biri olarak düşünülebilir (Taşkın, 2011). Bunun yanında babaların eşleri ile kurdukları ilişkilerinin durumu kendi çocukları üzerinde de dolaylı bir etkiye sahiptir. Bu ilişki anneyi duygusal yönde etkilemekte, duygusal yönden desteklenen anneler de çocuklarına daha iyi davranmaktadırlar (Lamb, 2001).

SONUÇ

Baba ve çocuk olgusu üzerine yapılan çeşitli ve her biri farklı alanı açıklamaya çalışan araştırmalar bize babaların çocukları için görünenden çok daha büyük öneme sahip olduğunu ve ailede yeri doldurulamaz bir konumda bulunduğunu bir kez daha göstermiştir.Ancak yapılan ilk baba araştırmalarından günümüze gelindiğinde ve çalışılan konuların geneline bakıldığında baba ve çocuk olgusu bağlamında daha araştırılması ve çalışılması gereken birçok konunun olduğu da göze çarpmaktadır. Her ne kadar her bir araştırma bir diğerine bakış açısı sağlasa da ve eksiğini kapatmaya çalışsa da yine de yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Örneğin alan yazına bakıldığında baba ve çocuk üzerine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun normal gelişim gösteren çocuklar ve babaları üzerine yapılmış olduğu, fakat özel gereksinimi olan çocuklar ve babaları üzerine yapılan araştırmaların çok sınırlı düzeylerde kaldığı ve hala detaylı olarak incelenmediği görülmektedir.
Sadece özel eğitim alanında değil tüm alanlarda baba ve çocuk üzerine yapılan araştırmalar, hem alan yazına hem de babalara önemli oldukları farkındalığını arttıracak ve bilinçlendirecek, farkındalığı artan ve bilinçlenen babalar da gün geçtikçe bu alanlara katkı sağlamaya çalışacaklardır. Bunun yanında baba ve çocuk üzerine yapılan araştırmalara anneler kadar ilgili ve farkındalığı olan babaların hem çocuklarına hem de topluma faydalı olabilmek için bilinçlenmek isteyecekleri ve baba eğitim programlarına katılacakları umut edilmektedir.
Görüldüğü gibi babalar üzerine yapılan araştırmaların tüm boyutlarıyla artması babaları çok yönlü olarak bilinçlendireceği, bilinçlenen babaların da hem tüm alanlara, hem de topluma olumlu katkılar sağlayacakları düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akın-Bakanay, E. (2007). Babanın çocuk hayatındaki yeri. *Günce Psikolojik Danışmanlık Grupları Merkezi*'inde yayınlanan bildiri. http://www.guncedanismanlik.net/index.php?option=com_content&task=view&id=347&Itemid=229 (Erişim Tarihi: 15.03.2016).

Anlar, B. (2015). Çocuklarda beyin plastisitesi. K. Yalaz (Ed.). *Temel gelişimsel çocuk nörolojisi* (1.basım). Ankara: Pelikan Yayınevi.

Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1995). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. *10. YA-PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara: Ya-Pa Yayıncılık, 23-38.

Burke, P. J. and Tully, J. C. (1977). The measurement of role identity. *Social Forces*, 55(4), 881-897.

Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155–178.

Coltrane, S. (1988). Father-child relationships and the status of women: a cross–cultural study. *American Journal of Sociology*, 93(5), 1060-1095.

Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, A. (2004). Çocuğun psikososyal gelişimde babanın rolü. *Yeni Sempozyum*, 42(4), 147-153.

Gestwicki, C. (2010). *Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education, (4.basım)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Goldman, J., Salus, M. K., Wolcott, D., & Kennedy, K. Y. (2003). *A Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice*. Child Abuse and Neglect User Manual Series, New York. https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/foundation.pdf (Erişim Tarihi: 29.03.2016).

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2015). *Baba olmak*. (2.basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.

Harlak, H., Dereboy, Ç., Okyay, P., Eskin, M., Dereboy, F. ve Demir Kaynak, H. (2007). Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması II. *Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Proje Bitirme Raporu.* FEF-05013 kodlu proje, 1-24.

Harris, K. M. and Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons, and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 53(3), 531-544.

Kamanlıoğlu, M. (2007). *Feminist perspektifte özürlü kadına bakışın sosyolojik değerlendirmesi üzerine kuramsal bir çalışma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

La Roossa, R. (1988). Fatherhood and social change. *Family Relations*, 26(4), 451-457.

Lamb, M. E. (2001). Kültürlerarası bakışaçısı ile babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi. *Çocuğun yaşamında babanın rolü ve önemi sempozyum raporu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.

MEGEP (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: ahlak gelişimi. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf (Erişim Tarihi: 20.03.2016).

McBride, B. A. and McBride, R. J. (1990). The chancing roles of fathers: some ımplications for educators. *Journal of Home Economics*, 82(3), 6–10.

Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.

Nelms, B. C. (2004). Fathering: Supporting and celebrating it. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(3), 113-114.

Özsungur, B. (2010). Gender identity development and gender identity disorder: psychosocial characteristics. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 163-174.

Pancsofar, N. and Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 571-587.

Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. London: Harvard University Press.

Popenoe, D. (1996). *Life without father: Compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society*. New York: The Free Press.

Poyraz, M. (2007). Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pruett, K. D. (2000). *Fatherneed: Why father care is as essential as mother care for your child*. New York: Broadway.

Rogge, J. U. (2001). *Kaosla nasıl başa çıkılır*. (1.basım). (Çev: İ. Gürün). İstanbul: Rota yayınları.

Rosenberg, J. and Wilcox, W. B. (2006). *The importance of fathers in the healthy development of children: Fathers and their impact on children's well-being*. Child Abuse and Neglect User Manual Series. New York. https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/fatherhood.pdf (Erişim Tarihi: 29.03.2016).

Taşkın, N. (2011). Çocuk gelişiminde katkıları unutulanlar: Babalar. *Eğitime Bakış*, 7(20), 43-47.

Tezel-Şahin, F. (2003). *Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* Yay. Haz: Müzeyyen Sevinç, İstanbul: Morpa Kültür yayınları.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Walker, K. and Armstrong, L. (1995). Do mothers and fathers interact differently with their child or is it the situation which matters? *Child: Care, Health, and Development*, 21(3), 161-181.

Yavuzer, H. (2012). *Ana-baba ve çocuk* (23.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİNÖZBAKIM BECERİLERİNDE EBEVEYN DESTEK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

LEVELS OF MOTHERS' PARENTAL SUPPORT IN SELF-CARE SKILLS OF THEIR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Meryem VURAL BATIK
meryem.vural@omu.edu.tr
Sinan KALKAN
sinan.kalkan@omu.edu.tr
Murat VURAL
murat.vural@omu.edu.tr

ÖZET: Bu araştırma özel gereksinimi olan çocuklara sahip annelerin özbakım becerilerinde sağladıkları ebeveyn destek düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, özel eğitim okullarında eğitim almakta olan 56 zihinsel yetersizliği ve 38 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk olmak üzere toplam 94 çocuk annesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ebeveynlerin özbakım becerilerinde çocuklarına sağladıkları destek düzeyini belirlemek için "Özbakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanteri (ÖBEDE)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına özbakım becerilerinde yüksek düzeyde destek verdikleri, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin daha çok destek verdiği, ağır düzeyde yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin orta düzeyde yetersizliği olan çocuğa sahip annelere göre daha çok ebeveyn desteği sunduğu bulunmuştur. Ayrıca, erkek çocukların annelerinin kız çocuk annelerine göre daha çok destek verdikleri, annenin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arttıkça özbakım becerilerinde çocuklarına sundukları destek miktarının düştüğü belirlenmiştir.
Anahtar sözcükler: özel gereksinimli çocuklar, özbakım becerileri, ebeveyn desteği

ABSTRACT: The purpose of the current study was to determine the level of parental support provided by mothers for self-care skills of children with special needs. The sample of the study included totally 94 mothers (56 mothers of children with mentally disabilities and 38 mothers of children with Autism Spectrum Disorders) whose children get education in special education schools. In order to determine the levels of parental support for their children's self-care skills, "Parental Support Inventory for Self-Care Skills" was administered. At the end of the study, it was found that mothers have provided high level support to their children's self-care skills, and mothers of children with Autism Spectrum Disorders have been determined to be more supportive compared to those of mothers of children with mental disabilities, and mothers of children with severe disabilities have been determined to be more supportive compared of those of mothers of children with moderate disabilities. Furthermore, mothers of boys have been determined to be more supportive compared to mothers of girls, and highly educated and high income mothers have been determined to be more supportive compared to lowly educated and low income mothers.
Key words: children with special needs, self-care skills, parental support

GİRİŞ

Bütün çocukların eğitiminde amaçlandığı gibi, özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri ve kendi kendilerine yetebilen bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 2005). Özbakım becerilerinin edinimi, bu amacı gerçekleştirme yolundaki ilk adımdır. Özbakım becerileri genel olarak, çocuğun kendi bakımını sağlayabilecek giyinme-soyunma, yemek yeme, el-yüz yıkama, tuvalet becerisi gibi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım Doğru, 2011).

Özbakım becerileri bağımsız yaşam becerilerinin önemli bir adımı olan günlük yaşam becerileri içinde yer alan ve birbiriyle ilişkili birçok beceriden oluşmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri, bireyin doğumundan başlayarak yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan beslenme, barınma ve sevgi gibi birincil gereksinimleri dışındaki tüm gereksinimleri karşılamaya dönük kapsamlı bir kavramdır (Cavkaytar, 2005; Varol, 2004; Yıldırım Doğru, 2011). Özbakım becerileri de bireyin bağımsız yaşam becerilerini kazanmasındaki önkoşul beceriler arasında yer almaktadır (Akkök, 1984; Cavkaytar, 1999; Fox ve Binder, 1990, Akt., Tavil ve Karasu, 2013; Tavil, 2005; Varol, 1996; Vuran, 1997; Yıldırım Doğru, 2011). Aynı zamanda özbakım becerilerinin gelişimi, özel gereksinimli çocuğun ebeveynden bağımsızlığının başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Cavkaytar, 2005; Varol, 2004). Çocuğun öz bakım becerilerini kazanması, günlük yaşantısında özgür olmasına ve okulda uygun davranışlar göstermesine katkı sağlayacaktır (Yıldırım Doğru, 2011).

Özbakım becerileri; tuvalet, yemek yeme, giyinme, el-yüz yıkama, diş fırçalama ve kişisel bakım (burun temizliği, banyo, tırnak kesme vb.) becerilerini de kapsayan bir kavramdır (Varol, 2004).Sınıflandırmadan da anlaşılacağı gibi, özbakım becerilerinin günlük yaşama geçişte birçok beceriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Cavkaytar, 2005).

Günlük yaşam becerileri ve özbakım becerilerinin öğretimine yönelik gerçekleştirilen birçok araştırma, okuldaki öğretim etkinliklerinin yanında ebeveynlerin de eğitilerek çocuklarına bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduklarını vurgulamaktadır (Cavkaytar, 2005). Bu bağlamda aile, okul - aile ilişkisinin en önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Çünkü okul ortamında çocuğa sağlanan destek, anne babaların çocuklarını herkesten daha iyi tanımaları, çocukları ile en fazla etkileşim içinde olan kişiler olmaları, öğretim masraflarının azaltılması ve doğrudan hizmet götürülemeyen çocuklara hizmetin götürülmesi (Cavkaytar, 1998; Fox ve Binder, 1990, Akt., Tavil ve Karasu, 2013) gibi nedenlerle sınırlı olabilmektedir. Bu nedenle ailelerin çocuklarının özbakım becerilerinin öğretiminde sağladığı destek ve desteğin miktarı çok önemlidir.

Alanyazında yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarına özbakım becerilerini kazandırırken aldıkları uzman desteğinin, çocukların özbakım becerilerini kazanımlarını hızlandırdığına dair birçok bulgu bulunmaktadır (Cavkaytar, 1998; Cavkaytar, 1999; Cavkaytar ve Pollad, 2009; Özcan, 2004). Ayrıca bazı araştırma sonuçlarında ailelerin, çocuklarına özbakım becerileri gibi bazı becerilerin öğretilmesi konusunda destek almaya gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır (Bernstein ve Barta, 1988; Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2012; Evcimen, 1996; Kalkan ve Tavil, 2014; Kalkan, Erol ve Armutçu, 2014; Lafçı, Öztunç ve Alparslan, 2014; Sucuoğlu, 1995). Bunun yanında Bakkaloğlu'nun (2013), özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerinin bakış açısıyla erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, aileler, geçiş öncesi süreçte yapılan hazırlıklar ve alınan hizmetler kapsamında sosyal ve özbakım becerileri öğretmeye yönelik çalışmalar yaptıklarına dair görüş bildirmiştir.

Özel gereksinimli bireyler erken çocukluk döneminde olduğu gibi yaşamlarının her döneminde ailelerine gereksinim duymaktadırlar. Ailelerin çocuklarına en iyi şekilde faydalı olabilmeleri, çocukları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarıyla, onlara nasıl yardımcı olabileceklerini bilmeleriyle ve çocuklarına sundukları destek düzeyi ile doğru orantılıdır (Kalkan ve Tavil, 2014). Birçok araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi özbakım becerileri, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında ve geçiş ortamlarındaki uyumunu kolaylaştırmada kazanılması gereken öncül becerilerdendir. Bu becerilerin ediniminde önemli görev üstlenen ailenin özel gereksinimli çocuğuna sağladığı destek ve desteğin miktarı oldukça önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin özbakım becerilerin öğretiminde çocuklarına sundukları destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırma Samsun il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarına devam eden 94 öğrenci annesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin %49,9'unun yaşı 31-40 arası, %38,3'ünün yaşı ise 41-50 arasındadır.%35,1'i sadece okur-yazar, 31,9'u ise üniversite mezunudur. Ayrıca annelerin 80,9'u çalışmamakta ve %89,4'ünün başka yetersizlikten etkilenmiş çocuğu bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan annelerin %63,8'inin çocuğu erkek, %36,2'sinin ise kızdır. Araştırma zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler (%59,6) ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip anneler (%40,4) ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşları 2 ile 17 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 11,5'tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Özbakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanteri (ÖBEDE) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda anneye, aileye ve çocuğa ilişkin demografik bilgiler, çocuğun yetersizlik durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Özbakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanteri (ÖBEDE): Yurtsever-Kılıçgün (2013) tarafından 36-72 aylık çocukların özbakım becerilerinin anne-babaları tarafından ne düzeyde desteklendiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter, 5 dereceli Likert yapısında 62 maddeden oluşmaktadır. Envanterde özbakım becerileri, "Temizlik ve Düzen" (19 madde), "Beslenme" (14 madde), "Giyinme" (16 madde), "Kişisel Güvenlik" (8 madde) ve "Dinlenme" (5 madde) olmak üzere beş alt boyutta değerlendirilmektedir. Envanterin özbakım becerilerindeki ebeveyn desteğini açıklayıcılık düzeyi %49.52'dir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ÖBEDE'nin toplam puanı ile alt boyut puanları arasındaki korelasyonların .59 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Eş değer ölçek geçerliği ise AGTE ile yapılmış, AGTE ile korelasyonu .89 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği .99; Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ise .96'dır. ÖBEDE'nin tanımlayıcı istatistik değerleri incelendiğinde; envanter genel toplam puanı için 161 ve altında puan alan anne-babalar çocuklarının özbakım becerilerini "düşük düzeyde"; 162 ile 233 puan arasında puan alanlar "orta düzeyde"; 234 ve üstünde puan alanlar ise "yüksek düzeyde" desteklemektedirler.

Ayrıca bu araştırma kapsamında ÖBEDE'nin yetersizlikten etkilemiş çocukların ebeveynleri üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış; ÖBEDE'nin toplam puanı ile alt boyut puanları arasındaki korelasyonların .75 ile .93

arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ise .97'dir. Ayrıca, test yarılama güvenirliği katsayısı, ilk yarı için .95 ve ikinci yarı için .96 bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, envanterin bu örneklem üzerinde kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında öğrenim görmekte olan zihinsel yetersizliği ve/veya Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yapılacak anket uygulaması için gerekli yerlerden izinler alınmıştır. Ardından, okullar aracılığıyla annelere anketler gönderilmiş, gönüllülükleri doğrultusunda doldurmaları istenmiş ve yine okullar aracılığıyla anketler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 21 programından yararlanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma grubunun demografik özelliklere ve diğer sorulara göre dağılımını belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu verilerin normal dağılmadığı belirlenmiş, bu yüzden analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Özbakım becerilerinde ebeveyn destek düzeyinin çocuğun cinsiyetine ve yetersizlik türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Mann Whitney U-testi; yetersizlik düzeyine, eğitim düzeyine ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca özbakım becerilerinde ebeveyn desteğinin çocuğun yaşı ile korelasyonuna bakılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Zihinsel yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin Özbakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanteri (ÖBEDE)'inin alt ölçeklerinden ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÖBEDE'den Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Ss
Temizlik ve Düzen	94	27	95	73,60	17,428
Beslenme	94	21	70	47,67	14,536
Giyinme	94	16	80	58,47	18,431
Kişisel Güvenlik	94	9	40	34,62	6,687
Dinlenme	94	5	25	18,44	6,195
Toplam Destek	94	80	310	232,79	56,737

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ÖBEDE'den alınan puanların ortalaması X=232,79'dur. Alt ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar ise; temizlik ve düzen için X=73,6; beslenme için X=47,67; giyinme için X= 58,47; kişisel güvenlik için X=34,62 ve dinlenme için X=18,44'tür.

ÖBEDE'den alınan puanlar düşük, orta ve yüksek destek düzeyi olarak sınıflandırılmış ve bu düzeyler ile yetersizlik türünün ilişkisi Kikare testi ile incelenmiştir. Kikare testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveyn Desteği ile Yetersizlik Türü İlişkisine Yönelik KikareTesti Sonuçları

	Yetersizlik Türü	n	sd	χ^2	p
Temizlik ve Düzen	Zihinsel Yetersizlik	56	2	11,254	,004
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			
Beslenme	Zihinsel Yetersizlik	56	2	2,273	,321
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			
Giyinme	Zihinsel Yetersizlik	56	2	7,441	,024
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			
Kişisel Güvenlik	Zihinsel Yetersizlik	56	2	6,397	,041
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			
Dinlenme	Zihinsel Yetersizlik	56	2	,311	,856
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			
Toplam Destek	Zihinsel Yetersizlik	56	2	4,987	,083
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38			

Tablo 2'de görüldüğü gibi "temizlik ve düzen, giyinme, kişisel güvenlik" alanlarında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelere göre anlamlı düzeyde daha çok "yüksek destek" grubunda yer aldıklarını belirlenmiştir ($p<.05$).

Özbakım becerilerinde annelerin sunduğu destek miktarının çocuğun yaşı ile ilişkisini belirlemek için yapılan Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveyn Desteği ile Çocuğun Yaşı Arasındaki Korelasyon

	Çocuğun yaşı
Temizlik ve Düzen	-,285**
Beslenme	-,211*
Giyinme	-,281**
Kişisel Güvenlik	-,254*
Dinlenme	-,162
Toplam Destek	-,281**

*p<.05, ** p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi "temizlik ve düzen, beslenme, giyinme, kişisel güvenlik" alanlarında ve toplam özbakım becerilerinde sunulan destek miktarı ile çocuğun yaşı arasında anlamlı düzeyde negatif yönde düşük bir ilişki vardır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir (p<.05). Bu nedenle veriler nonparametrik testler ile analiz edilmiştir. ÖBEDE'den alınan puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Temizlik ve Düzen	Kız	34	44,25	1504,50	909,5	,384
	Erkek	60	49,34	2960,50		
Beslenme	Kız	34	43,07	1464,50	869,5	,236
	Erkek	60	50,01	3000,50		
Giyinme	Kız	34	45,34	1541,50	946,5	,562
	Erkek	60	48,73	2923,50		
Kişisel Güvenlik	Kız	34	44,43	1510,50	915,5	,405
	Erkek	60	49,24	2954,50		
Dinlenme	Kız	34	44,43	1510,50	725,5	,020
	Erkek	60	49,24	2954,50		
Toplam Destek	Kız	34	43,51	1479,50	884,5	,286
	Erkek	60	49,76	2985,50		

Tablo 4'te, tüm özbakım beceri alanlarında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelere göre çocuklarına daha çok destek sunduğu, ancak bu farkın "dinlenme" alanında anlamlı düzeyde olduğu, diğer alanlarda anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

ÖBEDE'den alınan puanların çocuğun yetersizlik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yetersizlik Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yetersizlik düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Temizlik ve Düzen	Hafif düzey	9	52,22	2	16,864	,000
	Orta düzey	51	37,18			
	Ağır düzey	34	61,74			
Beslenme	Hafif düzey	9	55,78	2	15,568	,000
	Orta düzey	51	37,38			
	Ağır düzey	34	60,49			
Giyinme	Hafif düzey	9	50,17	2	11,607	,003
	Orta düzey	51	39,04			
	Ağır düzey	34	59,49			
Kişisel Güvenlik	Hafif düzey	9	41,94	2	10,457	,005
	Orta düzey	51	40,54			
	Ağır düzey	34	59,41			
Dinlenme	Hafif düzey	9	46,17	2	22,625	,000
	Orta düzey	51	36,25			
	Ağır düzey	34	64,74			
Toplam Destek	Hafif düzey	9	52,06	2	18,089	,000
	Orta düzey	51	36,82			
	Ağır düzey	34	62,31			

Tablo 5'te, tüm özbakım beceri alanlarında annelerin sunduğu destek düzeylerinin çocukların yetersizlik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, ağır derecede yetersizliği olan çocuklara sunulan destek miktarı orta derecede yetersizliği olan çocuklara sunulan destek miktarına göre anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.01$). Ayrıca hafif derecede yetersizliği olan çocuklara sunulan destek miktarının orta derecede yetersizliği olan çocuklara sunulan desteğe göre daha çok olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir.

ÖBEDE'den alınan puanların annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Annenin Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Temizlik ve Düzen	Sadece okur-yazar	4	78,13	3	9,134	,028
	İlköğretim mezunu	53	44,87			
	Lise mezunu	21	55,36			
	Üniversite mezunu	16	38,25			
Beslenme	Sadece okur-yazar	4	82,63	3	8,287	,040
	İlköğretim mezunu	53	45,08			
	Lise mezunu	21	51,50			
	Üniversite mezunu	16	41,50			
Giyinme	Sadece okur-yazar	4	80,25	3	7,137	,068
	İlköğretim mezunu	53	46,54			
	Lise mezunu	21	49,33			
	Üniversite mezunu	16	40,09			
Kişisel Güvenlik	Sadece okur-yazar	4	81,00	3	7,071	,070
	İlköğretim mezunu	53	47,52			
	Lise mezunu	21	45,55			
	Üniversite mezunu	16	41,63			
Dinlenme	Sadece okur-yazar	4	75,75	3	5,531	,137
	İlköğretim mezunu	53	48,60			
	Lise mezunu	21	42,74			
	Üniversite mezunu	16	43,03			
Toplam Destek	Sadece okur-yazar	4	82,88	3	8,353	,039
	İlköğretim mezunu	53	46,03			
	Lise mezunu	21	50,29			
	Üniversite mezunu	16	39,88			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, "temizlik ve düzen", "beslenme" alanları ve toplam özbakım becerilerinde annelerin sunduğu destek annenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına yüksek düzeyde destek verdikleri, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğa sunulan desteğin azaldığı belirlenmiştir. "Beslenme, giyinme ve kişisel güvenlik" alanlarında ise eğitim düzeyi arttıkça sunulan destek miktarı azalmakla beraber bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

ÖBEDE'den alınan puanların ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	GELİR	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Temizlik ve Düzen	Dar gelirli	18	62,58	3	7,896	,048
	Ortanın altı gelirli	17	45,91			
	Orta gelirli	56	44,16			
	Ortanın üstü gelirli	3	28,33			
Beslenme	Dar gelirli	18	61,97	3	7,773	,051
	Ortanın altı gelirli	17	46,41			
	Orta gelirli	56	44,35			
	Ortanın üstü gelirli	3	25,67			
Giyinme	Dar gelirli	18	63,50	3	9,268	,026
	Ortanın altı gelirli	17	48,50			
	Orta gelirli	56	43,11			
	Ortanın üstü gelirli	3	27,83			
Kişisel Güvenlik	Dar gelirli	18	61,39	3	9,131	,028
	Ortanın altı gelirli	17	50,79			
	Orta gelirli	56	43,43			
	Ortanın üstü gelirli	3	21,50			
Dinlenme	Dar gelirli	18	61,03	3	9,949	,019
	Ortanın altı gelirli	17	53,35			
	Orta gelirli	56	42,82			
	Ortanın üstü gelirli	3	20,50			
Toplam Destek	Dar gelirli	18	64,50	3	10,351	,016
	Ortanın altı gelirli	17	47,24			
	Orta gelirli	56	43,32			
	Ortanın üstü gelirli	3	25,00			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, tüm alanlarda ve toplam özbakım becerilerinde annelerin sunduğu destek ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, gelir düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına yüksek düzeyde destek verdikleri, gelir düzeyi yükseldikçe çocuğa sunulan desteğin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular annenin öğrenim durumu ile paralellik göstermektedir. Bunun nedeni, eğitim düzeyi yüksek annelerin aynı zamanda çalışıyor olması nedeniyle ailenin gelirinin artması olabilir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre annelerin çocuklarına özbakım becerilerinden "temizlik ve düzen" ve "kişisel güvenlik" alanlarında yüksek düzeyde destek verdikleri görülürken bu alanları sırası ile "dinlenme", "özgüven", "beslenme" ve "giyinme" alanları takip etmiştir. Üç yaş civarında tuvalet becerisi ve diş fırçalama gibi özbakım becerilerinin çocuklara kazandırılması, yeni öğrenilen bu becerilerde anneler tarafından daha çok destek verilmesini sağlamış olabilir. Aynı zamanda bu yaş grubundaki çocukların yürüme becerilerini kazanması ve bağımsız hareket ederek çevreyi keşfetme isteği sebebiyle kişisel güvenlik alanında annelerin daha çok kontrol etmelerini gerektirmiş olabilir. Özsoy, Özkahraman ve Çallı (2006) zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi ailelerin güçlüklerinin incelenmesi konusunda yaptıkları çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin %48,2'sinin çocuğa ilişkin sürekli bir kaza ya da yaralanma korkusunu her zaman yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin "kişisel güvenlik" alanında yüksek destek vermeleri ile örtüşmektedir.

Tüm özbakım becerileri alanlarında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelere göre daha çok destek sunduğu, sadece temizlik ve düzen, giyinme ve kişisel güvenlik alanlarında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın ve bu araştırmada elde edilen bu bulgulara göre otizmli çocukların; zihinsel yetersizliği olan çocuklara göre annelerinden özbakım becerilerinde daha çok destek almaları; otizmli çocukların sınırlı iletişim becerileri, sosyal etkileşimde sıkıntılar yaşamaları ve sınırlı ilgi, davranış özelliklerine sahip olmaları (American Psychiatric Association, 2000) ile açıklanabilir. Otizmli çocukların bu özelliklerinin, özbakım becerilerinde daha fazla destek almalarını zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların sahip oldukları yetersizliğin düzeyi ile annelerinden aldıkları destek doğrudan ilişkilidir. Ağır bir yetersizliğe sahip çocuğun annesinden aldığı destek ile orta düzeyde bir çocuğun annesinden aldığı destek arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Orta düzeydeki bir çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki yeterlilikleri, ağır derecede yetersizliğe sahip çocukların özelliklerinden farklıdır ve bu durum annelerden alınan desteğin düşük veya yüksek olmasına etki etmiş olabilir. Ancak araştırma bulgularında hafif ve orta düzey yetersizliğe sahip çocukların annelerinden aldıkları destek anlamlı düzeyde farklılık göstermemekle birlikte hafif düzey engele sahip çocukların aldıkları destek daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan annelerin hafif düzeydeki çocuklarının yaşlarının, orta düzeydeki çocukların yaşlarından daha küçük olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Tüm özbakım beceri alanlarında erkek çocukların kız çocuklara göre annelerinden anlamlı bir fark olmasa da daha fazla destek aldıkları araştırma bulgularında görülmektedir. Ayrıca sadece dinlenme alanında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum araştırmaya katılan annelerin erkek çocukların yetersizlik düzeyinin daha ağır olması ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularında çocukların yaşları ile aldıkları destek arasında negatif yönlü bir ilişkinin olması çocukların yaşlarının ilerlemesi ile belirli bir fiziksel olgunluğa erişmeleri ve düzenli bir eğitim almalarının sağlanması ile açıklanabilir. Yaşın artması ile eğitim süresinin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimin artması bireylerin bir takım becerileri bağımsız olarak yerine getirebilmelerine dolayısıyla annelerinden daha az destekle yaşamlarını devam ettirmelerine neden olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük annelerin çocuklarına daha yüksek düzeyde destek oldukları bulunmuştur. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek annelerin çalışması ve aile gelirinin artması, annelerin iş hayatında yorulmaları, çocukları ile daha çok bakıcıların ilgilenmesi ve eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarını daha hızlı bağımsız yaşama hazırlama düşüncesiyle hareket etmeleri ile açıklanabilir.

Ayrıca annelerin ve babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri otorite türleri veya çocuğunu kabullenici tutum sergilemesi de çocuklara sağlanan desteği etkileyebilir. Kılıçgün ve Kılıçkaya (2014) çalışmasında annelerin ebeveyn otorite ölçeğinden aldığı puanlar ile serbest, yetkeci ve yetkili annelerin özbakım becerilerini destekleme puanları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmış, araştırma sonucunda serbest ve yetkeci annelerin özbakım becerilerini destekleme puanları arasında negatif bir ilişki, yetkili annelerin ise özbakım becerilerini destekleme puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak yetkili otoriteye sahip olan annelerin çocukla iletişim kurmaya önem verdiği ve çocuğun ilgi ve gereksinimlerine duyarlılık gösterdiği düşünüldüğünde özbakım becerilerini destekleme puanlarına bu durumun etki ederek özbakım becerilerini destekleme puanları arasındaki ilişkinin pozitif olarak sonuçlanmasına neden olmuş olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda annelerin özel gereksinimli çocuklarına özbakım becerilerinde yüksek düzeyde destek verdiği, ağır düzeyde yetersizliği olan çocukların annelerinin orta düzeyde yetersizliği olan çocukların annelerine göre daha çok ebeveyn desteği sunduğu, erkek çocuğa sahip annelerin ise daha çok çocuklarına destek verdikleri, çocukların yaşları ile annelerinden aldıkları destek arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, annenin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arttıkça özbakım becerilerinde çocuklarına sundukları destek miktarının düştüğü belirlenmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Yetersizlik düzeyleri ve yetersizlik alanı farklı olan çocuğa sahip ailelere özbakım becerilerini destekleme konusunda farklı eğitim içerikleri hazırlanabilir. Özbakım becerilerini bilinçli bir şekilde destekleme konusunda ailelere eğitimler verilebilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda ise yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin sundukları destek düzeylerinin ilişkili olduğu değişkenler daha geniş örneklem üzerinde incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı anne-baba rehberliğinin öğretilebilir çocukların özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

Bernstein, M. E. & Barta, L. (1988). What do parents want in parent education? *American Annals of the Deaf*, 133(3), 235-246.

Cavkaytar, A. (1998). *Zihinsel Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitim Programının Etkililiği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, A. (1999). Zihin Engellilere Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.

Cavkaytar, A. (2005). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi: Uygulamalı El Kitabı*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Cavkaytar, A. & Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individuals with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 381-395.

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H. & Garan, Ö. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99.

Evcimen, E. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kalkan, S., Erol, E. ve Armutçu, U. (2014). Aile Katılımı: Otistik Özellik Gösteren Çocukların Ailelerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *24. Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.

Kalkan, S. ve Tavil, Y. Z. (2014). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *24. Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.

Kılıçgün Yurtsever M. & Kılıçkaya, A. (2014). Predictor effect of parental authority on the children's self-care skills. *The European Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 60-68. DOI: 10.15405/epsbs.2014.05.8

Yurtsver-Kılıçgün, M. (2013). Özbakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanterinin (OBEDE) Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 19-36.

Lafçı, D., Öztunç, G. & Alparslan, Z. N. (2014). Zihinsel Engelli Çocukların (Mental Retardasyonlu Çocukların) Anne Ve Babalarının Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Science*; 3(2), 723-735.

Özcan, N. (2004) Zihin Özürlü Çocuklara Tuvalet Becerisi Öğretimine Yönelik Aile Eğitimi Programının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş. & Çallı, Y. H. F. (2006). Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-77.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü Çocuğu Olan Anne-Babaların Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 2(1), 10-18.

Tavil, Y. Z. & Karasu, N. (2013). Aile Eğitim Çalışmaları: Bir Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.

Tavil, Y. Ziya. (2005). *Davranış Denetimi Aile Eğitim Programının Annelerin Davranışsal İşlem Süreçlerini Kazanmalarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varol, N. (1996). Beceri Öğretim Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(19). 35-46.

Varol, N. (2004). Beceri *Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (1997). *Zihin Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme Ve Eleştirmemenin Kazandırılmasında Bilgilendirme, Dönüt Verme Ve Ödüllendirmenin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım Doğru, S. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARI

THE ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS IN FACULTY OF SPORTS SCIENCE TOWARDS INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS

Meryem VURAL BATIK
meryem.vural@omu.edu.tr
Sinan KALKAN
sinan.kalkan@omu.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmaya, 2014-2015 eğitim yılında Spor Bilimleri Fakültesi'nde (SBF) öğrenim görmekte olan 79'u kız ve 164'ü erkek olmak üzere toplam 243 öğrenci katılmıştır. Öğrencileri özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği (EYTÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının erkeklerin tutumlarına göre daha olumlu olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, "Özel Eğitim" ve/veya "Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor" derslerini almış olan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının, bu dersleri almamış olan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumsuz olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.
Anahtar sözcükler:özel gereksinimli birey, tutum, beden eğitimi, spor

ABSTRACT: The purpose of the current study was to determine the attitudes of university students in Faculty of Sports Science (FSS) towards individuals with special needs. The sample of the study included totally 243 undergraduates (79 female, 164 male) studying at FSS in 2014 – 2015 academic year. In order to determine the attitudes towards individuals with special needs, "Scale of Attitude towards Disabled Persons" was administered. In the results of this study, it was found that attitudes of undergraduates towards individuals with special needs were moderate and attitudes of female undergraduates towards individuals with special needs have been determined to be more positive compared to those of male undergraduates, but it was not a significant difference. Furthermore, attitudes of students, who have "Special Education" and/or "Adapted Physical Education" courses, towards individuals with special needs have been determined to be more negative compared to those of students who have not "Special Education" and/or "Adapted Physical Education" courses, but it was not a significant difference.
Key words: individual with special need, attitude, physical education, sport

GİRİŞ

Sosyal bilimlerin en tartışmalı kavramlarından biri olan tutum kavramı, sosyal psikolojinin de en temel kavramlarındandır. Davranış bilimlerinde 1940 yıllardan bu yana tartışılan tutum kavramı, bireyin çevresindeki bir olguya veya nesneye dair sahip olduğu olası tepki eğilimi olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2010). Diğer bir deyişle tutumlar, kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik, oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2013).

İnsanlar, varlıklara, kişilere, olaylara ya da düşüncelere karşı sosyal çevre, medya ve kitle iletişim araçları, kendi gereksinimleri ve bilgileri, doğrudan deneyim ve etkileşim aracılığıyla pek çok tutum geliştirirler (Aksoy, 2012). Aynı zamanda kendisiyle benzer özelliklere sahip olmayan bireylere karşı da bir takım basmakalıp tutumlar sergileyebilirler. Özel gereksinimli bireylerin de farklılıklarının, benzerliklerinden çok olduğu düşünüldüğünde (Akçamete, 2009), toplumdaki diğer bireylerin onlara karşı olumludan olumsuza değişen tutumları, bu durumun olası nedenleri arasında gösterilmektedir (Özyürek, 2013).

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar denildiğinde, görme, işitme, zihin ve ortopedik özel gereksinimli bireylere karşı diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının bütünü kast edilir (Freedman, Sears & Carlsmith, 2003). Normal gelişim gösteren diğer bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, özel gereksinimli bireylerin tüm yaşamları boyunca varlık göstermeleri ve sosyal kabulleri açısından oldukça önemli olduğu için (Olcay-Gül, 2012), özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar yıllardır araştırma konusu olmuştur (Barr & Bracchitta, 2008; Ostapczuk & Musch, 2011). Özel gereksinimli bireylere yönelik var olan olumsuz tutumların; ayrımcı davranışlar ve önyargılı tepkilerin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Berry & Meyer, 1995; Hunt & Hunt, 2000).

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar erken yaşlarda ortaya çıkmaya başlayıp (Richardson, Hastorf, Goodman & Dornbusch, 1961) okul döneminde değişerek şekil aldığı için öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere olan tutumları ve davranışları öğrencilerinin tutumlarına doğrudan etki edecektir (Barr & Bracchitta, 2008; Shapiro, 1999). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimi için uygulanan eğitim programlarının başarısı, programı uygulayan eğitim personelinin bu bireylere yönelik tutumlarının olumlu olmasına ve onları kabul etmelerine yani bu çocukları diğer çocuklar gibi görmelerine ve değerli görmelerine bağlıdır (Özyürek, 2013).

Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukları topluma hazırlamakla görevli öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da tutumlarının olumlu olmadığını göstermektedir (Harvey ve Green, 1984; Hodge ve Jansma, 1999; Lobosco ve Newman, 1992; Phillips, Allred, Brulle ve Shank, 1990; Sargın, 2002). Oysa eğitimlerini özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bitiren öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını okul ortamında değiştirmek oldukça güç olacaktır (Murphy, 1996; Tait & Purdie, 2000). Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının bu çocuklar ile karşılaşmadan önce hazırlanması ve eğitilmesi, daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir (Gürsel, 2006).

Ülkemizde bir program dâhilinde özel gereksinimli bireyler için Beden Eğitimi ve Spor (EBES) Öğretmeni yetiştirilmediğinden, mevcut programlardan mezun olan Beden Eğitimi (BE) Öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin beden eğitimi derslerine girmektedirler. Spor Bilimleri Fakültesi (Antrenörlük Eğitimi, Spor Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümleri) mezunları lisans eğitimlerinde "Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor" (EBES) dersi almaktadır. Özel gereksinimli bireylerle de çalışacak olan bu beden eğitimi öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için EBES dersi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırma, SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını cinsiyet ve EBES dersi alıp almama durumlarına göre incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBF'de öğrenim görmekte olan 243 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	79	32,5
	Erkek	164	67,5
Bölüm	Spor Yöneticiliği	75	30,9
	Antrenörlük Eğitimi	67	27,6
	Beden Eğt. ve Spor Öğrt.	101	41,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %32,5'si (n=79) kız ve %67,5'i (n=164) erkektir. Ayrıca %30,9'u (n=75) Spor Yöneticiliği, %27,6'sı (n=67) Antrenörlük Eğitimi ve %41,6'sı (n=101) ise Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği (EYTÖ): Öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Harold vd. (1970) tarafından geliştirilen ve Tekeş ve Hasta (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği" (EYTÖ) kullanılmıştır. Altılı Likert tipi olan bu ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alının yüksek puan özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumu göstermektedir. Orijinal ölçeğin güvenilirlik katsayısı, yapılan iki farklı çalışmada .71 ile .83 olarak belirlenmiştir. Uyarlama çalışmasında, Tekeş ve Hasta tarafından hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı ise .85'dir.

Verilerin Analizi

SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı belirlenmiş ve verilerin analizinde nonparametrik testler uygulanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanın, cinsiyet ve EBES dersi alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Veriler, "SPSS" programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR

SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puan ortalamaları $\overline{X}$ =99,28 ve sd=11,71 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 ve yüksek puan 180 olduğuna göre bunun orta noktası olan 105'ten bir

standart sapma değeri kadar çıkartılıp 105'e bir standart sapma değeri kadar eklenerek orta aralık belirlenir. Buna göre ölçekten alınan puan ortalaması 30-93 arası ise olumsuz, 94- 116 arası ise orta ve 117-180 arası ise olumlu olduğu söylenebilir. Buna göre SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U-test sonuçları

	Cinsiyet	n	X	ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
EYTÖ puanı	Kız	79	100,15	11,84	129,13	10201,5	5914,5	.272
	Erkek	164	98,95	11,65	118,56	19444,5		

Tablo 2'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının erkeklerin tutumlarına göre daha olumlu olmasına rağmen bu fark anlamlı düzeyde değildir (p>.05).

SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının "ÖE" ve/veya "EBES" derslerini alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. "ÖE" ve/veya "EBES" derslerini alma değişkenine ilişkin Mann Whitney U-test sonuçları

	"ÖE"/"EBES" dersleri	n	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
EYTÖ puanı	Alanlar	145	97.79	11,95	128,07	18570,50	6224,5	.101
	Almayanlar	98	100,28	11,47	113,02	11075,50		

Tablo 3'te görüldüğü gibi "ÖE" ve/veya "EBES" derslerini almış olan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, bu dersleri almamış olan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumsuz olmasına rağmen bu fark anlamlı düzeyde değildir (p>.05).

TARTIŞMA

Özel gereksinimli bireylerin spor eğitimi, beden eğitimi öğretmenlerinin yapmış oldukları çalışmalara biraz daha sorumluluklar yüklemiş, hem çok yönlü çalışma mecburiyeti getirmiş, hem de bu konuda uzmanlaşmanın önemini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeninin çalışma faaliyetinin biçim ve içeriğini de değiştirmiştir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaptığı görevi sevmesi ve mesleğinden memnun olması, ayrıca hedefin iyi belirlenmesi ve öğretme tekniğinin iyi seçilmesi oldukça önemlidir. Eğitimle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin fiziki özellikleri geliştikçe vücut kompozisyonu biçimlenir, kendi kendine beden eğitimi araçları ile uğraşma inanç ve alışkanlıkları oluşur (Terzioğlu, 2002). Nitekim özel gereksinimli bireylerin fiziksel aktivitelere katılımına yönelik yapılan araştırmalarda, fiziksel aktivitelere katılan özel gereksinimli bireylerin yaşamsal doyumunda artış olduğu (Şirin, Duman, Erdoğdu ve Yılmaz, 2011); yaşam kalitelerinin yüksek olduğu (Altun, Bayramlar, Kayhan ve Ergun, 2011); otistik özellik gösteren çocuklar gibi bazı guruplarda sosyalleşmelerine katkı sağladığı (Atalay ve Karadağ, 2011); motor becerileri dâhil birçok gelişim alanına katkı sağladığı (Demirci ve Demirci, 2014) bulunmuştur.

Ancak bu çocuklarla yürütülen beden eğitimi dersinin içeriğinin özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri ve özellikleri çerçevesinde yöntem-teknik, araç-gereç ve ortam bakımından uyarlanması gerekmektedir. Beden eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencinin lehine sonuçlar oluşturması, beden eğitimi öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmaları kadar özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını da gerektirmektedir. Bu hususta beden eğitimi öğretmenlerinin mezun olmadan önce aldıkları özel eğitim içerikli dersler önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\overline{X}$ =99,28 ve sd=11,71). Bu bulguya benzer olarak, üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların orta düzeyde olduğunu belirten araştırmalar (Horner-Johnson, 2002; Nagata, 2007) mevcuttur. Ayrıca, yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukları topluma hazırlamakla görevli öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da tutumlarının olumlu olmadığını göstermektedir (Harvey & Green, 1984; Hodge & Jansma, 1999).
Bu araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, kız öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının erkeklerin tutumlarına göre daha olumlu olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çok sayıda araştırma (Niyazibeyoğlu, 2015; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Tekeş, 2013) mevcuttur.

Sarı ve Bozgeyikli (2003), Özel Eğitim dersi alan farklı branştaki öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmada, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının normal sınıflarda özel gereksinimli öğrencinin olmasından memnun olmadıklarını belirlemiştir. Sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin bulunmasını, hem kendileri hem de diğer

öğrenciler açısından problem olarak görmekte ve onları eğitemeyeceklerine inanmaktadırlar. Bu açıdan özel gereksinimli bireylerle çalışacak SBF öğrencilerinin lisans eğitimlerinde "ÖE" ve/veya "EBES" dersini almış olmaları özel gereksinimli çocukların bu beden eğitimi dersini verimli geçirebilmeleri açısından çok önemlidir. Ancak bu araştırmada dikkat çekici bir bulgu ise "ÖE" ve/veya "EBES" derslerini almış olan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının, bu dersleri almamış olan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumsuz olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu negatif bağıntının nedeni, alınan dersin içeriğinin farkındalık oluşturmada yetersiz kalması olabilir.

Bu bulgunun aksine, Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere ve özel eğitime yönelik tutumlarının, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmalara ek olarak kaynaştırmaya ilişkin ders alıp almamanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını araştıran ve kaynaştırmaya ilişkin ders almanın tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Gözün ve Yıkmış, 2003; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Sarıçam ve Kanpolat, 2012; Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1998). Hodge ve Jansma (1998) ise çalışmalarında Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerini EBES dersini almadan ve aldıktan sonraki tutumları değerlendirilmiş ve bilgilendirmenin öğrencilerin özel gereksinimli bireye yönelik genel tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini bulmuşlardır. Gürsel (2006) de yine aynı şekilde Beden Eğitimi Bölümlerinde verilen EBES dersi bilgilendirme ve etkileşimi kapsadığı için özel gereksinimli bireye yönelik genel tutumların olumlu yönde değiştiğini bulmuştur. Bununla beraber sadece panel metinin okunması ile yapılan bilgilendirmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının bedensel yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde değiştirdiğini ortaya koyan araştırmalar da (Akbuğa ve Gürsel, 2007) dikkat çekicidir.

Bu araştırmada deneysel bir çalışma yapılmadığından, yani SBF öğrencilerinin "ÖE" ve/veya "EBES" dersini almadan önceki tutumları ile aldıktan sonraki tutumları karşılaştırılmadığından, bu derslerin tutumlar üzerindeki etkisi hakkında konuşmak mümkün değildir. Ancak bu dersleri alan ve almayan bireylerin alanyazındaki araştırmalarda (Gürsel, 2006; Hodge ve Jansma 1998; Sarı ve Bozgeyikli , 2003) olduğu gibi özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının farklı olması beklenmektedir. Spor Bilimleri Fakültelerinde okutulan "ÖE" ve "EBES" dersleri teorik dersler olduğundan, bu dersi alan öğrencilerin özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak zordur. Bu yüzden bu dersler sadece bilgilendirme yapmaya imkân verir. Nitekim özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgilendirme ve deneyim kazanmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Burada da bilgilendirmenin nasıl yapıldığı önemli hale gelmektedir. Alanyazında yetersizlik farkındalık programlarında, farklı yetersizlik grupları, özel gereksinimli bireylerle iletişimde uygun olan ve olmayan dil, Braille alfabesi ve işaret dili kullanarak iletişim kurma, bilgilendirme, özel gereksinimli bireylerin günlük etkinliklerinin canlandırılması (empati etkinlikleri) ve özel gereksinimli biriyle soru-cevap gibi bazı etkinlikler (Ison vd., 2010) yer almaktadır.

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olması, vereceği eğitimin kalitesini de etkileyecektir. Eğitimlerini özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bitiren öğretmen adaylarının tutumları daha sonra çok zor değişebilir (Murphy, 1996). Bu yüzden Spor Bilimleri Fakültesi'nde Beden Eğitimi Öğretmenlerine ve çeşitli bölümlere verilen "ÖE" ve "EBES" derslerinin içeriğinin bu şekilde planlanıp uygulanması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının yetersizliklerini azaltabilmeleri için bilgilendirilmeleri önemlidir. Çünkü yetersizlikle ilgili bilginin artmasıyla özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz duygular ve önyargılar azalmaktadır (Golin, 1970; Jamieson, 1986; Roeher, 1961; Praisner, 2003). Böylece öğretmenler daha olumlu tutumlar sergileyebileceklerdir. Bu yüzden sadece Beden Eğitimi Öğretmenliklerindeki özel eğitim derslerinin değil Spor Bilimleri Fakültesinde diğer bölümlere de verilmekte olan EBES derslerinin içeriğinin de düzenlenmesi önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda SBF öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu; tutumlarının cinsiyete ve ÖE" ve/veya "EBES" derslerini alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalar daha büyük örneklemlerde yapılabilir ve yetersizliğe ilişkin tutumlar farklı değişkenler açısından incelenebilir. "ÖE" ve/veya "EBES" derslerini alanlar ile almayan öğrencilerin tutumlarının farklı olmamasının nedeni araştırılabilir.

Sonuç olarak ister eğitim ortamında ister sosyal ortamda olsun çevremizdeki özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları daha olumlu hale getirebilmek için toplumdaki tüm bireylerin çaba sarf etmesinin bu bireylerin psikolojik ve sosyal gelişimleri için önemli olduğu unutulmamalıdır (Çavuşoğlu, Ünver, İslamoğlu ve Makaracı, 2014). Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesi için tek başına bilgilendirmede bulunmak veya etkileşim kurmak yerine, başarılı bir bilgilendirme sonrasında etkileşimde bulunma sağlanmalıdır (Anthony, 1972; Haney &

Rabin, 1984; Lee ve Rodda, 1994). Bu nedenle Spor Bilimleri Fakültelerinde verilen "ÖE" ve "EBES" derslerinin içeriğinin bu şekilde planlanıp uygulanması önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Akbuğa, B. ve Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Özel gereksinimli bireye yönelik değişen tutumları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 5(1), 5-8.

Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimli çocuklar. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 31-76). Ankara: Kök Yay.

Aksoy, V. (2012). Tutumlara Etki Eden Faktörler. İbrahim H. Diken (Ed.), Özel gereksinimli bireylere Yönelik Tutumlar (s. 22-48). Ankara: Vize Yay.

Altun, B., Bayramlar, K., Kayıhan, G. ve Ergun, N. (2011). Bedensel Engellilerin Sportif Aktivitelere Katılımının Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. *I. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitim ve Spor Kongresi.* Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Konya.

Anthony, W. (1972). Societal rehabilitation: Changing society's attitudes toward the physically and mentally disabled. *Rehabilitation Psychology*, 19, 117–126. doi:10.1037/h0090877

Atalay, A. ve Karadağ, A. . (2011). Otizmli Hastaların Rehabilite Sürecinde Spor Terapilerinin Önemi. *I. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitim ve Spor Kongresi*. Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Konya.

Barr, J. B. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology,* 142 (3), 225–243.

Berry, J. O. & Meyer, J. A. (1995). Employing people with disabilities: Impact of attitude and situation. *Rehabilitation Psychology*, 40, 211–223. doi:10.1037/0090-5550.40.3.211

Çavuşoğlu, G., Ünver, S., İslamoglu, I. & Makaracı, Y. (2014). A research of the attitudes of sports sciences students towards disabled people. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(3), 26-30.

Demirci, N. ve Demirci, P. T. (2014). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Oyun Ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Elde Ettikleri Kazanımların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 1(1), 25-34.

Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A.Dönmez, Çev.) Ankara: Ara yay.

Golin, A. K. (1970). Stimulus variables in the measurement of attitudes toward disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 14, 20–26.

Gözün, Ö. & Yıkmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kök Yayıncılık, 120-136.

Gürsel, F. (2006). Özel gereksinimli bireyler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin öğrencilerin Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-73.

Haney, M. & Rabin, B. (1984). Modifying attitudes toward disabled persons while resocializing spinal cord injured patients. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 65, 431–436. URL:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6466072.

Harvey, D. & Green, C. (1984). Attitudes of New Zealand teachers, teachers in training and nonteachers toward mainstreaming. *Journal of Educational Studies*, 19, 34–44. doi:10.1080/0156655850320304

Hodge, S. R. & Jansma, P. (1998). From the Field-Attitude change of physical education majors toward teaching students with varied disability types. *Clinical kinesiology*, 51, 72-79.

Hodge, S. R. & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48–63.

Horner-Johnson W, Keys C, Henry D, Yamaki K, Oi F, Watanabe K, Shimada H, et al. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 365-78.

Hunt, B. & Hunt, C. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14, 269–283. URL:http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-14571-004

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et.al. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360–368. doi:10.3109/1751842

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Ya-yınevi.

Jamieson, J.D. (1986). Attitudes of educators toward handicapped. In R.L.Jones (Ed*.). Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*, (p. 206-222). Virginia: CEC.

Lee, T. & Rodda, M. (1994). Modification of attitudes toward people with disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(4), 229–238. URL:http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-13508-001.

Lobosco, A.F. & Newman, D.L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education*, 27, 21-31.

Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469–493. URL: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1001845

Nagata, K.K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based 'Baseline Survey of Students' Attitudes toward People with a Disability': crosscultural validation in Lebanon. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30, 239-41.

Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olcay-Gül, S. (2012). Özel gereksinimli bireylere Yönelik Tutumlar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar* (s. 49-84). Ankara: Vize Yay.

Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

Ostapczuk, M. & Musch, J. (2011). Estimating the prevalence of negative attitudes towards people with disability: a comparison of direct questioning, projective questioning and randomised response. *Disability and Rehabilitation*, 33(5), 399-411.

Özyürek, M. (2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (4. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Phillips, W.L., Allred, K., Brulle, A.R. & Shank, K.S. (1990). The regular education initiative: The will and skill of regular educators. *Teacher Education and Special Education*, 13, 182-186.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135¬142.

Richardson, S. A., Hastorf, A. H., Goodman, N. & Dornbusch, S. M. (1961). Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American Sociological Review*, 26, 241–247. URL:http://www.jstor.org/discover/10.2307/2089861

Roeher, G. A. (1961). Significance of public attitudes in the rehabilitation of people with disabilities. *Rehabilitation Literature*, 22, 66–72.

Sargın, N. (2002). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. *XI. Özel Eğitim Kongresi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Sarı, H. ve Bozgeyikli H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2003)

Sarıçam, H. ve Kanpolat, Y.E. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine kaynaştırma ve destek eğitimi hizmetleri etkisi. *22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 11-12 Ekim, Trabzon.

Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs : Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Garland Publishing , Inc.

Şirin, E.F., Duman, S., Erdoğdu, M. ve Yılmaz, M. (2011). Engelli Bireylerde Fiziksel Benlik Algısının Yaşam Doyumuna Etkisi. *I. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitim ve Spor Kongres*i. Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Konya.

Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.

Tekeş, B. (2013). *Engellilere Yönelik Önyargıyı Yordayan Değişkenler: Kültürler Arası Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekeş, B. ve Hasta, D. (2013) *Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği, Özgecilik Ölçeği ve Tolerans Ölçeklerine İlişkin Uyarlama Çalışmaları*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Terzioğlu, E. A. (2002). Engelliler Spor Eğitiminde Beden Eğitimi Öğretmeninin Kategorik Görevleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-28.

Yıkmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1998). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.

RESİMLER YOLUYLA MÜLTECİ ÇOCUKLARIN ŞİDDET ALGISI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

DRAWINGS BY REFUGEE CHILDREN'S PERCEPTION OF VIOLENCE: QUALITATIVE RESEARCH

Raziye PEKŞEN AKÇA
rpeksen@erciyes.edu.tr

ÖZET: Günümüzde savaş ve göçler nedeniyle artan mülteci çocukların gelişimi risk altındadır. Şiddet, güç ve baskı uygulayarak insanların bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan bireysel veya toplu hareketlerin tümüdür. Mülteci çocuklar savaş ve göç ortamında diğer çocuklara oranla çok daha fazla fiziksel ve psikolojik şiddeti görüp aynı zamanda maruz kalabilmektedirler. Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir araç olduğu gibi, onun zekâ, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracıdır. Çocuğun duygularının anlaşılmasında kullanılan bu eğlenceli yöntem çocuğun aynı zamanda kendisiyle dış dünya arasında iletişim kurmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıfa devam eden son bir yıl içerisinde Kayseri iline savaş nedeniyle göç etmiş olan 10 (E=5; K=5) mülteci çocuğun şiddet algılarını projektif bir yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören birinci sınıfa devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu örneklem seçiminde temel olan önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada " Suriye' den savaş nedeniyle gelmiş olma ", "Kayseri ilinde ikamet etme", "son bir yıl içinde Kayseri'de yaşıyor olma" ve "çalışmaya katılmaya gönüllü olma" ölçütleri dikkate alınarak çalışma grubu şekillendirilmiştir. Çocukların ve ailelerinin sosyo-demografik özellikleri "Çocuk Tanıtım Formu" ile toplanmış ve çocukların çizdikleri resimler değerlendirilmiştir. Çalışma esnasında çocukların birbirlerinden etkilenmemesi için sınıf ortamı özel olarak dizayn edilmiş, uygulama esnasında her bir çocuğa bir adet resim kâğıdı ve 12 renkten oluşan pastel boya verilerek "**Türkiye'ye gelmeden önce yaşadığın ülkede seni en çok üzen bir olayın resmini çizer misin**" yönergesi verilmiştir. Çocuklara süre konusunda sınırlandırılma yapılmamış, çocuklardan resimlerini anlatmaları istenmiş, çalışmasını tamamlayan çocukların resimlerine ilişkin ifadeleri ayrı ayrı not edilmiştir. Bu süreçte bağımsız bir tercümandan ve bir PDR uzmanından destek alınmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizine uygun QSR NVivo 10 bilgisayar programıyla çözümlenmiştir. Çözümlemelerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların savaşa ilişkin unsurları resmettikleri, renklerin tamamını kullandıkları, savaşı resmettikleri ve bunları büyük çizdikleri görülmüştür.

Anahtar kelime: Şiddet, Resim, Nitel Araştırma

ABSTRACT: Drawing picture is an expression tool that enables us to meet a child in terms of psycho-pedagogical assessment and it reveals clues about child's intelligence level, personality characteristics, internal world which is related with intimate environmental characteristics. Additionally, this enjoyable method allows child to maintain a communication between him/her and external world. In this context, 10 immigrant children (M=5; F=5) from the first grade of primary school whose family had been living in Kayseri for one year were evaluated by the way of drawing picture which is known as a projective method. Sample of this study consisted of children attending to first grade at Kayseri Temporary Education Facility in spring term of 2014-2015 academic years. Study group was determined according to criterion sampling method. In this context, those criterions were identified as following: *"Immigration from Syria due to civil war", "Inhabiting in province of Kayseri", "Living in Kayseri within last one year" and "willingness to participate"*. Data about socio-demographic characteristics of children and families was collected by using "İnformation Form" and eventually, pictures drawn by children were evaluated. Classroom, in where the children drew pictures was designed in a pattern that avoids interactivity and distractibility. Children were provided a drawing paper with 12 color crayons and they were instructed to **"Draw a picture about event that upset you the most before they immigrated to Turkey".** There was no time limit in drawing session. Children were asked to explain their picture and those explanations were noted as separately. In this process, an independent translator and an expert counselor provided support to researcher. Quantitative data obtained was analyzed by using QSR NVİVO 10 software. Analysis involved descriptive analysis technique. In conclusion, it was found that children used dead symbols such as, painted facts related with war, used almost all of the colors, and drew war materials as bigger.

Key word: Force, Draw, Qualitative Research

GİRİŞ

Günümüzde milyonlarca çocuk savaşların, terör saldırılarının ve politik çatışmaların masum kurbanları durumuna gelmektedir. Bu şiddet eylemlerinin çocuklar üzerinde yarattığı travmatik etkiler, onların fiziksel, psikolojik ve ahlaki gelişimleri üzerinde kalıcı zararlar bırakmaktadır. Savaşlar nedeniyle yiyecek, su, elektrik, yakıt veya tıbbi malzeme gibi temel gereksinimlere ulaşamayan milyonlarca çocuk açlık, hastalık ve yoksulluk içerisinde yaşam mücadelesi vermekte (Erden ve Gürdil, 2009) dahası savaş ve çatışmaların olumsuz etkilerine doğrudan maruz kalarak yaşadıklarından ötürü korku ve çaresizlik gibi pek çok psikolojik sıkıntıları da görülmektedir. Bu korkular olayın tekrarlanacağına, yaralanmaya ya da ölüme, yalnız ve savunmasız kalmaya, ya da suçlanmaya ilişkin olabilir (Erden ve Gürdil, 2009; Dyregrov, Gjestad, ve Raundalen, 2002). Dahası savaşla karşı karşıya kalan çocuk çoğunlukla ülkesini terk etmek zorunda kalmakta göçle birlikte; ailedeki birey sayısının fazla olması, ekonomik zorluklar, işsizlik, yeterli beslenmeme, ısınamama, sağlık-hastalık konularında yeterli bilgiye sahip olmama, kent yaşamına uyum güçlüğü, yaşanan olağanüstü durum ve şiddete bağlı gelişen ruhsal bozukluklar, aynı zamanda depresyon ve diğer anksiyete bozuklukları da ortaya çıkabilmektedir. (Gün ve Bayraktar, 2008; Ponizovky, 2009; Aslantaş ve Adana; 2010). Ülkesini terk etmek zorunda kalan çocuk ani ve hızlı çevre değişikliğini yaşamakta (Rousseau ve Nadeau, 2003), özellikle de kritik gelişimsel bir dönemden geçen çocukların hayatlarındaki istikrarlı ortamın bozulmasına neden olmaktadır. (Gün, 2002). Dahası bu çocuklar da davranış bozukluğu, kimlik karmaşası, düşük benlik saygısı, kaygı bozukluğu, depresyon, somatik bozukluklar, çift dillilikten kaynaklanan sorunlar, alt ıslatma, düşük akademik başarı ve kuşak çatışması olduğu belirtilmektedir (Gün ve Bayraktar, 2007).

Projektif bir yöntem olan resimler, çocukların duygularını ifade etmesini kolaylaşırken, böylece savaşla iç içe yaşamış çocukların duygularını ve düşüncelerini net bir şekilde ortaya koymaları açısından oldukça bir önem taşımaktadır. Diğer yandan benlik algısı gibi çocuğun kendisi ile ilgili bazı ipuçlarını ortaya koymasına da olanak vermektedir (Abdi, Jalili, Tavakoli & Naderpour,2004; Dizman, Gültekin & Akyol 2005). Çocuk resimlerinde yaratıcılığını kullanarak, yaşadığı yer, sosyo-ekonomik yapı, kültürel öğe ve yöresel özelliklerle birleştirerek farklı bir sentez oluşturur ve kendine özgü bir stil belirler (Teker, 2009). Çünkü çocuğun resimleri; geldiği aileye ait özellikler (Dizman, Gültekin ve Akyol 2005), ihmal ve istismar, doğal afet, savaş, göç gibi daha pek çok faktörden de etkilenir.

Resim çizme çocukların duygularını ifade etmesini kolaylaşırken diğer yandan benlik saygısı gibi çocuğun kendisi ile ilgili bazı ipuçlarını ortaya koymasına olanak vermektedir. (Abdi, Jalili, Tavakoli & Naderpour 2004; Dizman, Gültekin ve Akyol 2005). Çocuk resimlerindeki yaratıcılık, yaşadığı yer, sosyo-ekonomik yapı, kültürel öğe ve yöresel özelliklerle birleşerek farklı bir sentez oluşturarak, kendine özgü bir stil belirler. Çocuğun resimleri geldiği aile, ana baba, eğitim düzeyi, meslekleri, ekonomik durumları (Dizman, Gültekin & Akyol 2005), ihmal ve istismar, doğal afet, savaş, göç gibi daha pek çok şeyden etkilenir. Dahası çocuk ve resim birbirini tamamlayan, sürekli değişen bir olgu olup, iletişimin en etkili ve önemli unsurları arasında yer almaktadır (Artut, 2007). Çocuklar, duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, hayallerini, isteklerini ve çevresini, ailesini ve kendisinin resimlerini çizerek ilişkilerinin niteliğini yansıtmaya çalışmaktadır (Clarke ve ark., 2002). Çünkü resim, çocuğun kendisini anlamlaştırmaya çalıştığı, dünyasını anlatım biçimi ve zihinsel gelişiminin göstergesidir. Çocukların kendiliğinden yaptıkları resimler, iyi analiz edildikleri takdirde gelişimleri hakkında ayrıntılı ipuçları verirler (Tanay, 2011).

YÖNTEM

Bu çalışmada savaş nedeniyle Suriye'den göç etmek zorunda kalan mülteci çocukların şiddet algılarını projektif bir yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında "güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşılıp, derinlemesine" incelenmeye çalışılmaktadır (Ekiz, 2003). Araştırma yapmak için özel bir durumun varlığından bahsedilmesi gerekmektedir. Bir duruma ait etmenler bütüncül bir çerçevede birbiriyle ilişkili bir şekilde araştırılır. Birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak verilerin birbirini sınaması ve desteklemesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılında; Kayseri il merkezinde bulunan Kayseri Geçici Eğitim Merkezi'nde 08.03.2015 - 30.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yaklaşımı kapsamında amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiş, tipik durum örnekleme ile çalışma yapılacak okul, ölçüt örnekleme ile de çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada *" Suriye' den savaş nedeniyle gelmiş olma ", " Kayseri ilinde ikamet etme",*

"son bir yıl içinde Kayseri'de yaşıyor olma" ve "çalışmaya katılmaya gönüllü olma" ölçütleri dikkate alınarak çalışma grubu şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda Kayseri iline göç etmiş olan toplam 10 (E=5;K=5) mülteci çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklara İlişkin Genel Özellikler

Demografik Bilgiler	Kız	Erkek	Toplam
	f	f	f
Cinsiyet	5	5	10
Doğum yılı	5	5	10
• 2007	1	2	3
• 2008	4	3	7
Anne Öğrenim Düzeyi			
• Okur –yazar değil	3	2	5
• İlkokul mezunu	1	1	2
• Ortaokul mezunu	-	1	1
• Lise mezunu	-	1	1
• Üniversite mezunu	-	-	-
Baba Öğrenim Düzeyi			
• Okur –yazar değil	2	1	3
• İlkokul mezunu	2	-	2
• Ortaokul mezunu	-	-	-
• Lise mezunu	1	4	5
• Üniversite mezunu	-	-	
Annenin Hayatta Olma Durumu			
• Sağ	4	3	7
• Ölü	1	2	3
Babanın Hayatta Olma Durumu			
• Sağ	3	5	8
• Ölü	2	-	2
Kardeş Sayısı			
• Bir	1	1	2
• İki	3	2	5
• Üç	1	-	1
• Dört ve üzeri	1	2	3
Ailenin Yaşam Biçimi (Türkiye'de)			
• Çekirdek	1	-	1
• Farklı Akrabalarıyla Birlikte	4	5	9

Tablo 1' de genel bilgi formu sayesinde edinilen veriler ışığında; çocuklardan 2008 yılı doğumlu olanların sayısı (7), 2007 yılı doğumlu olanlardan (3) daha fazladır. Dağılımda kız ve erkek çocukların sayılarının birbirleriyle aynı olduğu (10) annelerin çoğunluğunun okuryazar olmadığı (5) bununla birlikte 1 annenin lise mezunu olduğu, babaların öğrenim düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde en yüksek frekans değerinin sırası lise (5) ve ortaokul (3) olduğu görülmektedir. Çocukların hiçbirinin ailede tek kardeş olmadığı, 2 kardeşe sahip olanların sayısının en yüksek olduğu (5) çocukların farklı akrabalarıyla birlikte neredeyse tamamına yakınının (9) yaşadıkları götürmektedir.

Nitekim MAZLUMDER Derneği 'nin (2013) Türkiye'de Suriyeli Mülteciler çalışmasında Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli mültecilerin yaklaşık %70'i kamplarda, %30'u ise serbest olarak şehirlerde yaşadıkları belirlenmiştir. Kamp dışında kalan ailelerin kendi imkânlarıyla ev kiraladıkları, birkaç akrabanın aynı ev ortamında kalmak zorunda olduklarını, ailelerdeki çocukların yaşları küçük olmak birlikte; çocuk sayısının oldukça fazla olduğu ve bu çocukların bütün gününü evlerinin bulunduğu sokaklarda geçirdiği rapor edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Genel Bilgi Formunda çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-babanın hayatta olma durumu, kardeş sayısı, ailenin yaşam biçimi, gibi bilgileri içeren toplam 8 soru bulunmaktadır.
Çocukların şiddete ilişkin algılarını belirlemek için çocuklara "Türkiye'ye gelmeden önce yaşadığın ülkede seni en çok üzen bir olayın resmini çizer misin" yönergesi verilmiş, ortaya çıkan resimler, çocuğun resmi çizdiği yer, resimde yanında olan kişi/kişiler, çizdiği resmin boyanma durumu, çizdiği resimde yer verilen şiddet unsurları içerikli olup olmama durumuna ait bilgileri içeren toplam 4 kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

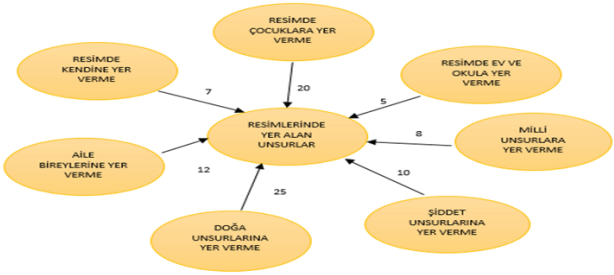
Suriye'den göç etmek zorunda kalan çocukların şiddet algılarını çizdikleri resim yoluyla incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; çocuklarla iletişim kurabilmek ve verilerin toplanması amacıyla Arapça ve Türkçeyi iyi derece bilen bir tercümandan destek alınmıştır. Çocuklara ait genel bilgiler, çocukların kişisel dosyaları incelenerek toplanmıştır. Resim çalışmalarla geçilmeden önce çocuklara tanışmak üzere sınıf ortamında çocuklarla bir araya gelinmiş, dosyalarından edinilen bilgiler doğrultusunda isim kartları hazırlanarak araştırmacı da dâhil olmak üzere herkes isim kartlarından oluşan kolyeleri boyunlarına takmıştır.

Formda yer alan çocukların oyun oynamayı sevme durumları ve gerekçelerine ilişkin görüşler tercümanın desteği ile çocuklardan alınmıştır. Çocukların verilen yönerge doğrultusunda resim yapacağı sınıf ortamı çocukların rahatlıkla oturabileceği ve birbirlerinden etkilenmeyecekleri şekilde düzenlenmiş, çocuklara pastel boya malzemesi ve beyaz renk A4 kağıdı verilerek "Türkiye'ye gelmeden önce yaşadığın ülkede seni en çok üzen bir olayın resmini çizer misin"**"** yönergesi doğrultusunda resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar 5'erli gruplar halinde sınıfa alınmış süre ile ilgili herhangi bir sınırlama konmamıştır. Resim çalışmasını tamamlayan çocukların yaptıkları resimlerle ilgili hikâyeler tercümanın çevirileri doğrultusunda " resmin hikâyesi" şeklinde bire bir kaydedilmiş ve çocuklara kod verilerek (K1, K2, E1 vs.) yazıya dökülmüştür.

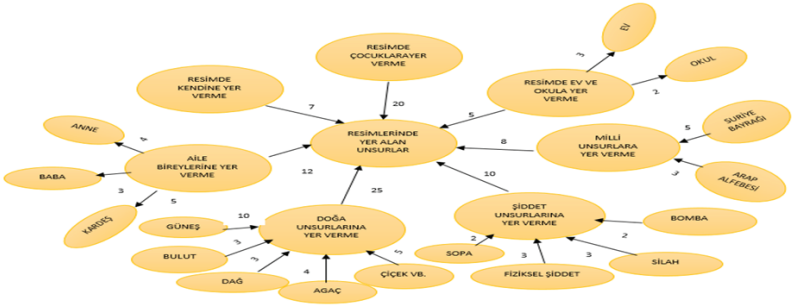
Verilerin Analizi

Elde edilen veriler QSR N-VIVO 10 programı kullanılarak içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Bu aşamalar kapsamında veriler kodlanarak sınıflamalar yapılmış ve temalar düzenlenmiştir. Bu işlemlerin ardından bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Çözümlemelerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.
Bu çerçevede "**Türkiye'ye gelmeden önce yaşadığın ülkede seni en çok üzen bir olayın resmini çizer misin""** yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerde oyuna yönelik algılarına ilişkin çözümlemeler yapılarak bir kod listesi oluşturulmuş ve bu kod listesi incelenerek yönerge sonucunda çocukların çizdikleri resimlere göre yedi ana tema belirlenmiştir. Bu temalar " Resimde Aile Fertlerine Yer Verme", "Resimde Çocuklara Yer Verme , 'Resimde Kendisine Yer Verme', 'Milli Unsurlara Yer Verme ', 'Doğa Unsurlarına Yer Verme" , " Ev ve Okula Yer Verme" "Şiddet Unsurlarına Yer Verme " şeklinde oluşmuştur.

Model 1: Çocukların Çizdikleri Resimlerde Yer Alan Unsurlar



Model 2: Çocukların Çizdikleri Resimlerde Yer Alan Unsurlara İlişkin Ayrıntılı Model





Resim 1: Çocukların resimlerinde şiddet unsuruna yer verme durumlarına ait örnekler

Aşağıda bu kodlamalara ilişkin referans cümlelerine yer verilmiştir:

K-1: "Biz evimizde uyurken uçaklardan büyük bombalar düşmüş evler yanmış, sokakta oynayan çocukların her yeri acımış ve ölmüş, çok fazla evden dumanlar çıkmıştı"

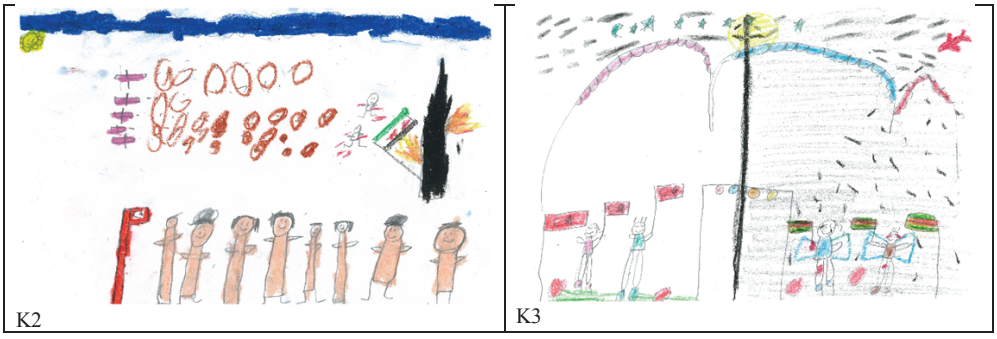
E-5: "Hepimiz aynı yerde yaşıyorduk, okulumuz, evimiz vardı ama evlerimizi korumak için bir dolu insan her yeri kaplamıştı, ellerinde silahlar vardı, çok kişi ölmüştü."

E-2"Ben televizyonda bir sürü insan görmüştüm o beni çok üzmüştü onun resmini çizdim"

E-3 "Biz Türkiye'ye gelemden önce arkadaşlarımla hep savaşçılık oynardım, bir keresinde benim canım çok acımıştı"

Savaş ve çatışmalar sırasında yaşananlar çocukların tutum ve değerleri de olumsuz bir biçimde etkilenmektedir. Özellikle yakınları bombardımandan etkilenen çocuklarda saldırgan davranışlar ve milliyetçi tutumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum ise çoğu zaman çocukların yakın çevreleri tarafından takdir edilmelerine ve üstün bir gözle bakılmalarına neden olmaktadır (Plunkett ve Southall, 1998). Dahası bir milletin varlığını devam ettirmesini sağlayan, nesilden nesile diri tutan, millî şuuru besleyen, bireylerde biz bilincinin oluşumunu sağlayan, millet olmasına imkân tanıyan en önemli ögelerden biride dildir. Ortak dili konuşan inanlar millet denilen sosyal varlığın temelini oluştururlar (Bulut, 2014).

Bu nedenle ortak acıları yaşamış, ülkesini terk etmek zorunda kalan çocukların resimlerinde bayrak ve arap alfabesinin kullanılması, şiddet unsuru olarak resimlerinde bomba, silah, kılıç gibi tehlike içeren materyallere yer vermeleri aynı zamanda çocuk ruhunun o masum doğasını korumaya çalışarak bu durumu oyunlaştırmaya çalışmaları son derece normal ve beklenen bir durum olarak görülmektedir.



Resim 1: Çocukların resimlerinde renkleri kullanma durumlarına ait örnekler

K-2 " Benim ülkemde çok fazla sesler vardı, geceleri uyumakta zorlanırdık ama şimdi çok güzel uyuyorum ve oynuyorum"

K-3 " Okulumuzda bayrak kutlaması vardı bir uçak geçti ya da bilmiyorum öğle bir şey sonra benim çok fazla arkadaşım vardı hepsi melek olmuşlardı"

Tüm çocuklar, çizdikleri resimler aracılığı ile kendilerinin bir parçasını yansıtmakta, sözel olarak ifade edemedikleri birçok duygu ve düşüncelerini dile getirebilmektedir (Whaley ve Wong, 1999; Tielsch ve Jackson-Allen, 2005). Savaş sürecini yaşamış bu sürecin olumsuzluklarını şahitlik etmiş olan çocuklar aynı zamanda yeni bir ortama uyum sağlamakta problem yaşamalarına hatta farklı korkuların oluşmasına neden olmaktadır. Şiddet insan yaşamının her alanında görülebilen dünyada da giderek artan toplumsal bir sorundur.Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda çocukların şiddeti nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için yaptıkları resimler ve resimle ilgili oluşturdukları hikâyeler incelenerek nitel analizlerin yapıldığı görülmektedir (Rezo ve Bosacki, 2003; Bosacki ve ark., 2006;).

Şeker ve Sine (2012) tarafından 174 çocukla gerçekleştirilen "çocuk zihnindeki haber resmi " adlı çalışmada erkek ve kız ayrımıyla belirgin bir farklılık gözetilmese de resimlerin içeriğinin cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği, erkek çocukların resimlerinde ölü ya da yaralıların yine erkek olduğu gözlemlenirken, kız çocuklarda bu durum kadın olarak değişiklik göstermektedir. İlaveten çalışmada haber denince akla gelen öğeler içerisinde savaş (%4,32), silah ve saldırı (%7,2) gibi unsurların da çocuklar tarafından resmedildiği görülmüştür.

Ancak çalışmamızda savaş ortamından gelmiş çocuklar oldukları için cinsiyet ayrımı gözetmeksiniz kız ve erkeklerin çizimlerinde bu izleri taşıdıkları görülmektedir. Nitekim savaş ortamına tanıklık etmese dahi sosyal ortamlarda bu tür şiddet ve savaş olgusuna şahit olan çocukların resimlerinde bu negatif sürecin izlerini görmek mümkündür. Ancak bilinen bir gerçek vardır ki savaş ortamı içinde yaşayan çocuğun zihnindeki savaş olgusu hiçbir zaman bu durumu dışardan seyirci olarak izleyen çocuğun zihninde yarattığı izler kadar silik ve geçici değildir. Dahası çocuklar, savaş ve çatışmalar yüzünden zorunlu olarak evlerini terk etmek, vahşete tanık olmak, tecavüze uğramak, ölmek, yaralanmak, sakat kalmak, savaş suçları işlemek durumunda kalabilmekte ve çocukluk dönemlerini acı bir şekilde ziyan etmektedirler (UNICEF, 2004).

SONUÇ

Savaş ve şiddet sadece mağdur açısından acı ve travmalara neden olmamakta, aynı zamanda bu acı ve travma, mağdurun ailesinde, akrabalarında, yakın çevresinde ve nihayetinde özelliklede çocukların yaşantısında derin izler bırakmaktadır. Savaş nedeniyle Suriye'den göç etmek zorunda kalan çocukların şiddete ilişkin algılarını projektif bir yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi amaçlandığı bu çalışmada;

- Çalışmaya katılan çocukların neredeyse tamamına yakınının resimlerinde şiddete yönelik unsurlara yer verdikleri, ancak çocukların her ortamla mutlu olmayı tercih ettikleri bunu resimlerinde yansıttıkları görülmüştür.
- Çocukların resimlerinde insan figürü, doğa figürleri ve ev figürlerini kullanmakla birlikte genel olarak bu unsurların resim kâğıdına yatay olarak resmedildiği, kâğıtta bu unsurların küçük ve silik bir şekilde çizildiği görülmektedir.

- Resimlerde yer alan doğa unsurları içerisinde güneş bütün resimlerde kullanıldığı ve çizimlerde espri özelliğe yer verildiği görülmektedir.
- Çocukların resimlerinde çoğunluklu olarak kendilerine yer verdikleri, genel olarak kendilerini açık alanla konumlandırdıkları, bununla birlikte oyun arkadaşı olarak arkadaşları ve abla, abi gibi aile fertlerini de resmettikleri görülmüştür.
- Çocukların resimlerinde renklerin neredeyse tamamına yakınının kullanıldığı, savaşa ilişkin unsurların yer aldığı resim çalışmalarında özellikle siyah rengin diğer renklere oranlar daha belirgin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Nitekim renk ve duygularla ilgili yapılan araştırmalardan çok sağlıklı sonuçlara ulaşılamamakla birlikte genel olarak siyah renk kullanılan resimlerde olumsuz ifadeler içerdiği (Büyükkarabacak, 2008) belirtilmektedir.
- Çocukların çizdikleri resimlerde cinsiyetine özgü özellikler taşıdığı, kendini çizdiği resimlerde cinsiyetiyle özdeşim kurduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

- Çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından sağlıklı bir ortamda büyümesi son derece önemlidir. Çocuğun savaş ortamından kaçarak yeni bir dünyaya ya uyum sağlaması ve bu doğrultuda desteklenmesi şiddetin izlerini yok etmesi için oldukça elzem bir nitelik taşır. Bu izleri silmek için destek hizmetler çocukların kolayca erişebileceği özelliklerde olmalıdır.
- Çocuğun yaşamında oyun oldukça önemlidir, oyun çocuğun işidir hem gelişimine destek olmak hem de. savaş ortamının izlerini silmek için oyun ve oyun materyallerine gereksinim duymaktadır. Çocukların temel problemlerinden biriside oyun materyallerine ulaşılabilirlik ve oyun ortamlarındaki yetersizliktir. Bu nedenle çocukların oyun aktivitesini gerçekleştirebilecekleri farklı alternatifler geliştirilmesi son derece önemlidir.
- Çocukların özgürce resimler yapabilmeleri ve kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için güvenli ortamlar yaratılması ve materyal desteğinin sağlanması son derece önemlidir. Savaş nedeniyle bu güvenli ortamı kaybeden çocukların resim çalışmaları için kaynak sağlanarak, çocuklar için uygun koşullar yaratılmalı, çocuklar teşvik edilmeli ve motivasyonlarını arttırıcı olumlu tepkiler verilmelidir.
- Savaşın izlerini korkutucu bir şekilde dile getiren çocuğun resimleri dikkatlice incelenerek; bu konuyla ilgili uzman kişilerden destek alınıp, çocukla ilgili diğer bilgiler ve bazı testler gibi ek yöntemlere başvurulmalı ve farklı çözüm yolları aranmalıdır.
- Savaş gibi travmatik yaşantıların ardından yürütülen kısa süreli grup çalışmalarının dışında, ileri düzeyde yardıma gereksinim duyan çocukların zihinsel sağlıklarının mümkün olduğunca iyileştirilmesi için uzun süreli bireysel programlarına da önem vermek gerekmektedir.
- Çalışmamıza katılan mülteci çocuklar uzun süreli boylamasına da izlenerek çocuklardaki savaşın izleri ve etkilerini yok etmek adına önemli bir adım olacağı unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Abdi, S., Jalili, B., Tavakoli, H. & Naderpour, M. (2004). Emotional Changes İn Children Undergoing Cochlear İmplantation Though Evaluation Of Their Drawinngs. *Iran Journal Medical Sciences*, 29(2): 62-66.

Artut, K. (2001). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslantaş, H.,&Adana, F.(2010). Üniversite eğitimi nedeniyle geçici göç yaşayan öğrencilerin kendilik algısı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi.***13(3):**17-22.

Büyükkarabacak, O. (2008).Çocuk resimlerinde imgelerin yeri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., &Steifel, I. (2002). Attention deficit disorder is associated with attachment ınsecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry,***7**: 179–198.

Dizman, H., Gültekin, G., ,& Akyol, A. (2005).Çocukları Tanımada Resimlerin Önemi. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 23-30

Dyregrov, A., Gjestad, R. ,& Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal study. Journal of Traumatic Stress, 15(1), 59-68.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılı

Erden, G. ,& Gürdül,G.(2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psikolo-sosyal yardım önerileri. Türk Psikoloji Yazıları 12(24), 1-13

Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı

Gün, Z., &Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, **18(4):**167-176.

Mazlumder (2013). Türkiye'de Suriyeli Mülteciler(İstanbul Örneği) http://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf Erişim Tarihi:12.02.2015

Plunkett, M.C. ,& Southall, D. P. (1998). War and children. *Archives Of Disease in Childhood,***78**: 72-77.

Ponizovsky, A.,M, Radomislensky, I., & Grinshpoon, A. (2009). Psychological distress and its demographic associations in an immigrant population: findings from the Israeli National Health Survey. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,* **43:**68-75.

Rousseau C, ,& Nadeau, L. (2003). Migration, Exil Et Santé Mentale. *Psychiatrie Et Migration*, 148-154

Roze, G.S, ,& Bosacki, S.(2003).Invisile bruises,Kindergartner's perception of bullying.*İnternational Journal Child Spirituality*,**8**:163-177

Şeker,T., ,&Sine,R.(2012).Çocuk zihnindeki haber resmi.*Global Media Journal, Spring*, 118-137.

Tanay, A.D.(2011).Teknolojinin 7-9 Yaş Grubu Çocuk Resimlerine Etkisi (Erzurum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tielsch, A.H., & Jackson-Allen, P. (2005). Listen to them draw: Screening children in primary care throught to use of human figure drawings. *Pediatric Nursing*, **31(4):** 320-327.

UNICEF, (2004). Dünya Çocuklarının Durumu, Çocukluk Tehdit Altında. Ankara: UNICEF Yayınları

Whaley, L.F. ,& Wong, D.L., (1999). Nursing care of infants and childrenSt. Louis: Mosby Year Book.

Yıldırım, A. ,& Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AİLELERİN ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİNE YÖNELİK FARKINDALIK DURUMLARI

FAMILY'S AWARENESS STAGES ON DERELICTION AND CHILD ABUSEMENT

Öğr.Gör.Raziye PEKŞEN AKÇA
rpeksen@erciyes.edu.tr
Öğr.Gör.Emine Kübra FİDAN
ekubrafidan@erciyes.edu.tr
Öğr.Gör.Hanife AKGÜL
hakgul@erciyes.edu.tr
Doç.Dr.Birol AKGÜL
birolakgul@hotmail.com

ÖZET: Çocukların hem fiziksel hem de psikolojik gelişimini olumsuz etkileyecek olaylardan biri ihmal bir diğeri de istismardır. Çocukların gelişmelerini sağlıklı tamamlayabilmeleri için ailelerin bu konuda bilinçli olmaları önemlidir. Bu çalışmada okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri'de yaşayan 300 aile oluşturmaktadır. Ancak 12 anket formu değerlendirmeye alınmamış toplamda 288 anne, 288 baba olmak üzere 576 ebeveynin görüşlerine ulaşılmıştır. Çalışma 01.09.2015-01.12.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek "Özerklik" ilkesi, paylaşılacak olan bireysel bilgilerin korunacağı söylenerek "Gizlilik ve Gizliliğin Korunması" ilkesine uyulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmayı kabul edenlerin ankette isim belirtmeleri istenmemiş olup, görüşme isteklerine yönelik isim belirten ailelerin bilgileri ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilerek "Kimliksizlik ve Güvenlik" ilkesi yerine getirilmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan " İstismar ve İhmale Yönelik Aile Farkındalık Anketi" kullanılmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle alan yazından yer alan istismar ve ihmal konularındaki çalışmalar incelenmiş, anket için madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki sorular araştırmacılar tarafından incelenerek, uzman görüşleri doğrultusunda 20 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Veriler SPSS 19.0 paket programında yüzde ve frekans olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ailelerin % 53.1'i kız çocuğuna, % 46.9'u erkek çocuğuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Ailelerde hem anne hem de babaların cinsel istismarda diğer ihmal ve istismar türlerine göre daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Kız çocuğuna sahip olan ailelerde cinsel ihmal ve istismara karşı farkındalık düzeyleri diğer ihmal ve istismar türlerine göre daha yüksek olduğu görürken; ailelerin genel olarak duygusal ihmal ve istismara karşı farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar sözcükler: İhmal, İstismar, Aile Farkındalığı

ABSTRACT: Dereliction and abusement are one of most prejudical subjects that effect children physical and physholojically. It is important that families should conscicus of their children's grewing healty.This study reveals that families should be aware of child abusement and dereliction in pre school period. The workng group consist of 300 families livingin kayseri. Neverthless, ıt ha been obtained that 12 questimnaffe form hasn't been estimates but totally 567 of parents opiions have been attarned particularly 288 mother's and father's. The study has been dene between the datas of 01.09.2015-01.12.2015.While stating that the study is based on volunteering and self determination principle, also saying that persnal intermation wil be kept and ebeying the principle of " Privacy and Privacy of individual life" is taken into consideration. The names of participents to the questionnaire are not stated, the personal information and identity of families who are enger to interwiew is kept tucked away and the principle of " Unidness and Safety" is carried out. Unıversial screening model is used. In accerdance with the study on dereliction and child abusement families awareness stages is exerted. While conducting asairvey firstly which are based on dereliction ans abusement found in items pool canned and then items pool is preparent for the questions from items pool are scanned by the researchers in accerdance with the expert's opinions and new questionnaire, consists of 20 questions, is prepared. Datas are analyant ın terms of precentage and frequeney in SPSS 19.0 packaged software. According to analysis results , ıt is assigned that %53.1 of families have daugters and % 49.1 sons. It determined that families are much more sensitive about child sexsual abusement . However families who have daugters are much more of dereliction and child sexsual abusement rather than offer types of dereliction and abusement. Their awarenes on general sensory neglect is lower than that.
Key Words: Dereliction, Abusement, Family Awareness

GİRİŞ

Doğumdan sonra çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir (Pekşen-Akça 2010) ve aile, çocuğun sosyalleşmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde etkili olan toplumun en temel birimidir. Ana-babanın çocuk yetiştirme yöntemleri, öğretme şekilleri, benimsettikleri değerler ve tutumlar, seçtikleri cezalar ve ödüller, çocukların farklı kişilikler geliştirmesine neden olmaktadır (Yıldız-Bıçakçı, 2004). Anne babalar çocuklarını yetiştirirken kullandıkları yöntem ve metotlar çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir (Pekşen-Akça, 2012). Ancak çocuğa yönelik anne-baba tarafından sergilenen bu davranışlar çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını zedelerken bir yandan da kendisini değersiz hissetmesine neden olabilmektedir. Oysaki bir yetişkin olma süreci içinde olan çocuk anne-babasından kendisine karşı sevgi dolu, anlayışlı ve sevecen bir tutum içerisinde olmasını bekler. Olumlu tutumun sergilenmediği koşullarda olumsuz durum ve koşullar istismara yol açmaktadır. Yapılan çalışmalar çocuk istismarı ve ihmalinin çok seyrek olmadığını ve geçmişten günümüze değin uzanan çocuk istismarının günümüzde daha fazla çocuğun başına gelmeye başladığını ve bu konuya ilginin günden güne arttığını göstermektedir. Toplumsal bir sorun olan bu durum; çocuğun duygusal, fiziksel ve cinsel olarak da kolaylıkla istismar edildiğini ortaya koymaktadır (Pekşen-Akça, 2010). Nitekim Çocuk istismarı ve ihmali % 95 oranında çocuğun anne-babaları tarafından yapıldığı, istismarcı anne-babalar tüm etnik, coğrafik, dini, eğitimsel, mesleki ve sosyo-ekonomik gruplardan çıkabildiği, sosyo-ekonomik açıdan avantajsız kabul edilen gruplardan çıkma olasılığı daha fazla olduğu bilinmektedir. İstismarcı anne ve babalar özellikle kriz dönemlerinde yani anne-babanın başa çıkma mekanizmalarının tükendiği durumlarda (işsizlik, ailevi sorunlar, hastalıklar, ebeveynin ölümü vb.) eylemlerini gerçekleştirmektedirler. Kadınlar genellikle çocukların bakımından birinci derecede sorumlu olduğundan, ihmal ve istismardan erkeklere göre daha fazla sorumlu olduğu düşünülmektedir (Yalçın, Koçak & Duman, 2014)

Çocuk istismarı ve ihmali yazılı tarihin başlangıcından itibaren çeşitli kaynaklarda rastlanmasına karşın, insanlığın konuya dikkati son yüzyıl içinde çekilebilmiştir (Sicher, Lewıs& Sarget, 2000). Oysa çocuk istismarı ve ihmali karmaşık nedenleri ve trajik sonuçları olan, tıbbi, hukuki, gelişimsel ve psiko-sosyal kapsamlı ciddi bir sorundur (Kairys, Alexander & Block, 2002). Her tür istismar çocuğu olumsuz yönde etkilerken duygusal istismar ve dinamikleri itibariyle en güçlü olan istismar türüdür (Taner ve Gökler, 2004). Duygusal istismar benlik kavramı, umutsuzluk, düşük benlik saygısı, anksiyete, akademik başarı, davranışsal ve duygusal problemler ve kişilik özellikleri üzerinde (Aksel ve Yılmaz-Irmak, 2005) olumsuz etki oluşturabilir.

Literatürde çocuk istismarı, çocukların beden ve ruh sağlıklarına zarar veren ya da fiziksel, zihinsel, duyusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini engelleyen ve kaza sonucu olmayan eylemler olarak ifade edilmektedir (Gürkaynak ve Gözütok, 1998; Lynch, 1991; Kozcu, 1991). İhmal ise, çocuğa bakmakla yükümlü ve/veya onu eğitmekle görevli kişilerin çocuğun bakım, beslenme, barınma, sevgi, güven, eğitim gibi temel gereksinimlerini karşılama konusunda görevlerini gerektiği gibi yapmamaları olarak belirtilmektedir (Gürkaynak ve Görmez, 1998; Lynch, 1991).

YÖNTEM

Bu çalışmada okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmada toplamda 288 anne, 288 baba olmak üzere 576 ebeveynin görüşlerine ulaşılmıştır. Çalışma 01.09.2015-01.12.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek "Özerklik" ilkesi, paylaşılacak olan bireysel bilgilerin korunacağı söylenerek "Gizlilik ve Gizliliğin Korunması" ilkesine uyulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmayı kabul edenlerin ankette isim belirtmeleri istenmemiş olup, görüşme isteklerine yönelik isim belirten ailelerin bilgileri ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilerek "Kimliksizlik ve Güvenlik" ilkesi yerine getirilmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan " İstismar ve İhmale Yönelik Aile Farkındalık Anketi" kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve İstismar ve İhmale Yönelik Aile Farkındalık Anketi kullanılmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle alan yazından yer alan istismar ve ihmal konularındaki çalışmalar incelenmiş, anket için madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki sorular araştırmacılar tarafından incelenerek, uzman görüşleri doğrultusunda 20 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Veriler SPSS 19.0 paket programında yüzde ve frekans olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Genel bilgi formu ve İstismar ve İhmale Yönelik Aile Farkındalık anketi aracılığıyla çalışma grubuna ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu veriler frekans(f) ve yüzde (%) olarak Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo1. Anne Babalara İlişkin Sosyo Demografik Özellikler

Değişkenler		F	%
Annenin yaşı	18-20 yaş	50	17.4
	21-30 yaş	157	54.5
	31-40 yaş	54	18.7
	41 ve üzeri	27	9.4
Anne eğitim durumu	İlkokul	10	3.5
	Orta Öğretim	201	69.8
	Üniversite	51	17.7
	Lisans Üstü	26	9.0
Annenin mesleği	Çalışmıyor	202	70.1
	Memur	63	21.8
	İşçi	11	3.8
	Esnaf	12	4.3
Babanın yaşı	18-20 yaş	5	1.7
	21-30 yaş	157	54.5
	31-40 yaş	104	36.1
	41 ve üzeri	22	7.7
Baba eğitim durumu	İlkokul	2	0.7
	Orta Öğretim	150	52.0
	Üniversite	108	37.5
	Lisans Üstü	28	9.8
Babanın mesleği	Çalışmıyor	-	-
	Memur	160	55.5
	İşçi	90	31.2
	Esnaf	38	13.3

Tablo 1 de genel bilgi formu ışığında elde edilen bilgilerde annelerin % 54,5'inin 21-30 yaş aralığında olduğu, % 69,8'inin orta öğretimden mezun olduğu ve % 70,1 gibi yüksek bir çoğunluğunun çalışmadığı görülürken; babaların % 54,5'i 21-30 yaş aralığında olduğu, %52,0 'in orta öğretimden mezun olduğu ve % 55,5'inin memur olduğu saptanmıştır.

Tablo 2.Çalışma Grubunun Aile Yapısı ve Çocuğa İlişkin Sosyo-Demografik Değişkenler

Çocuğa ait özellikler	F	f	%
Yaş	*4*	150	52.0
	5	55	19.1
	6	83	28.9
Cinsiyet	Kız	153	53.1
	Erkek	288	46.9
Aile yapısına ait özellikler	Çekirdek	280	97.2
	Geniş	8	2.8
Çocuk sayısı	Tek çocuk	281	97.5
	1-3 çocuk	5	1.7
	4 ve daha fazla	2	0.8

Tablo 2'de çalışma grubunun aile yapısı ve çocuğa ilişkin sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde çocukların % 52,0'ı 4 yaş , % 28,9'u 6 yaşta olduğu , % 53,1'in kız, % 46,9'unun erkek olduğu, ailelerin % 97,2 gibi yüksek bir çoğunluğun çekirdek aile yapısına sahip olduğu ve % 97,5'inin aile tek çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ailelerin İhmal Türlerine Göre Farkındalık Durumları

İhmal ve İstismar Türler	f	%
Fiziksel İstismar	-	-
Cinsel İstismar	288	**100**
Duygusal İstismar	-	-

Tablo 3'de ailelerin ihmal ve istismar türlerine göre farkındalık durumları incelendiğinde; % 100 bu soruya cinsel ihmal yanıtını vermiştir. Fiziksel ve duygusal istismarı aileler bir ihmal ve istismar olarak öncelikli olarak

görmemekte, cinsel istismarı merkez noktaya koyarak diğer ihmal ve istismar türlerini hafife almaktadırlar. Oysaki duygusal istismar ve ihmal oldukça sık olmakla birlikte, fark edilmesinde, tanımlanmasında, anlaşılmasında ve yasal olarak kanıtlanması oldukça güç bir istismar türüdür (Glaser, 2002: Taner ve Gökler, 2004). Çocuğa çevredeki yetişkinler tarafından uygulanan ve çocuğun kişiliğini zedeleyici, duygusal gelişimini engelleyici eylemler ya da eylemsizlikler olarak tanımlanır. Fiziksel ve cinsel istismar türlerinin çoğunda duygusal istismar ve ihmal de yer aldığı gibi aynı zamanda fiziksel istismar ve ihmal olgularında duygusal istismar ve ihmal olduğu bilinmektedir.

Tablo 4. Ailelerin İhmal ve İstismar Farkındalıklarını Ölçmeye Yönelik Soru İçerikleri

İhmal ve İstismar Türler		f	%
Çocuğunuz size arkadaşlarıyla ile yaşadığı sorunları anlatır mı?	*Evet*	*120*	41.7
	Hayır	*50*	17.3
	Bazen	*118*	41.0
Çocuğunuzun sizinle vakit geçirmekten mutlu olduğunu düşünür müsünüz?	*Evet*	200	69.4
	Hayır	10	3.4
	Bazen	68	27.2
Çocuğunuzun davranışların bazı değişiklikler olduğunu fark ettiğiniz zamanlar olur mu? (okul ortamında/ev ortamında/mahalle vb.)	*Evet*	179	62.1
	Hayır	51	17.8
	Bazen	58	20.1
Anne baba olarak vücudunuzun özel bölgelerini tanıyor musunuz?	*Evet*	288	100
	Hayır	-	-
	Bazen	-	
Çocuğunuza özel bölgeleri hakkında bilgi verir misiniz?	*Evet*	160	55.5
	Hayır	100	34.7
	Bazen	28	6.8
Çocuğunuz özel bölgelerini biliyor mu?	*Evet*	153	53.1
	Hayır	121	42.0
	Bazen	14	4.9
Çocuğunuza sorumluluk verir misiniz?	*Evet*	*260*	90.3
	Hayır	*12*	4.2
	Bazen	*16*	5.5
Çocuğunuza verdiğiniz sorumluluğu istekli olarak yerine getiriyor mu?	*Evet*	*15*	5.3
	Hayır	*243*	84.3
	Bazen	*30*	10.4
Çocuğunuza verdiğiniz sorumluluğu yerine getirmediği zaman tepki verir misiniz?	*Evet*	*265*	92.0
	Hayır	*12*	4.2
	Bazen	*11*	3.8
Çocuğunuzu odasını toplaması için uyarır mısınız?	*Evet*	*270*	93.7
	Hayır	*2*	0.8
	Bazen	*16*	5.5
Çocuğunuz odasını toplamadı zaman sana bir daha oyuncak almayacağım diye söyler misiniz?	*Evet*	*280*	97.2
	Hayır	*1*	0.4
	Bazen	*7*	2.4
Çocuğunuza sinirlendiğiniz zaman ona vurma eyleminde bulunur musunuz?	*Evet*	*80*	27.7
	Hayır	*170*	59.0
	Bazen	*38*	13.3
Çocuğunuza sinirlendiğiniz zaman senin annen/ baban olmam der misiniz?	*Evet*	*279*	96.8
	Hayır	*2*	0.8
	Bazen	*7*	2.4
Çocuğunuza kızdığınız zaman onu odasına veya banyoya kitler misiniz?	*Evet*	*89*	30.9
	Hayır	*100*	34.7
	Bazen	*99*	34.4
Gezmeye gittiğiniz zamanlarda çocuğunuzun yemek saatlerinde aksamalar olur mu?	*Evet*	*126*	43.7
	Hayır	*100*	34.7
	Bazen	*62*	21.6
Çocuğunuzun el tırnak bakımını düzenli olarak takip eder misiniz?	*Evet*	*203*	70.5
	Hayır	*15*	5.3
	Bazen	*70*	24.2
Çocuğunuz yatağını ıslattığı zaman tepki verir misiniz?	*Evet*	*123*	42.7
	Hayır	*56*	19.4
	Bazen	*109*	37.9
Çocuğunuzdaki duygu değişikliklerini kolaylıkla fark eder misiniz?	*Evet*	*150*	52.1
	Hayır	*129*	44.7
	Bazen	*9*	3.2

Tablo 4'de ailelerin ihmal ve istismar farkındalıklarını ölçmeye yönelik sorulara ailelerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; "Çocuğunuz size arkadaşlarıyla ile yaşadığı sorunları anlatır mı?" sorusuna %41,7'si Evet yanıtını verirken, aynı soruya Bazen yanıtını verenlerin oranı %41,0'dır. "Çocuğunuzun sizinle vakit geçirmekten mutlu olduğunu düşünür müsünüz?" sorusuna Hayır diğerin oranı %3,4 ile en düşük orandayken, "Çocuğunuzun davranışların bazı değişiklikler olduğunu fark ettiğiniz zamanlar olur mu? (okul ortamında/ev ortamında/mahalle vb.)" sorusuna % 62,1'i Evet yanıtını vermektedir. "Anne baba olarak vücudunuzun özel bölgelerini tanıyor musunuz?" %100 'ü Evet yanıtını verirken, "Çocuğunuza özel bölgeleri hakkında bilgi verir misiniz?" sorusuna da % 55,5'i Evet ,%34,7'si Hayır yanıtını verirken "Çocuğunuz özel bölgelerini biliyor mu?" Sorusuna % 42,0' Hayır yanıtını vermekte, "Çocuğunuza verdiğiniz sorumluluğu yerine getirmediği zaman tepki verir misiniz?" sorusuna ailelerin % 92,0'ı Evet derken; ailelerin %97,2'si çocuğunuz odasını toplamadı zaman sana bir daha oyuncak almayacağım diye söyler misiniz? Sorununa evet yanıtını vermektedir. Çocuğunuza kızdığınız zaman onu odasına veya banyoya kitler misiniz soruna ailelerin % 30,9'u evet, %34,4'ü bazen yanıtını verdikleri görülmektedir. Çocuğunuz yatağını ıslattığı zaman tepki verir misiniz? Sorusuna % 52,1 gibi yüksek bir çoğunluğu Evet yanıtını vermektedir.

SONUÇ

Çocuğun yaşamın derin izler taşıyan ihmal ve istismar hangi türde olursa olsun çocuğun hayatını etkilemektedir. Bu bağlamda okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlandığı çalışmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan ailelerin tamamı cinsel ihmal ve istismarı öncelikli olarak kabul etmekte,

- Çocukların arkadaşlarıyla ilgili yaşadığı sorunları ailelerine anlattıkları,
- Çocukların aileleriyle vakit geçirmekten mutlu oldukları,
- Çocukların davranışlarında bir değişiklik olduğu zaman ailelerin bu durumu fark ettikleri,
- Anne-baba olarak özel bölgelerini tanıdıklarını, ailelerin çocuklarına özel bölgeleriyle ilgili bilgiler verdikleri ve çocukların kendi özel bölgelerini tanıdıklarını,
- Çocuklara aileleri tarafından verilen sorumluklara karşı istekli olmadıkları, ailelerin çocuğuna verdiği sorumluluğu yerine getirmediği zaman aileler tarafından tepki verildiği,
- Çocuklarını odasını toplamaları ile ilgili uyardıkları, eğer odalarını toplamazlarsa oyuncak almayacağını ifade ettikleri,
- Çocuğuna sinirlendikleri zaman ailelerin eylem olarak çocuğuna vurmayı reddettikleri, ancak sinirlendikleri zaman senin anne/ baban olmam sözel yönergelerde bulunduklarını,
- Çocuklarına kızdıkları zaman onu odasına ve banyoya kitleye bildiği,
- Aileler çocukları yatağını ıslattığı zaman tepki verdikleri,
- Ailelerin çocuklarında var olan duygu değişiklerini fark ettikleri bulunmuştur.

KAYNAKLAR

Aksel, Ş.& Yılmaz-Irmak, T. (2005).Rewiew of child abuse and neglect literatüre in Turkey.Xth ISPCAN European Regional Conference on Child Abuse and Neglect .11-14 pp Germany :Semtember Berlin,

Gürkaynak, İ.& Gözütok, D. (1998), Yurttaş Olmak İçin, Umut Vakfı, İstanbul.

Kaırys Sw, Alexander Rc,& Block Rw, (2002). When Do Ðnflicted Skin Ðnjuries Constitute Child Abuse, Pediatrics 2002; 110: 644-645.

Kozcu, Ş. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali" Aile Yazıları 3.,Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi, 5/3, 379-390.

Lynch, M. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, 37-44.

Pekşen-Akça, R. (2010a). Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi; Oyunlarla Besleniyorum. İzmir: Mungan Kavram Yayıncılık, S.173

Pekşen-Akça, R. (2012). Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları". Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. S. 29 Mart-Nisan, s. 1-13

Pekşen-Akça, R.(2010b). Çocukta Cinsel İstimar. İzmir: Mitra Sağlık Dergisi 3(1)24-25

Sıcher P, Lewıs O, Sargent J (2000). Developing Child Abuse Prevention, Ðdentification And Treatment Systems In Eastern Europe. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 2000; 39: 660-667

Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: psikiyatrik yönleri [Elektronik Sürüm]. Hacettepe Tıp Dergisi; 35 (2), 82-86. Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali [Elektronik Sürüm]. Dicle Tıp Dergisi, 34 (1), 70-74.

Yalçın,H. Koçak,N. & Duman, G. 2014. Anne Babaların Çocuk İstismarıyla İlgili Tutumlarının İncelenmesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16 (Özel Sayı I): 137-143,

Yıldız-Bıçakçı, M.(2004). Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının ve Benlik İmajlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yayınlanmamış, Ankara: Ankara Üniversitesi.173s.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SANAL KURBAN OLMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYZING OF FACTORS AFFECTING THE LEVEL OF CYBER VICTIM IN SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Emine Kübra FİDAN
kubrafidan@erciyes.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sanal kurban olma durumlarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen Sanal Zorba ve Kurban Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin sanal kurban olma durumları cinsiyet, günlük internette vakit geçirme süresi, kişisel PC/tablet sahibi olma, evde internet bağlantısı olma ve kişisel bir akıllı telefona sahip olma değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.
Anahtar sözcükler: risk, sanal kurban, zorbalık, sanal zorbalık

ABSTRACT: The aim of this study was to determine the status of second grade of primary schoolstudents have their cyber victims. Study group consisted of middle school students enrolled in Kayseri in 2015-2016 academic year. Cyber Bully/Victim Scale developed by Ayas and Horzum (2010) was used as the data collection tool in the study. To analyze the data, independent groups t test and one way Anova test were used. With the study, we investigated cyber victimization of students in terms of gender, the time delay in the daily internet, personal PC / tablet ownership, Internet connection at home and , personal smart phone ownership variables.
Key words: risk, cyber victims, game addiction, bully, cyber bully

GİRİŞ

Günümüzde zorbalık öğrencileri fiziksel ve psikolojik yönden fazlasıyla etkileyen bir konudur. Zorbalık alanındaki çalışmaların çoğunda Olweus'un zorbalık tanımı kullanılmıştır (Satan, 2006: 11). Bu alanda en geniş çaplı ve uzun süreli araştırmaları gerçekleştirmiş olan Dan Olweus (1995: 9) zorbalığı şöyle tanımlar: "Bir kişi düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış olur." Valerie Besag, Olweus'un tanımını biraz daha genişletmiştir: "Zorbalık güçlü durumdaki kişi/kişilerin kendi kazançları veya keyifleri için karşı koyma gücü olmayanlara karşı sıkıntı vermek niyeti ile fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırısıdır (Dölek, 2002).

Maines ve Robinson (1992) "zorba"yı heyecan, statü, maddi kazanç için veya grup süreci olarak ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarının ihtiyaç ve haklarını dikkate almadan başka kişilere zarar veren davranışlarda bulunan kişi veya grup olarak tanımlamaktadırlar (Dölek, 2002). Olweus (1993)'a göre kurban ile zorba arasında güç açısından dengesizlik söz konusudur. Bu nedenle, zorbalık olaylarında genellikle kurban öğrenciler, zorbalara karşı koyamayabilirler. Zorba tanımlarında aşağıda belirtilen kriterler sayılmaktadır (Satan, 2006: 2);

1. Mağdur ve zorba arasındaki psikolojik ya da fiziksel güç dengesizliği,
2. Bireye karşı tekrarlanan olumsuz davranışlar,
3. Tahrik edilmeden diğerini incitmek için kasıtlı niyet taşımak.

Zorbalığı yapan öğrencilerin yanında zorbalığa mazur kalan öğrenciler de incelenmesi gereken bir konudur. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler mağdur ya da kurban olarak ifade edilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kişilik özelliklerine bakıldığı zaman fiziksel olarak zorba öğrenciler kadar güçlü değillerdir. Utangaçtırlar, çatışmayı çözmek için şiddete başvurmazlar. Ev yaşamından hoşlanırlar ve aileleri ile yakın ilişki içindedirler. Aşırı koruyucu bir aile ortamından gelmektedirler. Kültürel alt yapıları zorba öğrencilerden farklıdır. Bazı yönlerden açık bir biçimde diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahiptirler örneğin; kekeme olma ya da özel eğitime gereksinim duyma). Cep telefonu ve bilgisayar gibi farklı aksesuarlara sahiptirler. Misillemeyi teşvik edici zorbaca davranışlar sergilerler. Çekingen, içedönük, endişeli, pasif ve eli sıkıdırlar. Başkalarına az ilgi gösterirler ve iletişim becerileri zayıftır. Obsesif davranışlar gösterirler ve sosyal olarak da duyarsızlardır. Etkili olamama, uyum güçlüğü ve depresyon türü kaygıları vardır. Kolay boyun eğerler, uyma istekleri ve yetenekleri zayıftır ve ayrıca sosyal becerileri de yeterli değildir. Özsaygı düzeyleri ortalamanın altındadır ve yoğun olarak aşağılık duygusu yaşarlar.

Zihinsel yetenek ve cazibe olarak kendilerini yeterli bulmazlar. Kendilerini soğuk ve eleştirici bulurlar. Bazı problemlerle tek başlarına baş edemeyeceklerine inanırlar, kendilerini çaresiz hissederler ve akranlarından yardım isteyemezler. Zorbalığı hak ettiklerine inanırlar. Tehdide karşı duyarlıdırlar (Kılınç, 2009).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak sanal zorbalık ve sanal kurban olma durumları ortaya çıkmıştır. Çocuklar, zorba davranış eğilimini sanal ortama taşırken günümüzde en çok sosyal medya araçlarından faydalanmaktadır. Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu tarafından ODTÜ - Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu TİB'in destekleriyle gerçekleştirilen ve 9-16 yaş grubu çocukların internet üzerindeki Sosyal Paylaşım Sitelerini kullanma alışkanlıklarının ortaya çıkartılması amacıyla hazırlanan Şubat 2011 tarihli raporuna göre çocukların yaklasık %66'sı günde en az bir kere sosyal medya ağlarını kullanmakta ve ortalama 72 dakika zaman harcamaktadırlar. Bu veriler çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal ağlarda geçirdiklerini göstermektedir (Otrar ve Ökte, 2014). Geleneksel akran zorbalığı bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve sınıfların içine kadar girmesi sonucu yeni bir biçime dönüşmüştür. Sanal zorbalık, elektronik zorbalık, siber zorbalık da denilen bu zorbalık türü dünyada son yıllarda tanınmaya başlanmış bir konudur (Willard,2005; Akt. Aksaray, 2011). Sanal zorbalığın meydana gelmesi için zorbaca davranışın mutlaka dijital teknolojilerin kullanımıyla oluşması gerekmektedir. Sanal zorbalık ve sanal kurban olma durumu zaman ve mekandan bağımsız olarak her an ve her yerde gerçekleştirilebilmekte ve kurbanın sürekli zorbalığa maruz kalacağı kaygısıyla yaşamasına neden olabilmektedir. (Ayas ve Horzum, 2010). Günümüzde sürekli ve kolay bir şekilde internet ve teknoloji uygulamalarına kolayca erişebilen öğrencilerin sanal kurban oma durumunu engelleyebilmek için öncelikle öğrencileri bu duruma iten değişkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sanal kurban olma durumlarını etkileyen değişkenler irdelenmiştir.

YÖNTEM

Tarama modelindeki araştırmanının evreninin 2015-2016 yılında Kayseri'de öğrenim gören ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Genel olarak tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		Öğrenci sayısı
Cinsiyet	kız	88
	erkek	72
Günlük internet başında geçirilen süre	0-1saat	48
	2-3 saat	40
	4 ve fazlası	72
Kişisel PC/Tablet sahibi olma	Var	112
	Yok	48
Evde internet bağlantısı olma	Var	88
	Yok	72
Kişisel akıllı telefon sahibi olma	Var	104
	Yok	48
TOPLAM		160

Çalışma grubunda 88 kız ve 72 erkek olmak üzere toplam 160 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin bir gün içerisinde internet başında vakit geçirme sürelerine bakıldığı zaman; 48 öğrenci 0-1 saat, 40 öğrenci 2-3 saat ve 72 öğrenci ise 4 saat ve üzeri vakit geçirmektedir. Öğrencilerin 112'si kişisel bir bilgisayara veya tablete sahipken 48'i sahip değildir. 88 öğrencinin evinde internet bağlantısı vardır. 72 öğrencinin ise evlerinde internet bağlantısı yoktur. Son olarak 104 öğrencinin kişisel bir akıllı telefonu varken 48 öğrencinin yoktur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan beşli Likert tipi Sanal Zorba ve Kurban Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin sadece sanal kurba olma bölümü kullanılmıştır. Ölçek 3 alt

faktörden oluşmaktadır. İlk faktör "Sanal ortamda cinsel zorbalık" 7 maddeden, ikinci faktör "Sanal ortamda engelleme ve zarar verme" 8 maddeden ve üçüncü faktör "Sanal ortamda söylenti çıkarma" 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı cronbach alpha 0,81 olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, kişisel PC/tablet sahibi olma, evde internet bağlantısı olma ve kişisel bir akıllı telefona sahip olma değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, günlük internette vakit geçirme süresi, değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Önce alt faktörler daha sonra ölçek genel olarak belirlenen değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Sanal ortamda cinsel zorbalık	Kız	88	3.17	0.62	158	8.348	0.004	-4.630	0.000
	Erkek	72	2.65	0.79					
Sanal ortamda engelleme ve zarar verme	Kız	88	2.82	0.52	158	9.237	0.003	-1.571	0.118
	Erkek	72	2.71	0.31					
Sanal ortamda söylenti çıkarma	Kız	88	2.71	0.81	158	3.808	0.053	1.793	0.075
	Erkek	72	2.93	0.73					

Tablo 2'de öğrencilerin Sanal ortamda cinsel zorbalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(158)=-4.630; p<0,05]. Kız öğrencilerin ($\overline{X}$ =3.17) erkek öğrencilere ($\overline{X}$ =2.65) sanal ortamda cinsel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme [t(158)=-1.571; p>0,05] ve sanal ortamda söylenti çıkarma [t(158)=1.793; p>0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sanal ortamda daha fazla engellenip zarar görürken, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre sanal ortamda söylenti çıkarılmasına maruz kalmaktadırlar.

Tablo 3. Günlük İnternet Başında Geçirilen Süre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Günlük internet başında geçirilen süre	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Sanal ortamda cinsel zorbalık	0-1 saat	48	2.79	0.72	Grup. Ar.	1.979	2	0.990	1.791	0.170	-
	2-3 saat	40	2.91	0.78	Grup.İçi	86.737	157	0.552			
	4 saat ve fazlası	72	3.05	0.73	Toplam	88.716	159				
Sanal ortamda engelleme ve zarar verme	0-1 saat	48	2.62	0.40	Grup. Ar.	1.124	2	0.562	2.947	0.05	1-2,3
	2-3 saat	40	2.80	0.23	Grup.İçi	29.944	157	0.191			
	4 saat ve fazlası	72	2.84	0.44	Toplam	31.069	159				
Sanal ortamda söylenti çıkarma	0-1 saat	48	2.35	0.52	Grup. Ar.	15.230	2	7.615	14.723	0.000	3-1,2
	2-3 saat	40	2.74	0.99	Grup.İçi	81.206	157	0.517			
	4 saat ve fazlası	72	3.11	0.58	Toplam	96.436	159				

Tablo 3'te öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin günlük internet başında geçirilen süre değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [t(2-159)=1.791; p>0,05]. Ancak aritmetik ortalamalar internet başında geçirilen süre arttıkça az da olsa sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma düzeylerinin

arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme [t(2-159)=2.947; p<0,05] ve sanal ortamda söylenti çıkarma [t(2-159)=14.723; p<0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin günlük internet başında geçirilen süre değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. İnternet başında geçirilen süre arttıkça sanal ortamda engellenme ve zarar görme ve sanal ortamda söylentiye maruz kalma düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 4. Kişisel PC/Tablet Sahibi Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Kişisel PC/Tablet	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Sanal ortamda cinsel zorbalık	Var	112	3.08	0.75	158	1.558	0.214	3.838	0.000
	Yok	48	2.61	0.64					
Sanal ortamda engelleme ve zarar verme	Var	112	2.81	0.51					
	Yok	48	2.75	0.19	158	12.574	0.001	-0.819	0.414
Sanal ortamda söylenti çıkarma	Var	112	2.67	0.82	158	10.696	0.001	-3.471	0.001
	Yok	48	3.13	0.56					

Tablo 4'te öğrencilerin ortamda cinsel zorbalık [t(158)=3.838; p<0,05] ve sanal ortamda söylenti çıkarma [t(158)=-3.471; p<0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kişisel PC/Tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kişisel bir PC/Tablet sahibi olan öğrencilerin kişisel bir PC/Tablet sahibi olmayan öğrencilere göre sanal ortamda cinsel zorbalığa ve sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme alt boyutuna ilişkin olarak görüşlerinde kişisel bir PC/tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat aritmetik ortalamalar kişisel bir PC ve ya tablet sahibi olan öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları görülmektedir.

Tablo 5. Evde İnternet Bağlantısı Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	İnternet Bağlantısı	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Sanal ortamda cinsel zorbalık	Var	88	3.04	0.73	158	0.096	0.757	1.975	0.05
	Yok	72	2.81	0.75					
Sanal ortamda engelleme ve zarar verme	Var	88	2.81	0.51					
	Yok	72	2.72	0.33	158	5.766	0.017	1.206	0.230
Sanal ortamda söylenti çıkarma	Var	88	2.91	0.70	158	2.797	0.096	1.803	0.073
	Yok	72	2.69	0.86					

Tablo 5'te öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(158)=1.975; p<0,05]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin ($\overline{X}$ =3.04) evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre ($\overline{X}$ =2.81) sanal ortamda cinsel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme [$t_{(158)}$=1.206; p>0,05] ve öğrencilerin sanal ortamda söylenti çıkarma [$t_{(158)}$=1.103; p>0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme ile sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir.

Tablo 6. Kişisel Akıllı Telefon Sahibi Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Kişisel Akıllı Telefon	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Sanal ortamda cinsel zorbalık	Var	104	2.89	0.72	158	0.274	0.601	0.063	0.950
	Yok	48	2.87	0.74					
Sanal ortamda engelleme ve zarar verme	Var	104	2.88	0.27					
	Yok	48	2.79	0.45	158	3.566	0.061	-1.237	0.218
Sanal ortamda söylenti çıkarma	Var	104	3.58	0.43	158	10.951	0.001	-10.306	0.000
	Yok	48	2.50	0.67					

Tablo 6'da öğrencilerin sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(158)=-10.306; p<0,05]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin ($\overline{X}$ =3.58) evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre ($\overline{X}$ =2.50) sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık [$t_{(158)}$=0.063; p>0,05] ve sanal ortamda engelleme ve zarar verme [$t_{(158)}$=-1.237; p>0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık ve sanal ortamda engelleme ve zarar verme zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir.

SONUÇ

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sanal kurban olma durumlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere sanal ortamda cinsel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diğer iki alt faktör olan sanal ortamda engelleme ve zarar verme ve sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmediği, aritmetik ortalamalara bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sanal ortamda daha fazla engellenip zarar gördükleri ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sanal ortamda söylenti çıkarılmasına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer değişken olan günlük internet başında geçirilen süre değişkenine göre öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir Ancak aritmetik ortalamalar internet başında geçirilen süre arttıkça az da olsa sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer iki alt faktörler bazında öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme ve sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin günlük internet başında geçirilen süre değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. İnternet başında geçirilen süre arttıkça sanal ortamda engellenme ve zarar görme ve sanal ortamda söylentiye maruz kalma düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin ortamda cinsel zorbalık ve sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kişisel PC/Tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kişisel bir PC/Tablet sahibi olan öğrencilerin kişisel bir PC/Tablet sahibi olmayan öğrencilere göre sanal ortamda cinsel zorbalığa ve sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme alt boyutuna ilişkin olarak görüşlerinde kişisel bir PC/tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Aritmetik ortalamalar ise kişisel bir PC ve ya tablet sahibi olan öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre sanal ortamda cinsel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme ve öğrencilerin sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme ile sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin sanal ortamda söylenti çıkarma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre sanal ortamda söylenti çıkarma zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık ve sanal ortamda engelleme ve zarar verme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin sanal ortamda cinsel zorbalık ve sanal ortamda engelleme ve zarar verme zorbalıklarına daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir.

ÖNERİLER

Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeyleri için de gerçekleştirilebilir. Nitel araştırma yöntemleri ile benzer çalışmalar yürütülebilir. Öğrencilerin sanal zorba olma durumları incelenerek sanal kurban olma durumlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin sanal kurban olma düzeylerini etkileyen farklı değişkenler ile yeni araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin sanal kurban olmalarını engellemeye yönelik programlar uygulanarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ayas, T. ve Horzum, M.B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 1-17.

Dölek, N. (2002). Ö*ğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler: 7. Baskı*. Ankara: 3A

Kılınç, N. (2009).*İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması(Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği).* Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Otrar, M. Ve Ökte, A. (2014). Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile sosyal medya tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-144.

Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

ANALYZING OF FACTORS AFFECTING THE LEVEL OF COMPUTER GAME ADDICTION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS (KAYSERİ SAMPLE)

Emine Kübra FİDAN
kubrafidan@erciyes.edu.tr
Hanife AKGÜL
hakgul@erciyes.edu.tr
Raziye PEKŞEN AKÇA
rpeksen@erciyes.edu.tr
Birol AKGÜL
birolakgul@erciyes.edu.tr
Bülent SÖYLEYİCİ
bsoyleyici@erciyes.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de öğrenim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılıkları cinsiyet, sınıf, kişisel PC/tablet sahibi olma, evde internet bağlantısı olma ve günlük bilgisayarda oyun oynama saati değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.
Anahtar sözcükler: risk, bağımlılık, oyun bağımlılığı, bilgisayar bağımlılığı

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the level of primary school students of computer games addiction. Study group consisted of primary school students enrolled in Kayseri in 2015-2016 academic year. Computer Game Addiction Scale, developed by Horzum, Ayas and Balta (2008) was used as the data collection tool in the study. To analyze the data, independent groups t test and one way Anova test were used. With the study, we investigated students Computer Game Addiction changed in terms of gender, class, personal PC / tablet ownership, Internet connection at home and play time in daily computer variables.
Key words: risk, addiction, game addiction, computer addiction

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler hayatın her alanında kendisini hissettirmektedir. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojileri eğitimden iş hayatına insanların vazgeçilmez haline gelmiştir. Bu teknolojiler yaşamı birçok yönden kolaylaştırmanın yanında bağımlılık gibi olumsuz durumlara da sebep olabilmektedir. Her yaş grubunu etkileyen bağımlılık, çocuklarda daha olumsuz durumlara neden olabilmektedir. Bağımlılık kişinin iradesinin devre dışı kalarak tüm zararlarına rağmen zarar verici herhangi bir uyaranı kullanmaya devam etmesi, bırakamaması, bıraksa bile yoksunluk belirtileri yaşayarak tekrar kullanma eğiliminde olmasıdır (Akçakaya, 2013). Türk Dil Kurumu tarafından "bağımlı olma durumu, tabiiyet olarak açıklanan bağımlılık (TDK, 2016), gelişen ve değişen dünya koşulları ile beraber çeşitlenmiştir. Son yıllarda insanların yemek yeme para harcama, alışveriş yapma, cep telefonu ve bilgisayar kullanımı gibi bir çok konudaki alışkanlıklarında değişiklikler gözlenmiştir. Özellikle internet ve paralelinde bilgisayar insanların vazgeçilmezi haline gelmiştir. Sınırsız, denetimsiz ve yasaksız her türlü bilgi ve bireylere erişim çok kolay hale getiren bilgisayar ve internet kullanımı son yıllarda oldukça hızlı gelişmiş ve internet kullanımı keyfi olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. İnternetin her alanda kullanılması ve her yaştan insanlara hitap etmesi internetin özelliklerinin artmasına neden olmuş ve insanlar internetsiz ve bilgisayarsız bir hayatın olmayacağına inanmaya başlamışlardır. Sınırsız denetimsiz ve yasaksız bilgisayar ve internet kullanımıyla beraber her türlü bilgi ve bireye erişim çok kolay hale gelmiş ve kişiler sosyal hayattan giderek kopmuşlardır. İnsanlar interneti hayatlarının merkezine alarak araç olmaktan çıkarıp bir amaç haline getirmeye ve bağımlılık düzeyine gelmeye başlamışlardır (Yalçın, 2006; Karaman ve Kurtoğlu, 2009; Çakır, Horzum ve Ayas, 2013). Böylece hayatımıza teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı, bilgisayar oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, telefon bağımlılığı gibi pek çok farklı bağımlılık türü girmiştir. Bu farklı türlerden çocukları ve ergenleri fazlasıyla etkileyen bilgisayar oyun bağımlılığı olmuştur. Çocukların sosyal ilişkilerini etkileyerek sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlayan doğal bir araç olan oyun kavramı (Şahin ve Tuğrul, 2012) günümüzde şekil

değiştirerek dijital oyun olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişte oyunlar oyun parkı ve sokaklar gibi sıklıkla kapalı olmayan mekanlarda etkileşim halinde gerçekleştirilirdi. Ancak günümüzde teknolojinin bilgisayar ve internetle birlikte artık kapalı ve sanal ortamlarda, sanalortamdaki kişilerle oynanmaya başlanmıştır (Horzum, Ayas ve Balta, 2008). Dijital oyunlar bir donanım aracılığıyla (bilgisayar, cep telefonu, oyun konsolu, tablet vb.) oynanan oyunlardır (Kaya, 2013). Dijital oyunlar; aksiyon, macera, dövüş, bulmaca, rol oynama, simülasyon, spor ve strateji oyunları olarak kategorize edilmiştir (Rapeepisarn, Wong, Fung ve Khine, 2008). Bilgisayar oyunları, çocukların bilgisayar okuryazarlığı edinmesinde, el-göz koordinasyonunun sağlanmasında, uzamsal yetenekleri geliştirmede, hayal etmede, şekillerin nedenlerini açıklayabilmede, kimya ve fizikle ilgili nesneleri göz önünde canlandırabilmede, uzaydaki şekillerin bütünleşmesini sağlamade oldukça etkilidir (Cesarone, 1994; Akt. Horzum, 2011). Bu dijital oyunlar zamanlar çocuklarda ve ergenler bilgisayar oyun bağımlılığına neden olmaktadır. İlk başlarda masum ve zararsız olarak değerlendirilen bilgisayar oyun bağımlılığı müdahale hatta tedavi gerektiren bir durum halini almıştır. Çünkü bilgisayar oyun bağımlısı olan bireyler hem kendilerinin hem de ailelerinin hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Bilgisayar oyun bağımlılığı, internet bağımlılığı ve patolojik kumar oynama gibi davranış bağımlılıklarının bir parçasıdır (Horzum, Ayas ve Balta, 2008). Özellikle çocuklar ve ergenler oyun karşısında saatler geçirdikleri için bu durum onların okul yaşamlarını, derslerini, sosyal hayatlarını, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını fazlasıyla etkilemektedir. Ayrıca çocukların dikkat ve konsantrasyon gibi zihinsel becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Bilgisayar oyun bağımlılığının nedenleri sosyal, fiziksel ve ruhsal olmak üzere üç kategoride değerlendirilmektedir. Sosyal açıdan değerlendirildiğinde artık çocuklar ve ergenler internet kafelerde, evde, okulda kısacası istedikleri her yerde bilgisayara ve internete kolayca erişebilmektedir. Kolayca erişebildikleri bu teknoloji ile çocuklar her an her yerde dijital oyunları rahatça oynayabilmektedir. Fiziksel olarak değerlendirildiğinde bilgisayar oyunu keyifli bir aktivitedir. Ödül ve ceza sistemine dayalı oyunlardaki puan, sanal para, altın, silah, karakter gibi sembolik ödüller cezp edicidir. Bu ödülleri kazanan bireylerin beyninde sürekli olarak insanın haz duymasına neden olan dopamin hormonu salgılanır. Ruhsal açıdan değerlendirildiğinde ise bağımlılık kişinin ruhsal bir boşluğu doldurma çabasıdır. Özgüven sorunu yaşayan, sosyal ilişkiler kurmakta ve kendini ifade etmekte zorlanan, kendini değersiz gören kişiler ruhsal boşluklarını doldurmak için kendilerini güvende ve mutlu hissedecekleri ama gerçeklikten kopuk bir ortamı sanal oyunlarda bulmaktadırlar. Bu üç neden bir araya gelerek bilgisayar oyun bağımlılığına sebep olmaktadır (Akçakaya, 2013). Günümüzde çocukları ve ergenleri etkisi altına alan bilgisayar oyun bağımlılığının önüne geçmek için öncelikle bu bağımlılığa iten değişkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini etkileyen değişkenler irdelenmiştir.

YÖNTEM

Tarama modelindeki araştırmanının evreninin 2015-2016 yılında Kayseri'de öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Genel olarak tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		Öğrenci sayısı
Cinsiyet	Kız	152
	Erkek	154
Sınıf	4	241
	5	65
Kişisel PC/tTablet sahibi olma	Var	240
	Yok	66
Evde internet bağlantısı olma	Var	179
	Yok	127
Bilgisayarda günlük oyun oynama süresi	0-1 saat	236
	2-3 saat	50
	4 saat	14
	5 saat ve üzeri	6
TOPLAM		306

Çalışma grubunda 152 kız ve 154 erkek olmak üzere toplam 306 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 241'i 4. sınıf 65'i ise 5. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 240'ı kişisel bir bilgisayara veya tablete sahipken 66'sı sahip değildir. 179

öğrencinin evinde internet bağlantısı vardır. 66 öğrencinin ise evlerinde internet bağlantısı yoktur. Öğrencilerin bir gün içerisinde bilgisayar oyunu oynama sürelerine bakıldığı zaman 236 öğrenci 0-1 saat, 50 öğrenci 2-3 saat, 14 öğrenci 4 saat ve 6 öğrenci ise 5 saat ve üzeri oynamaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen 21 maddeden oluşan beşli Likert tipi Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçek 4 alt faktörden oluşmaktadır. İlk faktör "bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama" 10 maddeden, ikinci faktör "Bilgisayar oyununu gerçek hayatıyla ilişkilendirme" 4 maddeden, üçüncü faktör "Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma" 3 maddeden ve dördüncü faktör "Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme" 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı cronbach alpha 0,85 olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, sınıf, kişisel PC/tablet sahibi olma ve evde internet bağlantısı olma değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, günlük bilgisayarda oyun oynama saati değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Önce alt faktörler daha sonra ölçek genel olarak belirlenen değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene f	Levene p	t	p
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	Kız	152	2.03	0.70	304	2.800	0.095	-3.891	0.000
	Erkek	154	2.36	0.80					
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	Kız	152	1.92	0.76	304	4.005	0.046	-2.947	0.003
	Erkek	154	2.20	0.91					
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Kız	152	1.23	0.51	304	28.826	0.000	-4.644	0.000
	Erkek	154	1.56	0.71					
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Kız	152	2.19	0.91	304	3.076	0.080	-2.521	0.012
	Erkek	154	2.44	0.85					
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Kız	152	1.92	0.57	304	0.088	0.767	-4.620	0.000
	Erkek	154	2.23	0.60					

Tablo 2'de öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama [t(304)=-3.891; p<0,05], öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme [t(304)=-2.947; p<0,05], öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma [t(304)=-4.644; p<0,05], öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme [t(304)=-2.521; p<0,05] alt boyutlarına ve genel olarak öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin görüşlerinin [t(304)=-4.620; p<0,05] cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin ($\overline{X}$ =2.36) kız öğrencilere ($\overline{X}$ =2.03) göre bilgisayar oyununu daha fazla bırakamadığı, erkek öğrenciler ($\overline{X}$ =2.20) kız öğrencilere ($\overline{X}$ =1.92) göre bilgisayar oyununu gerçek hayatla daha fazla ilişkilendirdiği, erkek öğrencilerin ($\overline{X}$ =1.56) kız öğrencilere ($\overline{X}$ =1.23) göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları, erkek öğrencilerin ($\overline{X}$ =2.44) kız öğrencilere ($\overline{X}$ =2.19) göre bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme düzeylerinin daha fazla çıktığı ve erkek öğrencilerin ($\overline{X}$ =2.23) kız öğrencilere ($\overline{X}$ =1.92) göre bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene f	Levene p	t	p
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	4	241	2.16	0.78	304	0.383	0.536	-1.446	0.149
	5	65	2.32	0.72					
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	4	241	2.09	0.89	304	7.527	0.006	0.946	0.345
	5	65	1.97	0.64					
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	4	241	1.33	0.60	304	15.069	0.000	-3.202	0.002
	5	65	1.62	0.75					
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	4	241	2.89	0.91	304	1.370	0.243	-1.203	0.230
	5	65	2.43	0.81					
Bilgisayar oyun bağımlılığı	4	241	2.05	0.62	304	0.062	0.803	-1.443	0.150
	5	65	2.17	0.55					

Tablo 3'te öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama [$t_{(304)}$=-1.446; p>0,05] ve öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme [$t_{(304)}$=0.946; p>0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman 5.sınıf öğrencilerinin az da olsa 4.sınıf öğrencilerine göre daha fazla bırakamamam isteğine sahip oldukları ve 4.sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunlarını 5.sınıf öğrencilerine göre gerçek hayatla daha fazla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(304)=-3.202; p<0,05]. 5. sınıf öğrencilerinin ($\overline{X}$ =1.62) 4. sınıf öğrencilerine ($\overline{X}$ =1.33) göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(304)}$=-1.203; p>0,05]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında 4.sınıf öğrencileri 5.sınıf öğrencilerine göre bilgisayar oyunlarını başka etkinliklere daha fazla tercih etmektedirler. Öğrencilerin genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(304)}$=-1.443; p>0,05]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin bağımlılık düzeyi 4.sınıf öğrencilerine göre daha fazladır.

Tablo 4. Kişisel PC/Tablet Sahibi Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Kişisel PC/Tablet	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene f	Levene p	t	p
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	Evet	240	2.21	0.76	304	2.406	0.122	0.492	0.623
	Hayır	66	2.15	0.82					
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	Evet	240	2.10	0.87	304	1.256	0.263	1.363	0.174
	Hayır	66	1.94	0.76					
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Evet	240	1.45	0.69	304	25.707	0.000	2.817	0.005
	Hayır	66	1.20	0.35					
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Evet	240	2.34	0.90	304	0.488	0.486	0.925	0.355
	Hayır	66	2.23	0.86					
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Evet	240	2.10	0.62	304	0.351	0.554	1.348	0.179
	Hayır	66	1.99	0.56					

Tablo 4'te öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama [$t_{(304)}$=0.492; p>0,05], öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme [$t_{(304)}$=1.363; p>0,05], öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme [$t_{(304)}$=0.925; p>0,05] alt boyutlarına ve öğrencilerin genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığına [$t_{(304)}$=1.348; p>0,05] ilişkin görüşlerinin kişisel PC/Tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kişisel bir PC ve ya tablet sahibi olan öğrenciler olmayanlara göre oyun oynamayı bırakamama isteklerinin daha fazla olduğu, bilgisayar oyunlarını gerçek hayatla daha fazla ilişkilendirdikleri ve genel olarak bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ise kişisel PC/Tablet sahibi olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(304)=2.817; p<0,05]. Kişisel bir PC/Tablet sahibi olan öğrencilerin ($\overline{X}$ =1.45) kişisel bir PC/Tablet sahibi olmayan öğrencilere ($\overline{X}$ =1.20) göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Evde İnternet Bağlantısı Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	İnternet Bağlantısı	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene f	Levene p	t	p
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	Var	179	2.27	0.78	304	0.025	0.874	1.995	0.047
	Yok	127	2.09	0.75					
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	Var	179	2.08	0.85	304	0.008	0.930	0.552	0.582
	Yok	127	2.03	0.84					
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Var	179	1.43	0.68	304	2.346	0.127	1.289	0.198
	Yok	127	1.34	0.59					
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Var	179	2.27	0.89	304	0.004	0.951	-1.108	0.269
	Yok	127	2.38	0.88					
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Var	179	2.11	0.62	304	0.008	0.929	1.240	0.216
	Yok	127	2.03	0.58					

Tablo 5'te öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(304)=1.995; p<0,05]. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin ($\overline{X}$ =2.27) evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre ($\overline{X}$ =2.09) bilgisayar oyununu daha fazla bırakamadığı bulunmuştur.Öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme [$t_{(304)}$=0.552; p>0,05], öğrencilerin bilgisayar oyun oynamaktan dolayı görevleri aksatma [$t_{(304)}$=1.289; p>0,05] ve öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme [$t_{(304)}$=-1.108; p>0,05] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha çok aksattıkları söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin görüşlerinin evde internet bağlantısı olma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [t(304)=1.240; p>0,05]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin bağımlılık düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Bilgisayarda Oyun Oynama Saati Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Oyun oynama saati	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	0-1 saat	236	1.99	0.68	Grup. Ar.	45.890	3	15.297	34.101	0.000*	1-2,3,4
	2-3 saat	50	2.78	0.58	Grup.İçi	135.470	302	0.449			
	4 saat	14	3.19	0.60	Toplam	181.361	305				
	5 saat ve üzeri	6	3.12	0.99							
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	0-1 saat	236	1.98	0.83	Grup. Ar.	7.149	3	2.383	3.400	0.018*	1-2,3
	2-3 saat	50	2.28	0.83	Grup.İçi	211.640	302	0.701			
	4 saat	14	2.55	0.91	Toplam	218.789	305				
	5 saat ve üzeri	6	2.17	1.03							
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	0-1 saat	236	1.21	0.47	Grup. Ar.	37.597	3	12.532	42.787	0.000*	1-2,3,4 2-3
	2-3 saat	50	1.89	0.75	Grup.İçi	88.455	302	0.293			
	4 saat	14	2.40	0.60	Toplam	126.052	305				
	5 saat ve üzeri	6	2.11	0.78							
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	0-1 saat	236	2.28	0.92	Grup. Ar.	2.726	3	0.909	1.151	0.329	-
	2-3 saat	50	2.41	0.80	Grup.İçi	238.400	302	0.789			
	4 saat	14	2.41	0.77	Toplam	241.127	305				
	5 saat ve üzeri	6	2.88	0.52							
Bilgisayar oyun bağımlılığı	0-1 saat	236	1.93	0.55	Grup. Ar.	23.392	3	7.797	26.782	0.000*	1-2,3,4 2-3
	2-3 saat	50	2.48	0.49	Grup.İçi	87.925	302	0.291			
	4 saat	14	2.81	0.50	Toplam	111.317	305				
	5 saat ve üzeri	6	2.75	0.64							

Tablo 6'da öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin oyun oynama saati değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(3-305)=34.101; p<0,05]. LSD testi 0-1 saat oyun oynayan öğrenciler ile 2-3 saat, 4 saat ve 5 saat ve üzeri oyun oynayan öğrenciler arasındaki farklılığı göstermektedir. Oyun oynama saati arttıkça öğrencilerin oyun oynamayı bırakamadıkları sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin oyun oynama saati değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(3-305)=3.4000; p<0,05]. LSD testi 0-1 saat oyun oynayan öğrenciler ile 2-3 saat ve 4 saat oyun oynayan öğrenciler arasındaki farklılığı göstermektedir. Oyun oynama saati arttıkça öğrencilerin bilgisayar oyununu gerçek hayatla daha fazla ilişkilendirdikleri sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutuna ilişkin görüşlerinin oyun oynama saati değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(3-305)=42.787; p<0,05]. LSD testi 0-1 saat oyun oynayan öğrenciler ile 2-3 saat, 4 saat ve 5 saat ve üzeri oyun oynayan öğrenciler arasındaki farklılığı göstermektedir. Ayrıca 2-3 saat oyun oynayan öğrenciler ile 4 saat oyun oynayan öğrenciler arasında da farklılaşma vardır. Oyun oynama saati arttıkça öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin oyun oynama saati değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [t(3-305)=1.151; p>0,05]. Ancak aritmetik ortalamalar oyun oynama saati arttıkça az da olsa oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin görüşlerinin oyun oynama saati değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [t(3-305)=26.782; p<0,05]. LSD testi 0-1 saat oyun oynayan öğrenciler ile 2-3 saat, 4 saat ve 5 saat ve üzeri oyun oynayan öğrenciler arasındaki farklılığı göstermektedir. Ayrıca 2-3 saat oyun oynayan öğrenciler ile 4 saat oyun oynayan öğrenciler arasında da farklılaşma vardır. Oyun oynama saati arttıkça öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin de arttığı sonucu bulunmuştur.

SONUÇ

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Ölçek hem genel olarak hem de alt faktörleri bağlamında çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin olarak erkek öğrenciler bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri bayan öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır. Alt boyutlarda da erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bilgisayarda oyun oynamayı bırakamama, bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatma, bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutlarının hepsinde erkek öğrenciler daha yüksek puan almışlardır. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucunda hem genel olarak öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarında hem de bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama, bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutlarında 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. 5.sınıf öğrencileri 4.sınıf öğrencilerine göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksatmaktadır.

Kişisel bir PC ve ya tablet sahibi olma değişkenine göre yapılan analizler sonucunda hem genel olarak öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarında hem de bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama, bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutlarında kendilerine ait bir bilgisayarı ya da tableti olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutunda kişisel bir bilgisayara ya da tablete sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kişisel bir bilgisayara ya da tablete sahip olan öğrenciler bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha çok aksatmaktadırlar. Evde internet bağlantısı olma değişkenine göre öğrenci görüşleri incelenmiş ve analizler sonucunda hem genel olarak öğrencilerin bilgisayar bağımlılıklarında hem de bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ve oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonucunda evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrenciler bulunmayan öğrencilere göre bilgisayarda oyun oynamayı bırakmakta daha fazla zorluk çekmektedirler.

Son olarak öğrencilerin bir güç içerisinde bilgisayarda oyun oynama sürelerine ilişkin yapılan analizler sonucunda genel olarak öğrencilerin bilgisayar bağımlılıkları ile günlük bilgisayar oyunu başında geçirilen süre arasında anlamlı fark bulunmuştur. En fazla bağımlılık günlük ortalama 4 saat bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerde görülürken en az bağımlılık 0-1 saat bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerde görülmüştür. Alt faktörler bağlamında yapılan analizler sonucunda bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama, bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme ve bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt boyutlarında günlük bilgisayar başında geçirilen süre bağlamında anlamlı farklar bulunmuştur.

Günlük bilgisayarda oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakmakta daha fazla zorlandıkları, bilgisayar oyunlarını hayatla daha fazla ilişkilendirdiği ve bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutunda günlük bilgisayar oyunu başında geçirilen süre bağlamında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ÖNERİLER

Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeyleri için de gerçekleştirilebilir. Nitel araştırma yöntemleri ile benzer çalışmalar yürütülebilir. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini etkileyen farklı değişkenler ile yeni araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığını belirlemeye ve engellemeye yönelik programlar uygulanarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akçakaya, Ü. (2013). Çağımızın Gizli Tehlikesi "Bilgisayar Oyunu Bağımılığı". Retrieved April 15, 2016 from http://blog.milliyet.com.tr/cagimizin-gizli-tehlikesi---bilgisayar-oyunu-bagimliligi-/Blog/?BlogNo=396377

Çakır, Ö., Horzum, M.B. & Ayas, T. (2013). İnternet Bağımlılığının Tanımı ve Tarihçesi. In M. Kalkan & C. Kaygusuz (Ed.), *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler* (pp. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.

Horzum, M.B.(2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159),56-68.

Horzum, M.B., Ayas, T. ve Balta, Ö.Ç. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 3(30), 76-88.

Karaman, M.K. ve Kurtoğlu, M. (2009) *Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri*, Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler: 7. Baskı*. Ankara: 3A

Kaya, A.B. (2013*). Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Rapeepisarn, K., Wong, K. W., Fung, C.C., & Khine, M. S. (2008). The relationship between game genres, learning techniques and learning styles in educational computer games. *LNCS,* 5093, 497–508.

Şahin, C ve Tuğrul, V.M.(2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 115-130.

TDK, (2016). Güncel Türkçe Sözlük. Retrieved April 15, 2016 from http://www.tdk.gov.tr/

Yalçın., N. (2006). *İnterneti Doğru Kullanıyor Muyuz? İnternet Bağımlısı Mıyız? Çocuklarımız ve Gençlerimiz Risk altında Mı?,* 9 - 11 Şubat Pamukkale Üniversitesi Bilgi Teknolojileri Kongresi IV Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı, 85-588, Denizli.

ÖĞRETMELERİN ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARI: KAVAKLIDERE ÖRNEKLEMİ

ON TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS DISABILITY

Öğrt.Deniz Ayşegül SÖĞÜT[*]
Prof.Dr.Ercan BALDEMİR[**]

ÖZET: Engellilikte farkındalık ve engelli bireylerin topluma kazandırılması, sosyal hayatın içine dahil edilmesi sorunu günümüzde oldukça önem kazanmış olup, bu konuya ilişkin duyarlılığın arttırılmasına yönelik yoğun gayretler gösterilmektedir. Farkındalığı arttırmak için en önemli yöntem de eğitimdir. Çocuklarımızın eğitim her aşamasında bu konuya duyarlılığın arttırılması anne-babadan ve öğretmenlerden başlar. Anne-babanın ve öğretmenlerin engellilere yönelik tutum, davranış ve söylemleri de bu açıdan oldukça önemlidir. Ancak anne-babalar ve öğretmenlerin bu konuda ne kadar duyarlı olduklarının araştırılması bu çalışmaların başlangıcı olmalıdır. Bu çalışmanın amacı da öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarını belirlemek ve problemlere yönelik gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla Muğla ili Kavaklıdere ilçesinde öğretmenlik yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ancak, gönüllü olan 102 öğretmenle görüşme yapılarak anket uygulanmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve gerekli görülen öneriler sıralanmıştır.

ABSTRACT: The problem of to be gained the disabled people into the society and awareness of dissability have gained a lot of importance at the present day.It has been making lots of efforts for increasing the sensibility about this subject.Education is the key process for increasing this awereness in society.Parents and teachers have an important role for increasing dissability awareness of youngsters in their education.At this point,the expressions,behaviours and the positions of the educators(parents and teachers) about the disabled people obtains priority.As a metter of fact,it is needed to search the dissability awareness degree of the parents and teachers. The aim of this paper is the determination of teachers' positions about the disabled people and make a support for taking necessary precautions about the problems. In the way of this purpose, though all the teachers who resides in Kavaklıdere district of Muğla region had been tried to reached, only 102 of them could have been reached and surveyed. The results that has been after the analyzation of this survey have been interpreted and and the necessary suggestions which have also been revealed from the results of this poll have been classified.

***Anahtar kelimeler**: engelli, tutum, algı*
***Key Words:** disabled,attitude, sense*

GİRİŞ

Çok çeşitli engelli tanımı vardır. En geniş tanımlamalardan biri olan Birleşmiş milletlerin tanımına göre engelli, "Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar" şeklinde ifade edilmektedir.

2002 yılında Türkiye İstatistik Kurumu ve Engelliler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan 01/06/2013 tarihinde güncellenen, "Türkiye Engelliler Araştırması" sonuçlarına göre, ülkemizde yaklaşık 8,4 milyon engelli vatandaş vardır ve bunun toplam nüfusuna oranı % 12,29'dur. Engelli vatandaşların % 9,7'si süreğen hastalığı olanlar; % 1,25'i ortopedik, % 0,48'i zihinsel, % 0,38'i dil ve konuşma, % 0,37'si işitme, % 0,6'sı görme engelli bireydir. Araştırmaya göre engellilerin % 21'i okuryazar değildir. Engellilerin yalnızca % 13,7'si mesleki eğitimden faydalanabilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2002). Toplumun genel oranına kıyaslandığında bu oran oldukça büyük bir orandır. Ülkemiz için de önemli bir problemdir.

Eğitim, toplumsal bir süreç olup, temel işlevi toplumsal yaşamın ürünü olan kültürü, yeni kuşaklara aktarmaktır. Yani, eğitim hem kökeni, hem de işlevi bakımından toplumsal bir olgudur. Eğitimin içeriğinin toplumdan topluma farklılık ve çeşitlilik göstermesi, her toplumun kendi coğrafyasında ürettiği sosyal, siyasal ve ekonomik değerlerinin yani kültürünün farklılığından ileri gelmektedir (Aslan, 2001;16) . Eğitim toplumların gelişmesinde, modernleşmesinde, yerleşmiş yanlış algı ve değerlendirmelerin değişmesinde önemli bir yere sahiptir.

[*] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
[**] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik ABD.

Eğitim-öğretim sürecinde başrolü de öğretmen üstlenmektedir**.** Öğretmen, bir öğretim kurumunda bilgi, görgü ve yaşantıları ile çocukların ya da gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik eden ya da yön veren kişidir(Tosun, 2002, s. 105). Öğretmen, otorite figürü olmayıp ilgi, alaka, tutum ve yaşantısı ile öğrencilerine model olmalıdır. Öğretmenleri öğrenme yaşantılarının yanı sıra öğrencilerin kişilik gelişimine, tutum ve değerler gelişimine de yön vermelidir.Öğretmenin kişilik nitelikleri çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır **(**Sünbül, 1996, s: 597-607)**.** Öğretmenlerin alanlarında uzman olmasına önem verildiği kadar onların davranışlarına da önem verilmelidir. Çünkü onlar sınıfta model olma rolü üstlenerek öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir ve eğitim sürecinde öğretmenlerin davranışları söylediklerinden daha çok önem taşır (Osguthorpe, 2008, s. 288-290, akt.Yener, 2011 s.1)

Öğrenciler öğretmenlerin davranış ve tutumlarından oldukça çabuk etkilenirler. Rol model aldıkları öğretmenlerin var olan tutumlarını eleştirmeden, kendi tutumları gibi sergileyebilirler. Erken yaşlarda edinilen tutumlar, önemli deneyim ve olaylar olmadığı taktirde oldukça durağandır ve kolay kolay değişmezler (Feldman, 1993; Kağıtçıbaşı, 1985 akt. Baykara 2008, s: 151-168). Öğretmenlerin tutumları direkt ve doğrudan toplumu da etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıfında bulunan engelli öğrenciye karşı sınıf ortamında takındığı tutum diğer öğrenciler tarafından benimsenecek okulda veya sosyal yaşamda devam edecektir.

2. Engellilikle İlgili Duyarlılığın Tarihsel Gelişimi

Engellilerin topluma katılımlarının, toplumun aktif bir üyesi olmalarının önündeki temel sebeplerden biri de toplumun ön yargılarıdır. Ön yargılar, engellilerin toplumla bütünleşmelerinde görünmez engellerdir. Geçmişte bir takım yanlış davranışlar ve değerlendirmeler engellilerin toplumdan dışlanmalarına yol açmıştır. Engelliler hastalıklı, cadı..vb olarak görülürken, sonraki yıllarda özellikle savaş yıllarında savaş sonrası engelli hale gelen bireylerin rehabilitasyonları üzerine çalışmalar başlamıştır. Bunun da etkisiyle Cenova Konferansında engellilerin sosyal rehabilitasyonu gündeme getirilerek eğitim, tedavi, mesleki rehabilitasyon ve istihdam konularında uluslararası standartlar belirlenmesi ön görülmüştür. 1960'ların sonlarında ise "Sosyal Model" yaklaşımı adı verilen yeni bakış açısıyla özürlülerin yaşadıkları sınırlılıklar ile çevresel etkenler ve toplumda engellilere yönelik tutumlar arasındaki yakın ilişkiye işaret edilerek engelliliğin toplumsal yanı vurgulanmaya başlanmıştır. Bu yeni anlayış, uluslararası kuruluşların, özellikle de Birleşmiş Milletler ve bağlı örgütlerin engellilik politikalarına yansımıştır. 1975 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine ek olarak yayımladığı "Özürlü Hakları Bildirgesi" ile"tüm engellilerin haklarının din, dil, ırk, cinsiyet, ideolojik ayrım yapılmaksızın garanti altına alındığı" vurgulanmıştır.

Bizim ülkemizde de engellilere yönelik iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı itibariyle eğitim fakülteleri müfredatına *özel eğitim* dersi eklenmiştir.(YÖK,2006) Gerekçesi de, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili beceri, tutum ve alışkanlıkların gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanılabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamaktır. Özel eğitim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak, engelli çocuklar genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber eğitim alabilmektedirler. Bu durumda da her branştan öğretmen de engelli çocukla karşılaşabilmektedir.

3. Öğretmenlerin Engellilere Yönelik Tutumları ve Bunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Engelli eğitimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olan değişik branşlardaki öğretmenlerin, engellilere yönelik olumlu ve olumsuz tutumları öğrencilerin tutum ve davranışlarına dolayısıyla topluma yansıyacaktır. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin engellilere yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Engellilik ve engelliler hakkında doğru bilgilere sahip olmadıkları gibi, engellilere yönelik tutumlarının olumsuz ve zarar verici olduğunun farkında bile değillerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, yetersizliği olan çocukların yerinin genel eğitim sınıfları olmadığını ve bu çocukların bulunduğu sınıflarda etkili sınıf yönetimini sürdürmenin imkânsız olduğunu belirtmektedirler.(Cook, 2002, s:262-277; Jordan, Schwartz ve Mc Ghie-Richmond, 2009, s: 535-542; McClean, 2007,akt.Melekoğlu,Yıldız 2015, s: 19-33). Bu nedenlerle, bilinç düzeyinin artırılması, engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi ve engellilerin toplumla bütünleşmelerini sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması önemli olmaktadır.(Hughes ve Paterson, 1997: 1-18)

Engellilere yönelik olumsuz tutumların değişmesi ve engelli bireylerin sosyal hayata katılımı, toplumla bütünleşmeleri için, toplumun yapıtaşı olan öğretmenlerin başta engelliliği nasıl algıladığı araştırılmalıdır. Bu araştırma bu amaç ile oluşturulmuş, engellilere yönelik öğretmen tutumları çok yönlü ve çok değişkenli incelenmiştir.

Okullarda farkındalık eğitimlerinin ve tutum değiştirme programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için bu tür araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın bir diğer amacı da, öğretmenlerin engellileri nasıl algıladıklarını 'yaş,cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, sosyo- ekonomik düzey, öğretmenlik deneyim yılı, medeni durum ve aile içindeki konumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

4. Literatür Taraması

Öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları konusunda literatürde oldukça çok çalışma bulunmaktadır. Diken ve Sucuoğlu (2001) 'da sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarının olduğu sonucunu bulmuştur. Temel(2000) okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri araştırmasını yapmış, mesleki deneyim, engelli çocukla çalışma, yaş ve ailede engelli çocuk bulunması ve entegrasyona olan tutum arasında önemli ilişki olmadığını göstermiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2002) yılında öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelemiş ve özel eğitim dersi almamış öğretmen adaylarının sınıfında engelli öğrenci istemediğini, onlarla çalışmada isteklilik konusunda olumsuz tutumlara sahip olduklarını gözlemlemiştir. Aslan ve Şeker (2011) yılında Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık araştırması yapmış, engellilere yönelik toplumsal algının son derece olumsuz ve önyargılı olduğunu, özellikle zihinsel engellilerin aileleriyle birlikte toplum tarafından dışlandığını, bundan dolayı engelli çocuğu olan ebeveynlerin de mümkün olduğu kadar toplum içine çıkmamayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Çolak ve Çetin'in(2014) yılında İzmir Buca'da görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarına yönelik bir çalışma yapmışlar ve araştırma sonucunda medeni durum, eğitim durumu ve ailede engelli bulunmasının bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız ve Melekoğlu (2015) öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili olaylara bakışını incelemiş, engelli bireylerin tarihsel süreçte toplum için yük olarak görülmesi ve bu bireylere acıma duygusu ile yaklaşılmasının, bugünün öğretmen adaylarının düşüncelerinde izlerini sürdürdüğünü ortaya koymuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma deseninin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya katılanların engelliliğe ilişkin tutumlarının tespit edilmesi amacıyla anket tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla Kavaklıdere ilçesinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma doğrultusunda 120 anket dağıtılmış, 107 kullanılabilir anket (89,1) geri dönüşü sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci kısımda araştırmada öğretmenlerin engellilik olgusuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği Kaner ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen 'Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği' yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi ve 43 sorudan oluşmaktadır. Ölçek değerleri;

1. Kesinlikle Katılmıyorum.
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum.

şeklinde düzenlenmiştir. Engellilik tutum ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değeri 0,934 değeri ile sosyal bilimler açısından yeterli düzeyde güvenilir çıkmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Frekans dağılımları tablosu

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	**51**	**47,7**
Erkek	**56**	**52,3**
Yaş		
25 yaş ve altı	**16**	**15,0**
26/35 arası	**66**	**61,7**
36 yaş ve üstü	**25**	**23,4**
Okul		
Anaokulu ve ilkokul	**41**	**38,3**
Orta okul	**39**	**36,4**
Lise	**27**	**25,2**
Alan		
Sınıf	**34**	**31,8**
Branş	**73**	**68,2**
Öğretmenlik Yılı		
5 ve altı	**53**	**49,5**
6/10	**21**	**19,6**
11/15	**20**	**18,7**
16 ve üstü	**13**	**12,1**
Medeni Durum		
Bekar	**37**	**34,6**
Evli	**70**	**65,4**
Çocuk Durumu		
Çocuk var	**54**	**50,5**
Çocuk yok	**53**	**49,5**
Eğitim Durumu		
Üniversite	**91**	**85,0**
Yüksek Lisans	**16**	**15,0**
Gelir		
4000 ve altı	**47**	**43,9**
4000 ve üstü	**60**	**56,1**

Çalışmaya 51 kadın,56 erkek toplam 107 öğretmen katılmıştır. Bunlardan 16'sı (%15) 25 yaş ve altı 66'sı (%61,7) 26-35 yaş arası, 25'i (%23,4) 36 yaş ve üstüdür. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri beraber alınarak (41kişi) bir grup, ortaokul öğretmenleri (39kişi) bir grup ve lise öğretmenleri (27kişi) bir grup olarak ayrılmıştır. Aynı şekilde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerini alanda beraber alıp, ortaokul ve lise öğretmenlerini birleştirerek branş öğretmeni olarak aldık. Çalışmada öğretmenlik yılı 5 ve 5 yılın altında 53 öğretmen (%49,5) , 6 ve 10 yıl arasında 21 öğretmen (%19.6), 11 ve 15 yıl arasında 20 öğretmen (%18.7) ve 16 yıl üstü 13 öğretmen (%12.1) vardır. Öğretmenlerin 37 tanesi bekar ve 70 tanesi evlidir. 54 öğretmenin çocuğu olup, 53 öğretmenin çocuğu yoktur. Öğretmenlerden 91'i (%85) lisans mezunu olup, 16'sı (%15) lisansüstü mezunudur. 47 öğretmen aylık 4000 ve altı gelire sahipken, 60 tanesi 4000 ve üzeri gelire sahiptir.

2. Faktör Analizi ve Güvenirlik Testleri

Ölçeğin güvenirliği için yapılan güvenirlik analizi Cronbach's Alpha kat sayısı 0,934 bulunmuştur. İyi bir güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Her ne kadar Çalışmanın orijinalinde yapılan faktör analizinde 6 faktör şeklinde tanımlama yapılmış olsa da bizim yaptığımız bu çalışmada 4 faktöre bölmenin maddeler arası ilişki açısından daha anlamlı olduğu görülmüştür. Dört faktör olacak şekilde faktör analizi yaptığımızda toplam faktör yükü 48.13 bulunmuştur. 9. ve 29. Maddeler yeterli faktör yüküne sahip olmadıkları için çalışmadan çıkarılmışlardır. Buna göre her bir faktöre ilişkin maddeler ve Cronbach's Alpha katsayıları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Faktör	Maddeler	Cronbach's Alpha
Engellilere bakış	10,11,12,13,14,15,19,21,24,25,27,30,31,34,36	0,895
Engelliler için iş ve eğitim	1,5,20,22,23,28,37,38,39,40,41,42	0,873
Kişiler arası ilişkiler	2,3,4,6,26,32,35	0,827
Engellilerin aile ve toplum hayatı	7,8,16,17,18,33,43,	0,743

Tablodan da görüldüğü gibi tüm faktörlerin Cronbach's Alpha katsayıları 0,70'in üzerinde olup, iyi bir güvenirliğe sahiptirler.

3. Faktörlerle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkilerin Testi

Cinsiyet değişkeni ile faktörler arasındaki ilişki için yapılan Kolmogorov Smirnov Normallik testine göre engellilere bakış ile engellilerin aile ve toplum hayatının dağılımı normal çıkarken kişiler arası ilişkiler ve engelliler için iş ve eğitim faktörlerinin dağılımı normal değildir. Normal dağılımlar için İndependent Samples t test, dağılımı normal olmayan faktörler için Mann- Whitney u testi yapılmıştır. Tüm çalışmada normal dağılımlı değişkenler için ortalama ± standart sapma, dağılımı normal olmayan değişkenler için de medyan (minimum değer; maksimum değer) kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan analizde, faktörler arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. (tüm değişkenler için $p > 0.05$)

Cinsiyet Testleri

Faktör	Ortalama
Faktör1.	
Kadın	4.23± 0,49
Erkek	4.25±0.59
Faktör2.	
Kadın	4.5(1.67;5)
Erkek	4.33(2.67;5)
Faktör3.	
Kadın	4.57(2.71;5)
Erkek	4.43(1.71;5)
Faktör4.	
Kadın	3.81± 0,62
Erkek	3.85±0.66

Tablodan görüldüğü gibi cinsiyet açısından bir farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin tüm faktörler açısından engellilere bakış açısının yüksek bir ortalamaya sahip olması olumlu bir gösterge olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu, literatürdeki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir (Tervo vd., 2004; Nowicki ve Sandieson, 2002; Kaner, 2000; Graf vd., 2007; Çolak&Çetin,2014)

Yaş değişkeni için engellilere bakış ve engellilerin aile ve toplum hayatı için dağılımı normal, kişiler arası ilişkiler ve engelliler için iş ve eğitim faktörlerinin dağılımı normal değildir. Engellilere bakış ve engellilerin aile ve toplum hayatı faktörleri için One Way ANOVA, kişiler arası ilişkiler ve engelliler için iş ve eğitim değişkenleri için de Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Yaş değişkeni içinde faktörler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tüm değişkenler için $p > 0.05$)

Faktör	Ortalama
Faktör1.	
25 yaş ve altı	4.33 ± 0.54
26-35 yaş	4.17± 0.58
36 ve üstü	4.36± 0.46
Faktör2.	
25 yaş ve altı	4.54 (3.5;5)
26-35 yaş	4.42 (1.67;5)
36 ve üstü	4.33(3.17;5)
Faktör3.	
25 yaş ve altı	4.57(3.29;5)
26-35 yaş	4.43(1.71;5)
36 ve üstü	4.43(2.71;5)
Faktör4.	
25 yaş ve altı	3.84± 0.76
26-35 yaş	3.85±0.64
36 ve üstü	3.77±0.57

Tablodan görüldüğü gibi yine tüm öğretmenlerin engellilere bakış, engelliler için iş ve eğitim değişkeni ve kişiler arası ilişkiler değişkenleri için ortalamalar yaklaşık 4.5 civarındayken, engellilerin aile ve toplum hayatı için bu ortalamalar 3.5'Un biraz üzerindedir. Bu da engellilerin aile ve çalışma hayatı için zorluk teşkil ettiği, çalışmamalarının gerekli görülmediği yönünde bir düşüncenin var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan çalışmalarda çalışmamızın aksine genç yaştakilerin tutumlarının ileri yaştakilere göre daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. (Chiu & Chan. 2007; Environics Research Group Limited. 2004; Gülderen. 1997; Robinson. Martin & Thompson. 2007; ÖZİDA2009)

Okul değişkeni için yapılan testlerde engellilerin aile ve toplum hayatı hariç engellilere bakış, engelliler için iş ve eğitim kişiler arası ilişkiler değişkenlerinin dağılımı normal bulunmamıştır. Okul değişkeni için yapılan testlerde engellilerin aile ve toplum hayatı açısından anlamlı bir farklılık (p=0.033) bulunurken diğer faktörler için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Tüm değişkenler için p> 0.05).

Faktör	Ortalama
Faktör1.	
Anaokulu ve ilkokul	4.33(3.47;5)
Ortaokul	4.47(1.67;5)
Lise	4.13(2.67;4.93)
Faktör2.	
Anaokulu ve ilkokul	4.5(3.58;5)
Ortaokul	4.33(2.67;5)
Lise	4.33(1.67;5)
Faktör3.	
Anaokulu ve ilkokul	4.57(2.86;5)
Ortaokul	4.43(1.71;5)
Lise	4.43(2.71;5)
Faktör4.	
Anaokulu ve ilkokul	3.91±0.58
Ortaokul	3.94±0.65 (p=0.033)
Lise	3.55±0.66

Tablodan görüldüğü gibi benzer sonuç burada geçerlidir. Engellilerin aile ve toplum hayatı için bulunan ortalama diğer faktörlerden düşüktür; ancak lisede görev yapan öğretmenlerin diğer okul öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları yani engellilerin çalışma hayatına ve aileye yük olma konusundaki görüşlerinin daha da olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmanın yapılmış olduğu örneklemde lise öğretmenlerinin engelli öğrencilerle çalışmadığı engelli hiçbir öğrencilerinin bu okulda okumadığı dikkate alındığında, öğretmenlerin engelli öğrenci zümresi hakkında yeterli teorik ve pratik bilgilere sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Türkiye genelinde

engelli öğrenciler lise olarak daha çok meslek liselerini tercih etmekte ya da engel durumlarına göre engelliler okullarına gitmektedir.

Alan değişkeni için yapılan testlerde engellilerin aile ve toplum hayatı değişkeni dağılımı normal bulunmuş diğer faktörler normal dağılmamaktadır. Yine tüm faktörler için ortalama yaklaşık olarak 4.2' nin üzerinde bulunmuşken engellilerin aile ve toplum hayatı değişkeni ortalamanın altındadır. Buradan da anlaşılacağı gibi yine engellilerin ailelerine ve topluma az da olsa yük olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlik yılına ait yapılan testlerde de kişiler arası ilişkiler değişkeni hariç diğer faktörlerin dağılımları normal bulunmuştur. Engelliler için iş ve eğitim dışında diğer tüm faktörler için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Engelliler için iş ve eğitim değişkeni için ise anlamlı bir farklılık vardır.(p=0.017) bu farklılık ise yapılan Tukey testinde 5 ve 5 yıl altı çalışanlarla, 6 ve 10 yıl çalışanlar arasında bulunmuştur. 6ve 10 yıl arası çalışan öğretmenlerin engellilerin iş ve eğitim değişkeni için ortalama değerleri (3.98± 0.80) anlamlı bir şekilde 5 ve 6 yıl çalışanlardan (4.46 ±0.38) düşük çıkmıştır. 5ve 5 yıl altı çalışanlar diğer tüm gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Buna sebep olarak öğretmen yetiştiren üniversitelerde yeniden yapılanmalar için düzenlemelerin yapılmasıyla 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibariye müfredata eklenen Topluma Hizmet Uygulamaları, Özel Eğitim derslerinin gelmesi gösterilebilir. Bu derslerin müfredata konulmasının amacı, öğretmen adaylarının özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamaktır. Özelikle zihinsel engelli öğrenciler, devlet politikası olarak önemsenmiş, üniversiteler, bu konuda gerekli önlem ve tedbirleri alarak müfredat programlarında bu konuda gerekli değişiklikleri yapmışlardır. Bu da 2006-2007 yılı itibariyle atanan öğretmenlerin yani 5 ve 5 yıl altı çalışan öğretmenlerin özel eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olmasını açıklamaktadır.

Medeni durum değişkenine ait yapılan testlerde engellilere bakış ve engellilerin aile ve toplum hayatı değişkeni dağılımı normal bulunmuştur. Diğerlerinin dağılımı normal bulunmamıştır. Faktörler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> 0.05). Benzer sonuç burada bulunmuştur. Engellilerin aile ve toplum hayatı değişkeni ortalaması diğer ortalamalara göre yine düşük çıkmıştır. Literatürde yer alan çalışmalarda engellilik algısı açısından medeni durumun farklılık yaratmadığına ilişkin sonuçlar bulunurken (Tervo vd., 2004). Aksine sonuçlarda söz konusudur (Chiu ve Chan, 2007; Dyson, 2005; Kaner, 2007, Çolak&Çetin,2014)

Çocuk olup olmaması değişkenine ait yapılan testlerde engellilerin aile ve toplum hayatı dağılımı normal bulunmuştur. Faktörler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yine engellilerin aile ve toplum hayatı değişkeni ortalaması diğer faktörlere göre düşüktür.

Eğitim durumu değişkenine ait yapılan testlerde yine engellilerin aile ve toplum hayatı dağılımı normal bulunmuşken; diğer faktörlerin dağılımı normal bulunmamıştır. Engelliler için iş ve eğitim ile kişiler arası ilişkiler değişkenleri için eğitim durumu açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üniversite ortalaması (4.42 (1.67;5)), yüksek lisans (4.16 (2.67;4.67)) ortalamasından anlamlı bir şekilde (p=0.026) büyük bulunmuştur. Kişiler arası ilişkiler için üniversite ortalaması (4.57(2.71;5)), yüksek lisans ortalamasından (4.07 (1.71;4.86)) anlamlı bir şekilde (p=0,002) yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyinin artması ile engellilere yönelik tutum arasında negatif yönlü korelasyon vardır. Parasuram, 2006, Çolak&Çetin,2014 tarafından yer alan çalışmalarda aksi sonuçlar bulunmuş ve öğretmenlerin engellilik algısı lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuç şu nedenlerden dolayı olabilir;

1. Üniversite eğitiminde 2006-2007 yılından itibaren özel eğitim dersinin verildiği fakat yüksek lisans yapmış olan gruptaki öğretmenlerin gün geçtikçe kendi alanlarına yöneldikleri ve yüksek lisans ya da doktora eğitimlerinde özel eğitim ile ilgili ders almamaları,
2. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin özel eğitimle ilgili olarak kendilerini geliştirmeye yönelik müfredat programlarının olmaması ve bu grup öğrenci ile çalışmamaları,
3. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin, aldıkları eğitim itibariyle beklentilerinin çok yüksek olması ve yüksek başarı istemesi özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmasını ve sınıftaki genel başarıyı düşürdükleri düşüncesi de bu sonucun çıkmasını düşündürmektedir.

Gelir durumu değişkenine ait yapılan testte; engellilerin aile ve toplum hayatı dağılımı normal, diğer faktörlerin dağılımı normal değildir. Yapılan analizde de gelir durumu açısından bir farklılık bulunamamıştır. Tüm diğer değişkenlerde olduğu gibi burada da engellilerin aile ve toplum hayatı ortalaması diğerlerinden daha düşüktür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları topluca değerlendirildiğinde, Kavaklıdere genelinde öğretmenlerin, engellilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Buna sebep olarak engellilere yönelik farkındalık çalışmalarının ve bilgilendirme çalışmalarının düzenli olarak yapılması, ortaöğretim dışındaki okullarda özel alt sınıfların bulunması bu sayede özel eğitim öğretmenlerinin olması da engellilere yönelik tutumların olumlu olmasına katkı getirmiştir diyebiliriz.

Fakat değişkenler içinde engellilerin aile ve toplum hayatında istenen tutumun tam sergilenmediği, öğretmenlerin engellileri ailede engelli bireyi az da olsa bir külfet olarak gördüğü ve sosyal hayatta da yine aynı şekilde normal gelişim gösteren bireyler gibi haklara sahip olmaları konularında çelişkilerinin olduğu, engellileri çalışma ortamlarında görmek istemeyip, performansı düşürdüğü düşüncesinin olduğu görülmektedir, bu da engellilerin toplumun bir parçası olmadığı düşüncesinden, engellileri toplumsal dışlanma ile güçsüz kılmaktadır. Bu durumu değiştirmek adına engelli bireylerin, engel durumuna göre uyarlamalar yaparak çalışma alanlarına sokmak ve gerçekten başarılı olabilecekleri iş imkanları sağlamak hem öğretmenlerin hem de toplumun bu algısını değiştirecektir.

Çalışmadan çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha düşük bir tutum içinde bulunmasından yola çıkarak; tutumun eğitim düzeyinden daha güçlü değişkenlere bağlı olduğu, bu değişkenlerin de empati, engellilerle ilgili yaşanmışlık düzeyi, duyarlılık, duygusal zeka olduğu söylenebilir. Bu nedenle de tutumların değiştirilmesi için değerler eğitimlerine dikkat çekilmelidir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilmeye başlanan özel eğitim derslerinin teorikte kalmayıp bu eğitimin aynı zamanda uygulamalı olarak verilmesi de, öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili farkındalık, yeterlilik ve tutumunu etkileyecektir. Unutmamak gerekir ki toplumun yapı taşını oluşturan ve geleceği şekillendiren öğretmenlerdir.

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin engellilik konusunda daha detaylı bir eğitim almalarının, okullarda özel eğitim öğretmenlerin yer alması ve öğretmenlere yönelik düzenli olarak özel eğitime yönelik bilgi paylaşımlarının gerçekleştirilmesi tutumları olumlu etkileyebilir.

Böyle bir çalışmanın diğer ilçe ve illerde de gerçeklerleştirilerek, alınacak önlemler ile öğretmenlerin engellilik konusundaki olumsuz tutumlarının değiştirilmesini hızlandırılacaktır.

Tutumların erken yaşlarda oluşmaya başlaması göz önüne alınarak, Milli Eğitim Bakanlığının ders kitaplarına engellilik ile ilgili olumlu algı oluşturacak; doğru ve etkileyici çalışmalara yer vererek hem öğretmenlere hem de öğrencilere bilgi kaynağı olabilir.

Eğitim fakültelerinin yüksek lisans ve doktora programlarına da özel eğitim ile ilgili güncel programların eklenmesi, tutumların değiştirilmesi konusunda başarıyı artıracaktır.

KAYNAKÇA

Aslan K. (Mayıs,2001) Eğitimin Toplumsal Temelleri Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 5: 16

Aslan M. ve Şeker S. Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık (Siirt Örneği)Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA), (2009), Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor?Ankara

Baykara, K., Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik

Tutumları Üzerine Bir Çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2008, s:151-168.

Bender, W., Vail, C., ve Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28(2), 87-94.

CHIU, M.Y.L., CHAN, K.K.L. (2007), "Community Attitudes towards Discriminatory Practice Against Persons with Severe Mental Illness in Hong Kong", International Journal Of Social Psychiatry, 53 (2), 159-174.

Cook, B. G. (2002). Inclusiveattitudes, strengths, andweakness of pre-service general educatorsenrolled in a curriculuminfusionteacherpreparition program. TeacherEducationand Special Education, 25 (3), 262-277.

Çolak M. ve Çetin C. (2014). Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, D.E.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 29, ss. 191-211

Dyson, L.L. (2005), Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes toward Persons with Disabilities, Topics in Early Childhood Special Education, 25 (2), 95-105.

Diken, İ., Sucuoğlu, B. (2001), "Attitudes of Turkish Elementary School Teachers toward Mainstreaming of Childrenwith Mental Retardation. CEC Annual Convention and Expo. April 18-21 2001 Kansas, USA

Environics Research Group. (2004). Canadian attitudes towards disability issues: 2004 Benchmark Survey. Final Report. Office for Disability Issues Social Development.

Feldman, R.S. (1993). Understanding psychology. McGraw-Hill Inc, New York.

Gülderen, N. (1997). Normal çocuğa sahip anne babaların işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B., &Deshler, D. D. (2002).Effects of instruction in an assignment completionstrategy on the home work performance of students with learning disabilities in general education classes. Learning DisabilitiesResearchandPractice, 17 (1), 1-18.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535-542.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve insanlar. İstanbul: Sermet Matbaası.

Kaner, S., Öğülmüş, S., Büyüköztürk, Ş., Dökmen, Z. (1997). "Toplum Özürlülüğü Nasıl Algılıyor Temel Araştırması", T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.

McClean, W. A. (2007). An investigationin to theneed for effectiveleader ship mechanisms in themanagement of a successfulinclusiveprogramme in the primaryschoolsystem.

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED50041

Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. Journal of Teacher Education, 59, s: 288-299.

Parasuram, K. (2006), "Variables that Effect Teachers' Attitudes toward Disability and Inclusive Education in Mumbai, India", Disability And Society, 21 (3), 232-242

Robinson, C., Martin, J. & Thompson, K. (2007). Attitudes towards and perceptions of disabled persons – Findings from a module included in the 2005 British Social Attitudes Survey. Disability Rights Commission.

Sarı, H., Bozgeyikli, H. (2002), "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 193, 183-203.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolleri. Eğitim Yönetimi Dergisi, 2 (1), 597- 607**.**

TEMEL, F. Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18 : 148 - 155 (2000)

Tosun, Ülkü. (2002). Onurlu Disiplin. İstanbul: Beyaz Yayınları, s: 105*,* Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), (2002).www.tuik.gov.tr

Yener, F. (2011). Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. s.1

Yıldız G., Melekoğlu M. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmayla İlgili Olaylara Bakışı , Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 1, Nisan 2015, Sayfa 19-33

Yüksek Öğretim Kurulu (2006*)* Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BAGLAMDA GELİŞİMSEL BİR SORUN: OLGU SUNUMU

EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS DEVELOPMENTAL CONTEXT: A CASE REPORT

Hanife AKGÜL
hakgul@erciyes.edu.tr
Raziye PEKŞEN AKÇA
rpeksen@erciyes.edu.tr
Emine Kübra FİDAN
ekubrafidan@erciyes.edu.tr
Bülent SÖYLEYİCİ
bsoyleyici@erciyes.edu.tr

ÖZET: Bu çalışmada aşırı kaygılı olma, farklı anksiyetelere sahip olma, enüresiz ve düşük benlik algısı gibi duygusal ve davranışsal bir takım sorunlar yaşayan 11 yaşındaki erkek çocuğu C'nin durumu incelenmiş, sorunların çözümünde Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım temel alınmıştır.C.'nin ailesinin çocuklarına yönelik şikâyeti üzerine, haftada bir kez olmak üzere toplam 23 görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk 18 seansta şikâyetler bilişsel-davranışçı model çerçevesinde ele alınmış ve kaygı durumunun azalması amaçlanmıştır. Güvende olmaya yönelik davranışlarının terk edilmesi ve kaygı durumunda gözlenen belirgin azalmanın ardından, ilerleyen seanslarda, şikâyetlere kaynak teşkil edebilecek yaşantılar araştırılmış, farkındalık kazandırılması ve etkili baş etme yöntemlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.C.'nin görüşme sürecine hızlıca uyum sağladığı, ödevleri ve egzersizleri hiç aksatmadığı görülmüştür. C.'nin fiziksel özellikleriyle ilgili düşük benlik algısına bağlı olarak bir takım sosyal problemler yaşamasıyla birlikte mükemmeliyetçiliğe bağlı olarak başarılı olmak da C. için son derece önemlidir. Bu anlamda C.'nin mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olduğu, kendinden yüksek beklentileri olduğu, öte yandan kendini "başarılı "ve "zeki" bulmadığı, bunu telafi etmek içinse oldukça yoğun ve titiz bir çalışma temposu içerisine girdiği öğrenilmiştir. C.'nin ilk görüşmelerden itibaren dikkati çeken bir diğer özelliği, nadiren duygusal katılım sergilemesidir. İlk görüşmeden itibaren nazik ve güler yüzlü olan C.'nin ilerleyen görüşmelerde de bu tavrını koruduğu, iç görü kazanmakta ve duygularını sergilemekte zorlandığı, içsel yaşantısından ziyade davranış ve olay odaklı paylaşımlarda bulunduğu dikkati çekmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinde de genelde duygusal paylaşımdan uzak durduğunu ve saldırgan davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Öte yandan, arkadaşlarının sık sık "dört göz, yerden bitme" gibi sözleri ile dıştan gelen geri bildirimleri var olan fiziksel benlik algısıyla birleştirerek; olumsuz olan algısını pekiştirmesine neden olmuştur. C.'nin kendisi ve ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda sunulan öneriler ışığında enüresiz sıklığında azalma görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Olgu, Duygusal ve Davranışsal Sorun, Kaygı, Enüresis, Mükemmelliyetçilik.

ABSTRACT: In this study, the status of C, 11 year old boy who suffers from being overly anxious, having different anxieties, enuresis and living in low self-esteem and having a number of emotional and behavioral problems, was examined and Cognitive-Behavioral problems was based in the solution approach. After complain of the C's family about their child, 23 interviews in total were conducted in a weekly period. During the first 18 sessions, the complaints were analyzed in the cognitive-behavioral model framework and it was to decrease the anxiety status. After abandoning the behaviors towards being safe and the decrease in the anxiety level, the experiences caused the complaints were investigated in the next sessions, and it was aimed to gain awareness and develop effective coping strategies. It was observed that C adapted quickly to the interview process and did the homework and exercises regularly. C has suffered from some social problems due to the low self-esteem as well as being successful depending on the perfectionism was very important for C. In this sense, it has been discovered that C has a perfectionist feature, has high expectations from him/herself, on the other hand; s/he did not evaluate him/herself "successful" and "intelligent", and for making up this situation, s/he has an intense and rigorous work schedule. Another striking feature of C observed from the first interview was that s/he rarely demonstrated emotional participation. It was noted that C, being polite and friendly from the first conversation, maintained this attitude during the next interviews, had some difficulties to gain insight and show his/her feelings, sharing behavioral and event-driven situations rather than the inner life. In general it was determined that in friendship relations s/he avoided from emotional sharing and showed aggressive behavior. On the other hand, due to the words of his/her friends of the as "four eyed, half-pint" which were extraneous feedback, combining physical self-perception s/he reinforced the negative perceptions. As a result of

interviews with C and his/her family, it was observed a decrease in the frequency of enuresis with the help of the suggestions.

Key words: Phenomenon, Emotional and Behavioral Issues, Anxiety, Enuresis, Perfectionism.

GİRİŞ

Duygusal bozukluk; çocuğun çevresinden çok kendisini rahatsız eden ruhsal belirtiler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2004). Korkular, kaygılar, obsesif düşünceler, mükemmeliyetçilik, duygusal bozukluk olarak kabul edilmektedir (Yörükoğlu, 1998). Dünya Sağlık Örgütü duygusal bozukluğu, ayrılma kaygısı bozukluğu, sosyal kaygı bozukluğu, fobik kaygı bozukluğu, kardeş kıskançlığı, psikolojik (biyolojik olmayan) olan alt ıslatma, dışkı kaçırma ve kekemeliği duygusal bozukluk olarak kabul etmektedir (WHO, 2011). Duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocuklar özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan bireyler olarak kabul edilirler. Bunun nedeni bu çocukların, içinde bulundukları yaşa ve döneme uygun davranamamaları ile içinde yaşadıkları sosyal, kültürel normlardan farklı duygusal tepki vermeleri ve davranışlar göstermeleridir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 2006).

Duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocuklar, dışa yönelim ve içe yönelim bozuklukları gösteren çocuklar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Dışa yönelim duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, saldırgan, eşyalara zarar veren, hareketli, isyankar özellikler göstermektedirler. İçe yönelim duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, ürkek, içe kapanık, çekingen, kaygılı, gergin, güvensiz özellikler göstermektedirler (Başar ve Özdemir, 2015).

Duygusal bozukluğun oluşmasında pek çok faktör söz konusudur. Bu faktörler; biyolojik, çevresel ve ailesel olarak üç balık altında incelenebilir. Biyolojik faktörde kalıtım ağırlık kazanmaktadır. Aile çocuğun içinde yetiştiği ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı kurumdur. Ailesel faktörler arsında; aile yapısı, aile tutumları ve ailenin eğitim durumu, iletişim, aile yapısındaki değişiklikler, boşanma, kardeş doğumu, gibi faktörler sıralanabilir. Çevresel faktörler ise; çocuğun içinde yaşadığı sosyal, kültürel ortam, yaşantı şekli ve okul olarak sıralanabilir (Çullu, 2010).

Bu yazıda, duygusal ve davranış bozukluk yaşayan bir olgunun tanı ve tedavisi sunulmuştur.

OLGU

C. 11 yaşında, ailesiyle yaşayan, ilkokul beşinci sınıf öğrencisidir. Kendisi 11 yaşında fakat 8-9 yaşında gösteriyor. Minyon tipli, sarışın, gözlüklü, çok sevimli gözüken bir çocuktur. C'nin aşırı kaygıları, nedeni belli olmayan ve hayatını zorlaştıran korkuları, gece işemeleri ve arkadaşları ile sorunları bulunmaktadır. C'nin kaygılarını ve korkularını çok yoğun yaşaması annesini tedirgin etmiştir ve C ile görüşülmeye başlanmıştır. C annesi tarafından bundan önceki süreçlerde de defalarca psikologa götürülmüştür. Aile C'nin bu durumunu çocukken fark etmediklerini, küçükken yaşına göre olgun bir çocuk olduğunu düşündüklerini fakat son iki yıldır korkularının, kaygılarının ve gece işemelerinin artığını ve bütün bunlara birde arkadaşları ile olan sorunlarının eklendiğini belirtmiştir. C son günlerde sadece okula gidip gelmekte ve evden dışarı çıkmamaya, çok az olan arkadaşları ile görüşmemeye başlamıştır.

C'in durumunu annesinin anlattığı iki olay daha net ortaya koymaktadır. "Bir keresinde eren benim işyeri adresimi ve cep telefonumu aldı, işyeri telefonumu aldı, babasının telefonunu yazdı, teyzesinin cep telefonunu yazdı ve kalem kutusuna koydu. Oğlum benim telefonum ve babanın telefonu tamamda teyzenin telefonunu niçin aldın dediğimde bana; bana bir şey olur haber verilmesi gerekirse seni bulamasam babamı ararım, onu da bulamazsam babaannemi ararım, onu da bulamazsam teyzemi ararım diye cevap verdi dedi. Ben şok oldum bir çocuk niçin bu kadar olumsuz düşünür ve kaygılanır diye çok düşündüm nedenini bulamadım. Artık C'in yanında bir şey konuşamaz olduk. Bir gün kahvaltıda konuşurken abisine dün öğlen yemeğe babaannene gitmemişsin ne yaptın diye sordum oda okulun yanındaki inşatta arkadaşlarla oynadık cevabını verince bende bunun doğru olmadığını böyle bir şeyi nasıl yaptığını söyleyerek kızdım, daha yeni Talas'ta çocukları kaçırdılar neden dikkatli davranmıyorsun dedim büyük oğlum A tamam anne derken C başladı ağlamaya niçin ağlıyorsun dediğimde ya ağabeyimi kaçırsalardı ne yapardık anne dedi yatıştırmak için yok oğlum öyle bir şey bak ağabeyin yanımızda dedim, C hala ağlayarak ya inşaatta düşseydi, orda çalışanlar ona kötülük yapsalardı diye ne kadar olumsuz senaryo varsa yazdı ve abisinden bir daha oraya gitmeyeceğine dair söz alana kadar da susmadı".
C' diğer duygusal sorunu olan korkularının da çok yoğun yaşamaktadır; evde yalnız kalmaktan korkmakta, aile üyeleri evdeyken bile diğer oda da yalnız kalamamaktadır. Anne her ne kadar C'nin kaygılarına üzülmekte ise de anne ile görüşmeler sırasında fark edilen diğer bir sorun da gece işemeleri olarak görülmektedir. Bu durumun kaygı ve korkuların nedenlerinden veya sonuçlarından olabileceği düşünülmektedir.

Kısaca özetleyecek olursak C ile ilgili ele alacağımız konular şunlar:

- Aşırı kaygısı ve yaşından beklenmeyecek sorumluluk duygusu,
- Nedeni belli olmayan korkuları,
- Gece işemesi,
- Sınıf arkadaşlarıyla problemleri,
- Olumsuz benlik algısı (Boyunun kısalığını sorun etmesi; bu durum C ile görüşmeler sırasında tespit, edilmiş ve okulla ilgili sorunların ana nedeni olduğu belirlenmiştir).

Aile Hakkında Bilgi

Anne baba ve iki çocuktan oluşan çekirdek ailedir. C ailenin ikinci çocuğudur, abisi ile arasında 4 yaş vardır. Anne yoğun bir çalışma temposuna sahiptir. Muhasebecilik anne ve babanın mesleğidir ve birbirleri ile iyi anlaşan ve mutlu bir evlilikleri olan çifttirler. Aile ortalama gelir düzeyine sahiptir. Oturdukları ev kendilerinin ve kendilerine ait bir tanede otomobilleri bulunmaktadır. Anne işi gereği son iki yıldır çok yoğun çalıştığından eve geç saatlerde gelmektedir.

C'nin babası Murat Bey çevresi tarafından sessiz, sakin, çekingen yapıya sahip çok kibar ve saygılı bir birey olarak değerlendirilmektedir. Anne; Emine Hanım sıcak, samimi, dışa dönük güler yüzlü ve samimi bir bayan olarak tanınmaktadır. C'nin ağabeyi A sessiz, sakin, güler yüzlü, akademik başarısı çok yüksek olmayan babanın deyimiyle çok gamsız hiç bir şeyi çok fazla umursamayan C'nin tam tersi yapıya sahip bir çocuk. Kardeşler arasında herhangi bir sorun tespit edilmemiştir.

Bilgi Toplama

C ile ilgili olarak önce anne ile iki görüşme yapılmış ve süreç içinde görüşmeye devam edilmiştir. Bunun yanı sıra C'nin babası, babaannesi, abisi, çok sevdiği sınıf öğretmeni ve onu yakından tanıyan alt komsu H hanımla görüşmeler yapılmış ve C hakkında detaylı bilgiler görüşmeler öncesinde toplanmıştır. C'nin daha iyi değerlendirilmesi ve bir başka uzman görüşünü de alma nedeni ile daha önce gittiği psikologla görüşülmek istenmiş fakat kendisi başka şehre taşındığı için bu gerçekleştirilememiştir.

Anne ile yapılan ilk görüşmede anneden C'nin genel durumu hakkında bilgi alınmıştır. C detaylı şekilde annesinden dinlenmiştir. Anne C'nin yaşına uygun davranmamasından, yaşından çok olgun davranmasından, arkadaşları ile vakit geçirmek istememesinden, eğlenmek yerine oturup aile ile ilgili konulardan endişelenmesinin kendisini üzdüğünü belirtmiştir. Çocukluğundan beri aynı yapıda olan C'nin bu durumu son bir yılda artmıştır. Babası ise C'nin yaşına uygun davranmadığını, bir yetişkin gibi düşünüp davrandığını belirtmiştir. Baba C'yi genellikle neşeli, durup dururken birden küsen, duygusal durumu ani değişen bir çocuk, duygularını rahat anlatmayan sorulduğunda da düşünürsen sen bulursun diye cevap veren bir çocuk olarak değerlendirmiştir. Babaya C kendine güveni az, korkuları olan bir çocuktur.

C'ye dört yaşına kadar bakan babaannenin değerlendirmesi sonucunda; C kreşe gidene kadar uyumlu ve sakın bir çocukken kreşe gittikten sonra hırçınlaştığını belirtmiştir. Babaanne C ile ilgili son yaşadığı iki olayı şöyle anlatmıştır: "Eve karınca girmiş bende aldım balkondan attım, ağladı yazık karıncaya, ölecek, günah değil mi diye epey kafasına taktı. Geçen kardeşime giderken C'yi de götürmek istedim gelmedi nedenini sorduğum da şimdi orda bana boyun uzamış diyecekler, bir sürü yalan söylerler dedi ve benimle gelmedi". Babaanne C'yi kaygısı yüksek, çok fazla ve yoğun korkusu olan bir çocuk olarak değerlendirmiştir. Babaanne C'nin abisinin yerinde düşünüp kaygılandığını belirtmiştir.

Beş senedir C'nin öğretmeni olan Sevim hanımın C'yi ile ilgili görüşleri şunlardır: Akıllı, kendine güvenli, içine kapanık görünse de aslında öyle olmayan, düzenli, kuralla uyan bir öğrenci olduğunu, hemen her şeyi söylemeyen sorulduğunda anlatan, duygularını saklayan bir çocuk olduğunu belirtmiştir. Sevim Hanım C'nin söylenen her şeyi yapan, kız ve erkek her gruptan arkadaşı olan iyi bir öğrenci olduğunu fakat son aylarda arkadaş ilişkilerinin bozulduğunu, C'nin arkadaşlarına daha tepkili davranmaya başladığını belirtmiştir. C'nin arkadaşlarının kendisini sevmediklerini ve kısa boylu olduğunu düşündüklerini sandığı için onlara vurduğunu belirtmiştir. Öğretmen hanım bunun böyle olmadığını C'nin bunu böyle algıladığını belirtmiştir. Durumu böyle algıladığı için ortada sebep yokken arkadaşlarına vurduğunu söylemiştir.

Alt komşu H Hanımın C hakkındaki değerlendirmesi ise şöyledir: C'nin derin düşünen, duygusunu içinde yaşayan, her şeyi düşünerek gözlemleyerek hareket eden bir çocuk, hareketli ve çok yaramaz olgununu belirtmiştir. C nin içine kapanık ve hassa bir çocuk olduğunu söylemiştir. C ile ilgili bir olayı da şu şekilde paylaşmıştır: "bir akşam bizim evde koltukta uyuya kaldı, koltuğa kaçırmış çok ağladı".

Yapılan görüşmelerin ortak sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Sağlıkla ilgili durumu: C çocukluğunda çiçek hastalığını çok ağır geçirmiş, 1-1.5 yaşlarında bronşit astıma yakalanmış tedavi görmüştür. Geçen senede cilt rahatsızlığı geçirmiş doktor herhangi bir nedeni yok psikolojik olabilir demiş şimdi iyi fakat dönem dönem hafifte olsa tekrarlıyormuş (Sanırın anneyi en çok panikleten bu durum. Bu durumun fiziksel rahatsızlığa neden olması annenin sorunu çok büyütmesine neden olmaktadır). Bunun dışında fiziksel sağlığında bir olumsuzluk yoktur fakat C hemen her gece yatağını ıslatmaya devam etmektedir. Bu duruma çok üzülen C'nin bunu psikolojik sorun haline getirip hemen her gece ağladığı tespit edilmiştir.

Kişilik özellikleri: İçine kapanık, hassas, duygusal, genellikle neşeli fakat duygusal durumu aniden değişiklikler gösterebilen bir çocuk. Bir engelle karşılaştığın da hemen küsen, pes eden bir kişilik yapısına sahip bulunmaktadır. Düzenli bir çocuk. Basketbol oynamayı istiyor fakat başarısızlık yaşadığı için, mutsuz oluyor. Eleştirilmeye tahammülü yok. Kendisine olumsuz bir hitap söylendiğinde küsüyor veya saldırıyor.

Gelişimi: Fiziksel olarak yaşıtlarının gerisinde ve bu durumun farkında olan bir çocuk. minyon, sarışın, sevimli bir görüntüsü bulunmakta. Fiziksel gelişimi normal, yaşından ve yaşıtlarından küçük gösteriyor. Bu durum C doğduğundan beri var olan bir durum. Fiziksel gelişimi yaşının gerisinde olmasına rağmen duygusal gelişimi yaşının ilerisinde olduğu düşünülmektedir. öğretmeninin görüşleri ve notlarının değerlendirilmesi sonucunda zihinsel gelişiminin oldukça iyi ve zeki bir çocuk olduğu düşünülebilir. Eğitimi ve akademik başarısı konusunda her hangi bir sorun yaşamamaktadır.

Duygusal gelişimi; dört yaşına kadar normal fakat bu yaştan sonra kaygıları, korkuları başlıyor, arkadaşlarıyla ve ağabeyiyle ilişkilerinde saldırgan davranışlar sergilemektedir.

C ile 23 görüşme yapılmıştır. Yukarıda sıralanan problemler sırayla ele alınmış ve C ile danışmalarda derinlemesine konuşulmuştur.

TARTIŞMA

Sorunlar ve C genel olarak değerlendirildiğinde; C de var olan her bir problemin ayrı ayrı değerlendirilmesi ve ele alınması gerektiği düşünülmektedir. C'de var olan aşırı kaygısı ve nedeni belli olmayan korkuları duygusal bir problem olup Duygusal bozukluklar kategorisinde yer almaktadır. Bu durum, çocuğun çevresinden çok kendini etkileyen ve zarar veren bir durumdur. C sorunlarını dışa yansıtmaktan çok kendisine yöneltmiş, içinde yaşamaktadır. Duygusal bozukluk gösteren çocuklar kendi sorunlarını dışa yansıtmaktan çok kendilerine yönelten kaygılı çocuklardır (Yörükoğlu, 1998). C'de var olan gece işemeleri ise alışkanlık bozukluğudur. Çünkü çocukluğunda kazanılması gerekli olan alışkanlık edinilmemiş ve düzensizlik göstermektedir. C'de yer alan alışkanlık bozukluğu, duygusal sorunun sonucu da olabilir nedeni de. C'nin boyunun kısalığını sorun etmesi, davranış bozukluğuna neden olmakta, arkadaşlık ilişkilerinde sinirli ve geçimsiz saldırgan davranışlar sergilemektedir.

Kaygıya kaynağı belli olmayan korkular neden olmaktadır. Korkular ise sonradan öğrenilen duygulardır. C' çocukluğunda şaka amaçlı karanlık odaya kapatılmış ve bu durum kendisinde korku oluşturmuştur, nedeni belli olmayan, bilinçaltından kaynaklı korkular C' de kaygı yaratmakta, bu duruma birde C'nin annesinde ve babasında da var olan aşırı sorumluluk ve kaygılı kişilik özelliği eklendiğinde bu yumak sorunu ortaya çıkmaktadır.

Boyunun kısalığı ve arkadaşlarının bu durumu sürekli olarak söylemeleri ve C'nin bunu kendisiyle alay edilmesi şeklinde algılaması, bu duruma ek olarak gece altına kaçırma gibi C'yi çok rahatsız eden durumun olması ve bunu bir türlü engelleyememesi, C'nin benlik algısını düşürürken, kaygılarını sürekli artırmaktadır. C okula başladığından beri yaşıtları ile olan fiziksel farkındalığı daha objektif ve somut olarak fark etmiştir. Arkadaşlarının sürekli bu durumu ifade etmeleri C'nin büyümeme veya hep kısa kalma kaygılarını artırmaktadır. Arkadaşlarının bu durumu ifade etmeleri, C' de öfkeye neden olmakta ve saldırganlık davranışına yol açmaktadır. C'nin ergenlik dönemine girmesi ve fiziksel görünümüne verdiği önemin artması ile yapılan eleştiriler karşısında daha fazla tepki vermekte ve saldırgan davranışları ve küsmeleri artmaktadır.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda, yardım çalışmaları iki adımda planlanmıştır; danışanla görüşmelerin yanında aile ile yapılacaklarında gerçekleştirilmesi. Bu süreçte C ile yapılan danışmalar da Birey merkezli psikolojik danışma kuramının ilkeleri temel alınmış, problemlerin çözümünde bilişsel davranışçı yaklaşımın teknikleri kullanılmıştır.

Öncelikle C ile ilgili olarak ailenin yapması gerekenleri konuşmak adına iki oturum planlanmış ve aileye bilgi verilmiştir. Bu oturumlarda birey merkezli kuramın temelini oluşturan, koşulsuz kabul, empati, etkin dinleme ve etkili iletişim konularını temel alan bilgiler sunulmuştur (Corey, 2008). Bu yapılırken aileye hazırlanan sunularla ve

kaynaklarla bilgiler sunulmuştur. Anne ve babanın iletişim becerilerinin artırılmasının C'ye daha iyi yardım edilmesi için önemli görülmüştür. Enüresis konusunda anne bilgilendirilerek, davranışçı yaklaşımın tekniklerinden bazıları anneye anlatılmıştır. Simgesel ödül tekniği kullanılarak birer haftalık periyotlar halinde C'nin bir aylık uykusu planlanmıştır. C'nin çok istediği, ailenin de almayı planladığı bilgisayar da ödül olarak kullanılmıştır. Çocuğun her gece aynı saatte, saat kurularak tuvalete kaldırılması vb… teknikler hakkında anne bilgilendirilmiştir. Bu konuda C'de bilgilendirilerek uygulamaya başlanmıştır. Korkuları konusunda aile bilgilendirilmiş ve neler yapılacağı örneklerle anlatılmış davranışçı yaklaşımın sistematik duyarsızlaşma tekniği uygulamalı olarak aileye anlatılmıştır. Bu teknik kullanılarak yavaş yavaş C'nin korkularının üzerine gidilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu konuda anne ve babanın sık sık C ile konuşmaları önerilmiştir. Bu uygulamalar için aile bilgisel ve duygusal açıdan desteklenmiştir.

C ile 23 görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler planlanırken öncelikle C nin kendisini olduğu gibi kabul etmesi ve benlik algısının yükseltilmesi konusunda çalışmalar ve etkinlikler planlanmıştır (Kendisini tanıması, var olan olumlu fiziksel, duygusal, bilişsel özelliklerinin farkına varması ve gerçekçi amaçlar belirlemesi için ev ödevleri verilmiştir (Örneğin, arkadaşların kısa dediğinde onlara vurmak yerine evet kısa demesini söylendi ve bunun sonuçları konuşuldu. Uzun boylu ve kısa boylu yetişkinlerle bu konuda konuşması istendi ve kısa boylu olmanın olumlulukları ve olumsuzluklarını yazması istendi. Vb…) Oturumlarda yapılan görüşmeden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

C: -Birhan ablam uzun boylu olduğu için hep arak sırada oturmuş, bense hep önde oturdum bunu hiç düşünmemiştim. Havuza gidince de benden para almıyorlar beni küçük sanıyorlar (güldü). Minyon olduğum için arkadaşlarım yaşlanınca ben onlardan genç gözükeceğim çünkü annem sizden yaşça büyük fakat minyon olduğu için sizden daha genç gözüküyor.

Kısa boylu olmanın olumlulukları C tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Hep öğretmene yakın oturmak,
- Yaşlanınca genç görünmek,
- Havuza ücretsiz girmek,
- Sevimli görünmek,
- Abisinin kendisini kıskanması,
- Marketten gelirken poşet taşımamak,
- Okul gösterilerinde en önde durmak,
- Akıllı olmak,

Kısa boylu olmanın olumsuzlukları ise C tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Basket oynayamamak,
- Arkadaşlarının alay etmesi,
- 11 yaş kıyafetlerinin hep büyük gelmesi,
- Herkezin kendisine çocuk gibi davranması,

Bu olumluluk ve olumsuzluklar ve diğer ödevlar üzerinde konuşularak C'nin içgörü kazanması sağlanmış ve model olması açısından kısa boylu ünlülerin hayatları hakkında da konuşulmuştur (Tarkan, Atatürk).

Yine bir başka oturumda; okuması için verilen korkular üzerine yazılmış, C ile aynı yaşlarda bulunan kahramanın korkularını ve bunları nasıl yendiğini anlatan "*Onlar Sadece Hayal*" isimli kitap üzerinde konuşulmuştur. İzleyen oturumlarda bu konuyla ilgili üç kitap daha ödev olarak verilmiş ve oturumlarda tartışılarak C'nin bu konuda iç görü kazanması saklanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada, C isimli 11 yaşındaki çocuğun yaşadığı duygusal ve davranışsal problemler hakkında yapılan görüşme ve gelişimi hakkında değerlendirme sunulmuştur.

Sonuç olarak bu süreçte aile ile görüşmeler önce tamamlanmış fakat C ile görüşmeler sürerken ve tamamlandıktan sonra aileden geri dönütler alınmaya devam edilmiştir. C artık kısa sürede olsa evde yalnız kalabilmektedir. C boyu kısa olduğu için alamadığı piyano eğitimi yerine ona uygun olan ve müzik öğretmenleri tarafından önerilen keman kursuna başlamıştır fakat basket kursundan vazgeçmemiştir. Basket atamamasına ve buna çok üzülmesine rağmen boy uzamasına yardım ediyormuş şeklinde düşündüğü için gitmeye devam etmektedir. Zorluklarla mücadele etmesi ve kabullenmesine katkıda bulunması açısından düşünüldüğü için C'nin bu kararı ailesi ve danışan tarafından saygı ile karşılanmıştır. C ye gece işemelerinde kas kontrolünü gelişimine katkı sağlaması için refleksoloji tedavisi önerilmiştir.

KAYNAKLAR

Arıkan, M.F., (2004). İzmir Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Duygusal Bozukluk Tanısı Almış 6-14 yaş Arası Çocukların Anne-Baba Özelliklerinin Araştırılması ve Karşılaştırılması. Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Başar, M.C. ve Özdemir, S., (20015). "Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu olan Çocuklar için Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı Uygulamalarının Gözden Geçirilmesi", *OMÜ Eğt. Fak. Dergisi*, 34(1), 176-197.file:///C:/Users/akg%C3%BCl/Downloads/5000119895-5000222991-1-PB.pdf (Erişim Tarihi: 13. 04.2016).

Corey, G., (2008). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi, Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık)

Çullu, H., (2010). İlköğretim Çağında Davranış Bozukluğu Görülen Çocuklarda Resim-İş Eğitimi Yolu İle Yaratıcılığın Uyarılması Ve Değişim Süreçlerinin İzlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

WHO (2011). İnternational Classification of Diseases, (Erişim Tarihi: 12.04.2016). http://www.who.int/classifications/icd/icd10updates/en/

ÖEHY (2006).Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (Erişim Tarihi: 12.04.2016). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226

Yörükoğlu, A., (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı* (23. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Savaşır, I., Boyacıoğlu, G. ve Kabakçı E., (1998). "*Bilişsel Davranışçı Terapiler (2. Baskı)*". Ankara: Türk Psikoloğlar Derneği Yayınları.

Karahan, T.F. ve Sardoğan, M.E., (1994). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

ENGELLİ BİREYLERİN YALNIZLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF LONELINESS STATUS IN INDIVIDUALS WITH DISABILITIES

Hanife AKGÜL
hakgul@erciyes.edu.tr

ÖZET: Giriş ve Amaç: Gelişmiş toplumlarda yalnızlık önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Engelli bireyler birçok sorunun yanı sıra günlük hayatlarında engellerinin getirdiği yalnızlık duygusuyla da baş etmektedirler. İnsanlar ister çocuk, ister genç isterse yetişkin olsun yaşamlarının herhangi bir döneminde az ya da çok yalnızlık duygusu yaşamışlardır fakat toplumdaki engelli grubun bu duyguyu daha fazla yaşadığı düşünülmektedir. Bu çalışmada Kayseri ilinde yaşayan engellilerin çeşitli değişkenlere göre yalnızlık durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Araştırma betimsel araştırma olup araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilçe, köy ve kasabalarında yaşayan çeşitli engellere sahip bireyler oluşturmaktadır. Çalışmada engellilerin kişisel bilgi, sosyal demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve yine engellilerin yalnızlık düzeylerini ölçmek için ise GierveldYalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler 2016 yılında, anketörler tarafından yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu uygulamadan 200 bireyin verileri analizler için kullanılmıştır. Veriler SPSS 19.00 paket programı ile değerlendirilmiş ve cinsiyet değişkeni t testi ile; yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, engel türü, çalışma durumu, aylık gelir düzeyi ve yaşamını sürdürdüğü yer, ANOVA ile analiz edilmiştir.
Bulgular ve Sonuç: Araştırmada Kayseri'de yaşayan engellilerin yalnızlıklarına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre yalnızlık düzeyinde cinsiyet, yaş, engel türü, medeni durum, gelir düzeyi, eğitim düzeyi ve çalışma durumu değişkenleri arası fark anlamlı çıkarken, engel düzeyi ve yaşamını sürdürdüğü yer değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Engelli, yalnızlık, engellilerde yalnızlık,

ABSTRACT: Introduction and Purpose: In developed countries, loneliness has emerged as an important issue. Individuals with disabilities deal with several problems in their daily lives as well as the feeling of loneliness due to the disabilities. Individuals have certainly experienced loneliness feeling in some period of their lives even if they are children or young adults, however; it has been considered that the individuals with disabilities in a society have suffered from this problem more than the others. In this study it is aimed to investigate the loneliness status of individuals with disabilities living in Kayseri province according to some variables.
Method: Research is a general survey model and descriptive research method was used in the study. The working group of the research consists of individuals with various disabilities who live in villages and towns in Kayseri province. In the study Personal Information form prepared by the researcher was used in order to determine the personal information, social demographic features of the individuals with disabilities and Gierveld Loneliness Scale was used again to measure the level of loneliness of the individuals with disabilities. Data were obtained by interviewers through face to face interviews in 2016. In this application, the data of 200 individuals were used for analyzing. Data were analyzed through SPSS 19.0 software package and gender variable was analyzed by t-test and age, marital status, education level, type of disability, disability level, employment status, income level and place where the individuals live were analyzed by ANOVA.
Findings and Result: According to the analysis results for the loneliness of individuals with disabilities living in Kayseri, There are significant differences in loneliness level between gender, type of disability and degree marital status and income level variables; there is not a significant difference between education level and place where the individuals live variables.

Key words: Disabled, loneliness, loneliness in disabilities,

GİRİŞ

Yalnızlık tüm bireylerde ortaya çıkan, genç, yaşlı, engelli, sağlıklı, sağlıksız her bireyi etkileyen bir duygudur. Sadler'a (1987) göre pek çoğumuz bugün dünyada yalnız bir yaşamın eşiğinde yaşamaktayız. Yalnızlık, genellikle sosyal ilişkilerin nitelik ve niceliğinde yaşanan doyumsuzluktan kaynaklanmakta; bazen kısa bazen uzun süreli bazen geçici olmakta fakat bazen yaşamı engelleyen bir deneyime dönüşmeye kadar değişiklik göstermektedir (Peplau ve Perlman, 1982). Bireyler yalnızlık boyutları veya türlerinden hangisini yaşarsa yaşasın yalnızlık bireylerde çeşitli duygular ve kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olur veya bunun tersi durumda söz konusu olarak bireyde var olan kişilik özelliklerinden dolayı yalnızlık duygusu yaşanır. Yalnızlıkla ilişkili kişilik özelliklerine bakacak olursak; Jones, Carpenter ve Quinnata (1985) bu özellikleri şöyle sıralamışlardır.

1. Olumsuz kişilik özellikleri,
2. Yetersiz sosyal beceriler,
3. Duygusal problemler, depresyon, kaygı,
4. Zayıf benlik algısı,
5. Olumsuz, negatif duygular (Akt.Kaplan, 2011).

Engellilik, sağlığın bozulması sonucu oluşan yetersizlikten dolayı, bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerin engelli olmayan kişiye göre azalması ya da kaybedilmesi olarak tanımlamaktadır (Demir, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün verilerine göre, dünya nüfusunun yaklaşık %10'u engelli insanlar oluştururken ülkemizde bu oran %14'tür (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi, 2006). Engellilik durumunun getirdiği birçok neden yalnızlık duygusuna zemin hazırlarken; yalnızlık duygusu birçok fiziksel ve ruhsal sağlık problemlerinin oluşmasına zemin hazırlar (Gamble, 2011; Kaya, 1999; İçli, 2002; Tufan, 2002; Aközer, Nuhrat, Say; 2011). Araştırmalar yalnızlık duygusunun yaygın olarak yaşanan ve insanı güçsüzleştiren etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yalnızlığın birçok psikolojik değişken ve kişilik faktörleri ile ilişkisi bulunmaktadır. Nitekim yalnızlık; depresyon, intihar, düşmanlık, alkolizm, psikosomatik hastalıklar, düşük benlik kavramı gibi birçok hastalık ve değişken ile ilişkili bulunmuştur (Moore ve Schultz, 1983; McWhirter, 1990; Jakson, Fritch, Nagasaka ve Gunderson, 2002). Yalnızlık ve depresyon arasında güçlü bir ilişki vardır (Kurt, Beyaztaş, Erkol, 2010; MacCourt, 2004; Öz, 2002; Thomas, 1992). Yalnız yaşayan bireylerde intihar girişimleri önemli oranda artmıştır (İçli, 2002). Uluslar arası araştırmalardan elde edilen verilere göre intihara yol açan temel faktörler şunlardır: Ağır depresif hastalıklar, kronik ve acı verici hastalıklar, bedensel fonksiyonlarda meydana gelen gerilemeler, insani ilişkide yaşanan sorunlar, toplumdan soyutlanma ve yalnızlıktır (Gamble, 2011; Tufan, 2002).

İnsanlar, sosyal ilişkilerinde niceliksel ve niteliksel açıdan yetersizlik hissettikleri için duygusal sıkıntılar, ilişkiyi başlatma ve sürdürmede psikolojik zorlanmalar yaşarlar. Toplumun dezavantajlı gruplarından olan engelli bireyler birçok özellikleri bakımından yalnızlık duygusunun yaşanma olasılığının arttığı bireylerdir. Engelli bireyler özellikle de zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olan çocuklar ve bireyler, engelli olmayan bireylere göre yalnızlık duygusuna daha eğilimlidirler. Araştırma bulguları, engelli olmayan öğrencilerin %10-16'sının yalnızlık hissettiklerini göstermektedir. Yalnızlık yaşayan zihin engelli öğrencilerin oranı ise %25'e kadar yükselmektedir. Bu araştırmaların çoğunun zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olanlara odaklanmış olmasına karşın, diğer engellilerinde de benzer düzeyde yalnızlık yaşamaları beklenebilir. Engelli bireyler, sosyal ipuçlarının farkına varmada ve işlemede ve de sosyal ilişkiler geliştirmede güçlük yaşamaları nedeniyle daha yüksek oranda yalnızlık duygusu yaşamak durumunda kalabilmektedirler (Bakkaloğlu, 2008).

Bu çalışma, engelli bireylerin yalnızlık düzeyleri ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Kayseri ilinde yaşayan engelli bireylerin yalnızlık duygularının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda engellilerin çeşitli değişkenler ile yalnızlık duygusu arasında anlamlı bir ilişki var mı? Sorusunun yanıtı aranacaktır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, engellilerin cinsiyet, yaş, engel türü ve derecesi, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşamını sürdürdüğü yer, gelir düzeyi ve çalışma durumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden genel tarama modeli türlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi

amaçlayan araştırma modelleridir Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada değişkenlerin birlikte değişip değişmediği araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili merkez ve ilçelerinde yaşayan engelli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ulaşılabilen engelli bireyler oluşturmuştur. Evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olmaması nedeni ile eleman örnekleme türlerinden biri olan oransız eleman örnekleme (basit tesadüfî örnekleme) tercih edilmiştir (Karasar, 2003). Araştırmanın örneklemini, tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilmiş 200 (E=114 K=86) engelli oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan engellilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Grubun Demografik Dağılımları

	Sayı (n=200)	%
Cinsiyet		
Kadın	86	43
Erkek	114	57
Yaş		
18-28 yaş aralığı	92	46
29-48 yaş aralığı	57	28.5
49 yaş ve üstü	51	25.5
Engel türü		
Görme engelli	45	22.5
İşitme engelli	58	29
Spastik engelli	97	48.5
Medeni Durum		
Evli	47	23.5
Bekar	133	66.5
Boşanmış	11	5.5
Eşini kaybetmiş	9	4.5
Çalışma/ İş Durumu		
Çalışıyor	85	42.5
Çalışmıyor	33	16.5
Öğrenci	82	41
Aylık Gelir Düzeyi		
Yok	11	5.5
0-999 TL	36	18
1000-1999 TL	43	21.5
2000-2999 TL	58	28
3000 TL ve üzeri	52	26
Eğitim Düzeyi		
Okuryazar değil	3	1.5
İlkokul	13	6.5
Ortaokul	32	16
Lise	110	55
Üniversite	38	19
Lisans üstü	4	2

Araştırmaya katılan engellilerin demografik özelliklerine bakıldığında Tablo 1'de görüldüğü üzere grubun % 43'ü kadın, % 57 sini erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Grubun % 22.5'i görme, % 29'u işitme, % 48.5'i spastik engellilerin oluşturduğu, % 42.5'nin çalıştığı, % 16.5 çalışmadığı, % 41'inin öğrenci olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, kişisel bilgi formu ve GierveldYalnızlıkÖlçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi engelli bireylerin demografik özellikleri ile ilgili kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafındanhazırlanmıştır.

GierveldYalnızlıkÖlçeği

Yalnızlık duygusunu ölçmek amacıyla Gierveld & Kamphuis (1985), tarafından geliştirilmiş, 1999 ve 2006 yıllarında revize edilmiştir (de Jong Gierveld ve Van Tilburg, 2006). Toplamda 11 maddesi olan ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır: ölçeğin altı maddesi (2, 3, 5, 6, 9, 10) duygusal yalnızlığı ölçen, olumsuz maddeler; beş maddesi ise (1, 4, 7, 8, 11) sosyal yazlığı ölçen, olumlu maddelerdir. Toplam yalnızlığı hesaplamak için; duygusal yalnızlık sonuçları ile sosyal yalnızlık sonuçları toplanmalıdır. Bu iki boyutun toplamı genel yalnızlık puanını verir (de Jong Gierveld,& van Tilburg, 2011). Ölçekten alınacak en düşük puan 0 en yüksek puan 22 dür. Puanların artması yalnızlığın daha yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Yalnızlık ölçeğinin, ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla UCLA yalnızlık ölçeği ile yapılan iki ayrı çalışmanın sonucunda .66 ve .81 korelasyon bulunmuştur (de Jong Gierveld & Kamphuis ,1985; de Jong Gierveld,& van Tilburg, 2011). Ölçekle yapılan iki ayrı güvenirlik çalışmasında (de Jong Gierveld,& van Tilburg, 2011; de Leeuw 1992) ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .97 ve .84 olarak bulunmuştur.

Gierveld Yalnızlık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması Akgül ve Yeşilyaprak (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin orjinalindeki gibi tüm maddelerin, öz değeri birden büyük iki faktörde toplandığı, orijinalinde olduğu gibi ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. İki faktöre ilişkin açıklanan toplam varyans %63.88'dır. Ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla Geriatrik Depresyon Ölçeği ve WHOQOL-OLD: Yaşlılar İçin Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Modülü' nün Yakınlık Alt Ölçeğinden alınan puanlar ile Gierveld Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılmış ve analizler sonucunda Toplam Puan r=.69 ile r=.-.65; DY r=.65 ile r=.-.51; SY r=.55 ile r=.-.63; olarak korelasyonlar tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach Alpha katsayısı; ölçeğin zamana karşı güvenirliğini incelemek amacıyla hesaplanan test-tekrar test devamlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları; Duygusal yalnızlık için .79, Sosyal Yalnızlık için .81 ve toplamda .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test devamlılık katsayısı; DY boyutu için. 90, SY boyutu için. 93, toplam puan için .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma sırasında ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan engelli bireylere, Kişisel Bilgi Formu ve Gierveld Yalnızlık Ölçeği uygulanarak bilgilere ulaşılmıştır. Görme engelli bireylere anket araştırmacı tarafından sözel olarak uygulanmıştır. Örneklemden elde edilen veriler bilgisayara girilmiş ve elde edilen veriler; SPSS 19.00 paket programı ile değerlendirilmiş, veriler *t* testi ve ANOVA olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bireylerin yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan t testi sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Yalnızlık Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	ss	sh	t testi		
					t	sd	p
Kız	86	1.6	,20	0,1	3,61	198	,002
Erkek	114	1.1	,25	0,1			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, yapılan ilişkisiz t testi sonucunda engellilerin cinsiyetleri ile yalnızlık ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 3{,}61; p<.01$).

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Yalnızlık Duygusunun YaşaGöre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	28,660	2	14,380	53,674	,000
Gruplar İçi	255,937	197	,268		
Toplam	244,688	199			

Yaş Düzeyi					
18-28 Yaş		29-49 Yaş		50 Yaş ve Üstü	
N	X	N	X	N	X
92	1.83	57	0.74	51	1.36

Tablo 3 de görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler 18-28 yaş aralığındaki bireyler (1.83), daha sonra 50 yaş ve üstü bireyler gelirken (1.36), en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise 29-49 yaş aralığındaki bireylerdir (0.74).

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının engel türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Yalnızlık Duygusunun Engel Türü DeğişkenineGöre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	37,265	2	11,303	53,674	,008
Gruplar İçi	255,939	197	,268		
Toplam	244,693	199			

Engel Türü					
Görme Engelli		İşitme Engelli		Spastik Engelli	
N	X	N	X	N	X
45	1.89	58	1.77	97	1.53

Tablo 4'de görüldüğü gibi grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler; görme engelli bireyler (1.89), işitme engelli bireyler (1.77) ve spastik engelli (1.53) şeklinde sıralanmaktadır.

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Yalnızlık Duygusunun Medeni Durum DeğişkenineGöre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	30,459	3	5,292	23,643	,000
Gruplar İçi	211,241	196	,243		
Toplam	235,679	199			

Medeni durum							
Evli		Bekar		Boşanmış		Eşini Kaybetmiş	
N	X	N	X	N	X	N	X
47	0.47	133	1.56	11	1.74	9	1.80

Tablo 5'de görüldüğü gibi grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler; eşini kaybetmişler (1.80), boşanmışlar (1.74) ve bekarlar (1.56) şeklinde sıralanmaktadır. En düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise halen evli bireylerdir (.47).

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının gelir düzeyi göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6: Yalnızlık Duygusunun Aylık Gelir Düzeyi DeğişkenineGöre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	11,34	4	2,836	9,772	,000
Gruplar İçi	233,354	195	,290		
Toplam	244,699	199			

Aylık Gelir Düzeyi									
Yok		0-999TL		1000-1999TL		2000-2999TL		3000TL ve Üzeri	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
11	1.8	36	1.5	43	.83	58	.79	52	.51

Tablo 6'da görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler hiç geliri olmayanlar (1.8), sonra 0-999 TL olan grup (1.5), daha sonra 1000-1999 (.83) gelirken, en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise en yüksek gelir grubuna sahip olan 3000 TL ve üstü engelli bireylerdir (.51).

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7: Yalnızlık Duygusunun Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	11,036	5	2,613	8,077	,000
Gruplar İçi	241,581	194	,288		
Toplam	254,966	199			

Eğitim Düzeyi												
Okuryazar değil		Okur Yazar veya İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Lisans Üstü	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
3	1.91	13	.96	32	.89	110	.78	38	1,76	4	1,84

Tablo 7'de görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının engellilerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler okuma yazma bilmeyen engellilerin oluşturduğu grup olurken (1.91), en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise lise mezunu bireylerdir (1,78).

Engelli bireylerin yalnızlık ölçeği puanlarının çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8: Yalnızlık Duygusunun Çalışma DurumunaGöre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	5,053	2	1,684	5,658	,001
Gruplar İçi	239,645	805	,298		
Toplam	244,699	808			

Çalışma Durumu					
Çalışıyor		Çalışmıyor		Öğrenci	
N	X	N	X	N	X
85	.57	33	1,79	82	.86

Tablo 8'de görüldüğü gibi en yüksek yalnızlık düzeyi çalışmayan bireylerken(1.79); en düşük yalnızlık düzeyi ise çalışan gruba aittir (.57).

SONUÇ

Engelli bireylerin yalnızlık duygusunun incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; cinsiyet, yaş, engel türü, medeni durum, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi engelli bireylerin cinsiyetlerine göre yalnızlık duygularında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Kadınlar, erkeklere göre daha fazla yalnızlık hissetmekte ve yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda;

Tablo 3'de görüldüğü üzere, bireylerin yaşlarına göre, yalnızlık duygularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Yalnızlık duygusunu en az yaşayan bireyler 29-49 yaş aralığındaki bireylerdir. Yalnızlık duygusunu en yüksek yaşayan bireyler ise 18-28 yaş aralığındaki genç engellilerdir. Yapılan araştırmalarda;

Yalnızlık duygusu engelli bireylerde engele neden olan sebepler yönünden de anlamlı düzeyde ($p<.01$) farlılaşmaktadır (Bakınız Tablo 4). Görme engelli bireyler en yüksek yalnızlık duygusuna sahipken; en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise spastik engellilerdir. Görme bozukluğu ve ruh sağlığı ile ilgili literatüre bakıldığında, görme kaybının depresyon ile ilişkili olduğu görülmektedir (Bazargan ve Hamm-Baugh, 1995). Ayrıca görme bozukluğunun depresyon riskini arttırdığı görülmektedir (Waern ve arkadaşları, 2002). Depresyonla yalnızlık duygusu yakından ilişkili duygulardır. Görme engellilerin karşılaştıkları sosyoekonomik sorunlar geleceğe yönelik düşüncelerini olumsuz bir şekilde etkilemekte ve benzer sorun alanları yaratmaktadır. Diğer bir ifadeyle geleceğe yönelik; yalnız kalma, işe girememe, evlenememe, eğitimi sürdürememe, diğerlerine muhtaç olma gibi endişelerden dolayı olumsuz olarak etkilemektedir (Demir, 2015).
Tablo 5'de görüldüğü üzere, bireylerin medeni durumlarına göre, yalnızlık duygularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Yalnızlık duygusunu en yoğun yaşayan bireyler eşini kaybetmiş engelliler olurken, daha sonra boşanmış grup ve bekarlar gelmektedir. Yalnızlık duygusu en az olan bireyler ise halen evli olan engellilerdir. Pinquart

(2003), tarafından Almanya'da 4130 yaşlı denek ile yapılan "Evli, Dul, Boşanmış ve Hiç Evlenmemiş Bireylerde Yalnızlık" isimli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak de Jong Gierveld ve Kamphuis, (1985) tarafından geliştirilen yalnızlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hiç evlenmemiş yaşlılarda, evlenmiş yaşlılara göre yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu, evlenmiş yaşlıların çocuklarla, arkadaşlarla, komşularla ve diğer insanlarla daha yoğun ve güçlü ilişkiler geliştirdiği, bu nedenle de yalnızlık düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Halen evli ve eşlerin sağ olduğu yaşlılarda dul ve boşanmış olan yaşlılara oranla yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları bu araştırmamızın sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, bireylerin gelir durumlarına göre, yalnızlık duygularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Hiç geliri olmayan engellilerin yalnızlık duygusunu daha yoğun yaşadıkları en az yalnızlık yaşayan bireylerin ise en yüksek gelire sahip bireyler olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi arttıkça bireylerin imkanlarının da aynı oranda arttığı düşünüldüğünde yalnızlık duygusunun gelir düzeyi düşük bireylere oranla az hissedilmesi doğaldır. Bu sonuca göre gelir ile yalnızlık duygusu ters orantılıdır denilebilir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, bireylerin eğitim düzeylerine göre, yalnızlık duygularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Yalnızlığı en fazla hisseden grup okuma yazma bilmeyen engelliler oluştururken, en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup lise mezunu olan engellilerdir. Liseden sonra eğitim düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyi artmaktadır. Lisans ve Lisansüstü mezunlarının yalnızlık düzeyi lise mezunlarından yüksekken lisan üstü grubun yalnızlık düzeyi de lisans grubundan daha yüksektir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, bireylerin çalışma durumlarına göre, yalnızlık duygularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Yalnızlık duygusunu en fazla yaşayan grup çalışmayan engellilerken; çalışan bireyler yalnızlık duygusunu en az yaşayan gruptur.

Sonuç olarak bu çalışmada, engelli bireylerin yaşadıkları yalnızlık duygusunun farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir ve yalnızlığın; cinsiyet, yaş, engelle neden olan durum, medeni durum, gelir düzeyi ve eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Yalnızlık duygusu yüksek bireylerde psikolojik problemler daha sık görülebilmektedir. Bu sebepledir ki toplumdaki engelli bireylerin sosyal refahının, eğitim düzeyinin, sosyal imkânlarının iyileştirilmesi yönündeki çalışmaların artırılması ve hızlanması gerekli görülmektedir.

KAYNAKLAR

Akgül H., Yeşilyaprak B., (2015). "Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeği"nin Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi,* 8, 1, 34-45. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yasad/article/view/5000119293

Aközer, M., Nuhrat C., Say Ş., (2013). "Türkiye'de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler Araştırması". *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(27), 103-128.

Bakkaloğlu, H. (2008). "Engelli Çocuklarda Yalnızlık Öğretmenler Nasıl Yardım Edebilirler?". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 9 (2), 41-50. (Erişim Tarihi: 18.04.2016) http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1274/14683.pdf

Bazargan, M. ve Hamm-Baugh, V. P. (1995). The relationship between chronic illness and depression in a community of urban black elderly persons. The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 50(2), S119-S127.

Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, V. (2015). "Görme Engellilerde Depresif Belirtilere Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Etkililiği". *Nesne Psikoloji Dergisi,* 3(6), 3, 6-77. www.nesnedergisi.com

de Jong Gierveld, J., & Kamphuis, F.H. (1985). "The development of a Rasch-type loneliness-scale". *Applied Psychological Measurement, 9*, 289-299.

de Jong Gierveld, J., & van Tilburg, T.G. (2011). *Manual of the Loneliness Scale 1999*, VU University, Amsterdam, 8 Ocak 2013, http://home.fsw.vu.nl/tg.van.tilburg/manual_loneliness_scale_1999.html

de Jong Gierveld, J., Van Tilburg T.G. & Dykstra P.A. (2006). Loneliness and social isolation. In: A. Vangelisti, D. Perlman (Eds*). The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (485–499). New York: Cambridge University Press.

de Leeuw, de E.D., (1992). Data Quality in Mail, Telephone and Face to Face Surveys, Doktora tezi, Vrije Universiteit, Amsterdam.

Gamble, N. (2011). *A Joint Project of the Centre for Addiction and Mental Health Dalla Lana School of Public Health,* University of Toronto and Toronto Public Health, Kanada:2010 Centre for Addiction and Mental Health.

İçli, T., (2002). Yalnız Yaşamak, Gökçe Kutsal Y.(Ed.) *Geriatri 2002 Sempozyumu Bildirileri* içinde (260-265). Ankara: H.Ü. Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını.

Karahasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler ve Teknikler(12. Baskı), Ankara: Nobel.

Kaplan, M.S. (2011). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaya, B.(1999). "Yaşlılık ve Depresyon: Tanı ve Değerlendirme".*Geriatri Dergisi*, 2 (2), 76-82.

Kurt, G., Beyaztaş F.Y. ve Erkol Z. (2010). "Yaşlıların Sorunları ve Yaşam Memnuniyeti", *Adli Tıp Dergisi / Turkish Journal of Forensic Medicine,* 24, (2), 32-39. (Erişim Tarihi: 09.02.2014) http://www.adlitipdergisi.com

MacCourt, P., (2004). *Seniors Mental Health Policy Lens: An Instrument for Developing Policy, Legislation, Programs and Services That Promote and Support the Mental Health of Older Adults*. Vancouver: British Columbia Psychogeriatric Association. Available. (Erişim Tarihi: 25.11.2015). www.seniorsmentalhealth.ca/PolicyLensENG_17_06.pdf.

McWhirter, B.T., (1990). "Loneliness: A Review Of Current Literature, With Implications For Counseling And Research". *Journal of Counseling & Development,* 68 (4), 417- 422. (Erişim Tarihi: 25.11.2015). http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1990.

Öz, F., (2002). "Yaşamın Son Evresi: Yaşlılık ve Psikososyal Açıdan Yeniden Gözden Geçirme". *Kriz Dergisi*, 10 (2), 17-28. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/103/783.pdf (Erişim Tarihi: 18.09.2015).

Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L.A. Peplau ve D.Perlman (Eds), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, andtherapy* (13–46). New York: Wiley Interscience.

Pinquart, M., (2003). "Loneliness in married, widowed, divorced, and never-married older adults", *Journal of Social and Personal Relationships,* 20 (1), 31–53. DOI:10.1177/02654075030201002. http://spr.sagepub.com/content/20/1/31 (Erişim Tarihi: 25.11.2015).

Sadler, W. A. & Johnson T. B.(1987). From Loneliness To Anomia. In Hartog J., J. R. Audy, Y. A. Cohen (Eds.), *The Anotomy Of Loneliness*(34-64). New York: International Universities Press.

Thomas, C., Keman H.,& Kennedy G. J., (1992). "Depressive Symptoms And Mortality İn Elderly Persons", *J Gerontol,* 47,80–87.

Tufan, İ., (2002). *Antik Çağdan Günümüze Yaşlılık*. İstanbul: Aykırı Yayınevi, Kitap Matbaacılık. http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1006600825693 (Erişim Tarihi: 25.11.2015).

Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri (2006). T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Özürlülük Araştırmaları ve İstatistik Dairesi Başkanlığı.

Waern, M., Rubenowitz, E., Runeson, B., Skoog, I., Wilhelmson, K. ve Allebeck, P. (2002). Burden of illness and suicide in elderly people: case-control study. Bmj, 324(7350), 1355

ZİHİN ENGELLİ ERGEN KIZ ÖĞRENCİLERİN CİNSEL EĞİTİM ALMA SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN VE AİLELERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

EXAMINING THE PROBLEMS OF TEACHERS AND PARENTS IN WHO ARE FACED TEACHING PERIODS ABOUT SEXSUAL EDUCATION OF ADOLESENT STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Özlem UZUN
ozlemuzun.87@gmail.com
Prof. Dr. Hakan SARI
hakansari@gmail.com

ÖZET

Cinsel gelişim, yaşamın başlangıcından ölüme kadar süren, hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan, toplumsal yaşamı etkileyen bir konudur. Dolayısıyla, zihin engelli bireylerin diğer gelişim alanlarına olduğu gibi cinsel gelişim alanına da gereken önem verilmelidir. Cinsel eğitimle birey, olumlu kişilik kavramı geliştirir, bedenini tanır ve bedeninde oluşan değişikliklerin farkına varır, değer yargılarına uygun davranır ve sağlıklı bir kişilik oluşturur. Konuyla ilgili olarak yapılan alanyazını taramasında zihin engelli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; 1.hafif düzey zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunları belirlemek 2. Bu konuda yapılacak ileri araştırmalara ışık tutmaktır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği" ile Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda birinci ve ikinci kademede eğitimlerine devam eden öğrencilerle çalışan 30 zihin engelliler sınıf öğretmeni ve 30 aile, gönüllülük ilkesine bağlı olarak yansız atama yolu ile seçilerek görüşleri alınmıştır. Veriler teknolojik kayıttan yazılı formlara 'transkriptlere' dönüştürüldükten sonra 'İçerik Analizi' Tekniğiyle analiz edilmiştir.Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; 1)Aileler öğrenciye cinsel organ temizliğini öğretmede zorluk çekmektedirler. 2) Aileler cinsel organ temizliğinde kullanılan malzemelerin seçiminde zorluk çekmektedir. 3) Aileler özel günlerde temizliğin öğretilmesi ve devamlılığının sağlanmasında zorluk çekmektedir. 4) Ailelerin öğrencinin evlilikle ilgili sorularını basit bir şekilde cevapladıkları, ileride evlilik gibi bir durum olduğunda zorluk çekeceklerinden dolayı endişeleri vardır. 5) Ailelerin çocuklarına evlendiklerinde karı-koca arasındaki cinsel ilişkinin ne olduğu ve üreme ile ilgili bilgilerin öğretimini vereceklerdir. Fakat bu konuda zorluk yaşayacaklarını düşünmektedirler ve endişeleri vardır. 6) Aileler çocuk bakımı ile ilgili bilgilerin öğretimi için erken olduğunu, ileride bu konuyu vereceklerini fakat büyük zorlukların kendilerini beklediğini düşündükleri için endişelilerdir. 7) Aileler ilk yardım ve sağlık hizmetleri konusunda basit bilgiler vermişler, daha detaylı bilgilerin veriminde zorluk çekmektedirler.. 8) Öğretmenler öğrencilerine özel günlerde temizlik konusunda bilgi vermişler fakat kontrolün sağlanmasında ve beceri için uygun ortam olmadığından dolayı zorluk çekmektedirler. 11) Öğretmenler ayıp ve günah kavramlarının soyut kaldığından dolayı öğretmede zorluk yaşamaktadırlar. 9) Öğretmenler öğrencilerinin karşı cinse yönelik eğilimlerinin kontrolünde kendilerinin yeterli bilgileri olmadığı için ve bu davranışın kontrolünün zor olduğundan dolayı zorluk çekmektedirler. 10) Öğretmenler çocukların evlilikle ilgili sorularını nasıl cevaplamaları gerektiğini bilemedikleri için geçiştirmekte ve bu konuda zorluk yaşamaktadırlar. 11) Öğretmenler ilk yardım ve sağlık hizmetleri ile ilgili bilgileri basit konularda vermişler, bu bilgilerin öğretimi ve kalıcılığının sağlanmasında zorluk yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Zihin Engellilik, Cinsel Eğitim, Öğretmen Eğitimi,Özel Eğitimde Aile Eğitimi, Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bilim Dalı, Zihin Engelli Kız Öğrencilerin Cinsel Eğitim Alma Sürecinde Öğretmenlerin ve Ailelerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi, 2015 Yüksek Lisans Tezinden uyarlanmıştır.

ABSTRACT: Sexsual development is a topic which goes on from the beginning of the life to the death, has a great importance in the every era of life and effect the life itself. So for the people who has mental disability, sexsual education is as important as the other educations. Someone who has sexsual education develops his/her personality, learns his/her body and realizes the changes on his/her body. This person behaves in a virtious way and builds a healty personality. Work about sexsual education is very limited according to the investigations that we have made. Consequently, the purposes of this research are; 1- To indicate, the problems faced by teachers and families of teenage girls who are mentally handicapped, in the process of sexual training 2- To light the researchs for their future researchers. In this research, the data were acquired using " Semi-structured Interview Technique" which is one of the qualitative research tecniques. Mentally handicapped students' teachers working in the first and second stage special schools which are belong to Konya Province National Education Directorship (Konya LEA). Thirty families and teachers were interviewed in respect with the voluntarism principle. Data were analysed using 'Content Analysis Tecnique' after transforming the data from technical recording to the written transcripts. According to the results; 1)Families face diffuculties with teaching students about sexsual organ hygiene. 2) Families face difficulties on choosing the materials that are used in sexsual organ cleaning . 3))Families also face difficulties on teaching menstruate period hygine and maket he students keep on using these methods. 4) Families are concerned about the adequateness of their answers about marriage anda re concerned that, in future, the questions will be more challenging. 5) Families are determined to explain the details of sexsual relationship between husband and wife and on reproduction but they are concerned about the difficulties on this matter. 6) Families think that it is an early stage to give information on child care, they should be determined to give that information in future but they are concerned that majör difficulties are waiting for them.7) Families have given basic information on first aid and health services but have difficulties on giving detailed information. 10- Teachers have given information on menstrual period hygine but they face with difficulties controlling students for practice on that issue because of the lack of appropriate circumstances. 8)Teachers have difficulties while teaching abstract concepts such as shame and sin. 9)Teachers have difficulties on controlling students' actions towards opposite gender because of their lack of information on that issue and indicate that controlling behaviour in this aspect is difficult. 10) Teachers pass over students' questions about mariage and have difficulties on teaching this issue. 11)Teachers have given basic information on first aid and health services but have difficulties on making the students understand the information and make these information constable.

Key Words: Special Education, Teacher Training in Special Education, Sexsual Education of Students with midly mental retardation, Education of Students with mild Intellectuel Disabilities, Sexsual Devolepment

I. GİRİŞ

Cinsellik, insanın erilliğini ve dişiliğini gösteren, kalıtsal özelliklere dayalı olarak öğrenilmiş cinsel davranışlardan oluşur (Başaran, 2005). Dünya Sağlık Teşkilatı 1974 yılında "Cinsel Sağlık" ın tanımını yaparak temel bir soruna çözüm üretilmesinde objektif bir kilometre taşı oluşturmuştur. Bu tanıma göre Cinsel Sağlık ; "Cinsel bir varlık olarak insanın sadece bedensel değil, duygusal, düşünsel ve sosyal bütünlüğü sağlayan, kişilik gelişimi, iletişim ve sevginin paylaşımını pozitif yönde zenginleştiren ve artıran sağlıklılık hali" olarak belirlenmiştir. Kara ve Aydın'a (2002) göre, "cinsel eğitim küçük yaşlarda ailede başlanmalı, daha sonra okullarda sınırları iyi belirlenmiş bilgilerle çocuklara aktarılmalıdır. Bunlar yapılmadığı taktirde, bizim bıraktığımız boşluğu çocuk arkadaş ya da medya yoluyla yanlış ve abartılı olarak alacaklardır."

Özel eğitime muhtaç bireylere verilecek cinsel eğitimin en önemli amaçlarından biri de sosyal yaşam çevresinde ve eğitim alanlarında ortaya çıkabilecek sorunları önlemektir. Bu yolla bireyin yaşam kalitesi de yükseltilmiş olacaktır. Bireyin içinde bulunduğu yaşam alanının görsel, işitsel, duygusal, devinsel zenginliğin kendisine has algılama sistematiğini olumlu yönde etkileyecektir (Ateş ve Ateş, 2003). Başgül'e (2011) göre, cinsel eğitim ile öncelikle çocuğun kız ve erkek rollerini kabul etmesine, kendi cinsinin özelliklerini öğrenmesine ve karşı cinsin özellikleri ile bir bütün içinde yaşamasına yardımcı olunur. Toplumsal rollere farkındalık sağlanmış olur ve böylece çocuklar karşılıklı sevgi ve güven içinde sorumluluk bilinci geliştirirler. Çocuk kendi bedenini ve karşı cinsin bedenini tanır. Kişisel bakım, sağlık gibi konularda kendi bedenine ait sorumlulukları yerine getirmeyi öğrenir. Çocuğun doğru ve sağlıklı cinsel eğitim alması bedenin özel olduğunu, kendi izni olmadan başkasının ona dokunamayacağını, öpemeyeceğini öğrenmesini ve kendini cinsel tacizden korumasını sağlar.

Ülkemizde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yeterli düzeyde cinsel eğitim alamadıkları gözlenmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, çevrenin cinsel eğitim konusunda olumsuz tutumlara sahip olması, eğitim programlarında cinsel eğitimin yer almamasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; 1) zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunları ortaya koymak 2) bu konuda yapılacak daha ileri çalışmalara ışık tutmaktır.

II. YÖNTEM

Bu bölümde bu araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Araştırma, zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştıkları sorunlara yönelik betimsel bir çalışmadır. Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunları belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır.
Tavukçuoğlu (2002) yarı yapılandırılmış görüşmeyi görüşmecinin cevap almak amacı ile soruları, sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşuluyla deneklere yönelttiği bir şekil olarak tanımlamıştır. Nitel araştırmalarda temel özellik, görüşülen kişilerin bakış açılarını detaylı ve zengin biçimde belirlemektir. Bu nedenle, katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlayarak daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve ailelerin düşünce ve görüşlerini belirlemek için araştırmada bu yöntem kullanılmıştır.

II.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda zihin engelli ergen kız öğrencilerle çalışan otuz öğretmen ve bu öğrencilerin aileleri (otuz aile) oluşturmaktadır. Araştırmaya alanında en az iki yıl deneyimli otuz zihin engelli sınıf öğretmeni katılmıştır.

Tablo 1: *Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurumlar ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

KURUM	Cinsiyet	
	Bayan	Bay
Rehabilitasyon merkezi	14	0
Özel Eğitim Sınıfı	7	0
Özel Eğitim Meslek Lisesi	9	0
Toplam	**30**	**0**

Araştırmaya erkek öğretmenlerin katılmamasının sebebi, kız öğrencilerle cinsel eğitime yönelik becerileri çalışmamalarıdır.

Tablo 2: Öğrenci Velilerin Yakınlık Derecesine Göre Dağılımı

Araştırmaya Katılan Veli Yakınlık Derecesi	Veli Sayısı
Anne	27
Abla	1
Babaanne	1
Dede	1
Toplam	**30**

II.3. Veri Toplama Araçları
Bu araştırmada veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılıyla toplanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

II.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada veriler 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile toplanmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşme kayıtlarının çözümlenmesi yapılarak elde edilen veriler önce formun üzerinde oluşturulan anahtar düşüncelerden yola çıkılarak hazırlanan özel bir forma yerleştirilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak anahtar düşünceler özel olarak hazırlanan çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış ve daha sonra frekans ve yüzdeliklerinin hesaplanabilmesi için sayılmıştır. Sayılan ana kavramların frekans değeri hesaplanmıştır.

II.5. Verilerin Analizi
Altmış kişilik bir çalışma grubuna uygulanan görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından ses kayıtlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarında yer alan verilerin dökümü yapılmıştır. Görüşmeye katılan her bir katılımcı için yazılı hale getirilen metinler satır-satır dikkatlice okunarak kodlanmış ve anahtar kavramlar belirlenerek ardından bu kavramlar bir araya getirilerek alt ana başlıklar oluşturulmuştur.Verilerin analizinde İçerik Analizi yöntemi benimsenmiş çünkü bu yöntemle derinliğine analiz yapılarak araştırmanın amacına uygun olan her kelime bir ipucu kategori olarak değerlendirilmiştir.

III. BULGULAR

Araştırmadan ortaya çıkan bulgular iki bölümde analiz edilmiştir. Birinci bölümde, veli görüşlerinden ortaya çıkan bulguların, ikinci bölümde öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulguların analizleri sunulmaktadır.

III.1. Velilerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Bulgular

Tablo 3: Görüşmeye katılan velilerin, zihin engelli ergen kızlarının cinsel eğitim alma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri

Sorular	Yüzde ve Oranlar	Veli Görüşleri	Kesitler
III.1.1. Cinsiyete Ait Organların Temizliği	22: %73	Görüşmeye katılan velilerin çoğu cinsiyete ait organların temizliğini öğretirken güçlük yaşadıklarını ve nasıl öğreteceklerini bilemediklerini dile getirmişlerdir. Çocuğun kendisinin yapmak istemediğini, korktuğunu ve temizliğin gerekli bir şey olduğunu fark etmediğini bu konuda uyarmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.	*"Yaptırtmak istemiyor, özel bölgesine hiç dokundurtmuyor. Sürekli ısrar ediyorum ama izin vermiyor, üç dört ayda bir zorla alıyoruz. Nasıl öğreteceğimi bilemiyorum"(Veli 28).*
III.1.2.Cinsiyete Ait Organların Temizliğinde Kullanılan Malzemelerin Seçimi ve Kullanımının Öğretilmesi	19: %63	Görüşülen velilerin yarıdan fazlası hem çocuğunun beceremediği için hem de acı verdiği için güçlük yaşadıkları ifade etmişlerdir. Malzeme seçiminde kararsız kaldıklarını, ağda gibi uzun süreli giden malzemeleri kullanmayı beceremeyeceğini düşündükleri için öğretmediklerini dile getirmişlerdir.	*" Kendisi beceremediği için kasık bölgesini ben jiletle, kız kardeşi bacaklarını ağda ile alıyor. Permatik tehlikeli, insanlık hali bir yerini yanlışlıkla keser diye, ağdayı da biz bile yaparken zorlanıyoruz o hiç beceremez diye yaptırmıyorum" (Veli 1).*
III.1.3. Özel Günlerde Temizlik	21: %70	Görüşülen velilerin büyük bir kısmı çocuğunun ped değişimini yapamadığını, adetliyken kendi kendini kontrol edemediğini ifade etmişlerdir. Adetten sonra banyo yapılması gerektiği konularında güçlük yaşadıklarını, kendi denetimleri olmadan yapamadıklarını dile getirmişlerdir.	*"İlk zamanlar çok zorluk çektik. Kızım 11 yaşında adet oldu, dört yıl felan ağladı niye benden bu geliyor diye en sonunda kendimden gösterdim bak kızım benden de geliyor her kadın olur dedim de inandı. Pedi nasıl çıkarıp takacağını gösterdim şuan sorunlarımız daha azalmaya başladı. Ama adet sonrası abdest alması gerektiğini unutuyor hatırlatınca yapıyor" (Veli 4).*
III.1.4. Bedenin Özel Olması	9: %30	Görüşülen velilerin bir kısmı çocuğunun sıkıldığında, sinirlendiğinde veya bilmeden eteğini açtığını dile getirmişlerdir. Çocuğunun kendine ait organları ellettirmeye çalıştığını, bedeninin özel olması gerektiği bilincinde olmadığını ve sürekli uyarılara rağmen unuttuğunu dile getirmiştir.	*"Bedeninin özel olması gerektiğini çok bilemiyor. Mesela yakasından elini sokuyor, göğüsleriyle oynuyor. Hep uyarıyoruz, başkalarının yanında yapılmaz diyoruz. Ben deyince yapmıyor biraz sonra tekrar yapıyor" (Veli 22).*
III.1.5. Ayıp ve Günah Kavramlarının Öğretilmesi	13: %43	Görüşülen velilerin bir kısmı ayıp ve günahın soyut kavramlar olduğundan dolayı çocuklarının anlamadıklarını, kavramları isim olarak bildiklerini fakat anlam olarak ne olduğunu bilmediklerini dile getirmişlerdir.	*"Ayıbı günahtan daha çabuk öğreniyor. Çünkü evde ayıp yapma dediğimiz için aklında kalıyor. Ama ayıbı da bizim söylediğimiz kadarını bilebiliyor. Günahla ilgili hiçbir şey bilmiyor" (Veli 26).*
III.1.6. Karşı Cinse Yönelik Eğilimlerinin Kontrol Edilmesi	12: %40	Görüşülen velilerin yarıya yakını çocuğunun karşı cinsteki erkeklere karşı yakın davrandığını, bedenini koruyamadığını, sınırın nasıl olması gerektiğini bilmediğini ifade etmişlerdir. Karşı cinse nasıl davranması ve yaklaşması gerektiğini anlattıkları halde güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir.	*"Erkeklere karşı ilgisi çok fazla. Akrabalarımız olsun, öğretmenlere, servis şoförüne ilgisi çok, yakınlık mı gösteriyor, sevgili gibi mi görüyor onu anlayamıyorum. Bazen sarılıyor, sevgili konuşmaları oluyor. Şoför bana seni seviyorum dedi diyor ama doğru mu yalan mı söylediğini bilemiyorum. Nasıl anlatacağımızı da bilemiyorum" (Veli 27).*
III.1.7. Cinsiyet Ayrımı Yapma	5: %17	Görüşülen velilerin az bir kısmı çocuğunun cinsiyet ayrımını öğrenmesinin baya uzun zaman aldığını, bu öğretimi yaparken kardeş veya akrabalardan yararlanarak somutlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet ayrımı öğretirken akılda kalması için sürekli anlatmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.	*"Kızımın bunu öğrenmesi uzun zaman aldı.9-10 yaşlarında öğrenmeye başladı. Kuzenlerinde kızlı erkekli grupların olması fayda sağladı. Ama yapısının farklı olduğunu, organlarının farklı olduğunu bilemez" (Veli 5).*
III. 1.8. Cinsiyete Uygun Elbise Seçimi	3: %10	Görüşülen velilerin çok az bir kısmı çocuğunun evdeki kıyafeti görünce kimin olduğunu bildiğini fakat bir alış veriş anında bilemeyeceğini, sürekli anlattıklarını bu konuda güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir.	*"Önceden fark etmiyordu erkek gömleklerini giyerdi. Şuan kızım 10 yaşında ayırt etmeye başladı. Ben sürekli anlatarak kazandırdım, şuan kendisi pantolon, eşofman gibi rahat şeyleri giymeyi seviyor" (Veli 9).*
III.1.9. Cinsiyete Uygun İletişim Kurma	9: %30	Görüşülen velilerin bir kısmı çocuğunun kendisine özel konuları erkeklere anlattığını, sürekli uyarılara rağmen devam ettiğini ifade etmişlerdir. Çocuğunun karşı cins ya da kendi cinsiyle neler konuşulması gerektiğini bilmediğini, hangi cinsin kimle evleneceğini ayırt edemediğini dile getirmişlerdir.	*"Kiminle ne konuşacağının çok ayrımını yapamıyor. Mesela tüylerini aldığımızda ağlıyor, üzülüyor akşam babası gelince bunu babasına anlatmaya çalışıyor. Biz ayıp sus öyle şeyler anlatılmaz diyoruz ama karşı cins ya da kendi cinsiyle neler konuşulması gerektiğini ayırt edemiyor" (Veli 25).*

III.1.10. Evlilikle İlgili Soru Sorduğunda Merakını Giderme	12: %40	Görüşülen velilerin bir kısmı kızını durumundan dolayı gelecekte evlendirmeyi düşünmediğini ifade etmişlerdir. Ama evlilikle ilgili sorular sorduğunda ümidi kırılmasın, üzülmesin diye cevapladıklarını dile getirmişlerdir.	*"Sen babamla niye yatıyorsun, babam seni niye çağırıyor" gibi sorular soruyor. Bende cevap olarak "annem evli olanlar, babalar anneleri çağırır, o benim eşim ben onun hanımıyım" derim. O da anlar. Her şeyin farkında zaten. "Bende evleneceğim, benimde kocam olacak. Benimde çocuğum olsun" der. Bende "tamam inşallah annem, daha vakti zamanı var derim" (Veli 7).*
	10: %33	Görüşülen velilerin geri kalanı ise çocuğunun evlilikle ilgili sorular sorduğunu bu soruları ellerinden geldiğince cevapladıklarını ifade etmişlerdir. İleride evlilik düşündüklerini buna rağmen evlilikle ilgili konuları yüzeysel olarak konuştuklarını söylemişlerdir. Detaylı bilgi vermeye gelince güçlük yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.	*"Bir düğün veya nişan olduğunda ben de gelin olacak mıyım, ben de gelinlik giyecek miyim, ben de anne olacak mıyım? gibi sorular soruyor. Bende tabi ki kızım sende gelin olacaksın diyorum. Sorularına belli bir yere kadar cevap veriyorum, belli bir süreden sonra yetemiyorum zorlanıyorum. Çünkü çok anlayabileceğini düşünmüyorum" (Veli 21).*
III.1.11. Evlendiklerinde Karı-Koca Arasındaki Cinsel İlişkinin Ne Olduğu İle İlgili Bilgilerin Öğretimi	16: %53	Görüşülen velilerin yarıdan fazlası gelecekte kızına evlilik düşündüğünü fakat şuan yaşlarının küçük olduğunu, evlilik gibi bir durum olmadan bu konuya girmenin gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Şayet gelecekte evlilik gibi bir durum olursa bu konuda bilgi vereceklerini belirtmişlerdir. Veliler bu konuda güçlük yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.	*"Evliliğe dair bir merakı olmadığı ve yaşı küçük olduğu için herhangi bir bilgi vermedik. Ama ileride evlilik gibi bir durum olduğunda tabiî ki öğretirim. Hatta bu konuda öğretmenlerinden olsun, bu konularda bilgili insanlardan olsun yardım isterim çünkü kendim nasıl anlatacağımı tam olarak bilemiyorum. Birinden yardım almak zorunda kalırım diye düşünüyorum"(Veli 25).*
III.1.12. Üreme İle İlgili Bilgi Verme	18: %60	Görüşülen velilerin çoğunluğu bu konuda kızlarına bilgi vermediklerini ifade etmişlerdir. Sadece çocuğun oluşumu ile ilgili basit bilgiler bildiklerini söylemişlerdir. Üreme ile ilgili konuları konuşmak için erken olduğunu, gelecekte bu konularda bilgi vereceklerini belirtmişlerdir. Gelecekte güçlük yaşayacaklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir.	*"Aklı ermeyince daha bu konuları öğretmeye hiç girmedik. Sadece doğumla ilgili hamile olduğumuzu anlıyor, bebeğin karnımızda olduğunu biliyor, ne olacağını biliyor fakat detayını bilmiyor" (Veli 11).*
III.1.13. Çocuk Bakımı İle İlgili Bilgileri Öğretme	14: %46	Görüşülen velilerin yarıya yakını şuan evlilik gibi bir durum olmadığı için bu tarz bilgileri vermenin erken olduğunu düşündüklerini, zamanı geldiğinde destek olacaklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen çocuk bakımı ile ilgili bilgilerin öğretiminde güçlük yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.	*"Bununla ilgili özel bir anlatım yapmadık ama ablasının çocuğu geldiğinde altını değiştirir, karnını doyurur. Zamanı gelince daha detaylı bilgi vereceğim ama kendi başına bir çocuğa bakacak sorumluluğu üstlenebilir mi tam anlamıyla çocuğa bakabilir mi bilemiyorum. Büyük bir zorluğun bizi beklediğini düşünüyorum" (Veli 29).*
III.1.14. İlk Yardım ve Sağlık Hizmetleri İle İlgili Bilgi Verme	18: %60	Görüşmeye katılan velilerin çoğunluğu kızlarının basit bir yaralanmada ne yapması gerektiğini bildiğini, acil durumlarda nereleri araması gerektiğini bildiğini ifade etmişlerdir. Daha detaylı bir bilgi verimi yapmadıklarını yapsalar bile çocuklarının alamayacağını, bu konuda güçlük çekeceklerini dile getirmişlerdir.	*"Ufak bir yara olduğu zaman ya kolonyalı pamukla ya da yara bandıyla müdahale edeceğini bilir. Ama acil bir durum olduğunda herhalde panikler, ne yapacağını düşünemez. Bundan fazla bilgiyi alamaz zorlanırız diye düşünüyorum" (Veli 26).*
	12: %40	Görüşmeye katılan velilerin geriye kalanı ise kızlarının bu bilgileri alabileceğini düşünmediklerini, kendilerinin nasıl anlatacağını bilmedikleri ve güçlük yaşayacaklarını düşündükleri için bu konuda hiç bilgi vermediklerini dile getirmişlerdir.	*"Alamayacağını düşündüğüm için vermedik. Ama belki de benim hatamdır, çorba için un kavururken hemen bir bardak su veriyor, getir götür işlerini yapıyor. Yapabilirde biz mi yönlendiremedik bilmiyorum. Öyle bir durumda kendisinin çok korkup yapamayacağını düşündüğüm için vermedim" (Veli 22).*

III.2. Öğretmenlerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Bulgular

Tablo 4: Görüşmeye katılan öğretmenlerin, zihin engelli ergen öğrencilerinin cinsel eğitim alma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri

Sorular	**Yüzde Oranları**	**Öğretmen Görüşleri**	**Kesitler**
III.2.1. Cinsiyete Ait Organların Temizliği	10: %33	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı cinsiyete ait organların temizliğini öğretirken güçlük yaşadıklarını, uygun ortam olmadığını, akademik derslerden bu tarz becerileri öğretmeye fırsat kalmadığını ifade etmişlerdir. Bu tarz bilgileri, gerekli olduğu zamanlarda öğrenciye ve ailesine sözel bilgiler vererek geçiştirdiklerini ifade etmişlerdir.	*"Cinsiyete ait organların temizliği (koltuk altı) konusunda zorluk yaşıyoruz. Çünkü diğer dersleri işlerken özel eğitimle ilgili özbakım ihtiyaçlarını giderme konusuna fazla zaman ayıramıyoruz. Sözel olarak bu temizliğin önemli olduğunu ailelere ve öğrencilere anlatıyoruz" (Öğretmen 5).*
	3: %10	Görüşülen öğretmenlerin çok az bir kısmı ise cinsiyete ait organların temizliğini öğretmede ailelerin çok katı tutum sergilerinden dolayı veremediklerini, bu konuda güçlük yaşadıklarını bu yüzden sadece aile bilgilendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir.	*"Aileler bu konuda çok katı bir tutum sergiliyorlar bu yüzden bu eğitimi okulda veremiyoruz. Ailelere sadece bu temizliğe dikkat etmelerini söylüyoruz" (Öğretmen 23).*
III.2.2.Cinsiyete Ait Organların Temizliğinde Kullanılan Malzemelerin Seçimi	9: %30	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı cinsiyete ait organların temizliğinde kullanılan malzemelerin seçimi ve kullanımının öğretilmesinde güçlük yaşadıklarını, uygun ortam olmadığı için bu tarz bilgileri öğrenciye veremediklerini, aileleri bilgilendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.	*"Okul ortamında öğretim yapılırken çok zorluk yaşamıştım. Okulun imkânlarının kötü olması öğrenci ile bu becerilerin çalışılmasını ortadan kaldırdı. Ailelere anlatılan bilgilerin ve becerilerin uygulandığında, bu konuda çocukların canları acıdığı için reddetme davranışları gösterdikleri söylendi. Bence bu sorunları yaşamamak adına okullarda banyo ortamı olmalıdır" (Öğretmen 27).*

ve Kullanımının Öğretilmesi	3: %10	Görüşülen öğretmenlerin diğer bir kısmı ise cinsiyete ait organların temizliğinde kullanılan malzemelerin seçimi ve kullanımının öğretilmesinde güçlük yaşadıklarını, ailelerin çok katı tutum sergilediklerinden dolayı bu eğitimi veremediklerini dile getirmişlerdir.	*"Ailelere bazı bilgileri bile verirken zorluk yaşıyoruz. Bu tarz bir eğitimi okulda vermemiz imkânsız, veliler sanki çocuklarına zarar verecekmişiz gibi yaklaşıyorlar o yüzden çok zorlanıyoruz" (Öğretmen 29).*
III.2.3. Özel Günlerde Temizlik	7: %23	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı özel günlerde temizlik konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okullarında sınıflarının karma eğitim vermesi, tuvaletlerin eğitim için uygun ortam olmadığı ve uygulama odalarının bulunmamasından dolayı bu konuda eğitim vermediklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.	*"Okulumuzda uygulama evleri olmadığı için bu konuda eğitim veremiyoruz, somutlaştırılmayan bilgide pek kalıcı olmuyor. Öğrencim özel günlerinde dikkat etmediği ped kontrolünü sağlayamadığı için o günlerde okula gelmiyor ya da o günlerde anne kontrolünde geliyor" (Öğretmen 18).*
	11: %37	Görüşülen öğretmenlerin diğer bir kısmı ise özel günlerde temizlik konusunda güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciye uygulamalı pedi nasıl takıp değiştireceğini gösterdiklerini, aileye anlattıklarını fakat yine de çocuğun temiz olmadığını, ped kontrolünün öğretilmesinin çok uzun bir vakit gerektirdiğini ifade etmişlerdir.	*"Öğrenciye ped takıp çıkarmayı oyuncak bebek model üzerinde gösterdik ped değişme sıklığını anlattık bu benim bir buçuk yılımı aldı fakat hala ped kontrolünü sağlamakta güçlük yaşıyoruz ne zaman değiştirmesi gerektiğini bilemiyor" (Öğretmen 20).*
III.2.4. Bedenin Özel Olması	4: %13	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı öğrencisinin ilgi çekmek için veya bu davranışın çevre tarafından pekiştirildiğinden dolayı devam ettiğini düzeltmenin uzun zaman aldığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin kendine ait organları ellettirmeye çalıştığını, bedeninin özel olması gerektiği bilincinde olmadığını, bunu öğretecek somut materyaller olmadığı için güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir.	"*Şu an bir öğrencimle sıkıntılar yaşıyoruz. Göğsünü arkadaşlarına göstermeye veya elletmeye çalışıyor. Anne bilgilendirildi, teneffüs ve öğle aralarında kontrol altında tutuyoruz. Fakat öğrenci kendisiyle ilgilenilmesinden hoşlandığı için kurallara uymuyor" (Öğretmen 1).*
	2: %7	Görüşülen öğretmenlerin çok az bir kısmı ise bu konuda bilgisi olmadığını bu yüzden öğrenciye nasıl yardımcı olacağını bilemediği için güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir.	*"Zorlanıyorum çünkü öğrenciye nasıl ifade etmem gerektiğini bilemiyorum. Öğrencilerim tuvalete girip soyunmuşlar nöbetçi öğretmen bu şekilde bulmuş onları şuan nasıl üstesinden gelebileceğimi bilemediğim için sürekli yanlarında bulunmaya çalışıyorum" (Öğretmen 29).*
III.2.5. Ayıp ve Günah Kavramlarının Öğretilmesi	23: %77	Görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu ayıp ve günah kavramlarını öğretmede güçlük yaşadıklarını, soyut kavramlar olduğu için öğrencilerinin anlamadıklarını, kavramları isim olarak bildiklerini fakat anlam olarak ne olduğunu bilmediğini dile getirmişlerdir.	*"Normal insanların bile bazen anlamakta zorluk çektiği kavramlar. Çocuk çevreden ve aileden duyduğu kadarıyla ayıp günah gibi ifadeler kullanıyor fakat bir anlam ifade etmiyor, uygulamaya geçiremiyor. Somutlaştırılamadığı için zorlanıyoruz" (Öğretmen 23).*
III.2.6. Karşı Cinse Yönelik Eğilimlerinin Kontrol Edilmesi	15: %50	Görüşülen öğretmenlerin yarısı öğrencisinin karşı cinsteki erkeklere karşı yakın davrandığını, nasıl davranması gerektiği anlattıkları halde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karşı cinse yönelik eğilimlerinin kontrol edilmesinin oldukça zor bir durum olduğunu bu yüzden aile ile işbirliğine geçtiklerini dile getirmişlerdir.	*"Karşı cinse yönelik eğilimlerin kontrolü öğretmeni de aileyi de zorlayan konulardan birisidir. Öğrencim karşı cinsin bedenini merak ettiği için ona bakmaya dokunmaya çalışıyor. Bu konuda öğrencilere gerekli uyarıları yapıp çocuğun dikkatini başka yöne çekmeye çalışıyorum" (Öğretmen 30).*
	8: %27	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı bu konuda herhangi bir seminer veya cinsel eğitimle ilgili üniversitede eğitim almadıkları için nasıl yaklaşmaları gerektiği bilemediklerini bu yüzden güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.	*"Zorlanıyorum çünkü öğrencilerim ergenlik döneminde birbirlerine karşı ilgileri çok fazla, bu konuda üniversitede eğitim almadığımız için çocuklara nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda zorluk yaşıyorum. Genelde sözlü uyarılarda bulunuyorum" (Öğretmen 29).*
III.2.7. Cinsiyet Ayrımı Yapma	6: %20	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı öğrencisinin cinsiyet ayrımını öğrenmesinin baya uzun zaman aldığını, bunu öğretmek için sürekli anlatmak zorunda kaldıklarını nasıl somutlaştıracaklarını bilemediklerini dile getirmişlerdir.	*"Öğrencim şuan yedinci sınıfta fakat cinsiyet ayrımını tam olarak kavrayabilmiş değil kendisinin kız olduğunu biliyor fakat kız arkadaşları ile evleneceğini söylüyor. Erkekler tuvaletini kullanmaya çalışıyor, erkeklerinde hamile kalabileceğini zannediyor. Cinsel organ farklılıklarını bilmiyor" (Öğretmen 26).*
III.2.8. Cinsiyete Uygun Elbise Seçimi	4: %13	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin ailesinin ne bulursa onu giydirmesinden dolayı ne kadar anlatsalar da anlattıklarının sadece anlatımda kaldığını, uygulamaya geçmediğinden kalıcılığı olmadığını, bu yüzden güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir.	*"Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasından dolayı aile kardeşlerinin küçülen kıyafetlerini giydiriyor. Aileler bu konuda çok özen göstermiyor.Çocukta bu sefer kız kıyafeti erkek kıyafeti ayırt edimi oluşmuyor. Çocuklara sözel olarak anlatmamıza rağmen bu konu çözüme ulaşmıyor, zorluk yaşıyoruz" (Öğretmen 1).*
III.2.9. Cinsiyete Uygun İletişim Kurma	6: %20	Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencisinin kendisine özel konuları erkeklere anlattığını, sürekli uyarılara rağmen devam ettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencisinin karşı cins ya da kendi cinsiyle neler konuşulması gerektiğini ayırt edemediğini, bu durumu anlayamadığını soyut kaldığını dile getirmişlerdir.	*"Toplum olarak çocuklarımız zaten bu konuda baskı ve kısıtlama altında oldukları için okulda ve dışarıda nasıl davranması gerektiğini bilmiyorlar. Erkeklerle ne derece yakın olmaları ne konuşmaları gerektiğini bilemedikleri içinde sosyal problemler yaşıyorlar" (Öğretmen 9).*

III.2.10. Dışarıdan Gelebilecek Herhangi Bir Zarara Karşı Kendisini Nasıl Koruyacağı (taciz vs.)	14: %47	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı bu konunun algılanması zor olduğunu, çok uzun zamanda kazandırılabileceğini bunu anlatmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.	*"Öğrencim hafta sonu dışarıya çıkmış, bir askerle ilişki yaşamış. Daha sonra öğrencim bana anlattı, hamile kalır mıyım diye sordu. Bana anlattıklarını dilekçe şeklinde yazdım, savcılığa verdik. Daha sonra o gün izne çıkan askerler öğrenciye gösterildi ve tespit edildi. Bu olaydan öncede sonrasında da öğrencilerime her fırsatta yabancı kişilerin bedenimize dokunmaması gerektiğini ya da temasta bulunulmaması gerektiğini söylüyordum ama bu konu algılanması çok zor ve süreç isteyen bir konu olduğu için zorlanıyorum"(Öğretmen 28).*
III.2.11. Evlilikle İlgili Soru Sorduğunda Merakını Giderme	7: %24	Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin evlilikle ilgili sorular sorduklarını, nasıl cevap vereceklerini bilemediklerini, konuyu değiştirmek zorunda kaldıklarını, bu konuda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.	*"Öğrencim ben hamileyken bir süre bende hamileyim diye ortalıklarda dolaştı. Bir süre çocuğun nasıl yapıldığını sordu, ben ne zaman evleneceğim, gelinlik giymek istiyorum, ben de kocama süsleneceğim gibi ifadeler kullandı. Bu tarz ifadelere basit cevaplar verdim bazen de cevap veremediğim durumlar oldu. Bu konularda zorluk yaşıyoruz" (Öğretmen 30).*
	13: %43	Görüşülen öğretmenlerin diğer bir kısmı ise şuana kadar evlilikle ilgili bir soru ile karşılaşmadıklarını fakat ileride böyle bir durum ile karşılaşırlarsa nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini dile getirmişlerdir.	*"Öğrencilerim genelde benim eşim ve çocuklarımla ilgili soru soruyor fakat kendileri ile alakalı evlilikle ilgili bir şey duymadım. Böyle bir soru geldiğinde onlara bu konuda bilgi verebileceğimi düşünmüyorum, zorluk yaşarım" (Öğretmen 16).*
III.2.12. İlk Yardım ve Sağlık Hizmetleri İle İlgili Bilgi Verme	25: %83	Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin basit bir yaralanmada ne yapması gerektiğini bildiğini, acil durumlarda nereleri araması gerektiğini bildiğini ifade etmişlerdir. Daha detaylı bir bilgi vermediklerini, verseler bile öğrencilerinin alamayacağını, bu konuda güçlük yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.	*"Sağlık malzemelerini biliyor, birisi veya kendisinde basit yaralanma olduğu vakit müdahale edebiliyor. İlk yardım kurumlarının numaralarını, hangi durumda nereyi aramaları gerektiğini görsellerden yararlanarak sürekli tekrar ettim ama hala karıştırıyorlar. Bu yüzden bu durumlarda hemen bir yetişkine haber vermelerini söylüyorum" (Öğretmen 15).*
III.2.13.Cinsel Eğitim Kavramına Yönelik Tutumlar	25: %83	Görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu cinsel eğitim kavramının kendilerinde kültürel duygular anlamında olumsuzluk meydana getirdiği ve bu yüzden bu deyim altında bir eğitimin ayıp ya da günah gibi bir kavramın düşünsel güçlerinde yansıtıldığını ve böylece bir olumsuzluğun ortaya çıktığını belirtmişlerdir.	*" Cinsel eğitim denince benim aklıma sadece evlilikle ilgili konular geldiği için uzak durmayı tercih ediyorum. Aile eğitimi adı altında olduğu zaman bu bilgilerin öğretiminin daha etik bir şekilde ve rahat konuşulacağını düşünüyorum"(Öğretmen 11).*

VI. SONUÇ

Yapılan inceleme sonucunda araştırmaya katılan velilerin ve öğretmenlerin, cinsiyete ait organların temizliği ve temizlikte kullanılan malzemelerin öğretiminde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyete ait organların temizliğinin öğretilmesinin uzun bir süreci kapsadığı ortaya çıkmıştır. Velilerin ve öğretmenlerin çocuğun ped değişimini ne zaman yapacağını, nasıl değiştireceğini bilemediğini, adetliyken kendi kendini kontrol edemediğini ve bu durumu idrak edemediği, okullarda öğretim için uygun ortam bulunmadığından dolayı güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan velilerin ve öğretmenlerin az bir kısmının, öğrencisinin bedeninin özel olması gerektiği bilincinde olmadığından güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Velilerin ve öğretmenlerin ayıp ve günah kavramlarının soyut kavramlar olduğundan dolayı anlatmada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayrımını öğrenmesinin baya uzun zaman aldığı belirlenmiştir. Velilerin yarıya yakınının kızının durumundan dolayı gelecekte evlendirmeyi düşünmediği belirlenmiştir. Buna karşın evlilikle ilgili sorular sorduğunda cevapladıkları ve bu konuda merakını giderdikleri ortaya çıkmıştır. Velilerin bir kısmının ise kızlarına ileride evlilik düşündükleri, bu konuda yüzeysel olarak konuştukları ve çocuklarına yetemediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan velilerin yarıdan fazlasının, kızlarına evlendiklerinde karı-koca arasındaki cinsel ilişkinin ne olduğu, çocuk bakımı ve üreme ile ilgili ile ilgili bilgilerin öğretimini evlilik gibi bir durum olursa anlatacakları ancak bu konuda güçlük yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakınının, öğrencisinin dışarıdan gelebilecek herhangi bir zarara karşı kendisini nasıl koruyacağı konusunun çok uzun zaman aldığından dolayı, anlatmada ve kavratmada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının, öğrencilerin evlilikle ilgili sorularına nasıl cevap vermeleri gerektiğini bilemediğinden dolayı güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve velilerin ilk yardım ve sağlık hizmetleri konusunda öğrencisinin algılayamayacağını düşündükleri için detaylı bir bilgi vermedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazılarının cinsel eğitim denince tek boyutlu düşündükleri, cinsel eğitiminin içeriği hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları bundan dolayı ön yargıyla yaklaştıkları ortaya çıkmıştır.

V.ÖNERİLER

Zihin engelli bireylerin cinsel gelişimi ve eğitimi üzerine aileleri ve öğretmenleri bilgilendirici, insanların farkında olmalarını ve uygun davranış geliştirmelerini destekleyici yayınlar ve seminerler yapılabilir. Zihin engelli bireylerin cinsel gelişimi ve cinsel eğitim alma sürecinde aileler ve öğretmenler tutarlı olarak, ortak bir yol izleyebilirler.Çocuğun

cinsel konuda ki merakı, öteki meraklar gibi doğal ve normal bir durumdur. Çocuğun kafasının karışmaması için soruları açık, basit, anlaşılır ve güzel bir anlatımla cevap verilmelidir. Somutlaştırılabilecek noktalarda çeşitli görsel materyallerden yararlanılarak kalıcılığı sağlanılabilir.Aileler, çocuklarının yanında kıyafetlerini değiştirirken, banyo yaparken dikkat etmelidir. Herkesin kendi bedeninin özel olduğu bilinci kazandırılmalıdır.Aileler, çocuklarına giydirdikleri kıyafetlere, kullandıkları aksesuarlara dikkat etmelidirler. Okullarda cinsel beceri öğretimi için beceri odaları açılıp, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun eğitimler verilmelidir.Aileler ve öğretmenler, çocukları dışarıdan gelebilecek cinsel tehditler karşısında bilgilendirilmeli ve çocukların bu tehlikelerden nasıl korunacakları öğretilmelidir.

V. KAYNAKÇA

Ateş, K. Ateş, N. (1981). Otistik Çocuklar ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Cinselliği ve Cinsel Eğitimi. İstanbul: Yapa Yayınları.

Başaran, İ.E. (2005). Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme ve Ortam. 6. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayrak, G. Başgül, Ş.S. Gündüz, T. (2011). Ailede Cinsel Eğitim. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kara, H. Aydın, S. (2002). Cinsel Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara.

Kuş, E. (2009). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavukçuoğlu, C. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Proje Hazırlama Değerlendirme Kılavuzu. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN YAŞAM KALİTELERİNE FİZİKSEL AKTİVİTE VE REKREATİF ETKİNLİKLERİN ETKİSİ

THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY AND LEISURE ACTIVITIES ON LIVING QUALITY IN HEARING IMPAIRED CHILDREN

Hulusi ALP
ekim1778@gmail.com
Sinan Tarkan ASLAN
sinanaslan@sdu.edu.tr

ÖZET: Bu araştırma, Isparta il merkezinde özel eğitim ve rehabilitasyon kurumuna devam eden işitme engelli çocukların yaşam kalitelerine fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.Araştırma da deneysel desenlerden ön – test ve son - test kontrol grup deseni kullanılmıştır.Araştırmanın evrenini; Isparta İl merkezinde özel eğitim ve rehabilitasyon kurumuna devam eden işitme engelli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise; evreni oluşturan öğrencilerin arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10-14 yaş aralığındaki 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubu seçilen 15 öğrencinin arasından basit tesadüfi yöntemle 5 öğrenci (3 kız öğrenci ile 2 erkek öğrenci) ile kontrol grubu ise seçilen 10 öğrenci (5 kız öğrenci ile 5 erkek öğrenci) ile oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilere 6 hafta boyunca, haftada 2 gün, 1 saat araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise herhangi bir fiziksel aktivite ya da rekreatif etkinlik uygulanmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler araştırma süresince araştırmacı tarafından uygulanan program dışında herhangi bir fiziksel aktiviteye ya da rekreatif etkinlik programına katılmamışlardır.Araştırma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere *"Kiddo Kindl"yaşam kalitesi* ölçeği araştırmanın başında ön-test, araştırmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, sıralı olmayan bağımsız değişkenlere Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.Araştırma sonucunda; fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerden oluşan programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yaşam kalitelerinde bir değişimin olduğu ve bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam kalitelerinde bir değişimin olmadığı görülmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaşam kalitelerindeki değişime uygulanan programın etkisinin olduğu söylenebilir. İstatistikî sonuçlar ($p< 0.05$) ve ($p< 0.01$) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: İşitme Engeli, Fiziksel Aktivite, Rekreatif Etkinlik, Yaşam Kalitesi

ABSTRACT: This research was conducted in Isparta special education and rehabilitation institutions continued hearing impaired quality of life in the center in order to determine the effect of physical activity and recreational activities. Research in front of the experimental design - test and post - test control group design was used. The population of the study; Isparta in central attending special education and rehabilitation institutions constitute deaf children. The sample of the study were created among students that make up the universe with a simple random sampling method constitutes 15 students in the 10-14 age range selected. Try the research group selected 15 students from a simple random method 5 students (3 girls and 2 boys), while the control group selected 10 students (5 girls and 5 boys).In the experimental group students for 6 weeks, 2 days a week, a program specially prepared consisting of physical activity and recreational activities have been implemented by 1 hour investigator. If the students in the control group did not apply any physical activity or recreational activities. In addition, students experiment and the control group did not participate in any physical activity or recreational activity programs outside the program implemented by the researcher during the research.Research in the end, the students in the experimental group and the control group to make an assessment "Kiddo Kindle" the beginning of the pre-test quality of life questionnaire survey was administered post-test at the end of the study. The results of this test was performed with SPSS statistical software. The comparison of the mean difference between groups, non-sequential argument to the Mann-Whitney U test Nan-par, while the intra-group comparison of mean differences were analyzed with the Wilcoxon test Nan Par. For Type 1 error α = 0.05 and 0.01 level has been taken.Research; physical activity and quality of life of students in the experimental group in the implementation of the program of recreational activities where there is a change and it was seen that this change is statistically significant. quality of life of students in the control group showed no change. In the experimental groups students can be said that the effect of the program applied to changes in the quality of life. Statistical results ($p <0.05$) and ($p <0.01$) were significant at the significance level.
Key Words: Physical Activity, Leisure Activities, Life Quality, Hearing-Impaired Children

GİRİŞ

Yaşam kalitesi, yaşamın pek çok alanını ve kişiden kişiye değişen farklı değerleri kapsamaktadır. Belirli yaşam koşullarında, bireyin isteklerini gerçekleştirmesi, etkinliklere katılması, kişisel gelişim olanaklarından yararlanması, nitelikleri bakımından yeterli kaynaklara sahip olması (Zorba, 2006) ve bireysel tatmini etkileyen rahatsızlıkların bedensel, ruhsal sosyal etkilerine, günlük yaşamda verilen bireysel yanıt olarak ifade edilmektedir (Ekim ve Ocakçı, 2012). İşitme, yaşamın kendisiyle ilişki kurduran, bireyin zihinsel ve dil gelişiminde yer alan temel duyulardan biridir (Akt. Ekim ve Ocakçı, 2012). İşitme engeli, bireyin işitme duyarlılığının gelişim, sosyal uyum, özellikle de iletişim kurmadaki görevlerini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak ifade edilmektedir (Akt. Ekim ve Ocakçı, 2012). İşitme yetersizliği olan öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimine etki eden dört faktör vardır. Birincisi, aile- çocuk etkileşim, her çocuğun gelişiminde esas rol oynar. İkinci olarak öğrencinin akranları ve öğretmenleri sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar. Üçüncü faktör, sosyal olmanın farkındalığıdır. Son olarak, işitme yetersizliği olan öğrenci belki diğerleriyle rahat etkileşime geçemediği için kendini soyutlamış ve yalnız hisseder (Akt. Şirinkan, 2013).

Fiziksel aktivite ve spor, fiziksel engelliler de dahil olmak üzere bireyler arası fark gözetmeden toplumun değişik kesimlerinin ilgi alanına girmekte (Akt. Karahüseyinoğlu ve diğ., 2003) ve insanın tüm yaşamı boyunca sağlıklı, başarılı mutlu olmasında ve moral gücü yüksek tutulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yalçınkaya ve diğ., 1993). Bireyin sosyalleşmesinde, daha çok insanla iletişim içinde olmasında ve gün içinde oluşan stresten kurtulmasında ve daha fazla sosyal desteğe sahip olmasında" serbest zaman içinde gerçekleşen fiziksel aktivitelere katılımın payı oldukça fazladır (Zorba, 2006). İşitme engelli bireylerin düzenli yaptıkları fiziksel aktiviteler onların sağlıklı büyümelerinde ve gelişmelerinde etkin rol oynamaktadır. Özellikle stres, duygusal problemler gibi sorunları engellemek ve en aza indirgemekle birlikte bireylerin sosyalleşmelerini sağlamak; aynı zamanda da yapılan fiziksel aktivitenin pozitif geri bildirimlerinin yaşam kalitesi açısından öneminin büyük olabileceği düşünülmektedir (Tavazar ve diğ. 2014). Bu çalışma; işitme engelli çocukların yaşam kalitelerine fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; Isparta il merkezinde özel eğitim ve rehabilitasyon kurumuna devam eden işitme engelli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise; evreni oluşturan öğrencilerin arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10-14 yaş aralığındaki 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubu seçilen 15 öğrencinin arasından basit tesadüfi yöntemle 5 öğrenci (3 kız öğrenci ile 2 erkek öğrenci) ile kontrol grubu ise seçilen 10 öğrenci (5 kız öğrenci ile 5 erkek öğrenci) ile oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilere 6 hafta boyunca, haftada 2 gün, 1 saat araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise herhangi bir fiziksel aktivite ya da rekreatif etkinlik uygulanmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler araştırma süresince araştırmacı tarafından uygulanan program dışında herhangi bir fiziksel aktiviteye ya da rekreatif etkinlik programına katılmamışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere *"Kiddo Kindl"yaşam kalitesi* ölçeği araştırmanın başında ön-test, araştırmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeği Anket Formu: 1998 yılında Ravens- Sieberer ve Bullinger tarafından geliştirilen "KINDL" (KINDer Lebensqualitätsfragebogen: Children Quality of Life Questionnaire) ölçeği, çocuk ve ergenler için özel olarak geliştirilmiş genel amaçlı yaşam kalitesi ölçüm aracıdır. KINDL Almanca geliştirilmiş ve 14 dile çevrilmiştir. Ölçeğin 8-12 yaş arası çocuklar için Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması 2004 yılında Eser ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Anket beş likertli sıralı yanıt seçeneği içeren 24 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, bedensel iyilik, duygusal iyilik, öz saygı, aile, arkadaş ve okul (günlük faaliyetlerin yapıldığı okul ya da anaokulu/kreş) olmak üzere altı boyutu vardır. Her bir boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Boyutlara ait puanlar bağımsız olarak hesaplanırken ayrıca bu altı boyutun bileşiminden oluşan toplam yaşam kalitesi puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 0-100 arasında değişmektedir. Ölçeğin herhangi bir kesme noktası yoktur, yüksek puan almak, yaşam kalitesinde iyiliği gösterir. Kid-Kındl maddeleri 1'den (asla) 5'e (daima) doğru sıralanmış ve likert tipi ölçüm ile ölçeklendirilmiştir (Eser ve diğ. 2008; Ekim ve Ocakçı, 2012).

Verilerin Değerlendirilmesi

Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, sıralı olmayan bağımsız değişkenlere Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için $\alpha = 0.05$ ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla spss 18 kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılması amacıyla Non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bütün istatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p<0.05$ ve $p<0.01$ değerleri kabul edilmiştir.Araştırmaya katılan işitme engelli çocukların % 40 (n=2)' ı erkek, %60 (n=3)' ı kızdır. Kontrol grubundaki çocukların ise % 50 (n=5)' si erkek, %50 (n=5)' si kızdır. Araştırmaya katılan çocukların hepsinde ileri derecede işitme kaybı mevcuttur.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Bedensel İyilik Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt BoyutlarındanBedensel İyilik	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Kendimi hasta hissettim	Deney Grubu	5	8,60	43,00	22,000	,671	3,30	16,50	1,500	,003
	Kontrol Grubu	10	7,70	77,00			10,35	103,50		
Ağrım oldu	Deney Grubu	5	8,80	44,00	21,000	,557	6,60	33,00	18,000	,354
	Kontrol Grubu	10	7,60	76,00			8,70	87,00		
Yorgun ve bitkindim	Deney Grubu	5	8,00	40,00	25,000	1,000	3,00	15,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	8,00	80,00			10,50	105,00		
Kendimi güçlü ve enerji dolu hissettim	Deney Grubu	5	9,00	45,00	20,000	,299	13,00	65,00	,000	,002
	Kontrol Grubu	10	7,50	75,00			5,50	55,00		
Toplam	Deney Grubu	5	10,80	54,00	11,000	,064	5,10	25,50	10,500	,060
	Kontrol Grubu	10	6,60	66,00			9,45	94,50		

Tablo 1'de Deney ve kontrol grubunun "*Bedensel İyilik*" faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Bedensel İyilik*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Kendimi hasta hissettim, Yorgun ve bitkindim, Kendimi güçlü ve enerji dolu hissettim* maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Faktör maddelerinden; *Ağrım oldu* maddesi ilefaktör maddeleri toplamında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Duygusal İyilik Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarından Duygusal İyilik	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Eğlendim ve çok güldüm	Deney Grubu	5	8,00	40,00	25,000	1,000	13,00	65,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	10	8,00	80,00			5,50	55,00		
Canım sıkıldı	Deney Grubu	5	8,50	42,50	22,500	,604	3,00	15,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,75	77,50			10,50	105,00		
Kendimi yalnız hissettim	Deney Grubu	5	9,20	46,00	19,000	,375	3,00	15,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,40	74,00			10,50	105,00		
Korktum veya kendime güvenimi kaybettim	Deney Grubu	5	9,40	47,00	18,000	,147	3,80	19,00	4,000	,003
	Kontrol Grubu	10	7,30	73,00			10,10	101,00		
Toplam	Deney Grubu	5	10,40	52,00	13,000	,112	4,00	20,00	5,000	,012
	Kontrol Grubu	10	6,80	68,00			10,00	100,00		

Tablo 2'de Deney ve kontrol grubunun "*Duygusal İyilik*" faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Duygusal İyilik*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Eğlendim ve çok güldüm, Canım sıkıldı, Kendimi yalnız hissettim, Korktum veya kendime güvenimi kaybettim*maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Özsaygı Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt BoyutlarındanÖzsaygı	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Kendimle gurur duydum	Deney Grubu	5	8,00	40,00	25,000	1,000	13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	8,00	80,00			5,50	55,00		
Kendimi her şeyin üstünde hissettim	Deney Grubu	5	9,30	46,50	18,500	,306	12,70	63,50	1,500	,003
	Kontrol Grubu	10	7,35	73,50			5,65	56,50		
Kendimden hoşnutluk duydum	Deney Grubu	5	8,50	42,50	22,500	,480	13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,75	77,50			5,50	55,00		
Birçok güzel düşüncem vardı	Deney Grubu	5	7,00	35,00	20,000	,429	13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	8,50	85,00			5,50	55,00		
Toplam	Deney Grubu	5	9,60	48,00	17,000	,273	13,00	65,00	,000	,002
	Kontrol Grubu	10	7,20	72,00			5,50	55,00		

Tablo 3'te Deney ve kontrol grubunun "*Özsaygı"* faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Özsaygı*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Kendimle grur duydum, Kendimi her şeyin üstünde hissettim, Kendimden hoşnutluk duydum, Birçok güzel düşüncem vardı*maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Aile Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt BoyutlarındanAile	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Annem babamla aram iyiydi	Deney Grubu	5	6,60	33,00	18,000	,147	13,00	65,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	10	8,70	87,00			5,50	55,00		
Evde kendimi iyi hissettim	Deney Grubu	5	6,20	31,00	16,000	,203	13,00	65,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	10	8,90	89,00			5,50	55,00		
Evde tartıştık	Deney Grubu	5	8,70	43,50	21,500	,627	5,00	25,00	10,000	,027
	Kontrol Grubu	10	7,65	76,50			9,50	95,00		
Annem babam tarafından kısıtlandığımı hissettim	Deney Grubu	5	8,50	42,50	22,500	,726	5,20	26,00	11,000	,064
	Kontrol Grubu	10	7,75	77,50			9,40	94,00		
Toplam	Deney Grubu	5	7,00	35,00	20,000	,465	10,30	51,50	13,500	,122
	Kontrol Grubu	10	8,50	85,00			6,85	68,50		

Tablo 4'te Deney ve kontrol grubunun "*Aile*" faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Aile*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Annem babamla aram iyiydi, Evde kendimi iyi hissettim,* maddelerinde her iki grup arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01). *Evde tartıştık* maddesinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). *Annem babam tarafından kısıtlandığımı hissettim*maddesinde ve maddelerin toplamında her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Arkadaşlar Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarından Arkadaşlar	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yaptık	Deney Grubu	5	9,50	47,50	17,500		13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,25	72,50			5,50	55,00		
Arkadaşlarımın arasında başarılıyım	Deney Grubu	5	7,00	35,00	20,000		13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	8,50	85,00			5,50	55,00		
Arkadaşlarımla iyi geçiniyordum	Deney Grubu	5	9,00	45,00	20,000		13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,50	75,00			5,50	55,00		
Kendimi diğer arkadaşlarımdan farklı hissettim	Deney Grubu	5	8,80	44,00	21,000		13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,60	76,00			5,50	55,00		
Toplam	Deney Grubu	5	9,90	49,50	15,500		13,00	65,00	,000	,002
	Kontrol Grubu	10	7,05	70,50			5,50	55,00		

Tablo 5'te Deney ve kontrol grubunun "*Arkadaşlar*" faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Arkadaşlar*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yaptık, Arkadaşlarımın arasında başarılıyım, Arkadaşlarımla iyi geçiniyordum,Kendimi diğer arkadaşlarımdan farklı hissettim,*maddelerinde ve maddelerin toplamda her iki grubun son-test sonuçları arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Okul Faktörü Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Kid-Kındl Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarından Okul	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Okuldaki ödevleri başarıyla yaptım	Deney Grubu	5	9,10	45,50	19,500	,442	13,00	65,00	,000	,001
	Kontrol Grubu	10	7,45	74,50			5,50	55,00		
Ders ilgimi çekti	Deney Grubu	5	6,50	32,50	17,500	,186	11,40	57,00	8,000	,013
	Kontrol Grubu	10	8,75	87,50			6,30	63,00		
Okulda bundan sonra geçireceğim günler beni kaygılandırıyor	Deney Grubu	5	6,80	34,00	19,000	,430	3,50	17,50	2,500	,003
	Kontrol Grubu	10	8,60	86,00			10,25	102,50		
Zayıf not almaktan korktum	Deney Grubu	5	8,10	40,50	24,500	,944	3,50	17,50	2,500	,004
	Kontrol Grubu	10	7,95	79,50			10,25	102,50		
Toplam	Deney Grubu	5	7,50	37,50	22,500	,748	8,80	44,00	21,000	,598
	Kontrol Grubu	10	8,25	82,50			7,60	76,00		

Tablo 6'da Deney ve kontrol grubunun "*Okul*" faktörü mann-whitney u ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Kid-Kındl yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından "*Okul*" faktör maddelerine ilişkin*;* program uygulanmadan önce her iki grubun ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Program uygulandıktan sonra; faktör maddelerine ilişkin*;Okuldaki ödevleri başarıyla yaptım, Okulda bundan sonra geçireceğim günler beni kaygılandırıyor, Zayıf not almaktan korktum,* maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01). *Ders ilgimi çekti,* maddesinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). Maddelerin toplamında her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

				Ön-test ve Son-test			
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Bedensel İyilik	Deney Grubu	4	Negatif Sıra	2,50	10,00	-1,857	,063
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	2	Negatif Sıra	3,00	6,00	-1,732	,083
		6	Pozitif Sıra	5,00	30,00		
		2	Eşit	-	-		
Duygusal İyilik	Deney Grubu	4	Negatif Sıra	2,50	10,00	-1,841	,066
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-2,251	,024
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		4	Eşit	-	-		
Özsaygı	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-2,060	,039
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	10	Negatif Sıra	5,50	55,00	-2,825	,005
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
Aile	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-1,633	,102
		3	Pozitif Sıra	2,00	6,00		
		2	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	1	Negatif Sıra	2,50	2,50	-1,000	,317
		3	Pozitif Sıra	2,50	7,50		
		6	Eşit	-	-		
Arkadaşlar	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	-2,041	,041
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	10	Negatif Sıra	5,50	55,00	-2,831	,005
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		

Okul	Deney Grubu	1	Negatif Sıra	1,50	1,50	-,816	,414
		2	Pozitif Sıra	2,25	4,50		
		2	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	3	Negatif Sıra	3,00	9,00	-,412	,680
		2	Pozitif Sıra	3,00	6,00		
		5	Eşit	-	-		

Tablo 7' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası "Kıd Kındl" ölçeği alt faktörlerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Verilen cevapların puanlandırılmasına göre; *Öz Saygı* ve *Arkadaşlar* faktörlerinin toplamına ilişkin;Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların verdiği cevapların ön-test ve son-test puanlandırılmasına göre; *Duygusal İyilik,Öz Saygı* ve *Arkadaşlar* puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın ön-test lehine olduğu görülmektedir. ($p<0,05$).

TARTIŞMA

Bu araştırmada; işitme engelli çocukların yaşam kalitelerine fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. İşitme engelli çocukların yaşam kalitelerindeki değişim ile fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Engel türü ne olursa olsun hareket etme, egzersiz yapma, bireye haz vermekte, egzersiz yapmaktan duyulan hazda bireyin yasam motivasyonunu artırmaktadır (Aygün 2004). Yaşam süresinin uzatılması, kaliteli yaşam, fiziksel ve duygusal olarak daha sağlıklı bireyler ve daha sağlıklı toplumlar için, bireylerin en uygun düzeyde fiziksel aktiviteye teşvik edilmeleri gerekmektedir (Vural ve diğ., 2010). Fiziksel aktivite engelli bireyler için rehabilitasyon aracı olmakla birlikte engelli bireyin yaşam sevincini artıran, onları hayata bağlayan ve özgüvenlerini geliştiren bir unsur olarak da dikkat çekmektedir (Gür, 2001). Fiziksel aktivite ve spor, saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, mücadeleci, azimli ve kararlı olma gibi kişilik özelliklerini de oluşturmaktadır (Yalçınkaya ve diğ., 1993).

Fiziksel aktivite ve spor engelli bireylere, engeli ile başa çıkmasını ve engelini hafifletmesini öğretmekte, keyif vermekte, iletişim ve paylaşım sağlamakta, yaşam motivasyonunu artırmakta, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği gibi olumlu kişilik özelliklerinin kazandırılmasını sağlamaktadır (Akt. Güven Karahan ve Kuru, 2015). Fiziksel aktivite, engelli bireylerin hareket etmekten haz alma, eğlenme ve başarma ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir araç olduğu ifade edilmektedir (Güven Karahan ve Kuru, 2015). Fiziksel aktivite, rehabilite ve tedavi edici etkisi nedeniyle, engelli bireylerde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim aracı olarak kullanılmaktadır (Güven Karahan ve Kuru, 2015). Fiziksel aktiviteye katılma kişilere engeli ile başa çıkmasını ve engelini hafifletmesini öğretmekte, keyif vermekte, iletişim ve paylaşım sağlamakta yaşam motivasyonu sağlamakta ve olumlu kişilik özellikleri kazandırmaktadır (Aygün, 2004).

Fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerin, fonksiyon kaybına uğramış özürlü bireyi fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yapısıyla bir bütün olarak değerlendirerek, kendisi ve toplumu ile barışık ve bütünleşmiş bir biçimde yasam sürmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Işık, 2013). Grup ile yapılan fiziksel aktiviteler engelli bireylere farklı insanlarla bir araya gelme olanağı yarattığından sosyalleşme imkanı sağlamaktadır (Esatbeyoğlu ve Güven Karahan, 2014). Engellilerin hareketlilik, oyun ve sportif aktiviteler içinde bulunmaları, engelli çocuk ve gençlerle yetişkinlerin olumlu psiko-motor ve kişilik gelişimine etkisinin olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Akt. Karakoç ve diğ., 2012). Yapılan çalışmalarda; engelliler için beden eğitimi ve spor (fiziksel aktivite) uygulamalarının, çocuk ve gençler için eğlenceli, stresten uzak, sosyal etkileşimi ve kişilik gelişimini teşvik eder tarzdan olması gerektiği vurgulanmaktadır (Akt. Karakoç ve diğ., 2012). Spor yapmanın engellileri sağlıklı ve güçlü kıldığı, kendilerine güven sağladığı, mutlu ettiği, sosyalleştirdiği ve toplumsal kaynaşmayı hızlandırdığı belirlenmiştir (Başaran, 2002).

SONUÇ

Araştırmada "Kid Kındl Yaşam Kalitesi" ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları, kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 1'deki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların "*Bedensel İyilik*" faktör maddelerine ilişkin program uygulandıktan sonra; *Kendimi hasta hissettim, Yorgun ve bitkindim, Kendimi güçlü ve enerji dolu hissettim* maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Bu sonucun elde edilmesinde uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklerin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 2'deki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların "*Duygusal İyilik*" faktör maddelerine ilişkin program uygulandıktan sonra; *Eğlendim ve çok güldüm, Canım sıkıldı, Kendimi yalnız hissettim, Korktum veya kendime güvenimi kaybettim*maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulanan programa katılan deney grubundaki çocukların duygusal yönden kendilerinin iyi hissetmelerinde uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programın olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 3'teki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların "*Özsaygı"* faktör maddelerine ilişkin program uygulandıktan sonra; *Kendimle grur duydum, Kendimi her şeyin üstünde hissettim, Kendimden hoşnutluk duydum, Birçok güzel düşüncem vardı*maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programına katılan deney grubundaki çocukların özsaygılarının gelişmesinde, desteklenmesinde ve kendisi ile barışık bir şekilde düşünce kazanmasında uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programın etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 4'teki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların program uygulandıktan sonra; "*Aile*" faktör maddelerine ilişkin*;Annem babamla aram iyiydi, Evde kendimi iyi hissettim,* maddelerinde her iki grup arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programın etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 5'teki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların program uygulandıktan sonra "*Arkadaşlar*" faktör maddelerine ilişkin*;Arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yaptık, Arkadaşlarımın arasında başarılıyım, Arkadaşlarımla iyi geçiniyordum,Kendimi diğer arkadaşlarımdan farklı hissettim,*maddelerinde ve maddelerin toplamda her iki grubun son-test sonuçları arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programına katılan deney grubundaki çocukların akanları ile birlikte katıldıkları etkinliklerden keyif almalarında ve kendilerini mutlu hissetmelerinde uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programın etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 6'daki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların program uygulandıktan sonra "*Okul*" faktör maddelerine ilişkin*;Okuldaki ödevleri başarıyla yaptım, Okulda bundan sonra geçireceğim günler beni kaygılandırıyor, Zayıf not almaktan korktum,* maddelerinde her iki grubun son-test sonuçları arasında son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,01$). *Ders ilgimi çekti,* maddesinde her iki grubun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programın etkisinin olduğu söylenilebilir.

ÖNERİLER

İşitme engellilerin kendilerini tanıyabilmeleri ve kişiliklerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacak eğitim ortamının oluşturulması, başarılı ve ruh sağlığı yerinde bireyler yetiştirmek için fiziksel aktivite ve rekreatif etkinliklere katılmalarına olanak sağlanmalıdır.

İşitme engelli bireylerin gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına, ilgi ve isteklerine göre özel olarak hazırlanan fiziksel aktivite ve rekreatif etkinlikler programı ve programı uygulayacak olan eğitimcinin hem özel eğitim hem de fiziksel aktiviteler konusunda sahip bilgi ve yöntem-teknikleri kullanma becerisi hedeflenen sonuçlara ulaşılmasında büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aygün Ö. (2004). Zihinsel Engellilerde Antrenman Öncesi ve Motorik Performansın Karşılaştırılması". Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004-Sakarya, s:44.

Başaran Z., Demirci D., ve Serkan G., (2002). Sporun Engelliler ve Aileleri Üzerine Etkisi. 7.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, ss.133.

Ekim A. ve Ocakçı A. F. (2012). 8-12 Yaş Arası İşitme Engelli Çocuklarda Yaşam Kalitesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt 11, Sayı 1. ss.17-18.*

Esatbeyoğlu F., Güven Karahan B. (2014). Engelli Bireylerin Fiziksel Aktiviteye Katılımlarının Önündeki Engeller. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences, 2014, 25 (2), 43–55*

Eser E., Yüksel H., Baydur H., Erhart M., Saatlı G., Cengiz Özyurt B., Özcan C., Sıeberer U.R. (2008). Çocuklar için genel amaçlı sağlıkla ilgili yaşam kalitesi ölçeği(Kid-KINDL) Türkçe sürümünün psikometr*ik özellikleri, Türk Psikiyatri Dergisi, 19 (4):409-417.*

Güven Karahan B., Kuru E., (2015). Ortopedik, Görme ve İşitme Engelli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2015: 10(1) S:36 – 46.*

Gür A. (2001). Özürlüler Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü. *T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları-2001, s:VI + 82.*

Işık A. (2013). İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Spor Yapan Çocukların Fiziksel ve Motorik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013-Niğde, s:29.*

Karahüseyinoğlu M. F., Arslan C., Ramazanoğlu F. (2003). Elazığ Halkının Spora Karşı Eğiliminin İncelenmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 4; s:70-74.*

Karakoç Ö., Çoban B., Konar N., (2012). İşitme Engelli Milli Sporcular ile Spor Yapmayan İşitme Engellilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 2012; 14 (1): 12-17.Şirinkan A. (2013). 10-15 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerde Sportif Eğitsel Oyunların Fiziksel Gelişimlerine Etkisinin Araştırılması. *Selçuk Unıversıty Journal Of Physıcal Educatıon And Sport Scıence, 2013; 13,*

Tavazar H., Erkaya E., Yavaş Ö., Tez Ö., Zerengök D., Güzel P., Özbey S. (2014). Lise Eğitimi Alan Genç Erişkinlerin Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi Arasındaki Farklılıklarının İncelenmesi . *International Journal of Science Culture and Sport July 2014: Special Issue 1 ISSN: 2148-1148 Doi: 10.14486/IJSCS122, ss. 496-510.*

Vural Ö., Eler S., Atalay Güzel N. (2010). Masa Başı Çalışanlarda Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Yaşam Kalitesi İlişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2010, VIII (2) 69-75*

Yalçınkaya M., Saracaloğlu A., Varol R., (1993). Üniversite Öğrencilerinin Spora İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Spor Bilimleri Dergisi, (4) 2, s:12-26 Ankara.*

Zorba E., (2006). Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite. 10. International Sports Sciences Congress, 23-25 October, ss: 82-85.

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA PSİKOLOJİK BELİRTİLER: PDR VE DİĞER BÖLÜMLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS AMONG TEACHER CANDIDATES: A COMPARISON AMONG THE STUDENTS OF PDR AND OTHER DEPARTMENTS

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
seloavsar@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
efilti71@mynet.com

ÖZET: Bu araştırma, öğretmen adayı öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre psikolojik belirti düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, SCL–90-R "Belirti Tarama Ölçeği" ve "Öğrenci Kimlik Bilgileri Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma örneklemi 284 kız ve 159 erkek olmak üzere toplam 443 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.65 (Ss:2.04)'dir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin obsesyon, depresyon, kişilerarası duyarlılık, paranoid, fobik ve genel belirti düzeyi puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından, birinci sınıf öğrencilerinin obsesyon, kişilerarası duyarlılık ve fobik belirti düzeyi dördüncü sınıf öğrencilerininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bölüm karşılaştırması olarak ise diğer bölümlere devam eden öğrencilerin somatizasyon, anksiyete, obsesyon, depresyon, psikotik, paranoid ve genel belirti indeks düzeyi puan ortalamaları Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında öğrenim gören adayların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu duruma göre PDR alan dersleri ve öğrenci tutumları, psikolojik belirti düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Psikolojik Belirti, Üniversite Öğrencisi, Öğretmen adayı, Rehberlik, Psikolojik Danışma, Sınıf Değişkeni.

ABSTRACT: This survey has been carried out whether the psychological symptom levels of the students differ according to gender, age and department modifiers, or not. The data have been gathered by the usage of SCL-90-R 'Symptom scanning scale' and 'Student Identitiy Information Inquiry'. The total is 443 students, 284 of whom are female and 159 of whom are male. The average age of the students is 20,65. according to the results; The point average of female students of obsession, depression, interpersonal sensitiveness, paranoid, fobic and general symptom levels are higher than that of males. The level of obsession, interpersonal sensitiveness, and fobic symptoms of 1st year students are reasonably higher than that of 4th year students. The level of somatization, anksiyete, obsession, depression, psychotic, paranoid and general symptom of students in other departments are higher at average point than that of the ones at psychological consultation and guidance departments.

Key words: Psychologıcal Symptom, Unıversıty Student, Teacher Candidates, Guidance, Counseling, Class Variable.

GİRİŞ

Üniversitelerde öğrenim gören gençler, gelecek yaşamları için aile ortamından ayrılarak farklı şehirlere gitmesi ile birtakım güçlükler yaşamaktadırlar (Özbay, 1996). Bu güçlükler, akademik ve mesleki, aile, sosyal uyum, depresyon, kişiler arası duyarlılık, gelecek kaygısı gibi pek çok alanda ortaya çıkabilmektedir. Gençler bu problemleri aşmaya çalışırlarken çeşitli kaynaklardan gelen stres ve zorlanmalar sonucunda psikolojik yakınma davranışları sergilemeleri kaçınılmazdır (Üre, Yalçın ve Hamarta 2001). Bu zorlanmalar onların uyum düzeyini ve sosyal yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yaşamın önemli bir parçasını oluşturan üniversite yılları, ergenlik dönemi kritik bir dönemin ardından başlamasıyla üzerinde özenle durmayı ve araştırmayı gerektirmektedir. Bir taraftan farklı bir ortama, diğer taraftan geçirmiş oldukları gelişim aşamasına bir de çevresel faktörler eklenince "üniversite öğrenimi" olgusu başlı başına ve değişim boyutları ile araştırma konusu haline gelmektedir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin gereksinimleri, problemleri, kişilik gelişimleri ve uyum süreçleri gibi önemli sayılan boyutlarda, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dinamik yapılandırmalarla işlevsel hale getirilmesi ve daha fonksiyonel roller üstlenerek önleyici hizmet ve eğitim hizmetlerini yapmalıdır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerine ilişkin

araştırmaların gerçekleştirilmesi, elde edilen bulguların tartışılması, tetikleyen unsurların belirlenmesi ile nelerin yapılabileceği ve ne gibi hizmetlerin öne çıkarılması gerektiği açısından önemli olmaktadır.

Bu araştırmada üniversitede öğrenim gören gençlerin psikolojik belirti düzeyleri incelenmiştir. Bunun için SCL–90-R, ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. "Belirti Tarama Ölçeği" kendini değerlendirme türü bir psikolojik belirti tarama aracıdır. Ölçek, Derogatis ve Cleary (1977), tarafından getirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde; 1-Görünüşte "normal" kişilerdeki belirti düzeyini bulma, 2-Belirti düzeylerindeki değişmeleri değerlendirme, 3-Klinik yorumlamalara yardımcı olma ve 4-Psikiyatrik hastaları DSM-IV-R tanı gruplarına yerleştirmede kolaylık sağlama şeklinde amaçlar belirlenmiştir.

Psikolojik belirtileri taramak için hazırlanan bu ölçeğin çoğunlukla stresin neden zorlanma düzeyini belirlemek amacı ile büyük çaptaki "normal" örneklemlere uygulandığı gözlenmektedir. "Stresin neden olduğu olumsuz tepkiler" şeklinde tanımlanan zorlanmanın düzeyi ölçekle sayısal olarak gösterilmek başlıca ölçümdür. Ülkemizde Belirti Tarama Ölçeği kullanılarak bazı değişkenle psikolojik belirti arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Birsöz, 1980; Gökçekan, 1984; Yeşilyaprak, 1986; Dağ, 1991; Turan, 1999; Kapkıran, 2001; Deniz, Avşaroğlu ve Yılmaz, 2004; Şahin, Bez, Kaya, Türkcü, Şahin ve Yüksel, 2014).

Üniversite öğrencilerinin genel anlamdaki zorlanmaları dikkate alındığında, onlara yönelik gerçekleştirilecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yapılandırılması için psikolojik belirti düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu belirlemede cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre psikolojik belirtiler açısından farklılaşmanın olup olmadığını belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.
1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre psikolojik belirti düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre psikolojik belirti düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin bölümlere göre psikolojik belirti düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunu ise 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde I. ve II. sınıfa devam eden 284 kız ve 159 erkek olmak üzere, toplam 443 öğrenci oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.65'tir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

SCL-90-R ölçeği, psikolojik belirti ve yakınmaları içeren 90 maddesi ile 9 ayrı belirti alt boyutunda değerlendirme yapmak üzere şekillendirilmiştir. Belirti Tarama Ölçeği, Derogatis ve Cleary (1977), tarafından geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bazı araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Tufan, 1987; Kılıç, 1987; Dağ, 1991). SCL-90-R'nin Somatizasyon, Anksiyete, Obsesif Kompulsif Bozukluk, Depresyon, Kişilerarası Duyarlılık, Psikotik Belirtiler, Paranoid Belirtiler, Öfke ve Düşmanlık ve Fobik belirtiler şeklinde dokuz alt boyutu vardır. Bu boyutlara ek olarak, uyku ve yeme problemleri ile ilgili 7 ifade eklenmiş ve toplam 90 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki puanların yüksek çıkması, psikolojik belirti düzeylerinin yüksek çıkması anlamına gelirken, 1'in altındaki puanların belirtinin olmadığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte alt boyutlardan elde edilen puan ortalamalarının 1'den yüksek çıkması bireylerde ilgili psikolojik belirtinin var olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Psikolojik Belirtileri T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Somatizasyon	Kız	284	1.09	0.62	1.95	0.05
	Erkek	159	0.96	0.67		
Anksiyete	Kız	284	1.00	0.57	1.13	0.25
	Erkek	159	0.92	0.69		
Obsesyon	Kız	284	1.58	0.61	2.76	0.01
	Erkek	159	1.41	0.66		
Depresyon	Kız	284	1.31	0.66	4.22	0.01
	Erkek	159	1.04	0.65		
Kişilerarası Duy.	Kız	284	1.43	0.71	2.52	0.01
	Erkek	159	1.25	0.73		
Psikotik	Kız	284	0.90	0.58	1.36	0.17
	Erkek	159	0.82	0.62		
Paranoid	Kız	284	1.23	0.70	2.53	0.01
	Erkek	159	1.05	0.70		
Öfke	Kız	284	1.04	0.75	-0.31	0.75
	Erkek	159	1.07	0.89		
Fobik	Kız	283	0.70	0.57	2.31	0.02
	Erkek	159	0.57	0.57		
Genel	Kız	284	1.24	1.17	2.61	0.01
	Erkek	159	1.02	0.57		

Cinsiyet değişkenine ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem testi t testi ile yapılmıştır. Tablo 1.'de görüldüğü gibikız ve erkek öğrencilerin psikolojik belirti düzeyleri puan ortalaması dikkate alındığında ve aralarında farklılaşmaya bakıldığında somatizasyon alt boyutu, anksiyete, psikotik ve öfke alt boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmamasına karşın obsesyon, depresyon, kişiler arası duyarlılık, paranoid, fobik ve genel belirti arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 2: Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Psikolojik Belirtileri T-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	X	Ss	t	p
Somatizasyon	1. Sınıf	223	1.08	0.65	1.37	0.17
	4. Sınıf	220	1.00	0.63		
Anksiyete	1. Sınıf	223	1.00	0.65	1.16	0.24
	4. Sınıf	220	0.94	0.57		
Obsesyon	1. Sınıf	223	1.59	0.65	2.48	0.01
	4. Sınıf	220	1.44	0.61		
Depresyon	1. Sınıf	223	1.24	0.66	0.88	0.37
	4. Sınıf	220	1.19	0.67		
Kişilerarası Duy.	1. Sınıf	223	1.48	0.74	3.57	0.01
	4. Sınıf	220	1.24	0.67		
Psikotik	1. Sınıf	223	0.91	0.61	1.38	0.16
	4. Sınıf	220	0.83	0.58		
Paranoid	1. Sınıf	223	1.21	0.72	1.19	0.23
	4. Sınıf	220	1.13	0.69		
Öfke	1. Sınıf	223	1.07	0.86	0.56	0.57
	4. Sınıf	220	1.03	0.74		
Fobik	1. Sınıf	223	0.72	0.61	2.40	0.01
	4. Sınıf	220	0.59	0.52		
Genel	1. Sınıf	223	1.17	0.55	0.24	0.80
	4. Sınıf	220	1.15	1.31		

Tablo 2.'de görüldüğü gibi I. sınıf öğrencilerinin, psikolojik belirti ölçeği alt boyutlarından obsesyon, kişiler arası duyarlılık ve fobik belirti puan ortalamaları, IV. öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıfları ile diğer alt boyutlar olan somatizasyon, anksiyete, depresyon, psikotik, öfke ve genel belirti puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3: Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Psikolojik Belirtileri T-Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X	Ss	t	p
Somatizasyon	Diğer Bölümler	360	1.07	0.65	1.98	0.04
	PDR	83	0.92	0.59		
Anksiyete	Diğer Bölümler	360	1.01	0.63	2.87	0.01
	PDR	83	0.81	0.53		
Obsesyon	Diğer Bölümler	360	1.56	0.64	3.24	0.01
	PDR	83	1.33	0.56		
Depresyon	Diğer Bölümler	360	1.25	0.68	2.65	0.01
	PDR	83	1.06	0.57		
Kişilerarası Duy.	Diğer Bölümler	360	1.38	0.73	0.87	0.38
	PDR	83	1.30	0.65		
Psikotik	Diğer Bölümler	360	0.90	0.62	2.31	0.02
	PDR	83	0.76	0.47		
Paranoid	Diğer Bölümler	360	1.21	0.72	2.45	0.01
	PDR	83	1.01	0.64		
Öfke	Diğer Bölümler	360	1.08	0.83	1.83	0.06
	PDR	83	0.93	0.65		
Fobik	Diğer Bölümler	359	0.66	0.58	0.32	0.74
	PDR	83	0.64	0.56		
Genel	Diğer Bölümler	360	1.20	1.08	2.75	0.01
	PDR	83	0.99	0.47		

Tablo 3.'te görüldüğü gibi bölüm değişkenine ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem testi t testi ile yapılmıştır. PDR öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri puan ortalaması dikkate alındığında alt boyutlardan somatizasyon, anksiyete, obsesyon, depresyon, psikotik, paranoid ve genel belirti puan ortalamaları 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma PDR öğrencilerinin lehine gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle PDR öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri puan ortalaması, diğer bölüm öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı görülmektedir. Alt boyutlardan kişiler arası duyarlılık, öfke ve fobik belirtide ise bölümler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim gören gençlerin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre psikolojik belirtilerinin farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetleri ile psikolojik belirti düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya bakarak kız öğrencilerin obsesyon, depresyon, kişiler arası duyarlılık, paranoid, fobik ve genel belirti düzeylerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda (Avşaroğlu, Deniz ve Yılmaz, 2005; Çakışoğlu ve Aktaş'ın 1997; kız öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ayrıca kız öğrencilerin genel belirti puan ortalamalarının 1.24, erkek öğrencilerin ise 1.02 düzeyinde olması, üniversite öğrencilerinin genel belirti puan ortalamasının sınırın üstünde olduğu söylenebilir. Bazı çalışmalarda (Çuhadaroğlu, 1985; Alper, Kabaklıoğlu ve Aktaner, 1990). Genel psikolojik belirti puan ortalamasının1 sınırının üstünde olduğu görülürken, bazı çalışmalarda ise (Kılıç, 1987; Doğan ve Göğüş, 1987; Hocaoğlu, Tanrıöver ve Bilici, 2001). 1 sınırının altında sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri ile dördüncü sınıfların belirtileri arasında karşılaştırma yapılmış, birinci sınıfların, alt boyutlardan obsesyon, psikolojik ve fobik belirti puan ortalamalarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bölümleri ile psikolojik belirti puan ortalamaları arasında farklılıklar çıkmıştır. Başka bir ifadeyle PDR öğrencilerinin psikolojik belirti puan ortalamaları, diğer bölüm öğrencilerinin psikolojik belirti puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin okudukları bölüm, almış oldukları müfredat, öğrendikleri konuların içeriği ve katkısı gibi akademik süreçlerin, öğrencilerin psikolojik belirtileri üzerinde etki edebilecek faktörlerden olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

Alper, Y., Kabaklıoğlu, M., & Aktaner, E. (1990). *Psikiyatri polikliniğine başvuran 14–24 yaş grubu gençlerde semptom dağılımın SCL-90-R ile incelenmesi*. XXVI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, İzmir.

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., & Yılmaz, E. (2005). *Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanan öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Birsöz, S. (1980). *Hastalık öncesi yaşam değişimleri ve ruhsal sonuçları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Çakışoğlu, M., & Aktaş, Y. (1997). Yetiştirme yurdunda kalan gençlerdeki ruhsal belirtiler.*Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2,* 74-83.

Çuhadaroğlu, F. (1985). *Üniversite öğrencilerinde psikiyatrik semptom dağılımı*. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, Adana ve Mersin.

Dağ, İ. (1991). Belirti tarama listesi (SCL–90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 2*, 5-11.

Deniz, M.E., Avşaroğlu, S., & Hamarta, E. (2004). *Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Derogatis, L., & Clearly, P. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the SCL-90: A study in construct validation. *J. Clinical Psychology, 33*, 981-989.

Doğan, O., & Göğüş, A. (1987). Yetiştirme yurtlarında SCL-90-R ile yapılan bir çalışma. *Nöroloji Nöroşirurji Psikiyatri Dergisi*, 5-12.

Gökçekan, Z. (1984). *Bireysel ve grupla psikolojik danışmanın uzun süreli hemodiyaliz tedavisinin hastalarda açtığı ruhsal bozuklukları azaltmadaki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hocaoğlu, C., Tanrıöver, S., & Bilici, M. (2001). Çıraklık eğitim merkezi öğrencileri ile ortaöğrenim öğrencilerinin ruhsal durumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *İbni Sina Dergisi, 6*.

Kapkıran, N.A. (2001). Lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10.*

Kılıç, M. (1987). *Değişik psikolojik arazlara sahip olan ve olmayan öğrencilerin sorunları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, Y. (1996). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki*. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, A., Ş., Bez, Y., Cemal Kaya, M., Türkcü, F.M., Şahin, M., & Yüksel, H. (2014). Psychological distress and poor quality of life in patients with central serous chorioretinopathy. *Seminars in Ophthalmology*, 29(2),73-76.

Tufan, B. (1987). *Türkiye'ye dönen ikinci kuşak göçmen işçi çocuklarının psikososyal durumları*. Ankara: D.P.T Sosyal Planlama Başkanlığı Planlama Dairesi.

Turan, M; R. Aşkın. (1999). Alkol bağımlılığında ruhsal belirtiler. *Genel Tıp Dergisi, 9*, 3-8.

Üre, Ö., Yalçın, S.B., & Hamarta, E. (2001). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*.

Yeşilyaprak, B. (1986). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*, 80-85.

GÖRME ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP ANNE-BABALARIN KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYSING THE LEVELS OF ANXIETY IN PARENTS WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Selahattin AVŞAROĞLU
seloavsar@gmail.com
İsmet ÇAVDAR
cavdarismet@gmail.com

ÖZET: Bu araştırmada, görme engelli çocuğa sahip ailelerin sürekli-durumluk kaygılarının cinsiyet, eğitim durumu, yaşadıkları yer, çocuklarında engelin oluş zamanı, istihdam durumu, ailelerde farklı bir bireyin engelli olup olmaması, yakınlık derecesi değişkenleri arasında farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Araştırma, görme engelli çocuğa sahip anne-babalar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 93'ü kadın ve 69'u erkek olmak üzere 162 anne-baba oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", ve Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçeye uyarlanan "Durumluk-sürekli Kaygı Envanteri" kullanılarak, 2012-2013 yılları arasında Konya ili merkez ilçeleri baz alınarak toplanmıştır. Verilerin test edilmesi işleminde, değişkenlere bağlı olarak t testi ve tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı çıkan sonuçlar farklılaşmanın kaynağının belirlenmesinde Tukey testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; cinsiyet, eğitim durumu, iş değişkeni, başka bir engelin olup olmaması, okul öncesi eğitime devam edip etmemesi, Braille Alfabesi, anne babanın yakınlık derecesi değişkenlerine göre durumluk kaygıda anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Yer değişkeni, oluş zamanı, diğer kardeşlerin engelli olup olmaması değişkenlerinde ise anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Sürekli kaygı puanlarında ise eğitim durumu, yer değişkeni, başka bir engelin olup olmaması, okul öncesi eğitimine devam edip etmemesi değişkeni, diğer kardeşlerinde engelli olup olmaması değişkenleri puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: görme engelli çocuk, görme engelli çocuğa sahip aile, durumluk kaygı, sürekli kaygı.

ABSTRACT: In this research, the differentiation of state and trait anxiety levels in families with visually impaired children in terms of the following variables was examined: gender, education level, location, beginning time of the impairment, employment situation, presence or absence of another disabled person in the family, and degree of relationship. This research was carried out with parents with visually impaired children. The study group consisted of 162 parents, 93 female and 69 male. The data was collected in the central counties of Konya between 2012-2013 via the "Personal Data Form" designed by the researcher, and "The State and Trait Anxiety Inventory" adapted into Turkish by Öner and Le Compte (1983). T-test and the single-oriented variance analysis test were used depending on the variebles in testing the data. Meaningful scores of the variance analysis were analysed via Tukey test in determining the cause of differentiation. In conclusion of the research, meaningful differences were detected in the state anxiety in terms of the following variables: gender, education level, employment, presence or absence of another impairment, taking pre-school education or not, Braille alphabet, and relationship degree of the parents. No meaningful difference was found in terms of location, beginning time, and presence or absence of disabled siblings. As for the trait anxiety scores, meaninful differences were found in the average scores of education level, location, monthly income, presence or absence of another impairment, taking pre-school education or not, and presence or absence of disabled siblings.

Key words: visually impaired children, family with visually impaired children, state anxiety, trait anxiety.

Not: Bu çalışma Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 14.10.2015 tarihinde sunulmuş yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Bütün toplumlarda çocuk sahibi olmak, insan yaşamındaki en önemli olaylardan biridir. Çocuk sahibi olmak, bir çift için alışık oldukları karı kocalık rollerinin yanı sıra, anne baba olma rollerini de beraberinde getirmektedir. Çocuğun doğumu, aileyi gerek yapısal, gerek gelişimsel, gerekse işlevsel olarak etkilemektedir. Ana-babanın dağınık ve daha çok bireysel olan ilgileri, birlikte ürettikleri ortak bir varlığa yani çocuğa yönelmekte, yaşantıları çocuklarının gereksinimlerine yanıt verecek şekilde belirli amaçlara yönelmektedir (Özgüven, 2000; Şendil ve Balkan, 2005; MEB. 2006; Coşkun ve Akkaş, 2009; Avşaroğlu, 2012).
Bir ailenin sahip olabileceği en büyük ödüllerden biri çocuk sahibi olabilmeleri ve o çocuğun da kendine özgü yeteneklerinin olmasıdır (Burt ve Perlis, 1999). Ayrıca, bir bebeğin doğumu, ailede rollerin yeniden düzenlenmesini ve yeni rutinlerin oluşturulmasını da gerektirmektedir (Ersoy, 1997; Kaner, 2004; Kazak ve Marvin, 1984). Bir çocuğun doğumu, ailelerin yaşamında bir dönüm noktası oluşturur. Doğal olarak tüm anne babaların beklentisi sağlıklı çocuklara sahip olmaktır. Bir çocuğun engelli olduğunun öğrenilmesi, yetersizliğin derecesi ne olursa olsun ailesi için yüksek derecede stres ve üzüntü verici bir olaydır (Gallagher, Beckman ve Cross, 1983; Okanlı, Ekinci, Gözüagca ve Sezgin, 2004; Bilal ve Dağ, 2005). Başta farklı özelliklere sahip bir çocuğun anne babası olma rolü, anne babaların kendi seçtikleri bir rol değildir ve bu role hiçbiri kendini hazırlamaz (Akkök, 2003). Bu durumda yetersizlik haberini almak bile yaşam doyumunu azaltan bir etkendir (Arslan, Hamarta ve Deniz, 2002).

Çocuk, özellikle annenin (Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2014) kişisel başarısı veya başarısızlığı olarak değerlendirildiği, özürlü bir çocuk, başarılamayan bir çocuk olduğu için çevresi tarafından suçlanabilmektedir. Babanın engelli bir çocuğa sahip olmaya karşı tepkileri de doğrudan doğruya annenin duygularını etkilemekte, anneyi kaygı (Avşaroğlu, 2012) ve umutsuzluk (Hamarta, Deniz ve Uslu, 2002) duygusuyla karşı karşıya getirmektedir (Metin ve San, 1992; Eripek, 1996; Yıldırım Doğru ve Arslan, 2008). Yaşanacak stresin düzeyi, çocuğun yaşına; yetersizliğin türüne, sosyal beklentilere, çocuğun ne kadar yanıt verebildiğine ve ana babaların stres kaynaklarını nasıl algılayıp, değerlendirip, nasıl bir başa çıkma mekanizması kullandıklarına bağlıdır (Dyson, 1997; Honey, Hastings ve McConachie, 2005). Çalışmalar, engelli çocuğa sahip ailelerde çocuğun bakımına yönelik sorumluluğun büyük bir kısmını anneler üstlendiği için, annelerin sahip oldukları diğer rollerden vazgeçtikleri, sosyal aktivitelere katılımlarında ve sosyal yaşamlarında azalma olduğunu göstermektedir (Tekinalp, 2001).

Kaygı, kişiyi şimdi ve gelecekle ilgili durumlarda, üzen; sıkan ve yoran bir bekleme hali olarak tanımlanır. Güvensizlik ve yetersizlik ile karmaşık bir duygu durumu olarak da tanımlanabilir. Bu aileler çoğu zaman ne yapacaklarını bilemedikleri için kendilerini tehdit altında hissedebilmekte, bu durum onların benlik saygılarını (Dereli, 2012) etkilemektedir. Giderek artan izolasyon, azalan sosyal mobilite, depresyon, suçluluk, anksiyete gibi sosyal ve duygusal sorunlar da yaşamlarının bir parçası olmaktadır (Floyd ve Gallagher, 1997; Kaner, 2004).

Durumluk Kaygı

Tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olaylar sırasında ortaya çıkar. Çoğunlukla bireyin mantıklı açıklamalarına bağlı, başkalarınca da nedeni anlaşılabilen ve genellikle her bireyin yaşayabileceği geçici duruma bağlı bir kaygı biçimi olarak tanımlanabilir (Öner ve Le Compte, 1985). Durumluk kaygının, belli bir duruma tepki olarak yaşandığını söylemek mümkündür. Bu durumda kalıcı bir özellik olmamasına rağmen bireyin üzerinde oluşan stres düzeyinin yoğunluğunun ve bireyin bu durumu tehlikeli, hatta tehdit edici algılamasının sonucu olarak kaygı yoğunluğunda dalgalanmaların olduğu söylenebilir.

Sürekli Kaygı

Bazı kişilerde belirli bir olay ve duruma bağlı olmaksızın genel bir kaygı hali vardır. Bulunduğu durumdan memnun olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, huzursuzluk, her an başına kötü bir olay gelecekmiş gibi durma, kolaylıkla incinme ve karamsarlığa bürünme sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindendir. Bireyin içinde bulunduğu durumla doğrudan bağdaşmayan, çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan, başkaları tarafından nedeni açıkça anlaşılamayan kaygı biçimleridir (Öner ve Le Compte 1985). Sürekli kaygı türünün, bireyin kişiliği ile yakından ilişkili olduğu (Brown, 2000) ve durağan (Ellis, 1994) bir yönünün olduğu söylenebilir. Aile üyelerinden birinin ya da birkaçının görme engelli olması, tüm üyelerin uyumunu etkilemekte ve dengeleri sarsarak (Yörükoğlu, 1998) yaşam doyumlarını düşürmektedir (Arslan, Hamarta ve Deniz 2002). Engelli çocuk aileleri, öfke, suçluluk, aşırı koruma gibi duygusal tepkimeler gösterebilmektedir (Deniz, Avşaroğlu, Deniz ve Bek, 2010). Engelli çocuğu olan anne-babaların geçirdikleri aşamalar bir noktaya kadar genellense bile anne-babaların zaman zaman bu aşamalar arasında gidip gelmeleri ya da bir aşamaya takılıp kalabilmeleri mümkündür. Genellikle, görme engellilik gibi düzeltilemeyen, değiştirilemeyen ve süreklilik gösteren yetersizlikler, ailelerin işlevlerini sınırlandırarak onlarda zorlanmalara neden olabilmektedir (Kaner, 2004). Bu yönü ile görme engelli çocuğa sahip ailelerin duygu durumları, karşılaştıkları güçlükler, stresle başa çıkma, yaşam doyumları ve iyimserlik gibi onların yaşam enerjisini artıran veya

düşüren kavramlar titizlikle çalışılmalıdır. Bu aileleri etkileyen çok fazla değişkenin olduğu düşünülmeli ve verilecek destek hizmetlerinin de ona göre hedeflenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görme engelli çocuğa sahip anne-babaların bazı değişkenlere bağlı olarak, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma, görme engelli çocuğa sahip anne-babalar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 yılları arasında Konya ili merkez ilçelerinde ikamet eden 93'ü anne, 69'u baba olmak üzere toplam 162 ebeveyn oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", ve "Durumluk-sürekli Kaygı Envanteri" kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada değişkenlere bağlı olarak t testi ve tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı çıkan sonuçlar farklılaşmanın kaynağının belirlenmesinde Tukey testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Görme Engelli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Durumluk Kaygı	Kadın	93	43.88	8.94	2.37	0.01
	Erkek	69	40.44	9.20		
Sürekli Kaygı	Kadın	93	41.79	10.23	0.61	0.54
	Erkek	69	40.86	8.99		

Tablo 1. incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından durumluk kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur ($t= 2.375$, $p<.05$). Görme engelli çocuğa sahip annelerin durumluk kaygı puan ortalamaları babalardan anlamlı düzeyde yüksektir. Sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın ($t= .611$, $p>.05$) olmadığı bulunmuştur.

Tablo 2. Görme Engelli Çocuklara Sahip Anne-Babaların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı Puanlarına Ait N, X ve Ss Değerleri

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	N	X	Ss
Durumluk Kaygı	İlköğretim	67	46.38	7.87
	Lise	46	40.93	9.01
	Ön lisans	20	39.15	7.94
	Lisans	29	37.86	9.76
Sürekli Kaygı	İlköğretim	67	44.29	9.54
	Lise	46	41.04	9.85
	Ön lisans	20	37.45	6.48
	Lisans	29	38.00	9.96

Tablo 2.'de Eğitim durumu değişkenine ilişkinN, X ve Ss değerleri görülmektedir. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve sonuçlar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Görme Engelli Çocuklara Sahip Anne-Babaların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Durumluk-Sürekli Kaygı Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Durumluk Kaygı	Gruplar Arasında	1972.744	3	657.58	8.94***
	Gruplar İçinde	11620.713	158	73.54	
	Toplam	13593.457	161		
Sürekli Kaygı	Gruplar Arasında	1216.027	3	405.34	4.58**
	Gruplar İçinde	13958.893	158	88.34	
	Toplam	15174.920	161		

**p<.01, ***p<.001

Tablo 3.'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde görme engelli çocuğa sahip anne-babaların eğitim durumu değişkenine göre durumluk kaygı puan ortalamaları ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmıştır (F=8.941, p<.001; F=4.588, p<.01). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve anlamlı çıkan sonuçlar tablo 4'da sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Görme Engelli Çocuklara Sahip Anne-Babaların Durumluk-Sürekli Kaygı Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Durumluk Kaygı	İlköğretim	Lise	5.45	1.64	0.00
		Ön lisans	7.23	2.18	0.00
		Lisans	8.52	1.90	0.00
Sürekli Kaygı	İlköğretim	Ön lisans	6.84	2.39	0.02
		Lisans	6.29	2.08	0.01

Tablo 4. incelendiğinde ilköğretim mezunu anne-babaların durumluk kaygı puan ortalamaları eğitim durumu lise, ön lisans ve lisans mezunu olan anne-babalardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sürekli kaygı puan ortalamaları eğitim durumu ön lisans ve lisans mezunu olan anne-babalardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer karşılaştırmalarda istatistiksel olarak farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 5. Çocukların Görme Engeli Haricinde Başka Bir Engelinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Görme Engelli Anne-Babaların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Görme Engeli Haricinde Engel Durumu	N	X	Ss	t	p
Durumluk Kaygı	Var	23	46.21	7.48	2.53	0.01
	Yok	139	41.79	9.31		
Sürekli Kaygı	Var	23	46.60	7.83	3.31	0.00
	Yok	139	40.53	9.74		

Tablo 5. incelendiğinde, görme engeli haricinde çocuğunun başka engeli de bulunan anne-babaların durumluk kaygı puan ortalamaları çocuklarında başka engeli bulunmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Sürekli kaygı açısından da analiz sonucuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma vardır (t=3.316, p<.05). Görme engeli haricinde çocuğunun başka engeli de bulunan anne-babaların sürekli kaygı puan ortalamaları çocuklarında başka engeli bulunmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Edip Etmeme Değişkenine Göre Görme Engelli Anne-Babaların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Öncesi Eğitim	N	X	Ss	t	p
Durumluk Kaygı	Evet	64	39.40	9.09	-3.460	.001**
	Hayır	98	44.38	8.74		
Sürekli Kaygı	Evet	64	38.39	9.83	-3.235	.002**
	Hayır	98	43.36	9.14		

**p<.01

Tablo 6'da analiz sonucuna göre (t= -3.460, p<.01) çocukları okul öncesi eğitimi almış olan anne-babaların durumluk kaygı puan ortalamaları, çocukları okul öncesi eğitim almamış olan anne-babalardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Sürekli kaygı açısından da analiz sonucuna göre (t= -3.235, p<.01) çocukları okul öncesi eğitimi almış olan anne-babaların sürekli kaygı puan ortalamaları, çocukları okul öncesi eğitim almamış olan anne-babalardan anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Aile İçinde Diğer Kardeşlerin Görme Engelinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Görme Engelli Anne-Babaların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kardeşlerin Görme Engeli	N	X	Ss	t	p
Durumluk Kaygı	Var	33	45.00	8.45	1.925	.060
	Yok	129	41.75	9.28		
Sürekli Kaygı	Var	33	45.72	8.45	3.191	.002
	Yok	129	40.29	9.72		

Tablo 7'de görüldüğü gibi analiz sonucuna göre durumluk kaygıda anlamlı düzeyde farklılaşma (t= 1.925, p<.05) bulunmamasına karşın ailede diğer kardeşlerinde görme engeli bulunan çocukların anne-babalarının sürekli kaygı puan ortalaması görme engeli olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek (t= 3.191, p<.01) olduğu saptanmıştır.

Tablo 8. Yakınlık Derecesi Değişkenine Göre Görme Engelli Anne-Babaların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yakınlık Derecesi	N	X	Ss	t	p
Durumluk Kaygı	Akraba	74	44.62	9.01	2.85**	0.00
	Akraba Değil	88	40.56	8.97		
Sürekli Kaygı	Akraba	74	42.05	9.56	0.78	0.43
	Akraba Değil	88	40.85	9.85		

**p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, akraba olan anne-babaların durumluk kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (t= 2.857, p<.01). Akraba olan anne-babaların durumluk kaygı puan ortalamaları akraba olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Sürekli kaygı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Görme engelli çocuğa sahip annelerin durumluk kaygı puan ortalamaları babaların durumluk kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Dolayısıyla aile içerisinde görme engelli bireye sahip annelerin günlük yaşam içerisinde çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri, öz-bakımlarındaki yetersizlikleri daha yakından izlemeleri, diğer taraftan anne olmaları ve çocukları ile kurdukları bağ ve bağlanmanın daha güçlü olması gibi etkenlerden dolayı babalara oranla daha fazla durumluk kaygı yaşamaktadırlar (Özkahraman ve Çallı 2006;Coşkun ve Akkaş, 2009;Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015).Gelecekle ilgili bazı belirsizlikler, annelerin sürekli kaygı durumlarına neden olabilmekte ve karamsarlıklar yaşamaktadırlar.Alanyazın bulguları ve bu araştırmanın bulgularının ortak yönü, özellikle annelerin kaygı durumları, stres yüklenmelerinin asıl nedeni, çocuklarına karşı daha kuvvetli bir bağ kurmaları ve bu bağın psikolojik boyutları olduğu için çocuklarının engel türü ve oranına göre kendilerine yansıttıkları görüşüdür. Bu yönüyle annelerin özellikle çeşitli destek birimlerine ihtiyaç duydukları, psikolojik açıdan onları yaşama bağlayıcı, dinlendirici, umutlarını artırıcı destek ve etkinliklerin yapılması gerektiği söylenebilir. Bu düşünceleri destekler nitelik taşıyan bir başka araştırmada Dereli ve Okur (2008), engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon yaşadıklarını ancak annelerin depresyon düzeylerinin babalara oranla yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar.

Coşkun ve Akkaş (2009), yaptıkları bir araştırmada, annelerin sosyal destek algı düzeyi arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin azaldığı gözlemlemişlerdir. Yani engelli çocuk sahibi anneler yakın çevreleri ve aileleri tarafından yalnız bırakılmayıp destek bulduklarında kaygı düzeylerinde azalma olduğunu saptamışlardır. Sarısoy (2000), eğitim düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarından beklentilerinin farklılıklar gösterebildiğini ve çocuklarının engeli hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir. Engelli çocuğa sahip anneler bir yandan engelli olarak dünyaya gelen çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını öğrenmek, bu konuda bilgi sahibi olmak isterken diğer yandan da bu yeni durumla başa çıkabilmek için psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır.

Görme engelli bir çocuğu yetiştirmek ve onu hayata hazırlamak, anne-babaya daha fazla ekonomik bir yük oluşturabilir. Ekonomik durumu iyi olmayan ve görme engelli çocuğunun çeşitli giderlerini ve ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamayan ailelerin durumluk kaygı yaşayabilirler. Bu süreçte gerekli psiko-sosyal, ekonomik ve bilgi desteği sağlanmazsa aileler daha yoğun ve sürekli kaygı yaşamaya dönük tutumlar sergilemeye başlarlar. Bu yüzden çocuğun gelişimine verilen önem kadar ailelerin içinde bulunduğu duygu durumu ve beklentilerine yönelik psikolojik destekler de verilmelidir. Bu destekler sayesinde aileler daha bilinçli, beklenti düzeyini düzenlemiş, uyum aşamasına gelmiş ve çabasını daha bilinçli yapan tutumlar geliştirmiş olurlar.

Araştırma bulgularına göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1- Görme engeli olan çocuğa sahip ebeveynlere, özellikle annelere kaygı ile başa çıkma eğitimi ve psiko-eğitim desteği verilmelidir.
2- Araştırma bulgularına göre ilköğretim mezunu ebeveynlerin kaygıları daha yüksektir. Bu bağlamda eğitim durumları dikkate alınarak ebeveynlere algılarını ve kaygı yaratan unsurları ortamdan uzaklaştırıcı destekler sağlanmalıdır.
3- Aylık geliri düşük ailelerin kaygı düzeyleri daha yüksektir. Kaygının şimdi ve gelecekle ilgili karmaşık durumları barındırdığı dikkate alındığında onlara güvenli bir bakış kazandıracak psiko-sosyal hizmetlerle destekler sağlanmalıdır.
4- Araştırmada, görme engelinin yanında bir başka engeli olan, yani çok engelli çocuğa sahip aileler daha kaygılı olduğu saptanmıştır. Bu durumda çok engelli çocuk ve ailesine özel destek üniteleri devreye girmesi gereklidir.

5- Araştırmada okul öncesi eğitim almanın kaygı üzerinde etkisi saptanmıştır. Bundan dolayı erken çocukluk özel eğitim ve destek birimlerinin önemi vurgulanmalı ve ailelere bu yönde destekler sağlanmalıdır.
6- Araştırmada, birden çok kardeşte görme engelin bulunduğu ebeveynlerin özellikle sürekli kaygı durumları yüksek çıkmıştır. Bu durumda bu tür ailelere sosyo-ekonomik ve psikolojik destekler sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip olan çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. İçinde A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Arslan, C., Hamarta, E., & Deniz, M.E. (2002, Ekim). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Konya.

Avşaroğlu, S. (2012). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 533-550.

Bilal, E., & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stresi stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 12*(2), 56-68.

Brown, D.H. (2000). *Teaching by Principles.* New York: Longman Publishers.

Burt, S., & Perlis, L. (1999). *Rehber anne babalar* (Çev. Fatma Can Akbaş). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 213-227.

Deniz, M.E., Avşaroğlu, S., Deniz, M., & Bek, H. (2010). Emotional intelligence and life satisfaction of teachers working at private special education ınstitutions. *Procedia-Social and Behavioural Sciences, 2*(2), 2300-2304.

Dereli, E. (2012). Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların anne-babalarının benlik saygısı, kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(5), 475-491.

Dyson, L.L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress. Family functioning and social support. *Am. J. Mental. Retard, 102*(3), 267-279.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. *Oxford University*.

Eripek, S, (1996). *Zihinsel engelli çocuklar* (2. Baskı).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, Ö. (1997). *İşitme ve zihinsel engelli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve çocuklarını kabullenme durumlarına destekleyici eğitim programlarının etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Floyd, F.J., & Gallagher, E.M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behaviour problems. *Family Relations, 46*(4), 359-372.

Gallagher, J.J., Beckman, P., & Cross, A.H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children, 50*(1), 10-19.

Hamarta, E., Deniz, M.E., & Uslu, M. (2002, Ekim). *Engelli çocuğu olan anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Konya.

Honey, E., Hastings, R.P., & McConachie, H. (2005). Use of the Questionnaire on Resources and Stress (QRS-F) with parents of young children with autism. *Autism, 9*, 246-255.

Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumları* (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 197-213.

Kazak, A.E., & Marvin, R.S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with handicapped child. *Family Relations, 33*, 67-77.

M.E.B., Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Metin, N., & San, P. (1992, Kasım). *Zekâ özürlü çocuğu olan annelerin çocuklarının özürlü olduğunu öğrendikten sonra yaşadıkları duygu, düşünce ve tepkilerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesi*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İstanbul.

Okanlı, A., Ekinci, M., Gözüağca, D., & Sezgin, S. (2004). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psikososyal sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. www.insanbilimleri.com. Erişim: 10.11.2012

Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özgüven, İ.E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.

Sardohan Yıldırım, A.E., & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 3*(1), 74-89.

Sarısoy, M. (2000). *Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumları* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şendil, G., & Balkan, K.İ. (2005). *Anne baba olmak dizisi, çocuğun eğitimi ailede başlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tekinalp, B. (2001). *The effects of a coping skills hopeless and stress levels of mothers of children with autism* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım Doğru, S., & Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 543-554.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı* (22. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

ÇOKLU ZEKA KURAMININ ÖZEL EĞİTİME YANSIMASINA YÖNELİK LİTERATÜR TARAMASI

LITERATURE SCAN ABOUT THE REFLECTION OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY IN SPECIAL EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
efilti71@mynet.com
Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN
tugbapursun@gmail.com

ÖZET
Çoklu Zeka Kuramı eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı getirmesi nedeniyle engelli öğrencilerin başarı, motivasyon ve verimliliklerinin arttırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de ve yurt dışında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinde ÇZK'nın kullanıldığı çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların detaylı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada yurt içinde ve yurt dışında ÇZK'nın özel eğitime yansımasına yönelik tezler ve makaleler incelenmiştir. Konuya ilişkin Türkiye'de 3 (2 makale- 1 tez), yurdışında 12 (7 makale- 5 tez) çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar özel eğitim alanı, çalışmanın amacı, yöntem, katılımcı özellikleri ve bulgular başlığı altında incelenerek sonraki çalışmalara yarar sağlaması amacıyla elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: çoklu zeka, özel eğitim, literatür

ABSTRACT
Because it has brought new perspectives to education, the Multiple Intelligence Theory plays an important role in the disabled students' success, motivation and performance. Although there are some studies about the education of special education students in which MIT is used in Turkey and abroad, no study found that analyzed the issue in detail. For this reason this study analyzed thesis and articles in Turkey and abroad about the reflection of MIT in special education. 3 (2 articles, 1 thesis) studies in Turkey, 12 (7 articles, 5 theses) studies abroad were found about this issue and they were analyzed according to the followings: special education, aim of the study, method, characteristics of the participants and the findings. The findings were discussed to be used for later studies.

Key words: multiple intelligence, special education, literature

GİRİŞ

Howard Gardner'ın Zihin Çerçeveleri'nde (1985) tanımladığı Çoklu Zeka Kuramı dünya çapında sınıflarda bireyin tek ve standart bir zekaya sahip olduğu fikrine karşı bir devrim yarattı (Checkley, 1997). Gardner zekanın tek ve değiştirilemez olduğu yönündeki düşüncelerin tersine her bireyin en az sekiz zekaya sahip olduğunu ve zeka seviyelerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini savunmaktadır. Gardner (2006)'ın ÇZK'nın temel kanıt kaynağını ise beyin hasarlı hastalar ile yetenekli veya bilişsel olarak yetersiz bireyler oluşturmaktadır. Ona göre (2004) bu grupların varlığı insan zekasının görece izole biçimde ele alınmasını gerektirmektedir.

Gelişimsel bozukluğu olan çocuklar için geleneksel zeka teorisi problemi daha belirgindir ve otizm spektrum, hiperaktivite ve öğrenme güçlüğü gibi gelişimsel bozukluk gösteren çocuklar genellikle normal IQ seviyesine sahipken zeka testlerinde dengesiz bir profil gösterirler (Takahashi, 2013). Klasik eğitim anlayışıyla bu öğrencilere sözel ve matematik zekaları baz alınarak verilen eğitim öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmaktadır. Çünkü özel eğitim gerektiren bireylerde geri kalmış bir performansı görmek mümkün olmakla birlikte üst düzeyde tek bir becerinin gelişmiş olduğunu görmek de mümkündür. Savants'lar bir zeka alanında üstün yetenek gösterirken bir veya daha fazla zeka alanında düşük düzeyde yetenek gösteren bireylerdir (Armstrong, 2009). Belli bir becerinin yokluğu da belli bir zekanın varlığını eksiklikle doğrular (Gardner, 2004).

Gardner bütün normal bireylerin belli derecede zeka alanlarına sahip olduğunu ancak bazı bireylerin belli zekalarda becerilerini güçlendirdiğini ileri sürmektedir (Wilson, 1994). Çünkü ya biyolojileri onlara bu zeka için muhteşem bir beyin verir ya da kültürleri iyi bir öğretmen (Checkeley, 1997). Geleneksel olarak, özel eğitim öğretmenleri uygun ve etkili öğrenme ve öğretme stratejileri uygulandığında engelli öğrencilerin başarılarının artırılabileceğine inanmaktadır (Eleni vd., 2013). Aslında, çoklu zeka, öğrencilerin bütün zekalarını kullanmaları için pek çok yol içererek özel öğrenme ortamlarında iyi bir öğretim sunmaktadır (Nelson, 1998).

Kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmek bütün çocuklar için önemlidir ve bu engelli öğrenciler için de gereklidir (Retting, 2005). Teele (2000) 'e göre iki kişi aynı zeka profiline sahip değildir ve aynı yolla öğrenmezler. Dolayısıyla özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerinin bireyselleştirilmesi gerekmektedir.Bireyselleştirilmiş programlar bu öğrencilerin benlik saygısını ve kişisel gelişmini beslemektedir (Wilson, 1994). Öğrencilerin belli alanlarda ilgi ve yeteneklerini belirlemek için çoğu program geniş yetenek yelpazesini hesaba katan yeni ve doğru değerlendirme formları yaratmaktadır (Akt. Baum vd., 2005). Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi alanları öğrenme için birer araç niteliği taşımaktadır.

Campbell ve Campbell (1999) eğitim sisteminde benzersizliklerini geliştirmek için fırsat, cesaret ve araçlar verildiğinde bütün öğrencilerin öğrenebildiğini belirtmektedir. Farklı yöntem, teknik ve materyallarle hazırlanan etkinliklerde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır. ÇZK'ya dayalı planlama ile sınıftaki her zeka alanı gözetilirken, öğrenme güçlüğü çeken ya da yavaş öğrenen öğrenciler ile kısmen engelli öğrencilerde (kaynaştırma eğitimi ile) ders ortamına sokulmuş olacaktır (Baş, 2011).

Öğretmenlerin öğrencilere ve ailelere yardım ederken öğrenmenin birçok yolu olduğunu, onların birden çok zekaya ve yeteneğe sahip olduklarını fark etmeleri özel gereksinimli öğrencilere eğitim verirken ÇZK'yı dikkate almalarının bir nedenidir (Busarı, 2014). Nelson (1998)'a göre ÇZK ders anlatımında çeşitlilik sağlamakla birlikte öğrencileri motive etmek için kullanılabilir. Benzer şekilde istenmeyen davranışların azaltılarak akademik başarının artırılması da çoklu zeka uygulamalarıyla sağlanabilir.

Özel eğitim sınıfı öğrencileri kendi çalışma yöntemlerini bulmaları, problemlere kendi çözümlerini üretmeleri ve bağımsız, aktif öğreniciler olmaları için cesaretlendirilir (Hanafin, 2002). Armstrong (2006)'a göre ise öğrenciler öğrenme deneyimlerinde seçimler yapabilmelidir. Çoklu zekayı kullanmak öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek ve öğrencinin öğrenmesine yardım etmek için daha fazla araç kullanma fırsatı verir (Hoerr, 2000). Ek olarak, sınıf çeşitli etkinlikler, esnek gruplar ile ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerine göre düzenlenmelidir (Beam, 2009).

Her öğretmenin ÇZK'yı kendi öğretim repertuarına entegre etme sürecinde ilk adım, kendisinin sahip olduğu çoklu zeka alanlarını belirlemek olmalıdır (Saban, 2005). Öğretmenlerin ders işleyişinde tercih ettikleri zeka alanları öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de şekillendirecektir. Geleneksel anlayışla sözel ve matematik zekalarına ağırlık veren bir öğretmenin müzik ya da resim gibi alanlarda yeteneği olan öğrencileri ihmal etme olasılığı oldukça yüksektir. Zihin engelli çocuklar müziği sığınacak bir liman olarak görmektedirler (Gardner, 2004) ve klasik anlayış bu öğrencilerin öğrenme süreçlerini uzatmaktadır. Bu noktada öğretmen açısından önemli olan kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilerek öğretim anlayışını sekiz zeka alanına uyarlayarak düzenlemektir.

Araştırmanın Önemi

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akademik başarılarında ÇZK'nın etkililiğini temel alan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bilimsel olarak konuyla ilgili yürütülen çalışmaların, bu öğrencilerin zeka profilleri ve eğitimleri hakkında önemli bilgiler içermesine rağmen yurt içinde ve yurt dışında bu çalışmaların bir çalışmada toplanarak ayrıntılı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmalara ilişkin bilgilerin katılımcılar, katılımcıların özellikleri, araştırmanın yöntemi ve bulguların uygulama açısından bir arada sunulması özel eğitim gerektiren öğrencilerle çalışan eğitimcilere, uzmanlara ve ailelere mevcut durumu belirleyerek eğitim anlayışını şekillendirmeleri için önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek tez ve makalelere ulaşabilmek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Tarama sırasında Türkiye'de yapılan tez çalışmalarını belirlemek için YÖK internet sitesinde, yurdışında yürütülen tez çalışmaları için ise internetten elektronik erişim olanağı bulunan çalışmalar taranmıştır. Yabancı makalelere ulaşabilmek için ScienceDirect, International Journal of Applied Psychology, American International Journal of Social Science, Journal of Education and Practice ve Google Akademik veri tabanları taranmıştır.

Kaynak taraması sonucunda, 1997 yılından itibaren ÇZK' nın özel eğitim alanında uygulanmasına yönelik 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan akademik çalışmalar özel eğitim bölümlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler altında hangi tezlerin ya da makalelerin bulunduğu ve bu çalışmalarda araştırmanın amacına, çalışma grubuna, kullanılan yönteme ve bulgulara ilişkin bilgilere tablolar halinde yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucu ÇZK 'nın özel eğitimde kullanılmasına ilişkin 7 tez ve 8 makaleye ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki tezler incelendiğinde özel eğitim kategorisine göre; üstün yeteneklilerde 2, işitme engellilerde 3, hiperaktivitede 1 ve öğrenme güçlüğünde 1 çalışmanın ÇZK'yı konu aldığı görülmektedir. Makaleler incelendiğinde ise üstün yeteneklilerde 1, görme engellilerde 1, öğrenme güçlüğünde 2, zihin engellilerde 1, matematik öğrenme güçlüğünde 1, dislekside 1 ve farklı engel gruplarını bir arada inceleyen 1 çalışma özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinde uygulanan ÇZK ile ilgilidir.

Çalışmalar özel eğitim alanı, katılımcıların özellikleri, yöntem ve bulgulara ilişkin özellikler dikkate alınarak incelenmiştir.

Çoklu zeka kuramının üstün yetenekli öğrencilere yansıması: Üstün yetenekliler alanında yapılan çalışmaların 2 tanesi tez (Allen, 1997; Fedina, 2001) ve 1 tanesi ise makale (Chan, 2001) şeklindedir. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde 3 çalışmada da nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcı olarak öğretmenlerin yer aldığı araştırmada demografik ve sosyo-ekonomik yapısı benzerlik gösteren 24 okul bölgesinden gelen ve ortaokul düzeyinde eğitim veren öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1; Üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Allen, D. (1997)	Çoklu zeka kuramının üstünyetenekli çocukların eğitimlerinde etkiliğinin belirlenmesi	Nicel araştırma	Öğrenciler	Öğrencilerin %89'unun ezbere karşı olduğu, %95'inin bir projede beraber çalışma yapmak istediği, %50'sinin renkli haritaların, resimlerin hatırlamayı kolaylaştırdığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Chan, W.D., (2001)	Hong Kong'da üstün yetenekliler üniversite programına katılmak isteyen 192 Çinli ortaokul öğrencisinin çoklu zeka kuramına göre üstün yeteneklilikerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak belirlenmesi ve çoklu zeka ile standart ölçüm araçlarından elde edilen sonuçların karşılaştırılması	Nicel araştırma	12-18 yaş aralığındaki 7-12 sınıf öğrencileri	Öğrenciler arasında cinsiyet açısından farklılık bulunurken; standart test sonuçlarına göre öğrencilerin üstünyeteneklilikerinin belirlenemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.
Fedina, K. A., (2001)	Çoklu zeka kuramı temel alınarak üstün zekalı öğrencilerin eğitim programları, akademik başarıları, bu programların güdüleme üzerindeki etkisini ve öğretmen algısını değiştirip değiştirmediğini belirlenmesi	Nicel araştırma	Öğretmenler	Üstün zekalıların derslerine giren öğretmenlerin, üstün zekalı öğrencilerin güdülenmesi, eğitim programı ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu zeka kuramının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yansıması: Öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların 1 tanesi tez (Baptie, 2003) ve 4 tanesi makaleden (Abdulkader vd., 2009; Eleni v.d., 2013; Tafti v.d., 2014; Zyoud ve Nemrowi, 2015) oluşmaktadır. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde 1 nitel ve (Baptie, 2003) 4 nicel (Abdulkader vd., 2009; Eleni v.d., 2013; Tafti v.d., 2014; Zyoud ve Nemrowi, 2015) araştırma yönteminin uygulandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında çalışma gruplarını öğrencilerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 2; Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Baptie, L., (2003)	Çoklu zekanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi	Nitel araştırma	7. ve 8. sınıf öğrencileri	Çoklu zekanın öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarını arttırdığı belirtilmiştir.
Abdulkader, A.F; Gundoğdu, K; Eissa, A. M., (2009)	Öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinde çoklu zeka tabanlı programın etkililiğinin belirlenmesi	Nicel araştırma	5. sınıf öğrencileri	Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubuna uygulanan çoklu zeka tabanlı programın okuma becerisini arttırdığı bulunmuştur.
Eleni, A.; Filippos, V.; Panagiota, S., (2013)	Disleksik ve disleksik olmayan gençlerin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi	Nicel araştırma	13-18 yaş aralığında 39 disleksik ve 78 disleksik olmayan ortaöğretim öğrencisi	Gruplar arasında performans açısından anlamlı farklılığın olduğu, görsel zeka sonucunun disleksik bireylere ait olduğu dilsel zekanın bu gruba ait olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Tafti, A.M.; Heidarzedeh, M.; Khademi, M., (2014)	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin zeka profillerinin karşılaştırılması	Nicel araştırma	30 öğrenme güçlüğü olan 30 öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci	Müziksel-kinestetik-içsel-doğacı zekanın iki grubun ortak zeka alanları olduğu, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde dilsel-mantıksal-sosyal zeka alanları baskın bulunurken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde görsel zeka daha baskın bulunmuştur.
Zyoud, N.; Nemrowi, Z., (2015)	Çoklu zeka temelli öğretme stratejisinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi	Nicel araştırma	18'i deney grubu 20'si kontrol grubunda bulunan 38 matematik öğrenme güçlüğü bulunan kız öğrenci	Çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubuyla geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çoklu zeka kuramının işitme engelli öğrencilere yansıması: Literatür taraması sonucu ÇZK' nın işitme engelli öğrencilerin eğitimlerine yansımasına yönelik 3 tez (Schonebaum, 1997; Şanlı, 2010; Koç, 2012) çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde 1 nitel (Schonebaum, 1997) ve 2 nicel (Şanlı, 2010; Koç, 2012) araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların çalışma grubunu işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3; İşitme engelli öğrencilere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Schonebaum, A.J., (1997)	İşitme engelli öğrencilerin zeka alanlarının belirlenmesinde gözlemin etkili olup olmadığının belirlenmesi	Nitel araştırma	Ailesi duyan 9 işitme engelli öğrenci	Çoklu zeka kuramına göre yapılan değerlendirmeye göre 9 öğrenciden 2 tanesi üstün yetenekli bulunurken IQ test sonucuna göre öğrencilerin üstün zekalı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca gözlem yoluyla değerlendirmenin bu öğrencilerin zeka alanlarının belirlenmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.
Şahlı, S. A., (2010)	Türkiye ve Almanya'da koklearimplant kullanan ve normal işiten çocukların baskın zekalarının ve baskın zekalar üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi	Nicel araştırma	4-10 yaşlarında koklear implant kullanan ve normal işiten çocuklar	Gruplar arasında yaş, cinsiyet, annenin-babanın mesleği, çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası açısından anlamlı fark bulunamamış, kontrol gruplarının baskın zeka puanları arasında fark bulunamazken koklearimplantlı çocuklarda anlamlı farklılık bulunmuştur.
Koç, M., (2012)	Özel eğitim mesleki liselerinde okuyan işitme engelli spor yapan ve yapmayan öğrencilerin çoklu zeka alanları arasındaki farkın belirlenmesi	Nicel araştırma	Farklı illerde okuyan 130 kız 130 erkek işitme engelli öğrenci	Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre zeka puanlarının daha yüksek olduğu; işitme kaybının derecesi arttıkça zeka puanın azaldığı bulunmuştur.

Çoklu zeka kuramının zihin engelli öğrencilere yansıması: Zihin engeli ile ilgili olarak 1 makaleye (Hussen, 2010) ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde deneysel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı yaşlarda 12 zihin engelli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 4; Zihin engelli öğrencilere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Hussen, S.S., (2010)	Temel bazı becerilerin ve uyumsal davranışların öğrenilmesinde çoklu zekanın etkiliğinin belirlenmesi	Nicel araştırma	Farklı yaş gruplarındaki 12 zihin engelli öğrenci	Zihin engelli öğrencilerin performans düzeyi, sorumluluk alma, sosyalleşme, sosyal davranışlar ve topluma aykırı davranışlarda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur.

Çoklu zeka kuramının görme engelli öğrencilere yansıması: Görme engeli ile ilgili olarak yapılan taramada 1 makaleye (Kaplan v.d., 2012) ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Çalışma grubu 30'u hiç görmeyen ve 35'i biraz görebilen 65 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 5; Görme engelli öğrencilere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Kaplan, A; Calp, F.Ü. ; Özdemir, E., (2012)	Görme engelli öğrencilerin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve zeka alanlarıyla cinsiyet, görme derecesi ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması	Nicel araştırma	Farklı illerde 6-7-8. sınıflarda okuyan, 29 bayan 36 erkek öğrenci	Görme engelli öğrencilerin en fazla sosyal zekalarının geliştiği ve matematik başarısıyla matematiksel-içsel-görsel-dilsel zeka alanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çoklu zeka kuramının hiperaktif bireylere yansıması: Hiperaktivite ile ilgili yapılan 1 tez (Mettler, 2015) çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan çalışma grubunu ise 18 yaş üstü hiperaktif tanısı almış 132 katılımcı oluşturmaktadır.

Tablo 6; Hiperaktif bireylere yönelik çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Mettler, K., (2015)	Hiperaktivitenin bağımlı değişkenleri (hiperaktif, dikkatsiz, karma tipler) ve çoklu zekanın bağımsız değişkenleri (8 zeka alanı) arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel araştırma	18 yaş üstü hiperaktif tanısı almış 132 katılımcı	Hiperaktivitenin alt tipleri ve zeka profilleri arasında bir ilişki bulunmazken, hiperaktif bireylerin en fazla görsel-doğacı-kinestetik zekalarını kullandıkları belirtilmiştir.

Çoklu zeka kuramının farklı engel gruplarında aynı anda kullanılması: Literatür taraması sonucu görme-işitme-zihin ve gelişimsel bozukluğun birlikte incelendiği 1 makaleye (Busari, 2014) ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 7; Farklı engel gruplarını bir arada inceleyen çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcıların Özellikleri	Bulgular
Busari, A.O., (2014)	Engelli öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zeka temelli programların etkililiğinin belirlenmesi; tedaviye hangi engel grubunun daha çok yanıt verdiği ve cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi	Nicel araştırma	5. ve 6. Sınıfa giden görme, işitme, zihin ve gelişimsel bozukluğu olan engelli öğrenciler	Çoklu zeka temelli programların engelli öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, gruplar arasında akademik performans ve cinsiyet açısından anlamlı farklılığın olduğu, tedavinin en fazla görme engelli en az zihin engelli öğrencilerde etkili olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde ÇZK'nın kullanılmasına ilişkin Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin eğitimlerini konu alan 2 tez ve görme engelli öğrencilerin eğitimlerine yönelik 1 makale incelenmiştir. Yürütülen çalışmaların hepsinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Yurt dışında bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışmalardan 5 tez ve 7 makale incelenmiştir. Çalışılan tezlerin üstün yeteneklilerin eğitimine; makalelerin ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerine yoğunlaştığı görülmektedir

Türkiye'de özel eğitim alanında çoklu zekanın kullanılmasına yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak değerlendirilmesi çalışmaların ortak noktasını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin nicel araştırmaların sayısal verilere ulaşarak veriler arasında kıyaslama yapabilme fırsatı vermesi açısından önemli olduğu görülmektedir.

Mevcut sonuçlar değerlendirildiğinde çalışmalar nitel veriler elde etme konusunda yetersiz kalmaktadır. ÇZK'nın eğitimde doğru kullanılabilmesi adına hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Çünkü ÇZK'nın ortaya çıkış amacı bireylerin IQ testleriyle değerlendirilerek sayısal olarak aldıkları puanlara göre zeki ya da değil şeklinde adlandırılmasını engellemektir. Bireylerin yeteneklerinin ve ilgilerinin belirlenmesinde aile ve öğretmen görüşlerinin önemli olduğu dikkate alınarak planlanan çalışmaların özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin motivasyonlarının ve verimliliklerinin arttırılması ve eğitimlerinin planlanmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışında yürütülen çalışmalara incelendiğinde Türkiye'ye oranla daha fazla çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda kontrol ve deney grubu oluşturularak çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ile geleneksel ve çoklu zeka eğitim anlayışıyla elde edilen sonuçların değerlendirilmesine yer verildiği görülmektedir. Sayısal verilerin elde edilmesine yoğunlaşan çalışmalar daha fazla olmasına rağmen öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışmaya da rastlanmıştır. Bu bağlamda betimsel çalışmaların sayısının arttırılması gerektiği söylenebilir.

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri ve topluma kazandırılmaları eğitim anlayışının değiştirilmesi ve hem ailelerin hem de öğretmenlerin bilinçlendirilmesiyle sağlanacak iken bu araştırmada konuya ilişkin ulaşılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmaların çoğu yalnızca öğrencilerin baskın zeka alanlarını belirlemesine rağmen zayıf olan zeka alanlarının nasıl harekete geçirileceği ve ders planlarının-materyallerin-sınıf ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda sınırlı bilgi vermektedir. Bu nedenle nitel araştırmaların sayısının arttırılması öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Abdulkader, A. F.; Gundoğdu, K.; Eissa, A. M. (2009). T*he Effectiveness of a Multiple Intelligences- Based Program on Improving Certain Reading Skills in 5th-year Primary Learning Disabled Students*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 7(3), 673-690

Armstrong, T. (2006). T*he Multiple Intelligences of Reading and Writing Making the Words Come Alive*. USA: ASCD

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences In The Classroom.* United States Of America: Association For Supervision And Curriculum Development.

Baptie, L. (2003). S*earching for Strengths: Multiple Intelligences and Learning Disabilities.*University of Lethbridge

Baş, G. (2011). *Çoklu Zeka Kuramının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. 14-28

Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple Intelligences In The Elemantary Classroom A Teacher's Toolkit.* New York and London: Teachers College Press

Beam, P. A. (2009). S*tandards-Based Differentiation: Identifying the Concept of Multiple Intelligence for use with Students with Disabilities*. TEACHING Exceptional Children Plus. 5(4), 2-13

Busarı, A. O. (2014). E*nhancing Academic Performance of Disabled Students through Multiple Intelligences Based Programmes*. Journal of Education and Practice. 5(26), 86-94

Chan, W. D. (2010). A*ssessing Giftedness of Chinese Secondary Students in Hong Kong: A Multiple Intelligences Perspective*. High Ability Studies. 12(2), 215-234

Eleni, A.; Filippos, V.; Panagiota, S. (2013). M*ultiple Intelligences of Typical Readers and Dyslexic Adolescences*. International Journal of Education, Learning and Development. 1(2), 61-72

Gardner, H. (2004). *Çoklu Zeka Kuramı Zihin Çerçeveleri.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Gardner, H. (2006). *Çoklu Zeka Yeni Ufuklar.* İstanbul: Optimist Yayınları.

Gümüş, M. (2011). *İlköğretim (5.Sınıf) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Sürecinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Değerlendirilmesi.* Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Hanafin, J.; Shevlin, M.; Flynn, M. (2006). R*esponding to Student Diversity: Lessons from the Margin*. http://dx.doi.org/10.1080/14681360200200151

Hoerr, T. R. (2000). *Becoming A Multiple Intelligences School*. USA: Association For Supervision And Curriculum Development.

Hussen, S. S. (2010). E*ffect of Using the Activities of Multiple Intelligences to Learn Some Basic Skills in Kata and Level of Harmonic Behavior of the Mentally Handicapped, "Acceptors for Learning*. Procedia Social and Behavioral Sciences. 1950-1955

Kaplan, A.; Calp, F. Ü.; Özdemir, E. (2011). T*he Determination of Visually Impaired Students' Multiple Intelligences Dimensions and Their Relationships with Success in Mathematics*. Scientific Research and Essays. 6(13), 2841-2849

Koç, M. (2012). İ*şitme Engelli Öğrencilerin Spor Değişkenine Göre Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi

Linda Campbell, B. C. (1999). *Multiple Intelligences And Student Achievement: Success Stories From Six Schools*. United States of America: Association For Supervision And Curriculum Development.

Mettler, K. (2015). A*DHD and Multiple Intelligences: Does a Pattern Exist*?. Walden University

Nelson, K. N. (1998). D*eveloping Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books

Rettig, M. (2005). U*sing the Multiple Intelligences to Enhance Instruction for Young Children and Young Children with Disabilities*. Early Childhood Education Journal. 32(4), 255-259

Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Schonebaum, A. J. (1997). A*ssessing the Multiple Intelligences of Children Who are Deaf with the Discover Process and the Use of American Sign Language*. The Unıversıty of Arızona

Şahlı, S. A. (2010). T*ürkiye ve Almanya'da Koklear İmplantasyon Uygulanan Türk Çocukların Çoklu Zeka Teorisine Göre Öğrenme Tercihlerinin Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi

Şen, M. (2006). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekalar Üzerindeki Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Tafti, A. M.; Heiderzadeh, M.; Khademi, M. (2014). A *Comparison of Multiple Intelligences Profile of Students with and without Learning Disabilities.*International Journal of Applied Psychology. 4(3), 121-125

Takahashi, J. (2013). M*ultiple Intelligence Theory Can Help Promote Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities and Developmental Disorders: Historical Reviews of Intelligence Theory.* Measurement Methods, and Suggestions for Inclusive Education. Scientific Research. 4(9), 605-610

Teele, S. (2000). *Rainbows Of Intelligence Exploring How Students Learn.* United States Of America: Skyhorse Publishing.

Zyoud, F. N.; Nemrawi, M. Z. (2015). T*he Efficiency of Multiple Intelligence Theory (MIT) in Developing the Academic Achievement and Academic-Self of Students with Mathematical Learning Disabilities in the Areas of Addition, Subtraction and Multiplication*. American International Journal of Social Science. 4(2), 171-180

ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN HAFİF DÜZEY ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Prof. Dr. Hakan SARI
hakansari@gmail.com
Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN
tugbapursun@gmail.com

ÖZET

Zihin engelli öğrencilere, okuma yazma becerisinin öğretimi öğrencilerin hem akademik anlamda ilerlemelerine hem de günlük yaşamda bağımsız hareket etmelerine fırsat vermektedir. Ancak ana dili Türkçe olmayan öğrenciler zihinsel olarak geri kalmalarının yanı sıra telaffuz bozukluğu, okuduğunu anlamama, kelime dağarcığının az olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum ilköğretim çağındaki zihin engelli öğrencilerin akranlarına göre daha yavaş okuma yazma öğrenmelerine sebep olmakla birlikte öğretmenlerin farklı yöntem, teknik, strateji ya da etkinliklerle bu süreci hızlandırmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlaması ve birkaç ses verildikten sonra kelimelere ve cümlelere ulaşmayı sağlaması nedeniyle okuma yazma öğretiminde kabul görmektedir. Ülkemizde ana dili Türkçe olmayan öğrenciler de bulunmaktadır ve bu öğrenciler için alınan önlemlerin sınırlı olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ana dili farklı olan hafif düzey zihin engelli çocuklara okuma yazma öğretim sürecinde Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi'ni kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırma süreç boyunca öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Konya iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 48 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır. Araştırma için toplanan veriler 'İçerik Analizi Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin, hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretirken yanlış telaffuzlar, yavaş okumalar ve harfleri tanımama gibi konularda güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: zihin engelli öğrenci, ses temelli cümle yöntemi, okuma yazma becerisi, ana dil, öğretmen görüşü

ABSTRACT

Teaching mentally retarded students reading and writing skills helps them to improve academically and live independently in their daily lives. However, besides not being able to keep up with their peers mentally, non-native Turkish students have problems with the vocabulary and reading comprehension. This situation both causes mentally retarded students in primary school to learn reading and writing slower compared to their peers and it requires teachers to improve the teaching process by using different methods, techniques, strategies and activities. In this sense, the sound based sentence method is used in teaching reading and writing because at first, it starts teaching process with the sounds and after a couple of sounds it starts creating words and sentences with these sounds. There are non-native speakers in our country as well and it's been observed that very little has been done for them so far. Moreover, there are very limited studies about determining the difficulties while using the Sound Based Sentence Method in teaching reading and writing to non-native and mentally retarded students. For this reason, this study is a descriptive one to determine the ideas about the difficulties that teachers come across during the teaching process. The study was conducted with 48 teachers from primary schools in the province, Konya in 2015-2016 academic years. Semi structured interview technique was used in this study. At the end of the research it was found out that teachers have difficulties in issues such as mispronunciation, slow reading, letter recognition while teaching reading and writing to students with mild mental retardation.

Key words: mentally retarded students, sound based sentence method, reading writing skills, native language, teacher's ideas.

GİRİŞ

Dil hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, hem de temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar (Yiğit, 2009). Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Aktaran Bektaş, 2011).

Okuma yazma öğretimi etkili bir ana dili öğretiminin de önemli unsurlarından biridir (Koç, 2012). Bu durumda çevresinde farklı bir dil konuşulan birey okula geldiğinde kendi anadilini öğrenerek gelmiş olacaktır (Yiğit, 2009). Türkçe'nin iyi konuşulmadığı ya da öğrencilerin okul çağına geldiklerinde Türkçe'den başka bir dil bilmelerinden doğan iletişim sorunlarının yaşandığı okullarda öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde daha dikkatli olmalı, okuma ve yazma öğretimine paralel olarak Türkçe konuşma becerisi de kazandırmalıdır (Cemaloğlu, 2001). Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak tanımlanabilir (Aktaran Öğreten, 2008). Saban ve Yiğit (2011) ise özellikle anadilleri farklı olan yörelerde yaşayan çocukların doğal olarak kendi anadillerini öğrenerek okula geldiklerini ve anadili Türkçe olmayan yörelerde ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocukların konuştukları dilin, eğitimin verildiği dille aynı olmayacağını, burada okuma yazma öğreten öğretmenin de farklı stratejiler geliştirmek zorunda kalacağını belirtmektedir.

Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, N. Tok ve Mazı, 2008). MacMillan (1982) çocuğa okuma-yazma öğretilebilmesinin ön koşulunun bilişsel olgunluğa ulaşmak olduğunu belirtmektedir. İlk okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (MEB, 2005).

Okuma becerisi, okuduğunu anlama ve okuma hızını kapsamaktadır. Okumayı öğrenmede öğrencinin başarısının en önemli ölçütü okuduğunu anlama ya da kavrama yeteneğidir (Houston ve Torgesen, 2004). Dörschmann (2003) ise metinlerdeki karmaşık ifadeleri ve bilgileri anlamlandırılabilmenin okumanın temeli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sadece seslerin doğru sesletilmesi okuma olarak kabul edilmemekte ve doğru okunan kelimenin ne anlama geldiğinin zihinde canlandırılması gerekmektedir.

Carter (1975) hafif düzey zihin engelli öğrencilerin çoğunun okuma düzeylerinin ZB'lerinden ve ZY'lerinden beklenilenin altında olduğunu belirtmektedir. Zihin engelli öğrencilerde görülen okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır (Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014). Ataman (2005) bu durumu seçici dikkat eksikliği, tekrar stratejilerinin yetersizliği, öğrenilen becerinin genellenememesi ve bellek yetersizliği ile açıklamaktadır. Küçük yaştaki çocuklar temel okuma becerilerini istenen zamanda edinme, yazılı sözcükleri çözümleme ve anlama konusunda, aynı yaşta normal gelişim gösteren çocuklardan geri kalabilmektedirler (Tokta ve Avcıoğlu, 2012). Anadilinin seslerini doğru ve anlaşılır çıkarmama, birbirine gereği gibi bağlayamama, sesleri düşürme, değiştirme, gereksiz ses ekleme gibi bozukluklar görülmektedir (Aker, 2009).

Zihinsel engelli çocukların okuma-yazma problemleri pek çok faktöre bağlı olabilir. İlk olarak, harfleri ayırt etme ve özellikle görsel karışıklığa maruz kalan, karmaşık uyarıcı sıralarından oluşan elemanlara tepki vermede güçlük yaşarlar. İkinci olarak da harf-ses tutarlılığının kazanımı güçlükler yaratır. (Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989).

Geçmişten günümüze okuma yazma öğretiminde pek çok yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemlerden biri olan ses temelli cümle öğretimi yönteminde, okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Öncelikle sesler öğrenciye hissettirilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle sesler günlük yaşamla ilişkilendirilmektedir (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009). Anlamlı bütün oluşturulacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır (Sönmez, 2006). Ses temelli cümle öğretimi yöntemi, öğrencilerin sessel farkındalıklarının arttırılmasında ve kelime hazinelerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin ezberleyerek öğrenmesini engelleyen bu yöntem aynı zamanda anlayarak okuma-yazma becerilerinin kazanılmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazılmasını sağlamaktadır (Deniz, 2008). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan, bitişik eğik el yazısının en temel özelliği ise soldan sağa doğru olması ve öğrencinin elini kaldırmamasıdır (Yalçın, 2015). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öğe yazılmakta, yazılan her öğe okunmaktadır (Duran ve Çoban, 2011). Bitişik eğik yazının sürekli akıcı ve hızlı olması öğrencinin düşüncesini unutturmadan yazıya aktarmasını da kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2005). Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalar yerine

anlamlandırma, tahminde bulunma, çözümleme, bireşim, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir (Aktaran Aktürk, 2009).

Ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma-yazma öğretimine ilişkin çalışmaların (Yiğit, 2009; Şahin 2008; Aktürk, 2009; Bektaş, 2011; Yalçın, 2015; Bay, 2010; Sönmez, 2006; Çevik, 2006; Kanmaz, 2007) öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler, yöntemin sınırlılıkları ve etkiliği, öğrencilerin okuma hızları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, yöntemin hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma becerisi kazandırılmasında kullanımına ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dündar (2006) orta düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile cümle çözümleme yönteminin etkiliğini karşılaştırmış ve zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aker (2009) zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönetimi ile cümle yönteminin etkiliğini, sınırlılığını ve aile destek düzeyini belirlemeye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Tokta (2008) ise yaptığı araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde ses temelli cümle öğretimi yönteminin olumlu katkısının olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmada ise ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümleme yöntemiyle okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesinin diğer öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadili Türkçe olmayan zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma becerisi kazandırırken öğrencilerin okuma hızıyla ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma becerisi kazandırırken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma becerisi kazandırırken öğrencilerin öğrendiği sözcükleri heceleme becerisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Ses temelli cümle öğretimi yöntemi kullandığınızda ana dili Türkçe olmayan zihin engelli öğrencilerin doğru okumasına yönelik karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
5. Ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle ana dilli Türkçe olmayan zihin engelli öğrencilere bitişik el yazısıyla yazı yazma becerisi kazandırırken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
6. Ses temelli cümle yöntemiyle ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yazı yazma becerisi kazandırırken zorlandığınız harflerin hangisinde güçlüklere sahip oldukları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Ses temelli cümle yöntemiyle ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yazı yazma becerisi kazandırırken öğrencilerin dili günlük yazımda kullanabilme becerisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreçleri ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerini belirmeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili öğretmen görüşlerinin daha derin ve tüm zenginliğiyle incelenmesi için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmada temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bunun içinde toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan görüşme türlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi'' kullanılmıştır. Bu metotta, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezine bağlı okullarda çalışan 48 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler araştırmaya katılmadan önce araştırmanın süreciyle ilgili bilgilendirilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılmanın zorunluluk teşkil etmediği dolayısıyla sadece gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapılacağı özellikle belirtilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerle araştırma yürütülmüştür.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ve Öğrencilerin Konuştukları Dil

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	*Bayan*	32	%67
	Bay	16	%33
	Toplam	**48**	**100**
Hizmet İçi Eğitim	Aldım	28	%58
	Almadım	20	%42
	Toplam	**48**	**100**
Ses Temelli Cümle Öğretimi Yönteminde Yeterlilik Düzeyi	Yeterliyim	36	%75
	Y. Değilim	12	%25
	Toplam	**48**	**%100**
Konuşulan Dil	Kürtçe	35	%73
	Arapça	9	%19
	Her ikisi de	4	%8
	Toplam	**48**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 48 öğretmenin 32'sinin (%67) bayan, 16'sının (%33) erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 28'i (%58) hizmet içi eğitim aldığını 20'si ise (%42) hizmet içi eğitim almadığını belirtmiş, 36'sı (%75) ses temelli cümle öğretimi yönteminde kendilerini yeterli bulurken 12'si (%25) kendini yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin 35'inin (%73) Kürtçe, 9'unun (%19) Arapça ve 4'ünün (%8) hem Kürtçe hem de Arapça konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' ile toplanmıştır. Görüşme formu, ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formlar hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve kaynaklar öğretmenlerin yaşadığı güçlükler açısından incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 7 soruluk 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' oluşturulmuştur.

Geliştirilen form 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur ve alınan görüşler ışığında form tekrar düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak form kullanılarak 3 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

Verileri Toplama Süreci

Görüşme formlarında bulunan her bir soruyla öğretmenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin tüm derinliği ve zenginliği ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, görüşme öncesinde öğretmenlere ulaşılmış ve

randevu alınmıştır. Araştırma sonuçlanıncaya kadar öğretmenlere gerçek isimleriyle hitap edilmeyeceği ve kendilerine verilen numaralarla görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme kaydedileceği için öğretmenlerden önceden izin alınmıştır. Elde edilen görüşme kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve anahtar düşüncelerden yola çıkarak elde edilen veri kağıtları hazırlanan forma yerleştirilmiş ve her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunmuş ve çözümleme sayfalarının kenarına ana kavramlar yazılarak frekans ve yüzdelerinin hazırlanması için sayılmıştır. Sayılan ana kavramların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacılar tarafından ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır. Verilerin transkriptleri yapılarak her bir satır kodlanmış ve ‘’İçerik Analizi Yöntemi ‘’ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca öğretmenlerin birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleleri belirlenmiş ve gerekli görülen yerlerde alıntı olarak kullanılmıştır. Alıntılarda önemli olduğu düşünülen görüşlerin aktarılmasına önem verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuma Hızına İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler

Okuma Hızı	f	%
Kelime sayısı arttıkça okuma hızının yavaşlaması	12	%25
Çalışılan sesin kendi dilindeki başka bir sese denk gelmesiyle okumanın yavaşlaması	8	%17
Dili Türkçe olsa da olmasa da okuma hızlarının yavaş olması	4	%8
Yanlış telaffuzların okuma hızını yavaşlatması	10	%21
Seslerin sıklıkla unutulması ve okuma esnasında hatırlanmaya çalışılmasının okumayı yavaşlatması	7	%14.5
Sesleri birleştirememesinin okuma hızını yavaşlatması	7	%14.5
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, öğrencilerin okuma hızıyla ilgili yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin 12’si (%25) kelime sayısı arttıkça okuma hızının yavaşladığı, 10’u (%21) yanlış telaffuzların okuma hızını yavaşlattığı, 8’i (%17) öğrenilmeye çalışılan sesin öğrencinin ana dilindeki sese denk gelmemesi nedeniyle okuma hızının yavaşladığı, 14’ü (%29) seslerin unutulmasının ve seslerin birleştirilememesinin okuma hızını yavaşlattığı ve 4’ü (%8) ana dili Türkçe olsa da olmasa da zihin engelli öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olduğu şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler.

‘Hafif düzey zihin engelli öğrencilerle okuma-yazma çalışması yapmak dili Türkçe olsa da olmasa da zordur. Bu nedenle dili farklı olsa da ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma-yazma öğretirken benzer güçlüklerle karşılaşmak mümkün.’ Ö21

‘Öğrencilere sesi hissettirme çalışmaları yaptırmak uzun bir zaman alırken bir de öğrencilerin ana dillerinin farklı olması yani öğretilmek istenen sesin evde ya da yakın çevrede duyduğu başka bir sese denk gelmesi öğrencinin sıklıkla duraklamasına ve yavaşlasına neden oluyor.’ Ö3

Tablo 3: Öğretmenlerin Okuduklarını Anlama Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlükler

Okuduğunu Anlama	f	%
Daha önce karşılaşmadığı kelimeleri anlamlandırmada zorlanma	11	%23
Görsellerle desteklenmediğinde okuduklarını kolaylıkla anlamama	8	%17
Kelime dağarcığının az olması nedeniyle okuduğunu anlamama	6	%12
Mecazlı ve eş anlamlı sözcüklerin olduğu metinleri anlamama	10	%21
Herhangi bir güçlük yaşamama	9	%19
Okudukları metindeki önemli detayları ve detaylar arasındaki bağlantıları bulamama	4	%8
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, öğrencilere okuduklarını anlama becerisi kazandırırken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulduğunda; öğretmenlerin 11'i (%23) daha önce karşılaşılan kelimeleri anlamlandırmada zorlanma, 10'u (%21) mecazlı ve eş anlamlı sözcüklerin olduğu metinleri anlamama, 8'i (%17) görsellerle desteklenmediğinde okuduğunu anlamama, 6'sı (%12) kelime dağarcığının az olmasının anlamayı engellediği ve 4'ü (%8) metindeki detayları ve bağlantıları bulamama konusunda güçlük yaşandığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin 9'u (%19) ise herhangi bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmektedirler.

'' Hafif düzey zihin engelli öğrenciler okuduğunu anlamada özellikle mecazlı ve eş anlamlı sözcüklerin geçtiği cümleleri anlamada çok zorlanıyorlar.'' Ö35

''Hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma becerisi kazandırılırken öğrenci hazırlık aşamasında değişik kavramlarla karşılaştırılıyor ve ses öğretimiyle birlikte kelime hazinesi de geliştiriliyor. Öğretilen sesle ilgili nesneler, varlıklar bol bol tekrar ettiriliyor. Böylece öğrenci, ilk okuma düzeyinde fazla zorluk yaşanmıyor ve öğrenci okuduğunu anlıyor. Daha ileri düzey bir metne geçildiğinde öğrenci bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında metni anlamıyor ve metinle ilgili soruları cevaplayamıyor.'' Ö7

Tablo 4: Öğretmenlerin Hece Becerisi Kazandırırken Karşılaştığı Güçlükler

Heceleme Becerisi	f	%
Yavaş ve yanlış heceleme	12	%25
Daha önce görmediği kelimeleri hecelemede zorlanılması	10	%21
Uzun kelimelerde ilk hecenin unutulması	13	%27
Hece sayısı arttıkça doğru hecelemenin azalması	8	%17
Hecelemede sorun yaşanmaması	5	%10
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma becerisi kazandırırken heceleme becerisi kazandırılmasına ilişkin karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda; öğretmenlerin 13'ü (%27) öğrencilerin uzun kelimelerde ilk heceleri unutmaları, 12'si (%25) yavaş ve yanlış heceleme yapmaları, 10'u (%21) daha önce görmediği kelimeleri hecelerken zorlanmaları, 8'i (%17) hece sayısı arttıkça doğru heceleme oranının azalması konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin 5'i (%10) hecelemede hiç sorun yaşamadıklarını dile getirmektedirler.

''Hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma becerisi kazandırırken hecelemede sorun yaşamıyoruz. Cümle temelli öğretimi yöntemi söz konusu olduğunda heceleme yaptırmak çok zorlaşıyor.'' Ö14

''Öğrenciler heceleri yutarak ya da hece ekleyerek okuyorlar.'' Ö40

Tablo 5: Öğretmenlerin Doğru Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştığı Güçlükler

Doğru Okuma	f	%
Gırtlak yapısının farklı olmasının seri okumayı engellemesi	12	%25
Sıklıkla harfleri birbirine karıştırma	9	%19
Hecelerin doğru birleştirilememesi	6	%12
Seslerin doğru telaffuz edilememesinin doğru okumayı engellemesi	9	%19
Sesi tanımada zorluk yaşanması	8	%17
Yeni ses öğrenildiğinde önce öğrenilenlerin unutulmasına bağlı olarak doğru okuyamama	4	%8
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, doğru okuma becerisi kazandırırken karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda; öğretmenlerin 12'si (%25) gırtlak yapısının farklı olmasının seri ve doğru okumayı engellediğini, 18'i (%38) sıklıkla seslerin birbirine karıştığını ve yanlış telaffuz edildiğini, 8'i (%17) sesi tanımada zorlanıldığını, 6'sı (%12) hecelerin doğru birleştirilemediğini ve 4'ü (%8) yeni sesler öğrenildiğinde önce öğrenilen seslerin unutulmasına bağlı olarak doğru okuma oranının azaldığını belirtmektedirler.

''Gırlak yapısı ve telaffuzdaki farklılık doğru okumayı olumsuz etkiliyor.'' Ö17

''Öğrenciler genellikle heceleri birleştirmede sıkıntı yaşadıklarından doğru okuma gerçekleşmiyor. %100 başarı neredeyse hiç yok.'' Ö3

Tablo 6: Öğretmenlerin Yazma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlükler

Yazma Becerisi	f	%
Harflerin eksik veya fazla yazılması	15	%31
Seslerin birleştirme yerlerinin yanlış yapılması	12	%25
Öğrencinin kendi yazdığını okuyamaması	9	%19
Farklı dillerde okuma yönünün ve satır başlarının farklı olmasının bitişik el yazısıyla yazmayı zorlaştırması	8	%17
İnsan yapısına en uygun yöntem olduğundan sorun yaşamama	4	%8
Toplam	**48**	**%**

Görüşme yapılan öğretmenlere, ana dili Türkçe olmayan hafifi düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle yazma becerisi kazandırırken karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda; öğretmenlerin 15'i (%31) harflerin eksik veya fazla yazıldığını, 12'si (%25) seslerin birleştirme yerlerinin yanlış yapıldığını, 9'u (%19) öğrencilerin kendi yazdıklarını okuyamadıklarını, 8'i (%17) farklı dillerde okuma yönünün ve satır başlarının değişik olmasının bitişik el yazısıyla yazmayı zorlaştırdığını ve 4'ü (%8) öğrencilerin yazma becerisi kazanırken herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmektedirler.

''Arap harfleri ve Latin harfleri arasında satır başları, okuma yönü gibi farklılıklar var. Buna ek olarak öğrencilerin el-göz koordinasyon sıkıntısı eklenince bitişik el yazısı yazmak imkansız oluyor.'' Ö30

''Ana dili Türkçe olsa da olmasa da zihin engelli öğrencilerin bitişik el yazısıyla yazması zordur. Harfleri atlayarak yazıp atlayarak okuyorlar. İnce kasların yeterince gelişmemesi bu yöntemle yazma becerisi kazandırmayı zorlaştırıyor.'' Ö18

Tablo 7: Öğretmenlerin Güçlük Yaşadıkları Harfler

Zorlanılan Harfler	f	%
g-ğ	12	%25
b-d	10	%21
o-ö	5	%10
k-h-v	4	%8
ı-i	8	%17
c-ç	9	%19
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere en çok hangi harfin öğretilmesinde güçlük yaşadıkları sorulduğunda; öğretmenlerin 12'si (%25) g-ğ, 10'u (%21) b-d, 9'u (%19) c-ç, 8'i (%17) ı-i, 5'i (%10) o-ö ve 4'ü (%8) k-h-v harflerinde zorlandıklarını ifade etmektedirler.

'' k, ğ, h harflerinin telaffuzunda problem yaşıyoruz. Bu sesler gırtlaktan çıkarıldığı için patlayarak çıkıyor ve öğrenci bu harfleri okuduğu gibi yazmaya çalışıyor.'' Ö4

'' b-d, c-ç, o-ö gibi birbirine benzeyen harflerin öğretilmesi çok zor oluyor çünkü öğrenci yazarken okurken harflerden birini diğerinin yerine kullanıyor.'' Ö27

Tablo 8:Öğretmenlerin Dilin Günlük Yazımda Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler

Dilin Günlük Yazımda Kullanımı	f	%
Konuşma dilinin farklı olmasının yazılı ifadeleri zorlaştırması	11	%23
Tonlama ve diksiyon farklılıklarının dilin ezbere kullanımına neden olması	11	%23
Söylenilenleri doğru yazamama	8	%17
Harfleri yazamama	4	%8
Herhangi bir güçlük yaşanmaması	8	%17
Bozuk ve anlamsız cümleler kurma	6	%12
Toplam	**48**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, dilin günlük yazımda kullanımıyla ilgili karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda; öğretmenlerin 22'si (%46) konuşma dilinin farklı olmasının yazmayı zorlaştırdığını, tonlama ve diksiyon farklılıklarının ezbere yol açtığını, 8'i (%17) söylenilenlerin doğru yazılmadığını, 6'sı bozuk ve anlamsız cümleler kurulduğunu ve 4'ü (%8) harflerin yazılamadığını belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin 8'i (%17) ana dilin farklı olmasının ses temelli cümle öğretimiyle okuma-yazma becerisi kazandırırken herhangi bir soruna neden olmadığını ifade etmektedirler.

"*Bazı harfleri bakarak taklit etmek bazen etkili olsa da çoğunlukla harfleri yazamıyorlar. Satırdan taşmalar ve harflerin istenildiği gibi yazılamaması sorun oluşturuyor." Ö11*

"Tonlama ve diksiyon farklılıkları öğrencilerin konuştukları gibi yazmaya çalışmalarına neden oluyor." Ö47

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'sinin (%67) bayan 16'sının (%33) bay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu bayan öğretmenlerin çalışmalara katılmaya daha istekli olmaları ile açıklamak mümkündür. Ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle ilgili öğretmenlerin 28'inin (%58) hizmet içi eğitim aldığı 20'sinin (%42) almadığı ve bu öğretmenlerden 36'sının (%75) yöntemin kullanımında kendini yeterli gördüğü 12'sinin ise (%25) yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma becerisi kazandırırken ses temelli cümle öğretimi yönteminin kullanılmasının öğrencilerin okuma hızında yarattığı güçlüklerin özellikle metindeki kelime sayısının artması, kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi ve öğretilen sesin öğrencinin ana dilindeki başka sese karşılık gelmesi ya da benzemesinden kaynaklandığını ve bu güçlüklerin okuma hızını düşürdüğünü belirtmektedirler. Acat ve Özsoy (2006) çalışmalarında, öğrencilerin ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okumayı öğrendiklerinde okuma hızlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise öğrencilerin okurken bütünü algılayarak okuyamamaları olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özsoy (2006)'da ses temelli cümle öğretimi yönteminin okuma hızı üzerinde olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileriyle ilgili karşılaşılan güçlükler ise öğrencinin daha önce karşılaşmadığı kelimeleri anlamlandırmada zorlandıkları, metin içinde mecazlı ve eş anlamlı sözcükleri bulamadıkları yönündedir. Öğretmenlere göre bu durum öğrencilerin kendi anadillerinde kelimelerin karşılığını bulamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin, okuduklarını anlamlandıramamaları daha çok kelimeleri veya metinleri bir bütün olarak görememelerinden kaynaklanmaktadır (Tokta ve Avcıoğlu, 2012).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğretmenler, hafif düzey zihin engelli öğrencilere heceleme becerisi kazandırırken uzun kelimeleri heceleme, yavaş ve yanlış heceleme ve daha önce görmediği bir kelimeyi heceleme sırasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedirler. Uğuz (2006) çalışmasında, öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin öğrencilerin heceleri okurken sesleri birleştirmelerinden ve yanlış hecelemelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğrenciler, bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında duraksama, kelimedeki sesleri değiştirme veya kelimeyi değiştirme eğilimi göstermektedirler (Alyıldız, 2011).

Yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin doğru okuma becerisi kazanmasında öğretmenlerin en fazla gırtlak yapısının farklı olmasının seri ve doğru okumayı engellemesi, sıklıkla harflerin karıştırılması ve seslerin doğru telaffuz edilememesi ile ilgili güçlükler olduğu belirlenmiştir. Tokta ve Avcıoğlu (2011) yaptıkları çalışmada, zihin engelli öğrencilerin sesi yanlış öğrenmeleri (''b'' sesini ''be'' olarak öğrenme) ve harfleri birbirine karıştırmaları nedeniyle doğru okuyamadıklarını belirtmektedirler.

Hafif düzey zihin engelli öğrencilere yazma becerisi kazandırırken öğretmenler, öğrencilerin harfleri eksik veya fazla yazmalarının, seslerin birleştirilme yerlerini hatalı yapmalarının ve kendi yazdıklarını kendilerinin okuyamamalarının güçlük yarattığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ses temelli cümle öğretimi yöntemine uygun olarak öğrenciler bitişik eğik harflerle yazı yazıktan sonra kendi yazdıklarını okuyamamakta veya yanlış okumaktadır (Samancı, 2007). Alyıldız (2011) çalışmasında öğretmenlerin bu yöntemi kullandıklarında harfleri uygun şekilde yazmama ve harfleri atlayarak yazma problemleriyle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu yargı ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin yaşadıkları ortak sorun niteliğindedir.

Öğretmenlerin öğretmekte en fazla zorlandıkları harfler b-d-g-ğ-c-ç gibi harflerdir. Bununla beraber öğretmenler k-h-ğ gibi harflerin gırtlaktan çıkması nedeniyle öğrencilerin bu sesleri farklı çıkardıklarını ve yazarken de sesi çıkardıkları gibi yazmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Genel anlamıyla zorlanılan harflerin birbirlerine şekilsel olarak benzedikleri görülmektedir. Turan (2007) hem seslendirmede hem de yazımda öğrencilerin b-d, v-f, c-ç gibi harflerde zorluk yaşadıklarını ve bu seslerin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bazı seslerinin karıştırılmasının nedeni ise seslerin seslendirilmesindeki benzerliktir (Saban ve Yiğit, 2011). Ayrıca öğretmenlere göre, dilin günlük yazımında en fazla tonlama ve diksiyon farklılıklarının dilin ezbere kullanımına neden olduğu, söylenilenleri doğru yazamama ve konuşma dilinin farklı olmasının yazılı ifadeleri zorlaştırdığı yönünde güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ

1. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hafif düzey zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle okuma yazma öğretimi süresince öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmaması nedeniyle öğretmenlerin hem okuma hem de yazma becerilerinde güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Hafif düzey zihin engelli öğrencilerin, kelime sayısının artması, Türkçe seslerin ana dillerindeki başka bir sese denk gelmesi, yanlış telaffuzlar, okuma esnasında sesleri unutmaları ya da birleştirememelerinin okuma hızlarını yavaşlatmasının öğretmenler açısından güçlük yarattığı görülmektedir.
3. Öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı kelimeleri anlamlandıramaması, görsel olarak desteklenmediğinde okuduklarını anlamaması, kelime dağarcığının az olması nedeniyle okuduklarını anlamaması, mecazlı ve eş anlamlı sözcükleri anlamlandıramaması ve metindeki detayları ve bağlantıları bulmaması nedeniyle sorun yaşadıkları görülmektedir.
4. Ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuma becerisi kazanırken yavaş ve yanlış heceledikleri, bilmedikleri kelimeleri hecelerken zorlandıkları, uzun kelimelerin ilk hecelerini unuttukları ve hece sayısı arttıkça yanlış heceleme sayısının da artmasının öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi kullanırken güçlük yaşamasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrencilerin gırtlak yapısının farklı olmasının, harfleri birbirine karıştırmalarının, yanlış telaffuzların, sesleri tanımamalarının ve sesleri unutmalarının doğru okuma becerisine yönelik öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerden olduğu görülmektedir.
6. Yazma becerisinin kazanılmasında harflerin eksik veya fazla yazılmasının, harflerin yanlış birleştirilmesinin, öğrencilerin kendi yazdıklarını kendilerinin okuyamamalarının, okuma yönü ve satır başlarının dillere göre farklılık göstermesinin öğretmenlerin kullanılan yöntemle ilgili karşılaştıkları önemli güçlüklerden biri olduğu görülmektedir.
7. Öğretmenlerin en çok g-o-ö-k-h-v-ı-i-c-ç harflerinin öğretimi sırasında zorlandıkları görülmektedir. Harfler incelendiğinde, öğrencilerin şekil ve seslendirme olarak benzer harflerde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
8. Konuşma dilinin farklı olması nedeniyle yazılı ifadelerde zorlanılmasının, tonlama ve diksiyon farklılıklarının, söylenilenlerin doğru yazılamamasının, harflerin yazılamamasının ve anlamsız cümleler kurulmasının dilin günlük kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler olduğu görülmektedir.
9. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun (%19) okuduğunu anlama, 5'inin (%10) heceleme, 4'ünün (%8) yazma ve 8'inin (%17) dilin kullanımına yönelik becerilerde sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
10. İlgili literatür incelendiğinde ise ana dili Türkçe olsa da olmasa da ses temelli cümle öğretimi yöntemi kullanıldığında öğrencilerin benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretirken görsel materyallerin kullanımına ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin çabuk unutuyor olmaları nedeniyle harflerin, kelimelerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmak için harfe ya da kelimeye denk gelen nesnelerle okuma yazma etkinlikleri zenginleştirilmelidir.
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler, ses çalışmalarında birbirine benzeyen sesleri birlikte öğretmekten kaçınmalıdır.
4. Öğretmenler olabildiğince basit cümleler ve kısa metinler tercih ederek öğrencilerin okudukları arasında bağlantı kurmalarını sağlamalıdır.
5. Bu araştırma ana dili Türkçe olmayan hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenirken ses temelli cümle öğretiminin kullanılması ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri belirlemeye yönelik yapılmıştır. Daha sonraki çalışmalar ses temelli cümle yöntemi ve başka bir yöntem kullanılarak öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. ve Özsoy, U. (2006). S*es temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi.

Aker, Z. (2009). *Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Alyıldız, A. (2011). S*es temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ataman, A. (2005). Ö*zel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık

Bay, Y. (2010). S*es temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri.* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11 (1), 257-277

Bektaş, S. (2011). S*es temelli cümle yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Carter, J. L. (1975). I*ntelligence and reading achievement of EMR in three educational settings, mental retardation*. 13 (5), 26-27

Cemaloğlu, N. (2001). İ*lkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Coşkun, İ.; Gür, T.; Aykutlu, H. (2014). H*afif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi*. Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 5 (14), 18-42

Çevik, O. S. (2006). B*irinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Deniz, S. (2008). Ö*zel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dörschmann, J. (2003). D*as freie lesen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Duran, E. ve Çoban, O. (2011). S*es temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu

Dündar, R. (2006). İ*lk okuma yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Ekiz, D. (2003). E*ğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. Bilim Aklın Aydınlığında Dergisi, 6 (99), 52-55

Hoogeveen, F.; Smeets, P.; Lancioni, G. (1989). ‘’T*eaching moderately mentally retarded children basic reading skills’’ Research in Development Skills*, 10, 1-18

Houston, D., ve Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research*. Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education.

Kanmaz, A. (2007). S*es temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Koç, R. (2012). O*kuma yazma öğretimi yöntemleri ve ‘’ses temelli yöntemi uygulaması’’*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish and Turkic. 7 (4), 2259-2268

MacMillan, D. L.(1982). M*ental retardation in school and society*. Canada: Little Brown and Company

MEB. (2005). İ*lköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*: Ankara: MEB Basımevi

Öğreten, Ş. (2008). Y*eni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özsoy, U. (2006). S*es temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Saban, İ. A. ve Yiğit, V. (2011). S*es temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği).* Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20 (3), 319-342

Samancı, S. (2007). S*es temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sönmez, M. (2006). S*es temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tok, Ş.; Tok, N. T.; Mazı, A. (2008). İ*lk okuma yazma öğretimi sürecinde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Educational Administration: Theory and Practice. 53, 123-144

Tokta, C. M. (2008). Z*ihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tokta, C.M. ve Avcıoğlu, H. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counceling. 1 (1), 11-24

Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Uğuz, S. (2006). S*es temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yalçın, R. (2015). S*es temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Alanya örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). S*osyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı)* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, M. ve Ağırtaş, N.M. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Hatay ili örneği).* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6 (12), 164-175

Yiğit, V. (2009). S*es temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN KUR'AN-I KERİM ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Hakan SARI
hakansari@gmail.com
Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN
tuğbapursun@gmail.com
Öğretici Suna TOPÇU
sunatopcu42@hotmail.com

ÖZET
İşitme engelli öğrenciler çevreleriyle iletişim kuramamaları nedeniyle zihinsel ve psikolojik olarak birçok güçlükle karşılaşmakla birlikte dini inanç ve duygularının gelişiminde de akranlarından geri kalmaktadırlar. Bu öğrencilere Kur'an'ın öğretilerinin çok iyi düzeyde aktarılmasının hayatta karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmaları konusunda yardımcı olduğu belirtilmektedir (Başkonak, 2016). Bu anlamda işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenimleri konusunda düşüncelerinin neler olduğu konusunda ülkemizde yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, bu çalışma işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenimi sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Müftülüğüne bağlı Kur'an kursuna devam eden 24 işitme engelli öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır. Araştırma için toplanan veriler 'İçerik Analizi Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; işitme engelli öğrenciler Şın, Se, Te, Tı, Ye ve Zı harflerin öğreniminde, Lam, Elif, Ayn, Gayn, Nun ve Mim harflerini birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar. Kur'an kurslarına katılan öğrenciler, öğreticilerden memnun olduklarını belirtmelerine rağmen öğreticilerin düz anlatım yöntemini benimsemiş olmaları ve ders materyallerinin görselliğe önem vermemesi işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenimlerini zorlaştırmaktadır.

Anahtar kelimeler: İşitme Engelli Öğrenci, Diyanet İşleri, Kur'an Öğrenme, Din Eğitimi

ABSTRACT
Beside they have mental and psychological difficulties in communicating with the environment; it has been observed that the hearing impaired students are also slow in learning their religious belief and emotions compared to their peers. It has been stated that teaching these students the disciplines in Quran at a very good level helps them deal with the difficulties they come across in their lives (Başkonak, 2016). In this sense, there is not any known study about the hearing impaired students' ideas about their learning Quran. This study is a qualitative study which aims to evaluate hearing impaired students' ideas about the difficulties they encounter during the process of learning Quran. The study was conducted with 10 hearing impaired students from the Quran courses opened in winter by Religious Affairs Administration in the province Konya in 2015-2016 academic years. Semi structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. The collected data was analyzed with content analysis technique. The result of the study will be presented in detail at the congress.

Key words: Hearing Impaired Student, Religious Affairs, Learning Quran, Religious Education.

GİRİŞ

Okuma becerisi, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimiyle kazanılan dilin seslerine, sözdizimine, anlam ve kullanım bilgileri üzerine yapılandırılan bir beceridir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Sözcük dağarcığının sınırlı olması, dil bilgisel yapıları kavramada gecikmeler ve bilgi düzeyindeki yetersizlikler işitme engelli bireylerin okumayı öğrenmesini ve okuduğunu anlamasını geciktirmektedir (Gün, 2015). Anlama ve ifade becerilerinin yeterli derece gelişmiş olmaması işitme engelli bireylerin dile dayalı becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir.

İşitme engelli öğrencilerin dile dayalı becerilerdeki eksiklikleri nedeni ile hafızadan geri çağırma problemleri olduğundan çocuğun dil deneyimlerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir (Baykoç, 2014). Bu amaçla öğrencilerin öğrenme etkinliklerini daha kalıcı hale getirmek için grup etkinliklerine etkin katılımlarının sağlanması ya da yapılan etkinliklerin sıklıkla hatırlatılması önem kazanmaktadır.

Schirmer (2000) işitme engelli bireylerin dil öğrenme süreçlerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı olduğunu ve uygun ortamlar sağlandığında okuma süreçlerinin de benzerlik gösterebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Kur'an öğretilecek işitme engelli öğrencilerin homojen bir grup oluşturmasına ve işaret dilini bilen öğrencilerin bir arada eğitim almalarına özen gösterilmelidir. Bununla birlikte okuma yazma bilen işitme engelli öğrencilere Kur'an

öğretmek daha kolay olmasına rağmen öğrencilerin güçlük yaşadıkları konu, okuduklarını anlamlandırma boyutundadır. Bu öğrencilere sadece Kur'an mealini okutmak çözüme ulaştırmamaktadır.

Din eğitimi ve öğretimi, Kur'an'ın öğretilmesi ile başlar (Çanakcı, 2014). Ülkemizde yaygın din eğitimi Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülmektedir. Başkanlığın din eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlı programlı biçimde ve belli bir pedagojik formasyona sahip öğreticilerle yürüttüğü en önemli yaygın eğitim kurumları Kur'an kurslarıdır (Aydın, 2008). Kur'an kursları aracılığıyla öğrencilerin hayatlarını anlamlandırma süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kendilerine destek sağlayacak bilgi, duygu ve davranışları kazanmaları amaçlanmaktadır (Sel, 2012). Kur'an harfleri, harekeler, işaretler ve uzatmaları öğrenerek Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumak ve onu meali ile birlikte anlamlandırmak (Demir, 2010), dini bilgileri öğretmek işitme engelli öğrencilere verilen Kur'an eğitiminin temelini oluşturmaktadır.

Kurslar başlamadan önce öğreticilerin hizmet içi eğitim programlarına alınarak bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2005). İşitme engelli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almalarının gerekliliği düşünüldüğünde öğreticilerin işaret dilini bilmeleri ve öğrenciyle etkileşimde bulunabilmeleri önem kazanmaktadır. İşitme engelli bireyle ortak bir dil oluşturmak ve ona bir inanç konusunu, kendimize anlatılan kalıplar dışında farklı bir yolla açıklamak, ayrı bir ilgi ve bilgi birikimini gerektirmektedir (Gün, 2015).

Kurs süresince ise, eğitmenler kursa katılan öğrencilerin işaret dilini bilme düzeyleri ya da öğrenmelerine engel olacak başka bir yetersizliğin varlığı konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Çünkü işitme engelli öğrencileri bilişsel ve dilsel becerilerine göre sınıflandırmak Kur'an öğretimini daha kolay hale getirmektedir. Öğreticilerin her gün farklı bir soru veya sorunla karşılaşmamaları için öğrencilerin sorularına ve dini ihtiyaçlarına cevap verecek donanıma sahip olması son derece önemlidir (Aköz, 2011).

İşitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin işiten çocuklara oranla daha sınırlı olması (Sarıkaya ve Uzuner, 2013) bu öğrencilerin Kur'an öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca iletişim dillerinin işaret dili olması bu öğrencilerin genelde okuduklarını kavrayamamalarına neden olmaktadır. İşitme engelli öğrenciler Kur'an harflerini öğrenebilmelerine rağmen telaffuzlarda sorun yaşamaktadırlar. Normal gelişim gösteren öğrencilerle benzer şekilde Kur'an-ı öğrenmelerine rağmen işitme engelli öğrenciler daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadırlar.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kur'an öğrenirken en çok hangi harfleri öğrenmekte güçlük çekiyorsunuz?
2. Hangi Kur'an harflerini birleştirmekte güçlük çekiyorsunuz?
3. Kur'an öğrenirken doğru okumayla ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
4. Kur'an öğrenirken kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
5. Kur'an öğrenirken öğreticilerle ilgili görüş ve düşünceleriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Bu araştırmada, işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin daha derinlemesine ve tüm zenginliğiyle incelenmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği'' ile toplanmıştır. Büyüköztürk vd. (2015)'ne göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme fırsatı vermekte ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlamaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Müftülüğüne bağlı Kur'an kursuna devam eden 24 işitme engelli öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce, öğrenciler araştırmanın süreciyle ilgili bilgilendirilmiş ve katılımın zorunlu olmadığı özellikle ifade edilmiştir. Katılmayı kabul eden öğrencilerle araştırma yürütülmüştür.

Tablo 1: İşitme Engelli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Yaş	*20-30*	7	%29
	30-40	13	%54
	40-55	4	%17
	Toplam	**24**	**%100**
Cinsiyet	*Bayan*	24	%100
	Toplam	**24**	**%100**
Başka bir engele sahip olma durumu	*Var*	-	-
	Yok	24	%100
	Toplam	**24**	**%100**

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin 13'ünün (%54) 30-40; 7 sinin (%29) 20-30 ve 4'ünün (%17) 40-55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise, bütün öğrencilerin bayan olduğu ve işitme engeli dışında başka bir engele sahip olmadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla veriler ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' ile toplanmıştır. Görüşme formu, işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve bu bilgilerden yola çıkarak 5 soruluk Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler ışığında form tekrar düzenlenmiştir. Taslak form kullanılarak 3 işitme engelli öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra forma son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşme formunda bulunan her soru işitme engelli öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine ve detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler video kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrencilere, görüşme sırasında kayıt cihazı kullanılacağı ancak görüntülerin araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin kayıt cihazı kullanılmasıyla ilgili olumsuz düşünceleri ortadan kaldırılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra video kayıtlarında değişiklik yapılmadan yazılı hale dönüştürülen veriler özel bir forma yerleştirilerek her satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunduktan sonra çözümleme sayfalarının kenarına ana kavramlar yazılmıştır. Ana kavramlar sayılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

İşitme engelli öğrencilerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacılar, video kayıtlarında değişiklik yapmadan verilerin dökümü yapmıştır. Verilerin transkriptleri yapılarak her bir satır kodlanmış ve ''İçerik Analizi Yöntemi'' ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin birebir alıntı olarak kullanılabilecek cümleleri belirlenerek gerekli görülen yerlerde alıntı olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2: Öğrenmede Zorlanılan Harfler

	f	%
Şın	14	%58
Se	12	%50
Ye	9	%37.5
Te	6	%25
Tı	6	%25
Zı	5	%21

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrenciler, Kur'an öğrenirken Şın (14; %58), Se (12; %50), Ye (9; %37.5), Te (6; %25), Tı (6; %25) ve Zı (5; %21) harflerinde zorlandıklarını belirtmektedirler. İşitme engelli öğrenciler daha çok yazımı birbirine benzeyen harfleri karıştırmaktadırlar. Ayrıca harflerin bulundukları yerlere göre okunuşlarının değişmesi nedeniyle öğrenciler harfleri karıştırdıklarını belirtmektedirler.

"Harfler şekilsel olarak birbirlerine çok benziyor. Aralarındaki tek fark birinde nokta olması ama ben hangi harfte nokta olduğunu hangisinde nokta olmadığını unuttuğum için harfleri sıklıkla karıştırıyorum." Ö22

"Harflerin başta, ortada ve sonda okunuşları değişiyor. Çoğunlukla unutup karıştırıyorum." Ö13

Tablo 3: Birleştirmede Zorlanılan Harfler

	f	%
Lam	17	%71
Elif	15	%62.5
Ayn	11	%46
Nun	9	%37.5
Gayn	7	%29
Mim	4	%17

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrenciler, Kur'an harflerini birleştirirken Lam (17; %71), Elif (15; %62.5), Ayn (11; %46), Nun (9; %37.5), Gayn (7; %29) ve Mim (4; %17) harflerinde zorlandıklarını belirtmektedirler.

"Şeddeli Nun, şeddeli Mim harflerini tutarken arada ses olmadığı için harfleri birleştirmede zorlanıyorum." Ö18

"Cezim ve şeddeli okunan her harfte zorlanıyorum." Ö24

Tablo 4: Doğru Okumaya İlişkin Karşılaşılan Güçlükler

	f	%
İnce ve kalın harflerin ayrımının yapılamaması	20	%83
Harflerin farklılığını gösteren bir işaretin olmaması	20	%83
Uzatmalarda zorlanma	17	%71
Harften harfe geçerken zorlanma	15	%62.5
Harfler birbirlerinin üstüne yazıldığında karıştırma	12	%50
Kalın harfleri okumada zorlanma	10	%42

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrenciler, Kur'an'ı doğru okumaya ilişkin olarak ince ve kalın harflerin ayrımını yapamama (20; %83), harflerin farklılığın gösteren bir işaretin olmaması (20; %83), harfleri uzatma (17; %71), harften harfe geçişlerin zor olması (15; %62.5) nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte, harfler birbirlerinin üstüne yazıldığında karıştırma (12; %50) ve kalın harfleri okuma (10; %42) işitme engelli öğrencilerin Kur'an'ı doğru okumaya yönelik karşılaştıkları güçlükler arasında yer almaktadır.

''Tecvidli okumayı tam olarak bilmediğimden ince ve kalın harflerin ayrımını yapamıyorum.'' Ö15

''Sesle mi işaretle mi okumalıyım bilmiyorum. İşaretle okuduğumda benzer harfleri karıştırıyorum. Harflerin farklı olduğunu gösteren bir işaret yok. Sesle okuduğumda da her harfi çıkaramıyorum.'' Ö3

Tablo 5: Yöntem ve Tekniklere İlişkin Karşılaşılan Güçlükler

	f	%
Düz anlatım kullanılması	14	%58
Görselliğe yer verilmemesi	12	%50
Belli bir yöntemin olmaması	12	%50

Araştırmaya katılan öğrenciler, Kur'an öğrenirken düz anlatım tekniğinin kullanılması (14; %58), görselliğe yer verilmemesi (12; %50) ve belli bir yöntemin olmaması nedeniyle güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedirler.

''Konular düz bir şekilde anlatıldığında anlamıyorum. Ayrıca çabucak unutuyorum. Farklı materyallere, yöntem ve tekniklere ihtiyacımız var. Bunun için hocalarımız konuyu kendi geliştirdikleri görsellerle öğretmeye çalışıyorlar''. Ö7

''Hocamız karıştırdığımız her harfe bizim kolay ayrım yapmamız için bir hikaye oluşturdu. Hikayeyi hatırlayınca harfi de hatırlıyorum ama her hocanın öğretme için kullandığı yöntem farklı. Ortak uygulanacak bir yöntem olsa en azından herkes için şartlar eşit olur.'' Ö1

Tablo 6: Öğreticilere İlişkin Görüşler

	f	%
Memnuniyet	24	%100

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrenciler, Kur'an öğreticilerinden memnun olduklarını (24; %100) belirtmektedirler.

''Hocamız hem çok bilgili hem çok sabırlı. Bizim öğrenebilmemiz için her yolu deniyor.'' Ö19

''Hocamız konunun aklımızda kalması için farklı etkinlikler yapması, anlayışlı davranması ve yanlışlarımızı sabırla düzeltmeye çalışması bizi gerçekten motive ediyor.'' Ö23

TARTIŞMA

İşitme engelli bireylerin çoğunun dil gelişimlerinin yetersiz olması dil yapısı üzerine yapılandırılan okuma-yazma becerilerinin de yetersiz olmasına neden olmaktadır (Uzuner, Girgin, Karasu, Kaya, C. Girgin, Erdiken, Cavkaytar ve Tanrıdiler, 2011). Bu öğrenciler Kur'an öğrenirken en fazla Şın, Se, Te, Tı, Ye ve Zı harflerini öğrenmekte; Lam, Elif, Ayn, Gayn, Nun ve Mim harflerini birleştirmekte güçlük çekmektedirler. Dil becerilerinin gelişiminde işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli öğrenciler görsel sembollerden yararlanmaya çalışmaktadırlar (Girgin, 1987). Ancak Kur'an harflerinin birbirine benzer olması nedeniyle görsel ayırt edicilikte zorlanan öğrenciler bazı harflerin öğrenimi sırasında zorluk yaşamaktadırlar.

Kur'an'ı Kerim'i doğru okuma ile ilgili olarak ince ve kalın harfleri ayırt etme, harflerin farklılığını gösteren bir işaretin olmaması, uzatmalar, harften harfe geçişler, harflerin birbirinin üzerine yazılması ve kalın harfleri okuma konusunda işitme engelli öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili yapılmış bir araştırmada kurs süresince öğrencilerin en fazla tecvit konularının anlaşılmasında zorlandıkları ifade edilmektedir (Semiz, 2011). Çanakcı (2014) ise öğrencilerin en fazla tecvid kurallarını öğrenip uygulamada, harfleri doğru telaffuz etmede, buna göre Kur'an-ı Kerimi doğru okumakta zorlandıklarını belirtmektedir.

Kur'an öğretiminde seçilen yöntem ve tekniğin, grubun sayısına, konuya, dersin amacına ve bireyin derse katılımını sağlayacak şekilde olması gerekmektedir (Semiz, 2011). Bu nedenle, öğreticilerin kurslar başlamadan önce Kur'an öğretimine yönelik seminerlere katılmaları gerekmektedir. Sel (2012)'e göre görsel-işitsel materyal setinde anlatılan öğrenci modellerinin öğreticinin sosyal çevresindeki öğrenci profillerine uygun olmaması öğreticilerin seminerlerden yeterince yararlanamamasına neden olmaktadır. Özellikle işitme engelli bireylerle çalışacak olan öğreticilerin bu bireylere Kur'an okumayı nasıl öğreteceklerine ilişkin net bir yöntem konusunda bilgilendirilmemeleri öğrencilerin ve öğreticilerin işini zorlaştırmaktadır. Ayrıca araç gereç, görsel materyal eksikliği nedeniyle derslerin düz anlatımla yapılması işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenirken karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Ders kitapları, yaşları farklı öğrencilerin ilgilerini çekecek, taleplerine cevap verecek şekilde daha fazla görsel materyalle desteklenmelidir (Çanakcı, 2014).

Bireyler Kur'an kurslarına gelirken Kur'an'ı Kerim'i doğru bir şekilde yüzünden okumayı amaçlamaları nedeniyle kursun fiziki ortamının olduğu kadar psikolojik ortamının da rahat olması bireylerde kabul gördükleri ve saygı duyuldukları bir ortamda öğrenmeye motive edici olmaktadır (Semiz, 2011). Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin, öğreticilerden memnun olduklarını ifade etmeleri psikolojik olarak kendilerini rahat hissettiklerini göstermektedir.

SONUÇ

1. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin hepsinin bayan, yaşlarının 20-55 yaş aralığında olduğu ve öğrencilerin işitme engeli dışında başka bir engele sahip olmadıkları görülmektedir.
2. Kur'an öğrenimi sırasında işitme engelli öğrenciler harflerin birbirine benzemesi nedeniyle Şın, Se, Te, Tı, Ye ve Zı harflerini öğrenmekte güçlük yaşamaktadırlar.
3. İşitme engelli öğrenciler harflerin birleştirilmesi sırasında cezim ve şeddeli harfleri birleştirmede zorlandıklarını belirtmektedirler. Zorlandıkları harfleri ise Lam, Elif, Ayn, Gayn, Nun ve Mim olarak sıralamaktadırlar.
4. Harflerin farklılığını gösteren bir işaretin olmaması, ince ve kalın harfleri ayıramama, uzatmalar, harften harfe geçişler, harflerin birbiri üzerine yazılması ve kalın harflerin okunması işitme engelli öğrencilerin Kur'an'ı Kerim'i doğru okumaya yönelik karşılaştıkları güçlükler arasında yer almaktadır.
5. İşitme engelli öğrenciler, öğreticilerin daha çok düz anlatım yöntemiyle ders anlatmaları, derslerde görsellere az yer verilmemesi ve Kur'an öğrenirken belli bir yöntemin olmayışının öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmektedirler.
6. Araştırma sonucuna göre, işitme engelli öğrencilerin hepsi öğreticilerden memnun olduklarını ifade etmektedirler.

ÖNERİLER

1. İşitme engelli öğrencilerin harfleri daha kolay öğrenebilmelerini ve doğru okuma becerisine sahip olmalarını sağlamak amacıyla derslerde görsel materyallerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir.

2. Kurslara katılan öğrencilerin yaşlarının değişiklik göstermesi nedeniyle materyaller ve yöntemlerde çeşitlilik sağlanmalıdır.
3. Öğreticilere, işitme engelli öğrencilere Kur'an'ın nasıl öğretileceğine ilişkin bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.
4. Bu araştırma işitme engelli öğrencilerin Kur'an öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yöneliktir. İleride yapılacak çalışmalar işitme engelli öğrencilerle çalışan öğreticilerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Aköz, F. (2011). K*ur'an kursu öğrencilerinin gözüyle öğreticilerin iletişim davranışlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi (diyanet işleri başkanlığı Konya il merkezindeki yatılı kız Kur'an kursları örneği*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Aydın, Ş. (2008). B*ir din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursu.* Ankara: DİB Yayınları

Baykoç, N. (2014). Ö*zel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2015). B*ilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Çanakcı, A. A. (2014). *Öğrenme ve öğretme süreci açısından yaz Kur'an kursları (Balıkesir örneği).* Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi

Demir, R. (2010). Y*az Kur'an kurslarında Kur'an öğrenimi.* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Girgin, Ü. (1987). D*oğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Gün, A. (2015). *İşitme engelliler ortaokulunda okuyan öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutum ve değerlendirmeleri: amasya ve samsun örneği*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(28), 61-92

Karasu, P. H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y .(2012). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(1), 65-88

Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). *İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 31-61

Schirmer, B. R. (2000). L*anguage and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc

Sel, S .(2012). Y*az Kur'an kurlarında kur sistemi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Semiz, H. (2011). K*ur'an kurslarında yetişkin kadınların din eğitimi*. Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, C. M., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve Tanrıdiler, A. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma-yazma öğretimi modelinin incelenmesi*. Educational Science: Theory&Practice, 11(4), 2111-2134

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). S*osyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Yılmaz, H. (2005). C*amilerin eğitim fonksiyonu*. İstanbul: Dem Yayınları

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF UNIVERSTY STUDENTS LEVELS OF LONELINESS

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
avsaroglu@konya.edu.tr
Mehmet KAVAKLI
mkavakli@konya.edu.tr
Fatmanur KAYGISIZ
fynurkygsz@hotmail.com
Seda FERLİBAŞ
sedaferlibas@outlook.com

ÖZET: Yalnızlık, kişinin bir takım sosyal ilişkilerinde eksikliğini yaşadığı ve bu yüzden yakınmalarının olduğu bir süreçtir. Bu tanım, hem var olan ilişkilerin beklenilenden zayıf olduğu hem de istenilen yakınlığın kurulamamış olduğu durumları içermektedir. Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma grubu, eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 111 kız, 150 erkek olmak üzere toplam 261 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında, Özadaşık'ın (1989), Türkçe'ye uyarladığı "Ucla Yalnızlık Ölçeği" ve ''Kimlik Bilgileri Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:
1. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermiş, erkeklerin yalnızlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
2. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve 20 yaş ve altındakilerde yalnızlık puan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Öğrencilerin kardeş sayısına göre yalnızlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.
Sonuç olarak: Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre ve yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin özlük niteliklerine göre yalnızlık düzeylerini iyileştirici etkinliklerin yapılması, mediko-sosyal merkezlerinde psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde etkileşim grupları oluşturarak onların bu duygularını paylaşmaları ve sağaltımlarla sosyal çevresi ile daha sağlıklı etkileşim kurmalarının sağlanabileceği umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Yalnızlık, Üniversite Öğrencileri, Yaş, Cinsiyet.

ABSTRACT: Loneliness can be described as a condition in which there is a spoil in harmony with surroundings, individual's feeling himself lonely and misunderstood, and in which the domination of the sadness and desperation can be observed. The aim of this study was to detect the loneliness of students in Necmettin Erbakan University. Study population consisted of 261 students (111 female, 150 male) who are elected by the exemplification method. Information Inquiry were applied to the sports academy students who were determined by exemplification. Özadaşık's (1989) Turkish adaptation of "UCLA Loneliness Scale and Identity Information Inquiry" is used to collect data. Findings summarized below:
1. The levels of loneliness of the students have shown differences according to their sexes, the average loneliness points of males have been ascertained as considerably very high.
2. The levels of loneliness of the students show meaningful differences according to age modifiers and in the students of 20 age and under the age 20, the average level of loneliness point has been found higher.
3. It has been ascertained that there is not a meaningful level of differences between the number of siblings and the loneliness point's average.
In conclusion; it is seen that the loneliness levels of the university students show meaningful differences according to their sexes and age modifiers. From this aspect it is expected that the improving activities for the loneliness level of the students according to their essential qualities should be done. Moreover there should be some groups, established by the psychological consultation in the medico-social units, which the emotions, feelings are shared so that the one suffering from the loneliness are expected to establish healthy relationships with social environment.

Key words: Loneliness, University Students, Age, Gender

GİRİŞ

Günümüzde hızlı artan nüfus, ülkenin hızla kalabalıklaşan kentleri bu hızlı büyümeye karşın insanların git gide daha fazla yalnız kalmalarına neden olmaktadır. Bu hızla kalabalıklaşan kent yapısı ilişkileri zayıflattığı için insanların kalabalık içinde yalnız kalmalarına yol açmaktadır. Yalnızlığı, nesnel koşulları olan bir durum olarak gören bilim insanlarının yanı sıra öznel bir durum, bazıları ise varoluşsal bir durum Yalom (1980), olarak görmektedirler. Bununla birlikte yalnızlığın kişiye acı verdiği, olumsuz bir his olduğu bilinmektedir (Eskin, 2001). Yalnızlık, bireyin sağlığını etkileyen ve stresörleri tetikleyen psikolojik bir süreçtir (Steptoe, Owen, Kunz-Ebrecht ve Brydon, 2004).

Hepsinin ortak olan yanı ise yalnızlık duygusunun insana acı verdiğidir. Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı insan ilişkileri bazında algılamakta ve kişinin gerçekte var olan ilişkilerinin bu konudaki beklentilerini karşılayamadığından kaynaklanan bir duygu olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre insan nesnel bir nedeni olmaksızın bir sürü insanla beraberken kendini yalnız hissedebilir. Buluş (1997) çalışmasında bireyin başkalarının yanında da kendisini yalnız hissedebileceğini yalnızlığın sadece fiziksel olarak yalnız olmaktan dolayı ortaya çıkan bir duygu olmadığını ifade etmiştir. Yalnızlık duygusu umutsuzluk ve mutsuzluk içerip bireye acı veren bir durum olmasıyla yalnız olmayı isteme durumundan ayrılmaktadır Heinrich ve Gullone (2006). Çünkü insan doğası gereği sosyal bir varlıktır. İnsanoğlunun devamı diğerleriyle iletişim, onları anlama ve onlarla çalışma gibi sosyalleşmelerle mümkündür. Her yaş grubu için sosyalleşebilmek ve bundan tatmin olmak akıl ve ruh sağlığının iyi olması için gereklidir (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005). Peplau ve Perlman'a göre insanlığın anlamlı bir çoğunluğu için kalıcı ve ciddi bir sorun olan yalnızlık, arzu edilen ve mevcut sosyal ilişkilerde nitelik (örn, anlamlı yakın ilişkilerin yokluğu) veya nicelik (örn, az sayıda arkadaşa sahip olmak) olarak farklılık olduğunda oluşan ve bireyde psikolojik sıkıntı yaratan bir deneyimlerdir (Güloğlu ve Karaırmak, 2010).

Yapılan çalışmalar yalnızlık duygularının gençler arasında oldukça sık görüldüğünü göstermektedir (Brennan, 1982; Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009). Yalnızlığın giderek artmakta olan toplumun sağlığını da olumsuz yönde etkileyen bir sorun haline geldiği ifade edilmektedir. (Koçak, 2003). Çalışmalar, gençler arasındaki yalnızlık duygusunun depresyon, özgüven eksikliği, alkolizm, mutsuzluk duyguları, kendini çekici bulmama ve sosyal çekingenlikle ilintili olduğunu göstermiştir (Moore ve Schultz, 1983; Mijuskovic, 1988; Brage, Meredith ve Woodward, 1993). Korku ve acı veren, ürkütücü bir duygu olarak yalnızlıkla yüzleşmemek için bireyler farkında olmadan sürekli ve aşırı yemek yeme, anlamsızca ve gereksiz bir şeyler satın almak, seçim yapmadan sürekli olarak TV izleme ve amaçsız bir şekilde çevrede zaman geçirme gibi savunma mekanizmaları geliştirmektedirler (Gençtan, 1999). Bununla birlikte zamanı verimsiz kullanma, oyunlar içerisinde çok fazla zaman geçirerek öz-denetim ve yönetimden uzak bir tutum sergilemektedirler.

Yalnızlık duygusu yoğun olarak yaşandığın zaman bireyin psikolojik sağlığını tehdit eden bir problemdir. Ancak psikolojik sağlığında problem olmayan bireylerde zaman zaman yalnız kalma ihtiyacı duyabilirler. Neden sonuç ilişkisi açısından bakıldığında ise birçok neden yalnızlığa yol açabilmektedir. Özellikle bireyin geçmiş yaşam dönemlerinde arkadaş grubunda ya da toplum içinde yaşamış olduğu dışlanma durumu onun yalnızlığa sürüklenmesine neden olabilmektedir. Üniversiteye gelen bireyin ergenlik sürecini daha tamamlamamış olduğu düşünüldüğünde bu dönemde yaşanan bu ve benzeri kalıcı etki yaratacak durumlar bireyin psikolojik olarak çok daha fazla yalnızlık duygusunun içinde kendisini bulmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte bilişsel çarpıtmalar (Peplau ve Perlman, yalnızlık duygusunu tetikleyici özellikler taşırlar. Problem çözme, çatışma yönetimi, stresle başetme gibi sosyal beceri durumu yalnızlık duygusunu etkilemektedir. Kendini değerli görmemesi, iletişim becerilerinden yoksun olması veya yeterince bu beceriyi gösterememesi gibi durumlar da etkileyen durumlar arasındadır. Bununla beraber Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) yapmış oldukları çalışmalarında, okul ortamlarındaki akran zorbalığına sürekli olarak maruz kalmanın, zamanla yalnızlık düzeylerinde artışın neden olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar yalnızlık çeken insanların sosyal becerilerinin az geliştiğini ve diğer insanlara ilişkin beklentilerinde kötümser olduklarını göstermiştir. Örneğin, Gerson ve Perlman (1979) sürekli yalnızlık çeken üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin durumsal yalnızlık çeken öğrencilerinkinden daha yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Başka bir çalışmada, Karahan, Sardoğan, Şar, Ersanlı, Kaya ve Kumcağız (2004) yalnızlık düzeyi yükseldikçe; uykuya dalma ve sürdürmede güçlük yaşandığı, sinirlilik, çarpıntı hissi, tırnak yeme, kâbus görme, baş ağrısı ve ellerde titreme gibi psikosomatik belirtilerin arttığı vurgulanmaktadır. Yalnızlığı azaltıcı sosyal desteklerin ise bireyi olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar bu düşünceyi destekler niteliktedir. Yıldırım (2000) yapmış olduğu bir çalışmasında, kendini yalnız hissetmeyen öğrencilerin, yalnız hissedenlere kıyasla akademik başarılarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bir araştırmada Çeçen (2008), yalnızlık ve sosyal desteğin birbiriyle ters yönde ve güçlü bir biçimde ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmaların ışığında yalnızlığı yordayan çok fazla değişkenin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu değişkenlerin, gencin yalnızlık duygusunu azaltıcı veya artırıcı bir faktör olduğunu belirtmek gerekir.

Yalnızlık kimsenin kaçamayacağı bir duygudur. Yalom'un (1980), deyimiyle "herkes bu dünyaya yalnız gelir ve yalnız yaşayıp yalnız ayrılmak zorundadır". Bu cümlede örtük bir "tek başınalık" anlamı çıksa da yalnızlık, tek başına olmaktan farklıdır. İnsanlar tek başına olduğu zaman yalnız olmayabilirler. Ancak çoğu durumda yalnızlık tek başınalık gibi algılanabilir. Bunun için yalnızlığın nicel olmaktan öte nitel olgularla açıklanması gerekir. Yalnızlığı kaçınılmaz olarak gördükten sonra, insanların bu duygu ile başa çıkmada kullandıkları yöntemler önem kazanmaktadır. Bir çalışmada Moore ve Schultz (1983), televizyon izleme veya müzik dinleme; yapacak bir şey bulma ve birileriyle konuşma olmak üzere üç yöntemin yalnızlıkla baş etmede ergenler tarafından sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. Diğer bir çalışmada, Woodward ve Frank (1988), kendini meşgul etme, müzik dinleme, televizyon izleme, spor yapma ve ev hayvanları ile oynamayı kırsal kesim ergenlerinin yalnızlıkla baş etmede kullandığı yöntemler olarak saptamışlardır. Sardoğan (1998), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, insan ilişkileri beceri eğitimi verilen deney gurubu öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin önemli düzeyde düştüğünü saptamıştır. Başka bir çalışmada (Karahan ve ark., 2004), öğrencilerin tartışmalara katılma düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeyinin de düştüğünü saptamışlardır. Bilgi, düşünce ya da felsefe üzerine tartışmaya eğilimli olan bireylerin, iletişim ve çatışma çözme becerilerinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Roscoe ve Skomski (1989), yalnızlıkla baş etmede birisiyle konuşmak, yapacak bir şey bulmak-çalışmak-dışarı çıkmak, jimnastik yapmak-yürümek, okumak-ders çalışmak ve müzik dinlemek-televizyon seyretmeyi üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarıyla baş etmede kullandığı en yaygın yöntemler olarak saptamıştır.

Psikolojik danışma uygulamalarında yalnızlık duygusu çok sık karşılaşılan bir durumdur. Koçak (2003), çalışmasında psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden yardım talep eden üniversite öğrencilerinin en fazla yalnızlık ile ilgili problemlerle başvurduklarını belirtmiştir. Yalnızlık çevreye uyumun bozulduğu, bireyin kendisini kimsesiz ve anlaşılmamış hissettiği, umutsuzluk ve mutsuzluğun egemen olduğu bir durum olarak tanımlanabilir. Bu durum ile üniversite öğrencilerinde de sık karşılaşılmaktadır (Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009). Özelliklede yalnızlığın bireyin üniversiteyi kazanıp ilk defa aileden ayrıldığı ergenlik yıllarına denk gelmesi bu duygunun önemle üzerinde durulmasını gerektirmektedir.

Bu çalışma, yapılan bu kuramsal açıklamalara dayalı olarak; üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için yalnızlığı en çok yordayabilecek bağımsız değişkenler ele alınmıştır. Kız ve erkek öğrenci olmak, yaş durumu ve kardeş sayısı önemli olduğu hipotezi sınanmıştır. Üniversite öğrencisinin yalnızlığını tetikleyen çok fazla değişken olabilir. Öte yandan yalnızlık duygularını azaltıcı değişkenler de vardır. Genç, kendi koşulları, duygu durumları ve becerileri ile bunu olumlu bir yaşantıya çevirebilir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, yalnızlık duygusunun gelişimsel olarak ortaya çıkışı ile ilgili önemli ipuçları verebilir. Aynı zamanda yalnızlık çeken ergenlere verilecek psikolojik hizmetlere yol gösterebilir. Özellikle ergenlerin yalnızlıkla baş etmede kullandığı yöntemler hakkındaki bilgi, bu gruba yönelik psikolojik hizmetlere önemli katkıda bulunabilir.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırma 2014–2015 öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören ve eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 111 kız, 150 erkek olmak üzere toplam 261 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma da verilerin toplanmasında, Özadaşık'ın (1989), Türkçe'ye uyarladığı "Ucla Yalnızlık Ölçeği" ve Kimlik Bilgileri Anketi" kullanılmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği:Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri orijinali Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Özadaşık (1989) tarafından Türkçe ye uyarlanan 20 maddelik "UCLA Yalnızlık Ölçeği" (University of California Los Angeles Loneliness Scale) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ilk form ile Özadaşık (1989) tarafından gözden geçirilen form arasında 0.91 korelasyon bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı ise. 94 olarak bulunmuştur.

Ölçek 10'u düz, 10'u ters olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Puanların yüksek oluşu, yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20 dir. Ölçekten alınan puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan UCLA Yalnızlık Ölçeği ve kimlik bilgileri anketi araştırma grubu tarafından örnekleme alınan eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeğin

nasıl işaretleneceği konusunda açıklama yapılmıştır. Uygulamadan sonra ölçek puanlanarak elde edilen veriler istatistiksel işlemler için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler ortalama ve standart sapma ile özetlenmiştir. Verilere normallik sınamasına göre bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Deneklerin Yalnızlık Değerlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Tablosu

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Yalnızlık	**Kadın**	111	29.20	6.052	3.70	0.03
	Erkek	150	36.79	8.890		

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin kendilerini yalnız hissetmeleri ile ilgili değerler cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu karşılaştırmada erkeklerin yalnızlık değerlerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Deneklerin Yalnızlık Değerlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Tablosu

Değişkenler	Yaş	N	X	Ss	t	P
Yalnızlık	20 yaş ve altı	156	37.48	9.00	2.22	0.02
	20 yaş üzeri	105	34.22	8.40		

Tablo 2.'de yer alan istatistiksel veriler, araştırmaya katılan deneklerin kendilerini yalnız hissetmeleri ile ilgili olarak yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği ayrıca 20 yaş ve altındaki öğrencilerin yalnızlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak da bu öğrencilerin küçük yaşta ailelerinden uzaklaşmaları ve kimlik gelişiminin henüz tamamlanmadan üniversitede kendilerini bulmaları olarak düşünülebilir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Deneklerin Yalnızlık Değerlerinin Kardeş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Tablosu

Değişkenler	Kardeş sayısı	N	X	Ss	t	P
Yalnızlık	2 kardeş ve altı	117	35.33	9.68	1.32	0.18
	2 kardeş üzeri	144	37.20	8.20		

Tablo 3. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre yalnızlık puan ortalamaları arasında iki kardeş üzerin olan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları yüksek çıksa da 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu belirleme amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yalnızlık duygusunun yoğunluğu ve nedenini değerlendirebilmek için cinsiyet, yaş ve kardeş sayılarının yalnızlıkla ilişkisi incelenmiştir.

Bu araştırmada, üniversitede okuyan öğrencilerin; yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermiş, erkeklerin yalnızlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.Yalnızlığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini vurgulayan araştırmalar mevcutken anlamlı farklılaşma olmadığını vurgulayan araştırmalar da vardır. Jones, Freeman ve Goswick (1981), Wittenberg ve Reis (1986) yalnızlığın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını vurgulamışlardır. Çeçen (2008) yapmış olduğu araştırmasında cinsiyet ana etkisine göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin farklılaşmadığını vurgulamıştır. Russell, Peplau ve Cutrona (1980), Arı ve Hamarta (2000) ise cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı vurgulanmaktadır. Yalnızlık, çok farklı

değişkenle ilişkili olabilir. Anne-baba tutumlarından, yetişme çağı, bireysel özellikler, öz-saygı ve kişilik örüntülerine kadar boyutlar yalnızlığı yordayabilir.

Bu araştırmada yalnızlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve 20 yaş ve altındakilerde yalnızlık puan ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre yalnızlık puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Yalnızlık duygusu bütün bireyleri ciddi anlamda tehdit etmektedir. Özelliklede gençleri çok daha fazla etkilemektedir. Görüldüğü gibi yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda yalnızlığı çoğunlukla gençlik dönemindeki bireylerin yaşadığı ve sonuçlarının da riskli olduğu gözlenmiştir. Eskin (2001), ergenlerde intihar davranışı sergileyen öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla yalnızlık çektikleri bulmuştur. Bunun da ergenlerin kimlik kazanımı sürecinde yaşadıkları benlik algılarında ve bu dönemde yeterince dinlenmedikleri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğretim gençliği henüz yetişkinlik özelliklerini tam anlamıyla yaşamakta zorlanırlar. Bir anlamda "yetişkin görünümlü çocuklar" diye tarif edilebilirler. Bu yüzden onların hem anne-baba desteğine hem de diğer psiko-sosyal desteklere gereksinimleri vardır. Yeni ortamlar, uyum sağlaması gereken kampüs ve şehir yaşamı, arkadaşlık ilişkileri, ailesi ile iletişim ve uzak kalmanın bıraktığı burukluk gibi birçok değişken yalnızlık duygusunu tetikleyebilir. Yalnızlık duygusu, gündelik yaşamımızda bizimle var olan ve varlığını bizim yaşam biçimi ve algımızdan beslenen bir kavram olarak tanımlarsak bu gençlerin yalnızlık duygularını azaltıcı destekler sağlanmalıdır.

ÖNERİLER

Bu alanda yapılacak çalışmalar yalnızlık duygusunun gelişimsel olarak ortaya çıkışı ile ilgili önemli ipuçları verebilir. Aynı zamanda yalnızlık çeken ergenlere verilecek psikolojik hizmetlere yol gösterebilir. Özellikle ergenlerin yalnızlıkla baş etmede kullandığı yöntemler hakkındaki bilgi bu gruba yönelik psikolojik hizmetlere çok önemli katkıda bulunabilir. Bu anlamda da üniversitelerin psikolojik danışma birimlerine bu konuda çok iş düşmektedir. Mediko-sosyal merkezlerinin, psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin etkileşim grupları oluşturarak onların bu duygularını paylaşmaları ve sağaltımlarla sosyal çevresi ile daha sağlıklı etkileşim kurmalarının sağlanabileceği umulmaktadır. Ayrıca üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilen sosyo-kültürel etkinliklere öğrencilerin katılımları da artırılmalıdır. Bunlara ilaveten benlik saygısının yalnızlık düzeyine etkileri göz önüne alınarak öğrencilere bu konu ile ilgili bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti verilebilir. Psiko-eğitimlerle onların yaşam becerilerini artırmaya dönük kazanımlar sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Arı, R. & Hamarta, E. (2000). Investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their personal characteristics. *SelcukUniversity Journal of Faculty of Education,* (10), 121-134.

Brage, D., Meredith, W., & Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among Midwestern adolescents. *Adolescence*, *28*(111), 685-693.

Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescences. L. Peplau, & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory research and therapy* (s. 269-290). New York: John Wiley.

Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(3), 82-90.

Çeçen, A.R., (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana-baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 415-431.

Deniz, M.E, Hamarta, E, & Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behav Personal*, 23(1), 19-32.

Eskin, M. (2001). Ergenler arasında yalnızlık duygusu, yalnızlıkla baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar düşüncesi ve girişimleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri, 4*, 5-11.

Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4, 5-11.

Gençtan, E. (1993). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtan, E. (1999). *İnsan olmak* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gerson, A. C., & Perlman, D. (1979). Loneliness and expressive communication. *Journal of Abnormal Psychology*, *88*(3), 258.

Güloğlu, B., Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi,* 11(2), 73-88.

Heinrich L.M, & Gullone E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clin Psychol Rev*, 26, 695–718.

Jones, W.H., Freemon, J.E. & Goswick, R.A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants, *Journal of Personality,* (49), 27-28.

Karahan, T.F., Sardoğan M.E., Şar, A.H., Ersanlı E., Kaya S.N., & Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 27-39.

Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., & Deniz, M.E (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. Marmara Medical Journal, 22(1), 19-26.

Koçak, R. (2003). Üniversite öğrencilerinde aleksitimi ve yalnızlığın bazı değişkenler açısından karşılaştırılması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(19), 15-24.

Mijuskovic, B. (1988). Loneliness and adolescent alcoholism. *Adolescence*,*23*(91), 503.

Moore, D., & Schultz, N.R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *J Youth and Adolescence, 12*, 95-100.

Özadaşık M. (1989). *Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pekel-Uludağlı, N., Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikolojik Dergisi,* 20(56), 77-92.

Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. L. Peplau, & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 1-18). New York: John Wiley.

Roscoe. B., & Skomski, G.G. (1989). Loneliness among late adolescents. Adolescence, 24, 947-955.

Sardoğan, M.E. (1998). *Florida insan ilişkileri becerileri eğitimi modelinin grup üyelerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Steptoe A., Owen N., Kunz-Ebrecht S., & Brydon L. (2004). Loneliness and neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory stres responses in middle-aged men and women. *Psychoneuroendocrino,* 29, 593-611.

Wittenberg, M.T. & Reis, H.T. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 121-130.

Woodward, J.C., & Frank, B.D. (1988). Rural adolescent loneliness and coping strategies. *Adolescence, 23*, 559-565.

Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 167-176.

ENGELLİ VE AİLESİNİN EĞİTİMİNDE DİNÎ İNANÇLARIN ETKİSİ

THE EFFECT OF THERELIGIOUSFAITH ON DISABLED PEOPLE ANDTHEIRFAMILIES

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
ibrahimcoskun@hotmail.com

ÖZET: Aile, anne baba ve çocuklardan oluşan, her devrin özelliklerine göre yapısı değişen, fakat fertleri sosyalleştirme görevini hiç yitirmeyen en küçük topluluktur. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için aile çok daha önemlidir. Aile bireyleri, engelliye gerekli yardımı ve eğitimi bıkmadan şefkat ve merhametle verebilmeleri için manevi desteğe muhtaçtırlar. Bu bakımdan engelli eğitiminde aile bireylerinin sorumlulukları ve engelliye gösterdikleri davranışların Allah katındaki karşılığı iyi bilinmelidir. Bu konuda yeterli ve doğru bilgiye sahip olmak son derece önemlidir.

Engellilik Allah katında insanın aleyhine olan bir durum değildir. İlâhî imtihan karşısında engelli ya da sağlam olmak kendi başına bir değer ifade etmez. Allah verdikleriyle ve vermedikleriyle kullarını imtihan eder. İnsan için önemli olan, imtihan edildiği şeyler konusunda ilâhî ölçülere uygun ameller sergileyebilmektir. Kur'an gerek engelli bireyin gerekse ailesinin engelliliğe dini inanç bakımından tutarlı ve sağlam bir bakış açısı geliştirilmesini ister. Bu bakış açısına göre engelli bireyler sağlıklı bireyler için birer imtihan vesilesidir.

Biz bu tebliğimizde engelli bireylere sahip ailelerde dini inançların sağlayacağı moral ve motivasyonu, ilahi adalet açısından engellilerin durumunu, dünya hayatında engellinin ve aile bireylerinin diğer insanlardan nasıl farklı bir imtihana tabi tutulduğunu ve engelli yakınlarının yaşadığı sıkıntıların ve kimi mahrumiyetlerin ilâhî adaletin nihai tecellisi olarak ahrette nasıl gerçekleşeceğini ayetler ve hadisler ışığında temellendirmeye çalışacağız. Ayrıca büyük bir ümitle çocuk sahibi olmayı beklerken özürlü bir çocuğa sahip olan ailelerin yaşadığı şoku daha kısa sürede atlatıp yapılması gerekenlere erken başlanabilmesi için konu ile ilgili manevi destek sağlanması bakımından din eğitimi veren kurum ne gibi tedbirleler alabileceğini irdeleyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Engelli, ilahi adalet, engelli ailesi, dini inançlar

ABSTRACT: Familyconsists of father, mother and children and its structure is changeableaccordingtoitspresentcenturyhoweverfamily is thesmallestcommunitywhichalwaystakeoverthedutyto socialize people. Family is more important forthechildrenwhoneedspecialeducation. Family members are in need of emotionalsupporttomercifullygivevitalhelpandeducationtothehandicappedchildren. Because of that, in the presence of Allah (SWT) thismust be wellknownthatfamilymembers' responsi1bilitiesandthewaytheybehavetotheirhandicappedchildren is veryimportant. It is vitalthatthosepeopleshouldhaveenoughandtrueinformationaboutthissubject.

Inthe presence of Allah(SWT) disabilitystatus is not somethingtothedetriment of people. Intheface of 'divine test', eitherbeinghandicappedor not does not expressanything on theirown. Allah(SWT) testshuman-beingbygivingor not. Whatimportantforhuman-being is to be abletobehaveforsatisfying Allah(SWT) when O (Allah) tests. Holy Koran(Quran) ask bothdisabledpeopleandtheirfamilyforimprovingtheperspectivethat has to be appropriateforreligiousfaith. Accordingtothisperspective, disabledmembersaresomekind of testsforhealthymembers.

Inourpresentation,in thelight of verses of the Koran andhadiths(theProphetMuhammad'ssayings/deeds), wearegoingtoexplainthat how religiousfaithprovides moral andmotivationtothefamilieswhohavehandicappedpeople, disabled people'ssituationfromthepoint of divinejustice (by Allah SWT) and how handicappedpeopleandtheirfamilies' aretested in thisworld, whichthesetestsaredifferentfromotherpeopleand we willexplain that how disabledpeopleandtheirrelativesaregoingto be rewardedby Allah ifthey can satisfy Allahandpassthis test which is from Allah. Besideswearegoingtoscrutinize how thereligiouseducationsociaties can takesteps in terms of emotionalsupportaboutthesubjectforpeoplewhoareshockedbecause as theywaittohave a healthybaby but insteadtheyhavedisabledandlastlywearegoingtoemphasizethatdoingeverythingfastly in thisperiod is veryimportantsothatthepeople can getoverandhandlethisbadcondition as soon as possible.

KeyWords: Disabled, Disabled (Handicapped) People, DivineJustice, FamilieswithDisabled People, ReligiousFaith

GİRİŞ

Çocuk sahibi olmak her anne babanın hayalidir. Ancak gerek genetik sorunlar, gerek doğum öncesi ve doğum sonrası problemler, gerekse hastalık ve kazalara bağlı olarak ortaya engelli çocuklar çıkabilmektedir. Sakat çocuk sahibi olmak anne-babaların çoğunu sarsar, bu durum onların tutum ve davranışlarına tesir eder. Dünyaya gelen çocuğun engelli olması, aile yaşantısındaki alışılmış durumların, eşler arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olabilir. Yaşanan bu süreç aile üzerinde birtakım olumsuzluklara ve değişikliklere yol açar. Yaşanan bütün bu olumsuzlukların sebepleri arasında, engelli çocuğun ailede yarattığı stresi, karşılaşılan maddi, fiziksel ve psikolojik problemleri, aile üyelerinin ve yakın çevrenin göstermiş olduğu tepkileri sayabiliriz.

Çocuklarına süreğen hastalık, zihinsel ya da bedensel engellilik teşhisi konan aileler büyük bir travma yaşarlar. Engelli çocuğun aile hayatına getirdiği ek stresle pek çok anne baba artan düzeyde, kaygı, depresyon, umutsuzluk yaşar. Yapılan araştırmalarda engelli çocuğun anne babasının depresyona yatkın olduğu belirlenmiştir. Ailelerin, çocuklarının engeli nedeniyle hayal kırıklığı, sosyal ve psikolojik sorunlar yaşadığı saptanmıştır.Aile, çocuğunun engelli olduğunu öğrendiği andan itibaren belirli tepkisel dönemleri yaşar. Anne babaların özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip olduklarını öğrendiklerinde ya da çocuğun çeşitli gelişim dönemlerinde bazı yetersizliklerinin olduğunu fark ettiklerinde göstermiş oldukları tepkiler birbirleriyle benzerlik arzeder. Çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilen bu dönemler, şok, inkâr, teşhise inanmama, depresyon, karmaşa, kızgınlık, utanma, pazarlık, kabul ve uyum gibi deneyimlerin yaşandığı birbirini takip eden süreçtir(Akkök1982).

İlk tepki dönemini belirtileri ağlama, aşırı üzülme, duygusuzluk ve çaresizlik gibi durumlardır. Bu aşamada anne-baba veya özürlü birey çaresizlik duyguları içerisinde olan biteni içine sindiremez, şaşkınlık içerisinde kalır. Gelecek umutları kaybolur, yetersizlik hissederler, yas tutmayı andıran yoğun bir üzüntü sürecine girer. İkinci aşamada aile engelli bir çocuğu olduğunu inkâr/kabul etmeme şeklinde bir tutum geliştirir. Başına gelen bu duruma inanmak istemez; olayın farkında olmamaya çalışır. Çocuğun engeliyle ilgili ilk tanı koyulduğunda aile bunu duymazlıktan gelir. Eğer ben bunu duymazsam, bu durum yok olabilir düşüncesi hâkimdir. Bu aşamayı "inkâr" ve "pazarlık" aşamaları olarak nitelendirebiliriz. Aile, çocuğunun normal olduğuna ilişkin kanıtlar arama çabası içerisine girer. Çocuğunun durumunu öğrenebilmek için uzmandan uzmana gider ve doğru teşhisin konulmasını bekler. Çocuk bir okuldan ötekine götürülür, anne babalar kendilerini yoğun etkinlikler içeren derneklere, gönüllü kuruluşlara dâhil ederler. Geçici "inkâr" doğal bir durum olup bazen sorunun güçlü tesirlerine karşı yararlı savunma mekanizması işlevi görebilir. Bu aşama, ailenin omuzlarına binen yükün hafiflemesi, yeni oluşum ve düzenlemeler için zaman kazanılması bakımından yararlıdır. Ancak bu mekanizmanın uzun bir zaman dilimini kaplaması ailenin çocuğa uyumunu zorlaştırır(Webster ve Ward 1993).

Şok ve inkâr basamağını atlatan aile, bir sonraki aşamada "Bu niçin başımıza geldi?", "Bu neden bize oldu?" gibi sorulara yanıt arar. Öfke duygusu çeşitli hedeflere yöneltilir. Kızgınlık duygusunu engelli çocuğa, başkalarına, örneğin uzmanlara, normal çocuğa sahip ailelere ve hatta Allah'a bile yansıtabilen aile, engelli bir çocuğa sahip olmalarını kendi davranışları için bir ceza olarak görür. Bu tarz kızgınlık duygularının çok yoğun bir şekilde yaşanması, "Çocuğun ölmesini isteme!" şeklinde bile tezahür edebilir.Uzlaşma olarak nitelenen bir sonraki aşamada, aileler çocuklarıyla çok yoğun ve uzun ilgilendikleri, en iyi uzmanlara gidip en iyi eğitim olanaklarını kullandıkları takdirde çocuklarının normal olacağı duygusunu taşırlar. Çocuğun özrünü ortadan kaldırmanın yollarını ararlar. Aslında bu tutum suçluluk ve çaresizlik duygularının bir yansımasıdır. Bu duygular çocuğun durumunda herhangi bir değişikliğe neden olmazlar. Ancak anne babanın bunalımlarını denetlemelerineyardımcı olabilir.Tecrübe edilen olumsuz tepkiler, alenin içine düştüğü suçluluk duygusu depresyona yol açar.

Kaybetmişlik hissini içten içe tecrübe ederler, kendilerini hem ümitsiz hem de yoğun bir stres içerisinde hissederler. Bu duyguları zamanla ruhsal çöküntü hali takip eder. Ailenin çöküntü yaşaması, kızgınlıklarını kendilerine yöneltmesi demektir. Bu aşamada aileler içinde bulundukları durumun gerçekliğini kabul etmeleri gerektiğini açık bir şekilde anlarlar. Neler yapabileceklerini, çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini daha gerçekçi bir biçimde düşünmeye başlarlar.Daha sonra aile engellilik durumuyla baş etme evresine geçiş yapar. Kabul evresine erişebilen aileler çocuklarını olduğu gibi benimsemeye, onu ailenin bir parçası olarak kabul etmeye yatkın görülürler. Çocuğu yeterli yetersiz tüm özellikleriyle olduğu gibi kabul ederler, çocukla aktif olarak ilgilenmekten, onunla daha çok birlikte olmaktan hoşlanmaya başlarlar. Çocuğun gereksinimlerini karşılamaya özen gösterirler. Engelli çocuğun değişmeyen durumunu kabul edip neler yapılabileceğini araştırmaya başlarlar. Aile ev dışındaki sosyal ihtiyaçlarını karşılayabiliyor, diğer çocuklarının ihtiyaçlarıyla engelli çocuklarınki kadar ilgilenebiliyorsa, ailenin kabul aşamasında olduğu söylenebilir. Kabul evresinin eyleme geçirilmesi aşamasına uyum evresi denir(Blacher 1984).

Engelli çocuğun doğumuyla birlikte aile yakın çevresinden uzaklaşabilir ve çocuklarının durumunu onlara açıklamakta zorlanabilir. Anne-babanın yakın çevresi de olumsuz tutum sergileyerek aileden uzaklaşabilir.Engelliye karşı anne babaların, kardeşlerin, öğretmenlerin, toplumun olumsuz tutumu, engelin çocukta yaratacağı davranış bozukluğundan

çok daha fazlasına sebebiyet verir. Bu durumdaki çocuk bir yandan eğitim ve gelişim sorunlarıyla uğraşırken, öte yandan çevresinin olumsuz tutumuna kaşı mücadele etmek zorunda kalır.Aileler çocuklarını utanç duyulan bir varlık gibi görebilirler. Engelli çocuklarının varlığını gizlerler, onu herkesten uzak tutarlar, çocuklarının akranlarıyla ilişki kurmalarına kısıtlama getirirler, her fırsatta onlardan utandıklarını hissettirirler. Eğer anne baba çocuğunun engelinden dolayı utanç duyuyor ve bu durumu çocuğun dışarı çıkmasına engel olmak gibi çekingen hareketlerle belli ediyorsa, çocuk içine kapanık, utangaç ve aşağılık duygusuna sahip bir birey olarak yetişir.Kimi aileler, engelli çocukları dışarıda toplum içerisinde dikkat çekip insanların bakışları, tepkileri karşısında üzülmesin diye onu eve kapamayı, hakkı olan serbestliği sınırlandırmayı tercih ederler. Belki de mevcut sakatlık durumu çocuğa aşağılık ve utanç duygusu vermiyorken, anne babasının bu gibi tutumlarıyla söz konusu olumsuz duygular ortaya çıkabilir.Bazı anne babalar açıktan, bazıları ise gizli olarak engelli çocuklarını kabul etmek istemezler, onları içtenlikle sevemez ve bu tutumlarını ilişkilerine yansıtırlar. Bu durum aile ile çocuk arasında aşılması zor bir engel oluşturur. Gizli ve kılık değiştirmiş tarzdaki çocuğu istememe tepkileri yahut çocuğu benimsemediğini açıkça ortaya koyma tutumları, düzgün gelişimi en fazla engelleyen durumlardır.

Engelli çocukların anne-babaları zaman zaman onların karşısında suçluluk ve günah işlemişlik duygusuna kapılabilmektedirler. Buna bağlı olarak da bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde onlardan kurtulmanın özlemini çekmektedirler.Bebeğin sakatlığından dolayı anne baba depresyona girmişse, suçluluk duygusuna kapılmışsa, gözlerinin içine bakan bebek kendisini üzüntü veren bir varlık olarak görecektir. Anne babanın kendilerini toparlamalarının uzun sürmesi halinde bebeklerin kendi benliklerinin değerine güven duymaları da aynı şekilde gecikecektir.Ailesi, engelli çocuğu kabul eden bir tutum içerisine girmezse, çocuğa yeterince ilgi ve şefkat göstermezse, bütün bunlar yetmiyormuş gibi, bir de düzeyinin üstünde başarı beklentisi içerisinde olursa, çocuğun stres düzeyi artar, böylece çocuk daha çok uyum sorunu yaşamaya başlar. Bu gibi durumlarda engelli çocuğun gösterdiği tepkiler normal çocuklarınkine benzer. Ancak engelli çocuklar daha fazla hayal kırıklığına uğradıkları için yenilenme sıklığı daha çok olur. Örneğin saldırganlık tepkisi gösterebilirler ya da bunun tanı tersine son derece utangaç olurlar, insanlarla iletişimden kaçınırlar. Bu tür tepkilerin ortaya çıkışında, engelinin yanında, aldığı duygusal yaralar etkili olur(Özen 2008).

Çocuğun engelli doğmasından dolayı anne babanın birbirini suçlaması; bu durumun annenin ya da babanın bir kusuru olarak görülmesi aile ortamını çocuğun gelişmesini engelleyecek bir havaya sokar. Ailenin bu durumunu algılayacak düzeye gelen çocuk da suçluluk duygusu geliştirir. Bazı babalar tüm yükü ve sorumluluğu annelere bırakırlar.Engelli çocukların ailelerinde genelde kendini suçlama, inkâr, yetersizlik, çaresizlik duyguları görülür. Anne babalar çocuğun geriliğinden kendilerini sorumlu tutarak suçluluk duygusuna kapılırlar. Çocuğu aşırı koruma eğilimi gösterirler, çocuğun her ihtiyacını karşılarlar, sorumluluğunu tamamen kendi üzerlerine alırlar. Bu tutum, çocuğun yapabileceği işleri yapmasına fırsat tanımamak, başarabileceği etkinlikleri engelleyerek gelişimlerini önlemek demektir. Bazı aileler ise, çeşitli nedenlerle engelli çocuklarım ihmal ederler. Gelişimleri için uygun ortamdan ve temel ihtiyaçlarından onları yoksun bırakırlar.Çocuğun özrü nedeniyle suçluluk ve keder duymak, özrün çeşitli yönleriyle baş etmede yetersizlik duygusu yaşamak, çocuğu aşırı koruyup kollamak ya da özrü inkâr etmek gibi olumsuz yaşantılar ailenin normal gelişimini ve işleyişini bozabilir.Bazı anne-babalar çocuklarının geri olduklarını kabul etmek istemezler. Buna bağlı olarak çocuktan, beceremeyeceği, yapamayacağı şeyleri isterler; çok fazla beklenti içerisine girerler. Çocuğa yarar sağlamayacak uygulamalara girişirler.

Ailenin beklentilerini, çocuğun başaramayacağı düzeyde tutması, onu ezer.Ailenin konuşma engeli olan çocuğuna acıyarak, kaygıyla bakması, sabırsız ve öfkeli tavırlar takınması, konuşma kusuru dolayısıyla çocuğa ceza tehdidinde bulunması, onu hırpalaması, hor görmesi, kapasitesinin üstünde bir beklentiye girmesi olumsuz tutum ve davranışlardan sayılır.Kimi aileler, engelli çocuklarını beceriksiz bulurlar. Bu duruma bağlı olarak da çocuğun gerçekçi benlik kavramı edinmesi mümkün olmaz. Bazı anne-babalar ise, engelli çocuklarına sık sık "Hiçbir işe yaramayacaklarını, onların kendileri için bir yüz karası, Tanrı'nın bir cezası olduklarını, kimsenin onları görmek istemediğini" söyleyerek çocuklarda çarpık, aşağılık duygusuyla dolu bir benlik algısının gelişmesine yol açarlar. Çocuğa kabiliyetlerinin elverdiği işleri bile yaptıramazlar(Kasapoğlu 2010).

Toplum içinde doğuştan ya da kaza, hastalık, doğal afet ve benzeri nedenlerle sonradan engelli olan bireyler ile sağlam/sağlıklı olanlar arasında ilişki ve iletişimde, toplumun engellilerin yetersizlik halini algılayış tarzı önemli bir rol oynar. Her toplumda az ya da çok engellilere yönelik basmakalıp önyargılı ve reddedici niteliklere sahip düşünce, inanç ve duygularla yoğrulmuş tutumların var olduğunu görmek mümkündür. Özellikle de insanlık düzeyi gelişmemiş toplumlarda engellilere karşı olumsuz tutum ve davranışlara rastlanmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalar, engelli bireylere yönelik olumsuz tutumların varlığını belgelemiştir. Toplumda engellilere yönelik tutum ve davranışlarda bireyin sahip olduğu yetersizlikten ziyade toplumun engelliliğe yüklediği anlam ve değerin önemli bir yeri vardır. Aileden başlayan ve toplumun genelinde şekillenen engelliye bakış ve engellinin algılanışı ona karşı tutum ve davranışların biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin, bazı kişi ve toplumlar, engelliyi Allah'ın bir cezası olarak değerlendirebilmektedirler. Sanki Allah, engellileri topluma verecekleri büyük zararlardan uzak tutmak için onları bu

özürlerle yaratmış gibi düşünülebilmektedir. Hatta bu tür batıl inanışlar, özürlüden bir rahatsızlık duyulması halinde onun yüzüne karşı bile söylenilebilmektedir. Bu şartlar altında yetişen bir engellinin toplumla uyumlu olmasını beklemek mümkün değildir.Özürlü çocuğu olan anne babaların geçirdikleri aşamalar bir noktaya kadar benzerlik gösterirler. Bununla birlikte bazı engelli anne babaları bu aşamalar arasında gidip gelebilir ya da bunlardan birisine takılıp kalabilirler. Ailelerin söz konusu aşamalardan geçiş süreleri ve etkilenme dereceleri birbirinden farklıdır. Bu durum, ailenin sorunla başa çıkma kapasitesi, ailenin büyüklüğü ve kültürel yapısı, anne-babaların kişilik özellikleri, eşlerin birbirlerine ne ölçüde yakın ve destek oldukları, anne-babanın evlilik uyumu, dini inanışları, yakın çevrenin ve toplumun özellikleri, ailenin sosyoekonomik düzeyi, doktorların davranışları, çocuğun cinsiyeti, engelinin türü ve derecesine göre farklılık arz etmektedir (Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009).

Engellilik özellikle engelli bireyler ve aileleri açısından başa çıkılması zor bir durumdur. Engelli bireylere sahip aileler karşılaştıkları bu olumsuz durumla başa çıkarken engelli çocuklarını tedavi ettirme ve yaşam koşullarını kolaylaştırma gibi maddi imkânlarıkullanarak çözüm yolu arayabilirler. Bununla birlikte dinin insanlara manevi tedavi imkânları da vardır. Özellikle dünya hayatının anlamı, kader, tevekkül, sabır, engellinin ve ailesinin dünyada yaşadığı mahrumiyetin ahiretteki karşılığı ve Allah'ın kendilerine bir haksızlık etmediğinin iyi anlatılması hayata tutunma ve güçlükleri aşma konusunda büyük faydalar sağlayacaktır.Engellinin ailesinin daha geniş anlamda toplumun bu konularda bilgi sahibi olmasının da büyük önemi vardır.

İSLAMA GÖRE DÜNYA HAYATININ ANLAMI

Kur'an'a göre insanın yaratılış gayesi "*ben cinleri ve insanları ancak bana ibadet etmeleri için yarattım*" (Zariyat,56), "*O (Allah c.c) hanginizin daha güzel amel yapacağını sınamak üzere ölümü ve hayatı yaratandır.*"(Mülk,2) ayetlerinde belirtildiği gibi Allah'a kulluk ekseninde yeryüzünü imar etmektir. Çünkü Cenab-ı Allah kendi şerefinden pay vermek için insanı kendine halife kılmıştır. Allah insanı kendine halife kılarak ona büyük bir emanet yüklemiştir: "*Biz 'emanet'i göklere, yere, dağlara sunduk da onlar onu yüklenmekten çekindiler ve ondan korkup titrediler de onu ancak insan yüklendi…*" (Ahzab,72) Allah tarafından arz edilip, insan tarafından kendi istemesi ile hür olarak yüklenilen bu "emânet" insanın yine hür irâdesi ile yerine getireceği ahlâkî vazifelerin bir toplamı, bir bütünüdür. Allah'ın örnekleme yolu ile anlattığı biçimde, göklerin, yerin ve dağların taşıyamayacağı bu emaneti, donatılmış olduğu sıfatlarla ancak insan yüklenmiştir. Hz. Âdem ile Havva'nın başta Cennet'e yerleştirilmiş olmalarını da bu anlayış içinde değerlendirmek lâzımdır. Allah insanı zaman ve mekân içinde, madde dünyasında değil de zaman ve mekân dışında ğayb âlemine, ideal âleme âit, orada yaşayacak bir varlık olarak yaratmıştır. Sonra onu yeryüzüne göndererek özgür iradesiyle bir ömür boyu dünya hayatında cennete layık bir ahlâkî yaşam tarzını karakter haline getirerek, emaneti koruyarak tekrar oraya dönmesini cennetini kendisinin kazanmasını irade etmiştir. Onun esasen yaratılış gayesi budur (Aydın,1996). İnsan türünün hepsi bu cehd ve gayreti gösteremeyeceği için dünya hayatı cennete layık olanlarla olmayanların denediği yer olmaktadır.Öyle olunca bütün insanlar için dünya hayatı bir imtihan yeri olmaktadır. Her insan değişik vesilelerle imtihan edilmektedir. Buna göre engelli olarak dünyaya gelen veya sonradan engelli olanlar farklı bir imtihana tabi tutulurken engellinin babası, annesi, kardeşleri ve toplum daha farklı bir sınava tabi tutulmaktadır.

1. İnanşın Yeryüzündeki Sınavı İlahi Adalet ve Engellilik

"*Allah, her dişinin neye gebe olduğunu, rahimlerin artırdığı şeyi ve eksilttiği şeyi bilir. Her şey onun katında bir ölçü iledir.* "(Ra'd 8). Anne karnındaki bir çocuğun durumu hakkındaki bütün bilgiler Yüce Allah'ın bilgisi dahilindedir. Âyetteçocuğun dokuz ay dolmadan doğması, düşük olarak, normal vaktinden erken doğumla, prematüre, noksan bir yaratılışla/sakat bir şekilde dünyaya gelmesi, çocuğun anne karnında tam olarak gelişememesi, zayıf ve bitkin kalması veya bunun aksine bedenen olgun ve sağlıklı bir düzeye gelmesi, gelişimini bütünüyle tamamlaması, çocuğun fazlalığı olan bir yaratılışla ya da dokuz ayı geçtikten sonra doğması, gelişimini tamamlamasına işaret eden kelimeler vardır. Allah çocuktaki her türlü fiziksel ve ruhsal noksanlıktan ya da ziyadelikten haberdardır. Ana rahminde yerleşmiş olan çocuğun organlarında, kabiliyetlerinde, güç ve kuvvetinde neyin azalıp neyin artmakta olduğunu kesin bir şekilde bilir ve görür. Hiçbir yaratılmışın varlığı, niteliği, kabiliyeti kendi kendine artıp eksilmez, İlâhi bilgiye zıt hiçbir olay meydana gelmez. Yüce Allah, burada ilminin sınırsızlığını ve her şeyi kuşatıcılığını haber vermektedir. Engelliliğin bir kısmı insani kusurlardan yeterli tedbir almamaktan kaynaklanabilir. Gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki oranlar karşılaştırıldığında açıkça bu durum görülmektedir. Ancak yukarıdaki ayete göre yeryüzünde insanoğlunun bir imtihanı olarak her toplumda engelli olmuş ve olmaya devam edecektir. Önemli olan engellinin, engelli çocuğu olan ailelerin ve toplumun üzerine düşen görevi yapmasıdır(Kasapoğlu, 2010).

"*Andolsun, mallarınız ve canlarınız konusunda imtihana çekileceksiniz. Sizden önce kendilerine kitap verilenlerden ve Allah'a ortak koşanlardan üzücü birçok söz işiteceksiniz. Eğer sabreder ve Allah'a karşı gelmekten sakınırsanız bilin ki, bunlar (yapmaya değer) azmi gerektiren işlerdendir.*"Bu âyette Hz. Peygambere ve bütün müminlere hitap edilmektedir. Onların Allah tarafından mallarıyla ve canlarıyla mutlaka imtihan edilecekleri, denenecekleri haber verilmektedir. Nefis ile imtihanın sahası içerisine çeşitli hastalıklar, yaralanmalar girer. Kişinin kendisine isabet eden hastalıkların yanında, yakınlarına isabet eden hastalıklar da nefisle imtihan sahasına dahil edilir.

İmtihan konusu olan şeylere sabretmek, İlâhî ölçülerin dışına çıkmaktan sakınmak azim / kararlılık gösterilmesi gereken işlerdendir. Çünkü bu tutum Allah'ın kullarına yerine getirmelerini emrettiği bir vazifedir.Bedensel ve zihinsel engelliliklerle kullarını imtihan etmek, Yüce Allah'ın insanlar hakkında koymuş olduğu bir yasadır. Yüce Allah, bir insanın ya da onun sevdiğinin, yakınının "nefsinde" yani bedeninde, diğer kabiliyet ve yeteneklerinde birtakım yoksunluklar yaratabilir. Tıpkı Allah'ın bahşettiği nimetler, ihsanlar gibi, yarattığı yoksunluklar da birer imtihan vesileleridir. İlâhî öğretilere göre inanç ve tutum geliştiren bir birey, kendisinin ya da sevdiklerinin başına gelen her türlü engellilik durumlarında Allah'ın hüküm ve iradesine teslimiyet gösterebilen, başına gelenlere sabretmek suretiyle sevap ve İlâhî mükâfatlar uman kimsedir(ez-Zemahşerî 1995). Ayette bu durum şöyle bildirilmektedir: *"Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla, bir de mallar, canlar ve ürünlerden eksilterek deneriz. Sabredenleri müjdele."*(Bakara 155).

Yüce Allah insanları çeşitli belâlarla, musibetlerle, sıkıntılarla imtihan ederek dener. Kulun Allah'ın hüküm ve iradesine itaat ve teslimiyet göstererek başına gelenlere sabır ve sebat edip etmediğini sınar. Kimin kullukta sadık ve samimi, kimin yalancı ve samimiyetsiz olduğunu ortaya çıkarmayı, iyileri kötülerden ayırmayı ister. Bu Allah'ın, kulları hakkında koymuş olduğu ilâhî bir yasadır. Yüce Allah Belâ ve musibet anında sabreden, teslimiyet gösterip boyun eğenleri sevap ile müjdeler. Onlara sınırsız mükâfatlar vereceğini bildirir. Allah'ın insanları imtihan ettiği sahalardan birisi nefisleridir. Allah insanları nefisleri konusunda hastalık, iyice yaşlanıp elden ayaktan düşme gibi durumlarla sınar. Kulun kendi bedenine ya da sevdiklerinin bedenine çeşitli hastalıklar verir.

Âyet (Bakara/155), dünya imtihanının bir gerçeklik olduğunu hatırlatarak, imtihanın çeşitlerine dikkat çekmektedir. Âyette geçen "canlardan eksiltme" ifadesine, insanların başına gelebilecek engelliliğin de dahil olduğunu söyleyebiliriz. Dolaylı olarak, engelliliğin de insanların sabır göstermeleri gereken imtihan çeşitlerinden olduğunu belirtebiliriz.

Evrende niçin ayrıcalık ve ayrılık vardır? Niçin birisi ak, diğeri karadır? Niçin biri güzel iken bir başkası çirkindir? Niçin birisi sağlam iken bir diğeri sakattır? Bu ve benzeri soruları çoğaltmak mümkündür. İman ehli olanlar, Allah'a imanın gereği olarak kısa ve kestirme bir cevap ile vicdanlarını tatmin edebilirler. Şöyle düşünürler: Kesin deliller ile her şeye kadir, her şeyi bilen ve hakîm Allah'ın varlığı sabit olmuştur. Buna karşılık; kadir, âlim ve hakîm olan Allah'ın kullarına zulmetmesi için delil yoktur. Allah'ın ne bir kimseye düşmanlığı vardır, ne de muhtaç oluşu söz konusu olabilir. Şu hâlde başkasının hakkını zayi etmesi veya yemesi için ne sebep olabilir? Zulmün sebebi ya bazı ruhî ukdeler (kompleksler) veya ihtiyaçlardır. Bütün bunlardan münezzeh olan Allah zulm yapmaz, zulmün Allah katında anlamı yoktur.Allah kaadir-i mutlak, âlim-i mutlak, hakîm-i mutlak'tır. En güzel, en yararlı evren düzeninin ne olduğunu bilen ve bu düzeni kurma gücüne de sahip olan Allah'ın bu düzeni değil de buna aykırı olan bir düzeni yaratmış olmasına delil yoktur. "Şer" olarak adlandırılan şeyler, eğer en güzel ve en yararlı düzene aykırı olsalardı, yaratılmazlardı. Müminler böyle düşünür engellilik durumunda olduğu gibi bütün yönleriyle kavrayamadıkları olaylarla karşılaştıklarında, bunları bizim bilmediğimiz, ancak Allah'ın bildiği bir hikmet ve maslahata yorarlar, diğer bir deyişle, bu gibi olaylara "kaderin sırrı" olarak bakarlar.İnsan güçlü bir yazarın eseri olan bir kitap okuduğunda, anlayamadığı bir-iki terim veya cümle ile karşılaşınca olağan olarak şöyle düşünür: Ben yazarın sadece bu bir-iki noktada demek istediğini anlayamadım. Yoksa çözemediği bu bir-iki nokta dolayısı ile yazarı asla suçlamaz, "yazar aslında dirayet, dikkat, kavrayıştan yoksundur, ne var ki bu bir kaç nokta dışında söyleyip yazdıkları tesadüfen anlamlı düşmüştür" diyemez. Böyle bir söz cahilce kendini beğenmişlik demek olur(Mutahhari, 2005).

2. Engellilik ile Birlikte Gelen Mahrumiyetler ve Sabır ile Engelleri Aşma Azmini Yakalamak

."Eyyûb'u da hatırla. Hani o Rabbine, "Şüphesiz ki ben derde uğradım, sen ise merhametlilerin en merhametlisisin" diye niyaz etmişti. Biz de onun duasını kabul edip kendisinde dert namına ne varsa gidermiştik. Tarafımızdan bir rahmet ve kullukta bulunanlar için de bir ibret olmak üzere ona ailesini ve onlarla beraber bir mislini daha vermiştik."(Enbiya 83-84)Hz. Eyyub örnek yaşantısıyla her türlü bedensel engeli olan insanlara en güzel örnektir. Bedensel engeli olan insanların İlâhî öğretilere uygun tutum ve bakış açıları geliştirebilmeleri, engelliliğin zorluk ve sıkıntılarıyla başa çıkabilmeleri konusunda Eyyûb peygamberin hayatından alınacak ibretler vardır. Eyyub peygamber, bedeninde ortaya çıkan hastalığı her şeyden önce Allah'a daha çok bağlanma ve O'nun iradesine teslimiyet gösterme için bir vesile kılmıştır. Hastalığın yol açtığı acı ve sıkıntıları Allah'a dayanarak ve güvenerek aşmıştır. O'nun Sabrı "Eyüp sabrı" diye darbı mesel olmuştur.

Hz. Eyyûb'a her yönden -malına, ailesine, nefsine- büyük bir zarar isabet etmişti. Nefsine / bedenine hastalık, zayıflık türü bir zarar dokunmuş, bu maraz ve zafiyet her tarafını kaplamıştı. Dayanılmaz hastalıklara yakalanan Hz. Eyyûb sabır göstermiş, sıkıntısını yalnız Allah'a arz etmiş, rahmet ve merhamet sahibi Rabb'inden kendisini kurtarmasını istemişti. Yüce Allah da Kendisine böylesine gönülden dua eden, yalvaran kuluna acıyıp onu dertlerinden kurtarmış, yeniden sağlığına kavuşturmuştur. Onun duasını kabul edip kendinden bir iyilik olarak, Eyyûb'un başına gelen zararı ortadan kaldırmıştır.Bu imtihan Hz. Eyyub için bir rahmet olmuştur. Yüce Allah malım ve sağlığını ona yeniden geri

vermiştir. Eyyub peygamberin başına gelenler, bir ibret ve öğüt alma kıssası kabul edilmiştir.Bu kıssa bütün müminler için ibret almaları gereken bir nasihattir. İnsan olmanın bir gereği, herhangi bir hastalığa yakalandıkların da bazı nimetlerden yoksun kaldıklarında üzüntüye düşmemelidirler. Allah'tan ümitlerini kesmeyip sabretmelidirler; O'na samimi dua ve niyazda bulunmalıdırlar. Yeniden sağlıklarına ve kaybettikleri nimetlere kavuşabileceklerini akıllarından çıkarmamalıdırlar. Bu durum dünyada gerçekleşmese bile Dünyada çektikleri sıkıntı ve yoksunlukların ödülünü âhirette alacaklarını unutmamalıdırlar.Sabrı ve samimiyeti sebebiyle Hz. Eyyub'a Allah'tan bir rahmet, aydınlanmak isteyen, sağduyulu, akıl ve iman sahibi insanlara da sabrederek başarıya ulaşma, kendilerini kuşatan sıkıntılar, karşısında Allah'a sığınma konusunda bir hatırlatmadır. Sabrın sonunun kurtuluş olduğu, zorluktan sonra kolaylığın geldiği, İlâhî rahmetin iyi insanlara yakın olduğu hususunda bir öğüttür. Yüce Allah Hz. Eyyûb'un duasının karşılığı olan sağlığa kavuşma mucizesini verirken bile, ondan harekette bulunmasını istemiştir. Eyüp peygambere şifa vadinin yapıldığı (Sâd 42) ayetinde geçen "rekz" kelimesi buna işaret etmektedir(Yazır tsz). Ayak vurmak, ayakla deprenmek, olduğu yerde tepinmek, çabalamaya, yola çıkmaya, kısacası gayret göstermenin her türlüsüne karşılık gelebilecek etkinliklerdir. Öyle olunca öncelikle her türlü hastalık ve engelliliğin giderilmesi için yapılması gereken tedavi yolları ihmal edilmemelidir. Bu telmih, kıssanın vermek istediği mesajların başında gelir.

3. Engellinin Engelli Bireylerinin ve Engelliye Yardımcı Olanların Ahiretteki Durumları

Bazı insanlar daha ziyade nimete şükrederek bazıları da yoksunluklara sabrederek ahireti kazanmaya çalışırlar. Mümin, nimeti de yoksunluğu da ahiret kazancına vesile kılmayı başarabilen insandır. Hz. Peygamber bir hadislerinde şöyle demiştir:"*Yüce Allah şöyle buyurdu: İki sevdiğini / gözünü alarak imtihan ettiğim bir kulum bu duruma sabrederse, o iki sevgilisine / gözüne karşılık ona cennetimi veririm.*"(Buhari merda 7)Hadiste sözü edilen "sabır", hastalanınca tedavi olmamak, sıkıntılardan kurtulmak için çarelere başvurmamak anlamında değildir. Buradaki sabrın anlamı, Allah'a isyan etmemek, bir imtihan geçirdiğinin bilincinde olmak, başa gelenleri metanet ve soğukkanlılıkla karşılamaktır. İnsanın hastalık, sakatlık, bedensel ve ruhsal bir sorun yaşaması halinde sabır ve metanet göstermesi, Allah'a isyana dalmaması, onun bağışlanmasına ve âhirette derece kazanmasına vasıta olur. İnsanın Allah'tan belâ ve sıkıntı istemesi doğru değildir. Ancak İlâhî takdirin bir yansıması olarak başa gelen sıkıntılara sabretmek olgun mümin tavrıdır.

ZeydİbnErkâm göz ağrısı çekmiş sahabilerden birisi olarak bilinir. Bir gün Hz. Peygamber kendisine uğramış ve ona, "Zeyd, eğer gözlerin iyileşmeyip kör olursa ne yapacaksın?" diye sormuştur. Zeyd ise, sabredip mükâfatını Allah'tan bekleyeceğini söylemiştir. Bunun üzerin Hz. Peygamber, "*Eğer gözlerin kör olduktan sonra sabredip Allah'tan karşılık dilersen Allah'ın huzuruna günahsız olarak çıkmış olacaksın buyurmuştur.*"(Kandehlevî 1980) Hadiste, görme engelliliğe bağlı olarak yaşanan sıkıntıların, katlanılan zorlukların, bu hususta Allah için gösterilen sabrın günahlara kefaret olacağı bildirilmiştir. Cabrail (a.s.) bir defasında Hz. Peygamberin yanına gelir. O sırada Abdullah İbnÜmmüMektûm da orada bulunmaktadır. Cebrail, İbn Ümmü Mektûm'a gözlerini ne zaman kaybettiğini sorar. O da çocukluğunda kaybettiğini söyler. Bunun üzerine Cebrâil Yüce Allah'ın şöyle buyurduğunu haber verir: "*Ben kulumun değerli bir şeyini (görme yetisini) aldığım zaman bunun karşılığında ona ödül olarak cenneti veririm.*"(İbnSa'd 2001)Burada Yüce Allah, kuluna engeli vermeyi dileyenin Kendi'si olduğunu, kulun söz konusu engel sayesinde cenneti kazanabileceğini haber vermektedir. Engelliliğin zorluklarına sabır ve İlâhî iradeye teslimiyetle geçirilen bir hayatın karşılığının cennet olduğunu müjdelemektedir. Buradaki cennet müjdesinin engelliyle birlikte sıkıntı çeken ailesini de kapsayacağı açıktır.

Hz. Peygamber engelsiz insanlardan engelli kimselere karşı birtakım ahlâkî davranış kalıpları geliştirmelerini istemiştir. Peygamberin bu tavsiyelerinden iki tanesi şöyledir:"*Gözleri görmeyen birine yol göstermek sadakadır.*"(Ahmed b. Hanbel168-169)"*Sağır ve dilsiz durumdaki kişilerin dertlerini anlatmalarına yardımcı olmak bir sadakadır.*"(Ahmed b. Hanbel V/168-169).Peygamberimiz, görme işitme ve konuşma engelliler için gösterilecek her türlü gayretin, onlara sağlanacak her çeşit kolaylığın / rahatlığın "sadaka" olduğunu belirtmiştir. O halde çağın gereklerine uygun olarak görme engellilere eğitim, sağlık, imkânlarının sağlanması, hayatlarını kolaylaştıracak koşulların hazırlanması dinî bakımdan sevap değeri olan amellerdir. Engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için gösterilen gayret ve çabalar Allah katında ne kadar övgüye lâyık ve ödüle değer bir davranış ise, onların hayatını zorlaştıran, onlara zarar veren tutumlar da Allah'ın lânetine, âhiret azabına sebep olan durumlardır. Allah, engelli kullarına şefkat ve merhamet göstermeyen, bunun bir yansıması olarak da onlara düşüncesizce kötülük yapabilen, onları alaya alabilen kimselerden rahmetini ve sevgisini esirgeyeceğini açıklamıştır.Hz Peygamberin "*Gözleri görmeyen bir kimseyi yolundan saptırana Allah lânet etmiştir.*"(Ahmed b. Hanbel I/217)) sözü açıkça bunun açık delilidir.

Kaynakların belirttiğine göre, sahabilerin önde gelenlerinden Abdullah İbn Mes'ud, fiziksel olarak çelimsiz, ince bacaklı ve kısa boylu, zayıf bir insandı. O, ayakta durduğu zaman oturan normal bir insanın boyunda ancak görünüyordu. İnce ve çelimsiz bacakları yüzünden zaman zaman istihzalara maruz kalıyordu. Hz. Peygamber bir gün bahçede bir gurup sahabiyle birlikte otururken, Abdullah İbnMes'ud'dan meyve getirmesini istedi. İbnMes'ud (r.a.) da

hemen koşarak hurma ağacına tırmanmaya başladı. Bu sırada açılan zayıf ve ince bacakları, orada oturmakta olan diğer sahabilerin dikkatini çekti ve ardından hafifçe gülüşmeye başladılar. Bir anlamda onun ince bacaklarına bakarak küçümser bir tavır içerisine girdiler. Bu duruma çok üzülen Hz. Peygamber, şu uyarıyı yapma ihtiyacı duydu: "*Ahirette sevap ve günahların tartıldığı günde onun bacağı Uhud Dağı'ndan ağır gelir. Mahşerde sevapları Uhıd Dağı'ndan daha ağır gelecek birisine mi böyle bakıp gülüyorsunuz*!(el-cezeri 2005). Topal bir sahabi olan AmrİbnCemuhda bir gün Hz. Peygambere gelerek şöyle sormuştu: "*Ey Allah'ın Resülü, Eğer ben şehit oluncaya kadar Allah yolunda savaşırsam, cennette bu topal ayağım düzelmiş bir şekilde yürüyecek miyim?*" Peygamberimiz ona "*Evet*." cevabını verdi. Bunun üzerine Amr yeğeni ve yardımcısı ile birlikte Uhud savaşına katıldı. Savaş sırasında Hz. Peygamber, "*Ben sanki seni cennette bu ayağın iyileşmiş olarak görüyor gibiyim*"(Ahmed b. Hanbel V/299) buyurdu. Her üçü de şehit oldular ve Peygamberimizin emriyle aynı kabre koyuldular. Bu olayda görüldüğü gibi Allah Teala dünya hayatında doğuştan veya sonradan engelli olmuş kimselerin mahrumiyetlerini ahiret hayatında karşılayacaktır. Bu inanç ve bilinçle engelliliğe yaklaşmak mümini teselli ettiği gibi, onun sabır ve dayanıklılığını da artıracaktır.

SONUÇ

Maddi anlamda körlük, sağırlık, dilsizlik dini açıdan insanın kişiliğinde bir kusur ve noksanlık teşkil etmez. Kur'an açısından asıl noksanlık, manevi açıdan kör, sağır, dilsiz ve anlayışsız olmaktır. Fiziksel engeller, noksanlıklar, insanın sadece dünyada imtihan olduğu koşulları anlatırlar. Bireyin insan olma değeri noktasında herhangi bir eksikliğini ya da kusurunu ifade etmezler. Kör, sağır, dilsiz, akılsız gibi engellilik belirten sıfatlar sadece inkârcılar hakkında Kur'an'da olumsuz bir kavram olarak kullanılırlar. Çünkü manevî açıdan kör, sağır, dilsiz, anlayışsız olma insanın iradesinin bir sonucudur. Allah insanların, İlâhî mesajlara karşı kör, sağır, dilsiz ve anlayışsız kalmalarına razı olmaz. Bu yüzden, engellilik belirten kavramları yalnızca inkârcılar hakkında olumsuz anlamda kullanır.Allah kulları arasına bireysel farklılıklar koymayı ve bu yaratılış düzenlemesine bağlı olarak onları dünya hayatında imtihan etmeyi dilemiştir. Bu farklılığın gerçekleştiğialanlardan birisi de sağlıktır. İnsanlar sağlık konusunda fiziksel ve psikolojik bakımdan sağlıklı olandan sağlığı neredeyse tamamen bozuk olana doğru sayısız farklılıklar içerisinde yaratılmışlardır. İlâhî irade kullarını imtihan etmek amacıyla bu farklılıkları yaratmayı dilemiştir. Kullarının bir kısmını sağlıkla, bir kısmını da hastalık ve engellilikle imtihan etmeyi dileyen Yüce Allah'tır.

İlk bakışta engellilikle imtihan, doğrudan engellilerin imtihanıymış gibi veya onlara bakmakla yükümlü olan yakın çevrelerinin imtihanıymış gibi algılanır. Oysa Kur'an'a göre engellilikle imtihan bütün insanlığın bir imtihanıdır. Kur'an'a göre sağlıklı/sağlam bireyler de aralarındaki engelli bireyler vasıtasıyla imtihan edilmektedirler. Belki de asıl imtihan,engellilikle imtihandan ziyade insanlığın engellilerle imtihanıdır. İnsanların Allah tarafından dünya hayatında imtihan edildikleri önemli sahalardan birisi, aralarında yaşamakta olan engellilerdir. İnsanlar aralarında yaşayan engellilere karşı tutum ve davranışlarına göre, onlara gösterdikleri ilgi ya da duyarsızlığa bağlı olarak Allah katında karşılık göreceklerdir. Bu manada engellilerle imtihan, insanın dünya hayatındaki genel imtihanının bir parçasıdır.Bedensel ve zihinsel yoksunlukları olan insanlar, sağlam ve sağlıklı insanlara, ne büyük nimetler içerisinde olduklarını hatırlatan İlâhî uyarıcılardır. Çevremizdeki bedensel ve zihinsel yetersizliklerle imtihan olan insanlar, bizlere sahip olduğumuz nimetlerin kıymetini ve bu nimetleri veren Yaratıcı'nın sonsuz sıfatlarını hatırlatırlar. Engelliler bu yönüyle birer İlâhiâyet/kanıt durumundadırlar. Onlar bu manada Yüce Allah'ın "özel" kullarıdır. Diğer kullara düşen görev, bu âyetleri doğru bir şekilde okuyabilmek ve gereklerini yerine getirebilmektir. Allah'ın kullarına olan iyiliğini, ihsanını, ikramını takdir edebilmektir.

ÖNERİLER

Din, engelin aşılması, kabullenilmesi, içselleştirilmesi, engele uyum sağlanması, olumlu benlik tasarımı oluşturulması, toplumun sosyal kabulü ve engellilikten kaynaklanan sorunların çözümünde önemli bir manevî güç, başvuru ve iltica kaynağıdır. Dini inanç, ibadet, dua, dinî aidiyet sayesinde elde edilen güven duygusu engelliye manevî destek ve teselli verir. İbadet ve dualar engelli birey ve ailesi için rahatlama vesilesi olur. Birey ibadet ve dua sayesinde Allah ile iletişim kurmakta, bütün dertlerini, tasa ve kaygılarını O'na anlatarak çare olması yönünde niyazda bulunmaktadır. Engellilerin ve ailelerinin sıkıntılı bunalımlı ruh halleri dikkate alınırsa, bu insanların belki diğer insanlardan daha çok Allah ile iletişime ihtiyaç duydukları varsayılabilir. İster ilâhî bir imtihan sonucu olsun isterse kişinin kendi ya da başkalarının kusuru sebebiyle olsun, bir engellilikle karşılaşan insanın başına gelene sabır ve metanet göstermesi beklenir. Bu tür sıkıntılarla başa çıkabilmek için insanın maddî çarelere başvurması, onun manevî çareler aramasına engel değildir. İnsanın başına gelen engelliliğe, "Allah'ın izni ve takdiriyle olmuştur." nazarıyla bakabilmesi ve böylece ruhsal dengesini koruyabilmesi, onun Allah'a imanının kazanımlarındandır. Dinin engellilik karşısında teselli edici, engellilikle başa çıkmayı ve mevcut duruma uyum sağlamayı kolaylaştırıcı etkisi, engelli ailesi üzerinde de tesirini gösterir. Bundan dolayı engelli bireye özür durumunu kavramasına yardımcı olacak dini bilgiler

verilmelidir. Bu bilgilendirme, onun özürlü olma durumunun bilişsel ve bilgisel izahını yaparak özür sahibini tatmin etmelidir. Engelli bireylerin, dinin sunduğu şifa ikliminden faydalanabilmeleri yeterli ve sağlıklı din eğitimi almalarına bağlıdır. Yerli yerince verilen Allah'a, meleklere, kitaplara, peygamberlere, kadere ve ahirete iman konusundaki bilgiler onlara manevî açıdan güç verecektir. Hastalık ve engellilik insan hayatının en zorlu süreçlerini oluştururlar. Bu gibi durumlar ancak dua sayesinde rahmet ve kolaylığa dönüştürülebilirler. Bu zorlu imtihanda insan yaratıcı kudrete elini ve kalbini açarak yaklaşır, O'nun merhametini hisseder, acı ve sıkıntılar yerini ruhî bir hazza, sabır dolu bir bekleyişe bırakır. Hastalıkların iyileşmesinde, engellerin rehabilitesinde tıbbî tedavinin ve eğitim çalışmalarının yanında dua etmenin olumlu sonuçlarının olduğu muhakkaktır. Özelde engelliliğin ve hastalıkların tedavisinde, rehabilitesinde, genelde ise her türlü acı ve sıkıntılarla baş etme konusunda, dua sayesinde zor kolaya, imkânsız mümküne dönüşebilmektedir.

Ampirik araştırmalar, ibadetlere katılmanın, dinî yardım almanın, dinî başa çıkma yöntemlerine başvurmanın hastalar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, dinî inanç ve bağlılıkları güçlü olanların sağlık sorunlarıyla başa çıkmada daha avantajlı konumda olduklarını göstermiştir. HerbertBenson, inanmanın hastalıklar üzerinde % 60-90 oranında iyileştirici etkisi olduğunu belirtmiştir. Birçok belirti, insanın sağlıklı olmasında imanın etkisinin olduğunu göstermektedir. Sağlığa kavuşmada Yaratıcı'nın şifa verdiği bilincini ve inancını taşımak, kişinin yeniden sağlığına daha çabuk kavuşmasını sağlayabilmektedir. Dini inancı güçlü olan hastaların diğerlerine göre daha çabuk iyileştiğini gösteren örnekler vardır. Allah'a dua etmenin hastalıklar üzerindeki olumlu etkisi pek çok uzman tarafından ifade edilmektedir. Kemik veya peritoneal verem, soğuk abseler, iltihaplı yaralar, kanser ve benzeri hastalıkların dua sayesinde beklenenden erken iyileştiği gözlenmiştir. (Yapıcı, Asım 2007) Yapılan başka bir araştırmada katılanların yüzde yetmiş üçü mevcut durumu "Allah'ın takdiri olarak düşündüklerini", yüzde seksen sekizi "Çocukları için dua ettiklerini", yüzde doksan altısı "dua etmenin psikolojilerini olumlu yönde etkilediğini", çocuklarıyla ilgili olarak zorlandıkları zamanlarda yüzde altmış sekizi "sabrettiklerini" ifade etmişlerdir. Anne-babaların yüzde doksan beşi zor durumlarda dua ederek Allah'tan yardın istediklerini belirtmişlerdir (Kara 2008)

Bu gerçeklerden hareketle doğuştan veya kaza vb durumlar sonucu engelli durumuna düşmüş kişilere ve ailelerine en kısa sürede ulaşılarak gerekli dini bilgilerin usulünce verilmesini sağlanmalıdır. Diyanet işleri başkanlığının il ve ilçe müftülüklerinde gerekli birimler oluşturularak evlerde ve hastanelerde önemli hizmetler verebileceği kanaatindeyim. Ayrıca din-engelli ilişkisi konusunda Eğitim Fakülteleri Özel Eğitim Bölümleri müfredatınadini inançların ve ibadetlerin engelli ve aile bireylerine sağladığı olumlu katkıların işlendiği (manevi bakım) konuların da eklenmesinin faydalı olacağı düşüncesindeyim.

KAYNAKÇA

AKKÖK F.(1982). "Özürlü Çocukların Aileleriyle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Çalışmaları", Psikoloji Dergisi, 16:3-5

AYDIN H.(1996).Yaratılış ve Gayelilik, Ankara, 181

BLACHER J.(1984). A DynamicPerspectiv On TheImpact Of SeverelyHandicappedChil On TheFamly.Editör: Diken İbrahim H. Özel Öğretime Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara 2008, Pegem/Akademi, 112-113.

İBN SA'D Kitu't-Tabakatilkübra, kahire, IV/192

KANDEHLEVİ M. (1980). Hayatü's-Sahabe, Çev. Ahmet Meylanî, İstanbul, 190-191.

KARA E. (2008). Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ailelerin Çocuklarının Durumunu Dini Açıdan Değerlendirmeleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, [S**.l.], p.322-323.sep. 2008. ISSN 1300-3003. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuifd/article/view/5000073390>. Erişim Tarihi: 23 Apr. 2016 doi:http://dx.doi.org/10.17120/omuifd.03193.

KASAPOĞLU A.(2010). Ayet ve Hadislerde Engelliler, Malatya, 50-51,96-97.

KULA N.(2005). Bedensel engellilik ve Dini Başa Çıkma, İstanbul, 22.

MUTAHHARÎ M.(2005). Adl-i İlahî, Çev. H.Hatemi, İstanbul, 100-101.

ÖZEN A (2008). "Aile Eğitimi", Özel Öğretime Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Editör: İbrahim H. Diken, Pegem Akademi yayınları Ankara, 115.

WEBSTER E. J. and WARD L. M. (1993). WorkingWithParents Of YoungChildrenwithDisabilities Sen Diego: Singular Publishing Group, inc. 60

YAPICI A.(2007).Ruh Sağlığı ve Din, Karahan Kitabevi, Adana, s.79.

YAZIR M. (tsz), Hak Dini Kur'an Dili, Ankara, VI/4101

YILDIRIM D.- Durmuşoğlu S. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Gelişlim. Maya Akademi yayın Dağıtım Ankara 60-61.

ZEMAHŞERİ M.(1995). El-Keşşaf an HakaikiĞamizi'l-Tenzîl, Beyrut, I/206.

ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Doç. Dr. Nurten SARGIN
nurtensargin@hotmail.com

ÖZET: Engelli çocuğa sahip anneler çocuklarını yetiştirirken birçok alanda güçlük yaşamaktadırlar. Annelerin çocuklarını yetiştirirken yaşadıkları güçlüklerden en önemli alanın "eğitim" olduğu düşünülmektedir, çünkü bireyler ister sağlıklı, ister engelli olsun ancak eğitim yoluyla bilgi ve beceri kazandırabilirler. Engellilerin eğitimleri ise sahip oldukları engel türlerine göre farklılıklar ve zorluklar göstermektedir. Engelli çocukların eğitimleri ile de genellikle anneler ilgilenmektedir. Engellilere verilen eğitimde anneler birçok güçlük yaşamaktadırlar. Yapılan bu çalışma ile özel eğitim kurumuna giden engelli çocukların eğitimlerinde annelerinin yaşadıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme tekniği için sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır. 30 kişi araştırma kapsamına alınmıştır, Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların çocuklarının eğitimlerinde yalnız başına mücadele etmelerini en büyük sorun olarak belirttikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Engelli, anne, eğitim, güçlük

ABSTRACT: Mothers of the children with special needs have many difficulties in various spheres while bringing up their children. Education is considered to be the most important area where mothers encounter these difficulties as all individuals, whether healthy or not, can get knowledge and skills only through education. Special needs education varies in difficulty according to disability types. Mothers usually take on the responsibility of children who need special education and go through various problems. This study aimed to determine what difficulties these mothers encounter in the education of their children who attend special needs schools. Qualitative research model was used in the study and the data were gathered through a semi-structured survey form developed by the researcher. Thirty participants were included in the study. The analysis of the data revealed that the mothers considered loneliness as the most important problem in their struggle to educate their children.

Key words: people with special needs, mother, education, difficulty

GİRİŞ

Anneler bir çocuk dünyaya getirdiklerinde onların sağlıklı olmasını isterler. Ne yazık ki bu her zaman mümkün olmamakta, bazı anneler doğuştan engelli çocuklara sahip olmaktadırlar. Engelli birey; doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uymama durumunda olup, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Sosyal Hizmet Kanunu, 1983). Birey eğer kendi başına bazı hayati aktivitelerini yapamıyorsa engelli sınıfında sayılmaktadır (Aruk, 2008). Dünya'da bir milyardan fazla insanın veya (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu durum , Dünya Sağlık Örgütü'nün yaklaşık yüzde 10 olduğunu ileri sürdüğü 1970'lere ait önceki tahminlerden daha yüksek olarak söylenmektedir (Chan ve Zoellick, 2011). Bu çocuklar karşısında tıp bilim çaresiz kalmakta, engelleri ortadan kaldıramamakta, sağlıklı bireyler haline getirememektedir. Bu çocuklar için ancak eğitim çalışmaları yapılabilmekte, onlara kapasitelerince bilgi ve beceriler öğretilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de sahip oldukları özellikleri ne olursa olsun bireylerin eğitim alma hakları anayasal güvence altındadır (Anayasa Madde, 42-61). Bu kapsamda engelli çocuklara eğitimler verilmektedir. Bu bireylere hem devlet okullarında hem de 1997 sayılı özel eğitim ile ilgili kanun hükmündeki kararnamede yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel özel eğitim kurumlarında eğitim verilmektedir (Sargın ve Habib, 2010). Engelli çocukların eğitimlerindeki amaç; bağımsız yaşam becerileri kazanmaları, öz bakım ve günlük yaşam becerilerini kazanmaları, psikomotor becerilerini geliştirmeleri, dil ve konuşma becerilerini geliştirmeleri, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri, sosyal ve toplumsal uyum becerilerini geliştirmeleri, bilişsel hazırlık becerilerini geliştirmeleri (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008).

Engelli çocuğa sahip aile birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Bunlardan birini Kıcaali - İftar (1995) ailelerin engelli çocuğa sahip olmakla yaşadıkları stres kaynaklarından birisini de "en uygun eğitim ortamını bulma çabaları" olduklarını belirtmektedir. Engelli çocukların eğitimlerinde ailenin, özellikle annenin önemi büyüktür. Türkiye'de yasalar, yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babaların, çocuklarının eğitimlerinin her aşamasına katılmaları gerektiğini açıkça ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Yapılan bir çalışmada engelli çocuklarının eğitimi ile ilgili ailelerin sosyal desteğe ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Akkök, 2003). Sosyal destek bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanmaktadır

(Yıldırım, 1997). Bu ailelere yönelik sosyal destek dayanıklılık ve baş etmeyi arttırmakta (Weiss, 2002), umutsuzluk düzeylerini azalmaktadır (Karadağ, 2009). Engelli bir çocukla yaşamak aile üyelerini sosyal, psikolojik ve ekonomik açılardan etkileyebilen bir durumdur. Anne ve baba alışılması zor olan bu durum karşısında stres yaşamakla birlikte, günlük hayatın gereklerini yerine getirmekte de zorlanmaktadır (Köksal ve Kabasakal, 2002).

Engelli çocuğa sahip aileler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde: zihin özürlü çocuk annelerinin aile özelliklerine ilişkin algılamaları ile çeşitli ailesel değişkenler arasındaki ilişkilerin (Kurt, 2001), Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel psikolojik danışmanın zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sürekli kaygı ve uyum düzeylerinin(Özhan, 2001), zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başaçıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisinin (Duygun ve Sezgin, 2003), zihinsel engelli çocukların yaşlarına ve engellerinin tanılandığı zamana göre anne kaygı düzeylerinin (Ahmetoğlu ve Aral, 2005). eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılmasının (Bilal ve Dağ, 2005), zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşlerinin (Cavkaytar ve Çelik, (2006), zihinsel engelli çocuğa sahip anneler iİle sağlıklı çocuğa sahip annelerin, atılganlık ve suçluluk - utanç düzeyleri açısından karşılaştırılmasının (Karaçengel, 2007, zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı sorunların (Üstüner, 2008), çoklu engelli çocuklara sahip annenin deneyimlerinin (Hoş, 2008). zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin (Acar, Akandere ve Baştuğ, 2009), zihinsel engelli ve zihinsel engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin (Bayraklı ve Kaner. 2012), aile danışmanlığının engelli çocuk annelerindeki anksiyete, depresyon ve stres düzeylerine etkisinin (Sarı, 2015) araştırıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde engellilerin ailelerine yönelik çalışmaların azlığı, çoğunlukla zihinsel engelli çocukların aileleri ile ve ailelerin yaşadıkları duygusal sorunların incelenmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Engelli çocukların aileleri veya annelerinin engelli çocuklarının eğitimleriyle ilgili yaşadıkları güçlüklere ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışma ile engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları güçlükler araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır. Çalışmaengelli çocuğa sahip annelerin çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Tipik durum örneklemesi ise ortalama durumların çalışılması ile belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirme amacını taşımaktadır (Yıldırım&Şimşek,2006). Bu örnekleme modeli ile katılımcıların engelli çocuklarının eğitimine ilişkin yaşadığı güçlükler hakkında bir fikir edinmek mümkün olacaktır. Araştırma 2016 yılında, Konya ilinde özel bir rehabilitasyon merkezinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında engelli çocuğa sahip gönüllü 30 kadın yer almıştır. Bir katılımcı formu tam doldurmadığı için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Değerlendirmeler 29 form üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların yaşları 23 ile 44 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir (Karasar, 2003). Öncelikle literatür taraması yapılarak engelli çocuk eğitimi ve engelli çocuğa sahip aileler konularında bilgiler toplanmıştır. Temel konular temalaştırılarak, bu temaları ölçebilecek yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için bu form Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde eğitim bilimleri bölümünde doktora yapmış 4 uzmana verilmiş ve geri bildirimler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Öncelikli olarak katılımcılara yüz yüze çalışma tanıtılarak gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve daha sonra gönüllü olan bazı katılımcılara sorular verilmiş ve kendilerinden bu soruları içten, samimi bir şekilde yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yazılı olarak alınmıştır. Bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo 8.0'dan faydalanılarak görüşme kağıtları

programın kaynaklar bölümüne aktarılarak gerekli kodlamalar yapılmıştır. Program yardımıyla kodlara, temalara göre verilerin betimlenmesi, alıntılara yer verilmesi ve örneklendirilmesi yapılarak yorumlanmıştır. Katılımcıların doğrudan ifade örnekleri verilirken parantez içinde Y: yaş, Ç: Çocuk sayısı, E: Engelli çocuk sayısı, Engel türü olarak verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara 1. Soru olarak " Çocuğunuzun engel türü ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde 9 kişi her şey, 5 kişi yürüyememe, 3 kişi hareketli, 2 kişi anlamada zorluk ve çabuk sıkılma, 1 kişi nöbet anında bir şey yapamamak, 1 kişi ailenin reddetmesi, 1 kişi stresli olması ve ilgi istemesi olarak belirtmiştir. Katılımcılardan bu soruyu 3 kişi yanıtlamamış, 2 kişi ise zorluk yaşamadığını, 2 kişi de her şeyin sorun olduğunu belirtmiştir.

Verilen cevaplara örnek ifadeler şunlardır: Ailedekiler kabul etmedi, kusur buluyorsun dediler (33/1/1/CP). Kendi isteğiyle bir şeyler yapamadığı için stresli, çok ilgi istiyor (37/3/1/meningomiydesel). Topluluk içinde her şeyi geç anlaması, sıkılması 830/3/1/Zihinsel gelişimde gerileme). Fiziksel ihtiyaçlarını gideremiyor (44/2/1/bedensel ve zihinsel). Her şey (47/2/1/SP). Konuşamama, yürüyememe, fiziksel ihtiyaçlar konusunda anneye bağımlı (23/1/1/Pirobin sendromu). Taşımakta güçlük çekiyor (29/2/1/SP).

Katılımcılara 2. Soru olarak çocuğunuzun eğitimi ile ilgili kim ilgileniyor sorusu sorulmuştur. Bu soruya 18 kişi anne, 8 kişi anne ve baba, 1 kişi anne, bazen baba, 1 kişi anne, baba ve babaanne ve 1 kişi de baba demiştir. Ülkemizde de yasalarda açıkça ifade edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan (2006) yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babaların, çocuklarının eğitimlerinin her aşamasına katılmaları gerektiğinin uygulamada geçerli olmadığı görülmektedir.

Katılımcılara 3. Soru olarak çocuğunuzun eğitiminde size destek olan var mı, varsa kimlerdir sorusu sorulmuştur. 14 kişi hiç kimse demiştir. 4 kişi baba, 1 kişi öğretmen, 1 kişi baba ve öğretmen, 1 kişi anneanne, 1 kişi aile üyeleri, 1 kişi baba ve babaanne, 1 kişi aile üyeleri, 1 kişi baba ve babaanne, 1 kişi dede, babaanne, abla, ağabey; 1 kişi baba, hala babaanne, 1 kişi baba ile ağabey ve 1 kişi fizyoterapist demişlerdir.

Katılımcılara 4. Soru olarak çocuğunuza nasıl eğitimler aldırıyorsunuz, evde nasıl çalışmalar yapıyorsunuz sorusu sorulmuştur. Bu soruya 12 kişi rehabilitasyon eğitimi, 3 kişi rehabilitasyon ve öğretmen yönlendirmesi, 2 kişi evde eğitim, fizik tedavi ve evde hareketler, 6 kişi rehabilitasyon ve evde uygulama, 2 kişi özel eğitim, 2 kişi rehabilitasyon ve özel eğitim, 1 kişi anaokulu ve evde eğitim, 2 kişi özel eğitim ve evde eğitim olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara örnekler: okula gidiyor, dikkat yoğunlaştırmak için ödül/ceza sistemi (33/1/1/CP). Fizik tedavi alıyor, evde de hareketleri yapılıyor (23/2/1/ataksi). Rehabilitasyon+eğitim uygulama okulu, evde de genel temizlik (37/3/1/meningomiydesel). Özel eğitim+ anaokulunda verilen ödevleri yapmak (30/3/1/Zihinsel gelişimde gerileme). Rehabilitasyon+okul ödevleri+oyun+parka gitmek (40/3/1/Down). ayakta durma çalışmaları, dikkat çalışmaları, rehabilitasyon (32/4/1/ağır zihinsel). Rehabilitasyon+öğretmen yönlendirmesi (29/2/1/SP).

Katılımcılara 5 soru olarak Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili güçlükler var mı, varsa neler sorusu sorulmuştur. Bu soruya 8 kişi güçlük yok, 2 kişi çabuk sıkılma, 2 kişi algı yeteneğindeki yoksunluklar, 4 kişi yürüme ve taşıma, 5 kişi her şey, 1 kişi yaşının küçüklüğü, 1 kişi okulda beklemek, 2 kişi aşırı hareketlilik, 1 kişi derse ilgisizlik, 1 kişi anneyi dinlememek, 1 kişi banyo tuvalet, 1 kişi de anneye bağımlılık olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara örnekler: gidilen okullarda kapıda beklemek yoruyor ve üzüyor (30/2/1/otizm) . Evde eğitim ve birebir ilgi var. Bunu kullanıyor. Ödev alışkanlığı yok. Rekabet yoksa fazla rahat (37/3/1/meningomiydesel). Anneyi dinlemek istemiyor, zamanla bıkkınlık oluşmuş (45/2/1/SP). Bez değişimi var, sürekli gezmek istiyor. Her türlü ihtiyacı için anneye bağlı (38/2/2/Zihinsel). Banyo, tuvalet ihtiyacını yerine getiremiyor. Engelli kişi 19 yaşında olduğu için zorlanıyorlar (44/2/1/bedensel ve zihinsel). Sürekli anneye bağımlı, rehabilitasyona gitmek istemiyor (31/3/1/Trozinemi). Fiziksel engeli olduğu için kaldırmak, taşımak zor oluyor (32/1/1/fiziksel). Kreş eğitimi olsa daha iyi olur (28/2/1/hipotonik)

Katılımcılara 6. Soru olarak çocuğunuzun eğitiminde karşılaştığınız güçlükleri nasıl yeniyorsunuz sorusu olmuştur. Bu soruya katılımcılar 9 kişi sabırla, 4 kişi konuşarak, 2 kişi zamanla, 4 kişi öğretmen yardımıyla,2 kişi aile ve okul yardımıyla, 1 kişi anne her zaman destek, 1 kişi anne baba desteğiyle, 2 kişi azim, sevgi ve ödülle, 1 kişi güçlük çekmiyor, 1 kişi bol bol tekrar 2 kişi aşılamıyor cevaplarını vermişlerdir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara örnekler şunlardır: sürekli çocuğun yanında olmak, anlayacağı şekilde anlatmak, öğretmen tavsiyelerine uymak (28/3/1/zihinsel). Çocuk konuşamıyor, bazı güçlükler aşılamıyor. El hareketleriyle demek istediğini anlıyorlar (30/2/1/otizm). Eğitime kendim, kucağımda götürüyorum çünkü çok küçük (25/1/1/SP). Anne, baba, babaanne, okul yardım ediyor (38/2/2/Zihinsel). Konuşarak, anlatarak, sabırla (23/2/1/ataksi). Sürekli çocuğun yanında olmak, anlayacağı şekilde anlatmak, öğretmen tavsiyelerine uymak (30/3/1/zihinsel). Bol sabır, tekrar. Çocuğunun durumundan farkında olduğu için annenin çok beklentisi yok (23/1/1/Pirobin sendromu).

TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada engelli çocuklara sahip ve özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarından yararlanan çocukların annelerinin çocuklarının eğitimleri ile ilgili yaşadıkları güçlüklere ilişkin sorular sorulmuştur. 1. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde yalnızca 2 annenin pek bir güçlük yaşamadıklarını belirtikleri görülmüştür. Güçlük yaşamadığını belirten annelerin çocuklarının engel türü zihinsel ve ataksidir. Ataksi ve zihinsel engelli çocuğa sahip olup da sorun yaşamadığını belirten annelerin durumlarına ilişkin farkındalıklarını incelemek gerektiği düşünülmektedir. Her şey sorun oluyor diyen 2 annenin çocuğu ise SP'dir. Genel olarak bakıldığında anneler engelli çocuklarının eğitimleri ile ilgili güçlük yaşamakta olduklarını belirtmektedirler. Normal eğitimde bile anneler birçok sorun yaşarken, engelli çocukların eğitiminde sorun yaşamaları adeta kaçınılmaz bir durum olarak düşünülmektedir.

Çocuğun eğitimi ile ilgili genellikle annelerin, daha sonra anne ve babaların ilgilendiği görülmektedir. Çocukların eğitimi ile ilgili bu durumda annelerin eğitim sorunlarıyla yalnız başlarına ilgilendiklerini, babaların kısmen yarımcı olduklarını göstermektedir. Yalnızca bir anne, anne ve babaya babaanneyi belirtmiştir. Bu durum annelerin engelli çocuklarının eğitimlerinde aile sosyal desteğinden yoksun olduklarını göstermektedir. Genellikle fiziksel engellilerde anne baba birlikte ilgilenmekte, zihinsel, down sendromlu otizm gibi durumlarda anneler yalnız olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre annelerin eşlerinden destek görmelerinin engel türüne göre farklılaştığı söylenebilir. Eşlere sosyal destek sağlanması ailelerin güçlülüğü ve baş etmeleri için gereklidir, bu annelerin çocuklarına yönelik hoşgörüsünü, ilgisini, sabrını arttırabilir ve çocukla ilgilenmesinin kalitesini arttırabilir.

Anneler engelli çocuklarının eğitimlerinde genellikle kendilerine destek verilmediğini belirtmişlerdir. Bu da annelerin çocuklarının eğitimleri konusunda desteksiz bırakıldıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle engelli çocuğa sahip anneler ailelerinden sosyal destek alamamaktadırlar. Oysa yapılan araştırmalar sosyal desteğin dayanıklılık ve baş etmeyi arttırmakta (Weiss, 2002), umutsuzluk düzeylerini azalmakta (Karadağ, 2009) olduğunu göstermektedir. Bu durumda anneler ruhsal sağlık açısından riskli hale gelmekte olduğunu göstermektedir.

Engelli çocukların eğitiminin bir çok anne rehabilitasyon merkezlerinde olduğunu belirtmektedir bunlara ev çalışmaları ve okullar takip etmektedir. Bu durum engelli çocukların eğitiminde özel rehabilitasyon kurumlarının ne kadar önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Türkiye'de 2006 yılında 26184 sayı ile gelişmiş ülkeler standartlarında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili yapılması gerekenler, detaylı olarak yer almıştır. Böylece rehabilitasyon merkezleri engelli çocukların eğitiminde önemli bir yere gelmiştir ve engelli çocukların eğitiminde hizmet vermektedir. Bu noktada eğitim konusunda annelere de en büyük desteği verdikleri söylenebilir. Ancak ne yazık ki Türkiye'de özel rehabilitasyon merkezlerinin işleyişi ve eğitim nitelikleri ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Çalışma yapılmak istense de kurum yöneticileri bu konularla ilgili çalışma yapmaya izin vermemektedir.

Engelli çocukların eğitimi ile ilgili genellikle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. 8 anne ise bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Sorun yok diyen annelerin çocuklarının özür türlerine bakıldığında SP, ataksi, zihinsel, down sendromu, fiziksel ve ağır otizm gibi engel türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada anneler ile yapılan görüşmelerde eğitim düzeyi sorulmuş, anne eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu engel durumları ile eğitim sorunları yaşanmaması pek olası görülmemektedir. Bu durum annelerin eğitim durumlarındaki düşüklüğe bağlı olarak farkındalık düzeylerini düşüklüğü ile açıklanabilir. Diğer katılımcılar ise engel türlerine özgü eğitim sorunlarını dile getirmişlerdir.

Anneler çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri aşmadaki yöntemlerinde en çok "sabır" davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çok az kişi öğretmen ve aile desteğinden söz etmişlerdir. Oysa engelli eğitimi normal eğitimden daha farklı olarak evde daha çok tekrarlarla desteklenmesi yönüyle farklılaşmaktadır. Bu noktada beklenen annelerin güçlükleri konusunda yakın çevre ve öğretmenlerden destek almasıdır, ancak bu durumun böyle olmadığı görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı özel ilgileniyorum demiştir. Yalnızca okulda değil, evde de özel eğitim gerektiren bu çocuklara yaklaşımda bir anneden bu cevap gelmesi oldukça düşündürücüdür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma ile özel eğitim kurumuna giden engelli çocukların eğitimlerinde annelerinin yaşadıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Annelerin engelli çocukların eğitiminde bir 8 kişi … gibi problemler yaşadıkları, hatta yaklaşık….Oranında her şeyin problem olduğunu; Engelli çocukların eğitimi ile annelerin ilgilendiğini, genellikle engelli çocuklarının eğitimlerinde desteksiz kaldıklarını, onlara destek olunmadığını; çocuklarına genellikle özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim aldırdıklarını, çocukların eğitimlerinde güçlükler yaşadıklarını 8 kişi … oranında ise hiç güçlük yaşamadıklarını, karşılaştıkları güçlükler karşısında ise en çok sabır davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Annelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik sosyal destek sistemleri oluşturulması,
Annelerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar için psikolojik yardımlar sağlanması
Rehabilitasyon merkezlerinde verilen eğitimlerin niteliğine yönelik bilimsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2005), Zihinsel Engelli Çocukların Yaşlarına ve Engellerinin Tanılandığı Zamana Göre Anne Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 30(321), 17-23.

Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip olan çocuk ve ailelerle yapılan çalışmalar ,. Ed. A. Ataman. ÖGündüz Eğitim yayıncılık. Özel Eğitime Giriş (121- 142) .

Anayasa. Serhat Yayın ve Dağıtım, İstanbul, 1988.

Aruk İ.,Bilişim Teknolojilerinin Zihinsel Engellilerin E-Eğitiminde Kullanılması ve Örnek Bir Uygulama Geliştirilmesi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2012), Zihinsel Engelli ve Zihinsel Engelli Olmayan Çocuğa Sahip Annelerde Yılmazlığa Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 905-925.

Bilal, E. ve Dağ, İ. (2005), Eğitilebilir Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinde Stres, Stresle Başa Çıkma ve Kontrol Odağının Karşılaştırılması, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 12(2), 56-58.

Cavkaytar, A. ve Çelik, R. R. (2006), Zihin Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Okulda Anne-Baba Katılımına İlişkin Görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 67- 79.

Chan, M. ve Zoellick, R. B. (2011). Dünya Engellilik Raporu.

Erişim Adresi: http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1328710754698/YoneticiOzeti.pdf

Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003), Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri, Stresle Başaçıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi, Türk Psikoloji Dergisi, 18(52), 37-52.

Hoş. G. (2008).Çoklu engelli çocuklara sahip annenin deneyimlerinin incelenmesi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Işıkhan, V. (2005), Türkiye'de Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Sorunları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Karaçengel, F.J., (2007). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anneler İle Sağlıklı Çocuğa Sahip Annelerin, Atılganlık ve Suçluluk - Utanç Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karadağ, G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ile Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri. TAF Prev Med Bull. 2009; 8(4): 315-322

Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (1995). İşitme engellilere yönelik eğitim yaklaşımları. Çağdaş Eğitim, 20(212), 5-9.

Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012) Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ebeveynlerin Yaşamlarında Algıladıkları Stresi Yordayan Faktörlerin İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 32, 71-91.

Kurt, O. (2001), Zihin Özürlü Çocuk Annelerinin Aile Özelliklerine İlişkin Algılamaları İle Çeşitli Ailesel Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2008).

Özhan, G. (2001), Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Psikolojik Danışmanın Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Sürekli Kaygı ve Uyum Düzeylerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sargın, N., & Hamurcu, H. (2010). Özel Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Sorunlarına ve Beklentilerine Yönelik Bir Çalışma.Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü Dergisi, 24, 323 329.

Sarı, T. (2015). Aile danışmanlığının engelli çocuk annelerindeki anksiyete, depresyon ve stres düzeylerine etkisi Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Tıpta Uzmanlık Tezi.

Sosyal Hizmet Kanunu (1983).
Erişim adresi:
http://dhgm.meb.gov.tr/Birimler/kanunlar/2882%20SAYILI%20SOSYAL%20H%C4%B0ZMETLER%20KANUNU.pdf

T.C. MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Resmi Gazete, Sayı: 26184, 31 Mayıs.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Erişim Adresi: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_zedep.pdf

Üstüner Top, F. (2008), Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadığı Sorunların İncelenmesi, ÖzVeri Dergisi, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 5(2), 1279-1292. i (Acar, M., Akandere, M., Acar, M., Akandere, M., Baştuğ, G. (2009), Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22), 23-32.

Weiss, J.M.(2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. Autism, 6, 1 115-130 Erişim Adresi: http://aut.sagepub.com/content/6/1/115.abstract

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 81-87.

ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERE İLİŞKİN ÖZEL EĞİTİM SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATING OPINIONS OF SPECIAL CLASS TEACHERS ON TEACHING METHODS FOR READING AND WRITING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Prof. Dr. Hakan SARI
Öğretmen Emine SEÇİL KARAMUKLU

Özet

Okuma yazma öğretimi işlevsel akademik becerilerin öğretimine temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, diğer beceriler gibi zihin engelli bireyin performansına ve gereksinimlerine bağlı olarak gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin zihin engelli bireyin öğrenme stiline uygun yöntemleri kullanması bu sürecin birey, aile ve öğretmen için kolay bir şekilde atlatılmasını sağlayacaktır. Ülkemizde bu konu ile ilgili araştırmalar çok sınırlıdır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Sivas iline bağlı 10 ilkokulda Özel Eğitim Bölümü mezunu olan ve Özel Eğitim Bölümü mezunu olmayan toplam 20 özel eğitim sınıfı öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma için toplanan veriler 'İçerik Analizi Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin sonuçlar kongre de detaylı olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okuma yazma öğretme yöntemleri, Zihin engelli öğrenciler, öğretmen,

Abstract

Teaching literacy is the basis of teaching functional academic skills. Therefore, like other skills, students with intellectual disabilities should be performed depending on their performances and needs. Using appropriate teaching and learning methods and styles for individuals' with intellectual disabilities help teachers and parents overcome some difficulties easily. However, the research on this matter is very limited. Therefore, the aim of this research is to explore the opinions of special class teachers concerning the methods used in teaching reading and writing to students with intellectual disabilities. In this research, one of the qualitative research methods' Semi-Structured Interview Method' was used and Semi Structured Interview Form was developed by the researchers. The data of this research were collected with 20 teachers 10 of whom graduated from special education department and 10 of whom graduated from other departments and who work in 10 primary special schools. The data collected for this research via semi-structured interview form were analysed with using Content Analysis Technique. The research findings will be presented in the congress in detail.

Keywords: literacy teaching methods, mentally handicapped students, teachers, intellectual disabilities

I.GİRİŞ

Zihin engelli bireyler için günlük yaşam ve toplum içinde bağımsızlık kazanmak için okuma temel beceridir. Zihin engelli çocukların kaynaştırma ve toplumsal uyumu önem kazandıkça okuma gereksinimi daha da önemli hale gelmiştir (Singh ve Singh, 1986).

Günümüzde artık yaygın olarak bilinmektedir ki eğitim sayesinde bireyler gereksinimlerini karşılayabilir, çevrelerindeki insanlarla iletişim kurabilir ve bunlara bağlı olarak toplumda üretici bir insan olabilme özelliğini kazanırlar. Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun her ülkede, sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal özellikler ve öğrenme özellikleri nedeniyle yaşıtlarının yararlandığı genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve bundan dolayı özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunmaktadır. (Çolak ve Uzuner, 2004).

Akyol (1997), bireyin kendisine ve çevresine hâkim olması, topluma uyum sağlayabilmesi ve bağımsız olarak hareket edebilmesi için okuma yazma öğrenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bireylerin okuma yazma öğrenmesinde, bulundukları çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Bireyler kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı iletişim süreçleri doğrultusunda okuryazar olurlar (Heilman, Blair & Rupley,1990). Okuryazarlık, okuma yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall, 1987; Vygotsky, 1978).

Çelenk'in de (1999 III; 2003, 34) ifade ettiği gibi uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş
alanın da ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Okuma yazma becerisinde önemli olan niteliktir. "Okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin" demek, doğru değildir. Çocuğa kazandırılacak okuma yazma becerisi, "hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak" okuma ve okuduğundan zevk alma, bir başka anlatımla "eleştirel" bir okuma ve işlek, düzgün bir yazma, ilk okuma-yazma öğretiminin temel hedefidir.

Zihin özürlü çocuklara özgü özel bir okuma yazma öğretimi yöntemi bulunmamaktadır. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencinin başarılı olabileceği herhangi bir okuma yazma öğretimi yöntemi (harf, hece, sözcük, karma, çözümleme vb.) ile çalışmalar yürütülmektedir (M. E. B 2001). Hangi yöntemin benimseneceğine karar vermek için a) öğrencinin öğrenme özelliklerinin b)öğrenme tercihlerinin ve c) diğer öğretim programlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Love ve Litton, 1994).

Ülkemizde son zamanlarda zihinsel engelli çocuklara okuma yazma öğretimi konusunda kullanılan yöntemlerden çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin etkililiği üzerinde farklı fikirlere rastlamak mümkündür. Bu sebeple bu çalışma bu iki yöntemin zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi konusundaki işlevinin belirlenmesi hususunda yürütülmüştür.

Çözümleme yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği, çocuğun günlük dilinden alınan kısa cümlelerle başlanır, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünür. Daha sonra hecelerin içindeki sesler sezdirilmeye çalışılır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezdirilen seslerle yeni cümle ve kelimelerkurulur (İlköğretim programı, 1995, 66).

Ses temelli cümle yönteminde ise, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarıyla ile ilgili etkinlikler, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öğe yazılır; yazılanlar da okunur. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılır (Akbayır, 2006, 94).

Yapılan araştırmalara göre, göz, okurken bir takım sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır. Yazıyı okuyabilmek, bu sıçramaların az ve çok oluşu ile ilgilidir. İyi bir okurun gözü, satır üzerinde düzgün aralıklarla ilerler ve her ilerlemenin sonunda bir miktar duraklar. Ağır okumalarda, bu ilerlemenin miktarı az olduğu gibi duraklamanın miktarı da fazladır. Zayıf okuyucular da ise, ilerlemenin miktarı hem azdır, hem de göz, zaman zaman geriye doğru dönüş yapar ve orada bir miktar kalır. Bu durumu dikkate alan eğitimciler, ilk okuma-yazma öğretiminde çözümleme yöntemini önermişlerdir. Bu yöntemle göz, bir bakışta daha
geniş bir alanı görür (Karacabey, 1988, 38), bütün bir cümleye bir-iki belki de üç sıçrama ile tepkide bulunur, yani yazıyı okur.

Çözümleme yönteminin yararlarının yanında, zaman alması ve okumayı geciktirmesi, cümleden kelimeye, kelimeden heceye, heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanması; verilen cümlede, çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi zor olması açılarından eleştirilmektedir (Çelenk, 1999, 28).

Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilere ses/harf arasındaki farkın nasıl olduğunun gösterilmesi, seslerin konuşma dilinde nasıl bitirileceği ve seslerin nasıl harmanlanıp kelime haline dönüştürüleceği konularında öğretmene yardım ederken; öğrencilere de harfle ses arasındaki ilişkiyi öğrendiklerini anlamalarına, kelimeleri, cümleleri, metinleri okurken, sesbilgilerini uygulamaya koymalarına yardım eder. Aynı zamanda alfabetik bilgi, sessel farkındalık, kelime dağarcığının gelişimi ve metinlerin okunmasını geliştirir (Osborn, Lehr & Armbruster, 2003, 13). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öğe yazılmakta, yazılan her öğe okunmaktadır (Duran ve Çoban, 2011).

Bununla birlikte Gündüz (2006, 43) ses temelli cümle yönteminin hızlı ve anlamlı okumaya uygun bir yöntem olmadığı görüşündedir. O'na göre çocuk, cümle yöntemine göre daha çabuk okuyabilir; ancak, işlevsel bir okuryazar olma noktasında sakıncaları bulunmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler bir cümleyi hece hece okudukları için, okuma ve yazma hızları da düşük olacaktır. Ayrıca çocuğun zihni harfe yönlendirildiğinden bütünü kaçırarak, küçük parçalar üzerinde odaklanması söz konusudur. Göz yazı üzerinde sıçramayı ne kadar büyük yaparsa, okuma hızı ve buna bağlı olarak anlama da o kadar hızlı olur. Ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen bir çocuğun gözünün, yazı üzerinde yapacağı sıçrama, kelimeleri oluşturan sesleri içereceğinden, göz, kelime üzerinde inişli çıkışlı sıçrama yapacağından, bu şekilde kelimeyi okurken, inişli çıkışlı sıçramada geçen sürenin uzunluğu, kelimenin başı ile sonu arasında kurulacak anlam bütünlüğünün kaybolmasına ve bu aşırı sıçramalar göz kaslarının yorulmasına neden olacak ve sonuçta okumaktan ve yazmaktan zevk almayan okur yazar topluluğu meydana gelecektir.

Her iki yöntem ile ilgili çeşitli araştırmacıların farklı görüşleri mevcuttur. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yöntemi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

I.I.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

a- Hizmet içi eğitim kurslarından yeterli ölçüde yararlandığınızı düşünüyor musunuz?
b-Seminer, konferans gibi bilgilendirme amaçlı faaliyetlere görevli değilseniz katılma sıklığınız ne düzeydedir?
c- Meslektaşlarınız ile fikir alışverişleri, işbirliğine dayalı öğretimsel faaliyetlerde bulunur musunuz?
d- Okul yönetimi ve aile ile iletişim becerilerinizi yeterli buluyor musunuz?
e- Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

2. Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle öğretimi yöntemine ilişkin var olan bilgi ve deneyimleriniz doğrultusunda;

a- Bu yöntemin diğer yöntemlere göre farklılık/benzerliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
b- Sözcükleri heceleme becerisine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
c- Ders yılı süresinin etkili kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
d- Okuduğunu anlama becerisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
e- Dilin yazım ve dilbilgisi kurallarının etkili kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
f- Bitişik el yazısıyla yazma becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
g- Dikte becerisine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Varsa zorlanılan harfler hangileridir?

3- Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yöntemine ilişkin bilgi ve deneyimleriniz doğrultusunda;

a- Bu yöntemin diğer yöntemlere göre farklılık/benzerliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
b- Sözcükleri heceleme becerisine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
c- Ders yılı süresinin etkili kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
d- Okuduğunu anlama becerisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
e- Dilin yazım ve dilbilgisi kurallarının etkili kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
f- Bitişik el yazısıyla yazma becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
g- Dikte becerisine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Varsa zorlanılan harfler hangileridir?

II.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreçleri ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

II.I.Araştırmanın Modeli

Araştırma, zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirmeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi açısından nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan görüşme türlerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi kullanılmıştır.

II.II.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezine bağlı ilkokul/ortaokul/eğitim ve uygulama okullarında çalışan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler araştırmaya katılmadan önce araştırmanın süreciyle ilgili detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere görüşmede gizlilik esasının korunacağına dair bilgi verilmiş ve görüşmede gönüllülük esasına önem verilmiş olup bu hususta gönüllülük arz eden öğretmenlerle çalışma sürdürülmüştür.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	*Bayan*	13	%65
	Bay	7	%35
	Toplam	**20**	**100**
Çalışma Süresi	1 yıl	6	%30
	2 yıl	1	%5
	3 yıl	3	%15
	4 yıl	1	%5
	5 yıl	2	%10
	6 yıl	2	%10
	8 yıl	3	%15
	10 yıl	2	%10
Görev Yapılan Kurum	Özel Alt Sınıf	15	%75
	Eğitim U. Okulu	5	%25
	Toplam	**20**	**100**
Alınan Diploma/Belgeler	Lisans Diploması	10	%50
	Hizmetiçi Eğitim K.	10	%50
	İşaret Dili Kursu	3	%15
	Cinsel Yaşam Kurs	7	%35
	Öz-bakım kursu	5	%25

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 20 öğretmenin 13'ünün (%65) bayan, 7'sinin (%35) erkek olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 15'i (%75) özel alt sınıfta görev yapmakta iken, 5'i (%25) Özel Eğitim Uygulama Okulunda görev yapmaktadır. Görevlerinde birinci yılında bulunanların sayısı 6 (%30), ikinci yılında bulunanların sayısı 1 (%5), üçüncü yılında bulunanların sayısı 3 (%15), dördüncü yılında bulunanların sayısı 1 (%5), beşinci yılında bulunanların sayısı 2 (%10), altıncı yılında bulunanların sayısı 2 (%10), sekizinci yılında bulunanların sayısı 3 (%15), onuncu yılında bulunanların sayısı 2 (%10) şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u (%50) alanda lisans diplomasına sahip, 10'u (%50) hizmet içi eğitim kursuna katılmış öğretmenlerden oluşmaktadır. İşaret dili kursuna katılan öğretmenlerin sayısı ise 3'tür (%15). Cinsel yaşam kursuna katılan öğretmenlerin sayısı ise 7'dir (%35). Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i (%25) öz bakım kursuna katılmıştır.

II.III.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları'' ile toplanmıştır. Görüşme formları zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatür taraması yapılmış ve ilgili kaynaklar tarandıktan sonra okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur.

Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler ışığında form tekrar düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

II.IV.Verileri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öğretmenler ile görüşme öncesi irtibat kurulmuş olup, görüşme için her birinden randevu alınmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilen veriler öğretmenlere uygulanmadan önce öğretmenler bilgilendirilmiş ve görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların gizlilik koşuluna sadık kalınarak kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Görüşme formlarında yer alan sorular ile öğretmenlerin araştırmaya yönelik düşünceleri, önerileri hususunda derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin formlara verdikleri cevaplar aynı zamanda kendilerinden izin alınarak ses kaydı ile kaydedilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar hususunda bulgulara yönelik yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

II.V.Verilerin Analizi

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler son bulunca veriler toplanmış ve bir araya getirilerek hesaplamalar yapılmıştır.Veriler ‘’İçerik Analizi Yöntemi ‘’ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşme formlarına verdikleri cevaplarda benzer olan cevaplar bir araya getirilmiş farklılık içeren cevaplar ise açık, anlaşılır ve net bir biçimde belirlenerek varsa öneriler alıntı yapılarak aktarılmıştır.Öğretmenlerin görüşme formları numaralandırılmıştır.

III.BULGULAR

Tablo 2: Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Kurslarından Yararlanma Durumu

	f	%
Yeterli ölçüde yararlandığımı düşünüyorum.	4	%20
Yeterli ölçüde yararlandığımı düşünmüyorum.	16	%80
Yeterli düzeyde kursun olmayışı	13	%65
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, hizmet içi eğitim kurslarından yeterli ölçüde yararlandığınızı düşünüyor musunuz şeklinde sorulduğunda 4’ü (%20) yararlandığımı düşünüyorum şeklinde görüş bildirmiş olup, 16’sı (%80) yararlandığımı düşünmüyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Yeterli ölçüde yararlandığını düşünmeyen öğretmenlerden 7’si (%35) zamanın yeterli olmayışı şeklinde bir görüş belirtirken, 13’ü (%65) ise yeterli düzeyde hizmet içi eğitim kurslarının yapılmadığı hususunda görüş belirtmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Meslektaşları ile Fikir Alışverişinde Bulunup, İşbirliğine Dayalı Öğretimsel Faaliyetlerde Bulunma Durumu

Öğretimsel Faaliyetler	**f**	**%**
Fikir alışverişinde bulunurum.	19	%95
Fikir alışverişlerinde bulunmam.	1	%5
Fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerden;		
Kendimi geliştirmek için fikir alışverişinde bulunurum.	10	%50
Diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak için fikir alışverişinde bulunurum.	5	%25
Öğrenciye uygun yöntemi belirleyebilmek için fikir alışverişinde bulunurum.	4	%20
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere, meslektaşları ile fikir alışverişleri, işbirliğine dayalı öğretimsel faaliyetlerde bulunup bulunmadıkları sorulduğunda; öğretmenlerden 19’u (%95) fikir alışverişinde bulunduğunu, 1’i (%5) ise fikir alışverişinde bulunmadığını belirtmiştir.Fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerden kendini geliştirmek için fikir alişverişinde bulunan öğretmenlerin sayısı 10 (%50), diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak için fikir alışverişinde bulunanların sayısı 5(%25), öğrenciye uygun yöntemi belirleyebilmek için fikir alışverişinde bulunanların sayısı ise 4’tür (%20).

‘Fikir alışverişinde bulunurum çünkü bilgi paylaştıkça çoğalır.Kendimi geliştirmek için diğer öğretmenlerin fikirlerinden yararlanırım.’ Ö5

Tablo 4: Zihin Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Yeterli Donanıma Sahip Olup/olmama Durumu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Mesleki Donanım	**f**	**%**
Yeterli donanıma sahibim.	16	%80
Yeterli donanıma sahip değilim.	4	%20
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yeterli donanıma sahip olup olmama durumuna yönelik yöneltilen soruda öğretmenlerden 16'sı (80) yeterli donanıma sahip olduğunu belirtirken, 4'ü (%20) ise yeterli donanıma sahip olmadığını dile getirmiştir.Öğretmenlerden 3'ü yeterli donanıma sahip olmanın kendini geliştirme ile mümkün olacağını dile getirmiştir.Ayrıca öğretmenlerden 1'i (%5) lisans programında aldığı eğitimden memnun olduğunu dile getirirken, 3'ü (%15) ise lisans programında aldığı eğitimden memnun olmadığını dile getirmiştir.

''Evet düşünüyorum çünkü öğrencilerimdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, her biri için potansiyalini en üst seviyeye çıkaracak yöntemleri tercih ediyorum.'' Ö14

'Tam olarak yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum.Özel eğitimde her öğrenci çok farklı.Bir çoğu için farklı bir yöntem denemek gerek.'' Ö1

Tablo 5: Ses Temelli Cümle Öğretimi Yönteminin Diğer Yöntemlere Göre Benzerlik/Farklılıkları

Ses Temelli Cümle Yöntemi	f	%
Bilgiyi yapılandırır	2	%10
Diğer yöntemlere göre daha etkili	5	%25
Tümevarım yoluyla daha kısa sürede okumaya geçiliyor	12	%60
El yazısında zorlanmalar görülüyor	1	%5
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere ses temelli cümle öğretimi yönteminin diğer yöntemlere göre benzerlik/farklılıkları sorulmuş ve bu doğrultuda öğretmenlerden 2'si (%10) bu yöntemin bilgiyi yapılandırdığını, 5'i (%25) diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu, 12'si (%60) tümevarım yoluyla daha kısa sürede okumaya geçildiğini, 1'i (%5) ise el yazısında zorlanmalar yaşandığını ifade etmiştir.

''Bu yöntemin diğer yöntemlerden faydalı olduğunu düşünüyorum.Seslerden heceler, hecelerden kelimeler,kelimelerden cümleler oluşturulması öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlar.'' Ö9

''Birçok alanı (duyma, ifade etme, yazma, ürün elde etme vb.) beraber geliştirdiğinden etkilidir.'' Ö3

Tablo 6: Öğretmenlerin Heceleme Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlükler

Heceleme Becerisi (Ses Temelli cümle yöntemi)	f	%
Uzun hecelerde sıkıntılar yaşanmaktadır	1	%5
Art arda iki sessiz harf gelince zorlanma görülmektedir	6	%30
Harf yutma ve türetme	13	%65
Toplam	**20**	**%100**

Görüşme yapılan öğretmenlere ses temelli cümle öğretimi yönteminde sözcükleri heceleme becerisine yönelik görüşleri sorulmuş olup öğretmenlerden 1'i (%5) uzun hecelerde sıkıntılar yaşanmakta olduğunu, 6'sı (%30) art arda iki sessiz harf gelince zorlanma görüldüğünü, 13'ü (%65) harf yutma ve türetmeler meydana geldiğini ifade etmiştir.

''Ard arda iki sessiz harf gelmediği sürece çok sıkıntı yok.Çünkü öğrenci uzun heceleri çıkarmada güçlük yaşıyor.'' Ö7

''Ses temelli cümle öğretimi yönteminde heceleme becerisi daha iyi.'' Ö2

Tablo 7: Ses Temelli Cümle Öğretimi Yönteminde Ders Yılı Süresinin Etkili Kullanımı

Ders Yılı	F	%
Bir ders yılı yeterli olmaktadır.	19	%95
Bir ders yılı yeterli olmamaktadır.	1	%5
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere ses temelli cümle öğretimi yönteminde ders yılı süresinin etkili kullanımına yönelik görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerden 19'u (%95) bir ders yılı süresini yeterli bulurken, 1'i (%5) ise yeterli bulmadığı görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden 18'i (%90) ders yılı süresinin etkili kullanımı konusunda öğrenciler arasında var olan 'bireysel farklılık' faktöründen söz etmiştir.

''Yeterli buluyorum ancak öğrencinin engel derecesine göre değişir.'' Ö5

''Bireysel farklılıklardan dolayı her öğrenci için yeterli olmayabilir, yeterli bulmuyorum.'' Ö13

Tablo 8:Ses Temelli Cümle Yönteminde Dilin Yazım ve Dil Bilgisi Kurallarının Etkili Kullanımı

Yazım ve Dil Bilgisi Kuralları	**F**	**%**
Etkili kullanıldığını düşünüyorum	3	%15
Etkili kullanıldığını düşünmüyorum	17	%85
Etkili kullanılmadığına yönelik:		
Harf/hece atlama	5	%25
Yazılacak kelime sade ve anlaşılır olmalı	2	%10
Toplam	**20**	**100**

Görüşme yapılan öğretmenlere Ses temelli cümle öğretimi yönteminde dilin yazım ve dil bilgisi kurallarının etkili kullanımına yönelik görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerden 3'ü (%15) etkili kullanıldığını düşünürken, 17'si (%85) etkili kullanıldığını düşünmediğini dile getirmiştir. Etkili kullanıldığını düşünmeyen öğretmenlerden 5'i (%25) harf/hece atlama sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını, 2'si (%10) ise yazılacak kelimenin sade ve anlaşılır olması gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 9:Ses Temelli Cümle Yönteminde Bitişik El Yazısıyla Yazma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bitişik el yazısı	**F**	**%**
Bitişik el yazısını uygun bulmuyorum.	20	%100
Bitişik el yazısını uygun buluyorum	0	
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere Ses temelli cümle öğretimi yönteminde bitişik el yazısı ile yazma becerilerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamı 20'si (%100) bitişik el yazısı ile yazma becerisini uygun bulmamıştır. Öğretmenler yazma becerisi olarak düz yazıyı önermektedir.

Tablo 10: Ses Temelli Cümle Öğretimi Yönteminde Öğretmenlerin Güçlük Yaşadıkları Harfler/Dikte Becerisi

Zorlanılan Harfler/Dikte Becerisi	**f**	**%**
g-ğ	4	%20
b-d	8	%40
o-ö	1	%5
k-h-v	3	%15
ı-i	2	%10
m-n	4	%20
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere Ses temelli cümle öğretimi yönteminde dikte becerisine yönelik fikirleri sorulmuş ve bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerden 8'i (%40) b-d harflerinde, 4'ü (%20) m-n harflerinde, 2'si (%10) ı-i harflerinde, 3'ü (%15) k-h-v harflerinde, 1'i (%5) o-ö harflerinde, 4'ü (%20) b-d harflerinde sorunlar yaşandığını dile getirmiştir.

''Okuyabilmenin öneminden ziyade söylenilenin yazılabilmesi her iki durumu pekiştiren bütünleyen etkinliktedir.'' Ö9

Tablo 11:Çözümleme Yönteminin Diğer Yönteme Göre Farklılık/Benzerlikleri

Çözümleme Yöntemi	f	%
Tümdengelim yöntemi olması açısından farklı	11	%55
Diğer yönteme oranla daha etkili	1	%5
Diğer yönteme oranla daha etkili değil	8	%40
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere çözümleme yönteminin Ses temelli cümle öğretimi yönteminden farklılık/benzerlikleri sorulmuş ve öğretmenlerden 11'i (%55) tümdengelim yöntemi olması açısından farklı olduğunu dile getirirken, 1'i (%5) ses temelli cümle öğretimi yöntemine oranla daha etkili olduğunu dile getirmiş, 8'i (%40) ise ses temelli cümle öğretimi yönteminden daha etkili olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 16'sı (%80) Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın önemine değinmişlerdir.

''Çözümleme yönteminde göz bir bakışta daha geniş alanı görür. Bu yönteme cümlelerle başlanır, zamanla cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünür. Sonra hecelerdeki sesler sezdirilir.'' Ö4

''Ezberci bir anlayış içerdiği için özellikle zihin engelli çocuklarda sözcük türetme eğilimlerine yer verebileceğini düşünüyorum.'' Ö9

Tablo 12: Öğretmenlerin Heceleme Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlükler

Heceleme Becerisi (Çözümleme yöntemi)	f	%
Tümdengelim yöntemi olduğundan heceleme becerisi zor kazanılır	11	%55
Art arda iki sessiz harf gelince zorlanma görülmektedir	4	%20
Ses yöntemine göre daha hızlı ve seri	2	%10
Okuma hızını yavaşlatıyor	3	%15
Toplam	**20**	**%100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere çözümleme yönteminde heceleme becerisini kazandırırken karşılaştıkları güçlükler sorulmuş ve öğretmenlerden 11'i (%55) Tümdengelim yöntemi olduğundan heceleme becerisinin zor kazanıldığını, 4'ü (%20) Art arda iki sessiz harf gelince zorlanmalar yaşandığını, 2'si (%10) Ses yöntemine göre daha hızlı ve seri olduğunu, 3'ü (%15) ise Okuma hızını yavaşlattığı görüşüne sahiptir.

Tablo 13:Çözümleme Yönteminde Ders Yılı Süresinin Etkili Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ders Yılı Süresi Etkin Kullanımı	f	%
Ders yılı süresi kısıtlı	17	%85
Ders yılı süresi yeterli	3	%15
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Çözümleme yönteminde ders yılı süresinin etkili kullanımına yönelik görüşleri sorulmuş ve bu doğrultuda öğretmenlerden 17'si (%85) ders yılı süresinin kısıtlı olduğunu, 3'ü (%15) ders yılı süresinin yeterli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden 10'u (%50) bireysel farklılık faktörünün ders yılı süresinin

etkili kullanımında önemli bir etken olduğunu dile getirmiş ayrıca öğretmenlerden 5'i (%25) öğrencilerde problem davranışlar olma durumunun da ders yılı süresinin etkili kullanımında önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 14:Çözümleme Yönteminde Bitişik El Yazısıyla Yazma Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bitişik El Yazısı	**F**	**%**
Bitişik el yazısını uygun bulmuyorum	20	%100
Bitişik el yazısını uygun buluyorum	0	
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere Çözümleme yönteminde bitişik el yazısı ile yazma becerilerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamı 20'si (%100) bitişik el yazısı ile yazma becerisini uygun bulmamıştır. Öğretmenler yazma becerisi olarak düz yazıyı önermektedir.

''El yazısı tamamen gereksiz bir yöntemdir ve birçok çocuk zorluk çekmektedir.'' Ö8

''El yazısını çocukta öğretmende okumakta güçlük çekiyor.'' Ö4

Tablo 15: Çözümleme Yönteminde Öğretmenlerin Güçlük Yaşadıkları Harfler/Dikte Becerisi

Zorlanılan Harfler/Dikte Becerisi	**f**	**%**
g-ğ	2	%10
b-d	7	%35
c-ç	3	%15
k-h-v	3	%15
ı-i	2	%10
m-n	3	%15
Toplam	**20**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmenlere Çözümleme yönteminde dikte becerisine yönelik fikirleri sorulmuş ve bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerden 7'si (%35) b-d harflerinde, 3'ü (%15) m-n harflerinde, 2'si (%10) ı-i harflerinde, 3'ü (%15) k-h-v harflerinde, 3'ü (%15) c-ç harflerinde, 2'si (%10) g-h harflerinde sorunlar yaşandığını dile getirmiştir.

''Dikte çalışmaları uzman eşliğinde ya da harf yönlerini bilen aile denetiminde yapılmalı.'' Ö8

IV.TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ünün (%65) bayan 7'sinin (%35) bay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle bayan öğretmenlerin araştırmaya katılmaya daha istekli olduğu sonucuna varabiliriz.

Öğretmenlerden 15'i (%75) özel alt sınıfta görev yapmakta iken, 5'i (%25) Özel Eğitim Uygulama Okulunda görev yapmaktadır. Görevlerinin birinci yılında bulunanların sayısı 6 (%30), ikinci yılında bulunanların sayısı 1 (%5), üçüncü yılında bulunanların sayısı 3 (%15), dördüncü yılında bulunanların sayısı 1 (%5), beşinci yılında bulunanların sayısı 2 (%10), altıncı yılında bulunanların sayısı 2 (%10), sekizinci yılında bulunanların sayısı 3 (%15), onuncu yılında bulunanların sayısı 2 (%10) şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u (%50) alanda lisans diplomasına sahip, 10'u (%50) hizmet içi eğitim kursuna katılmış öğretmenlerden oluşmaktadır. İşaret dili kursuna katılan öğretmenlerin sayısı ise 3'tür (%15).

Cinsel yaşam kursuna katılan öğretmenlerin sayısı ise 7'dir (%35). Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i (%25) öz bakım kursuna katılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yöntemini uygulayan ve konuya vakıf kişilerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin kendilerini yeterli donanıma sahip olarak bulmaktadır.

İyi bir okuyucunun özelliği; akıcı okuyan, kritik yaparak ve isteyerek okuyandır. Okuma eyleminin esası, sayfa üzerine kodlanmış şekillere anadilinde uygun sesi vermektir. Seslendirme eylemi, zihinsel süreçlerinin bir sonucu olup, anlama ve anlamlandırma gibi zihinle ilgili süreçleri içermektedir (Keskinkılıç, 2005, 299).

Katims (1996), ilkokul öğrencisi dört hafif düzeydeki zihinsel engelli çocuğa okuma yazma becerilerini geliştirmek için bir yıl süren eğitim uygulamasının etkililiğini deneysel yöntemle araştırmıştır. Bu eğitim okuryazarlık materyalleri yönünden zenginleştirilmiş, doğal ve gerçek bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çocuklar okuryazarlık gelişimlerini destekleyecek şekilde eğitim görürken bir yandan da doğrudan eğitim yöntemleri bu etkinliklerin içerisine yerleştirilmiştir. Öğretim sonrasında araştırmadaki dört hafif derecede zihinsel engelli çocuğun okuma ve yazma becerilerinde ustalaştığı görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre, görsellerle zenginleştirilmiş bir sınıf ortamında uygun okuma yazma yöntemi seçildiğinde ve içerik sade ve anlaşılabilir olduğunda çocukların okuma yazma eğitimini başarı ile geçebileceklerini belirtmişlerdir.

Türkiye' de Çolak (2001) ile Batu ve Başal (2002) zihin engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin kullandığı yöntemi belirlemek amacıyla çalışmalar yapmışlardır.

Okuma sırasında yazılı ve basılı semboller okuma işlemine katkıda bulunan organlar yoluyla çözümlenir. Çözümleme, harf-ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir. Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve akıcı olarak çözümlemesi gerekmektedir (Özmen, 2001, 17).

Öğretmen görüşlerine göre, ses temelli cümle öğretimi yönteminde tümevarım yolu ile daha kısa sürede okuma yazmaya geçildiği buna nazaran çözümleme yönteminde okuma yazmaya geçiş döneminin daha uzun sürdüğü görüşünü desteklemişlerdir. Türkçe'nin ilk okuma yazma öğretimi çerçevesinde, ses temelli bir yaklaşıma daha uygun bir dil olduğunu söylemek mümkündür (Onan, 2007).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğretmenler, ses temelli cümle öğretimi yönteminde sözcükleri heceleme becerisine yönelik harf yutma ve türetmeler yaşandığını, uzun hecelerde sıkıntılar yaşandığını ve ardarda iki sessiz harf gelince sorun yaşandığını benzer şekilde çözümleme yönteminde de ardarda iki sessiz harf gelince sorun yaşandığını dile getirmişlerdir ayrıca çözümleme yönteminin tümdengelim yöntemi olduğu için heceleme becerisinin daha geç ve güç kazanıldığını dile getirmişlerdir.

Bir cümlede sözcükler arasında boşluk olduğu için, öğrenci sözcük döneminde fazla zorlanmaz. Ancak sözcükleri hecelere ayırırken zorlanır. Hece döneminin başında acele edilirse öğrenci bocalar, öğretmen sıkıntıya düşer (Özdemir, 1997: 85). Bu devrede anlamsız heceleri tek basına öğrenmekten ve ezberlemekten kaçınılmalıdır. Öğrencilerden bir kısmının bu devre sonunda okuma yazmayı öğrendiği görülebilir (Ünüvar, 1999: 34).

Öğretmen görüşlerine göre, bir ders yılı süresi bireysel farklılıklar faktörü göz önüne alınarak ses temelli cümle öğretimi yöntemi için yeterli ancak çözümleme yöntemi için kısıtlı olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmeler ışığında, dilin yazım ve dil bilgisi kurallarının etkili kullanımına yönelik öğretmenler çözümleme yönteminin ses temelli cümle öğretimi yöntemine nazaran daha etkili ve işlevsel olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlk okuma yazma öğretimini sadece okumanın kazandırılacağı etkinlikler olarak düşünmemek gerekir. Okuma yazma becerileri birlikte kazandırılır (Kavcar ve diğerleri, 1995, 41). Çocuk okuduğu parçadan bir şey anlamıyorsa, o, okumuyor, sadece metni seslendiriyor demektir (Binbaşıoğlu, 1988: 3). Çözümleme yöntemi çocukların ilk günden anlayarak okumasını ve anlamı kavramasını sağlar (Tekışık, 1989 : 30). Öğretmenler, bitişik el yazısı ile yazma becerisini her iki yöntem için de uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan görüşme sonucunda, zihin engelli öğrencilere yazma becerisi kazandırırken öğretmenler, öğrencilerin harfleri eksik veya fazla yazmalarının, seslerin birleştirilme yerlerini hatalı yapmalarının güçlük yarattığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretmekte en fazla zorlandıkları harfler b-d-m-n-g-ğ-c-ç gibi harflerdir. Genel itibari ile zorlanılan harflerin birbirlerine şekilsel olarak benzedikleri görülmektedir.

Birçok okuma öğretim yöntemi normal gelişim gösteren ya da öğrenme problemi olmayan çocuklara göre desenlendiği için ön beceriler ya da öğretimsel etkinliklerin programlanması zihinsel engelli çocuklar için yetersiz olabilmektedir (Hoogeveen ve diğerleri, 1989). Bu nedenle her öğrenciye kendi seviyesine uygun, öğretim yöntemi denenmeli ve bu doğrultuda uygun okuma yazma metodu seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

V.SONUÇ

1. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre zihin engelli öğrencilere ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretimi süresince öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle öğretmenlerin uygun yöntemi seçme konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Zihin engelli öğrencilerin, heceleme becerisi kazandırılırken harf yutma ve türetmeler yaşanması, ardı ardına iki sessiz harf gelince okumakta güçlükler görülmesi, uzun hecelerde duraksamalar veya heceyi bölmeler yaşanması öğretimi güçleştirmektedir.
3. Okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak öğrencilerin, kelime dağarcığının kısıtlı olması, anlamını bilmediği kelimelerde anlamlandırmanın zaman alıcı olması, görsellerle desteklenen içeriğe ihtiyaç duyulması nedenlerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir.
4. Ders yılı süresinin etkili kullanımı hususunda bireysel farklılık faktörü göz önüne alınarak, çözümleme yönteminin ses temelli cümle öğretimi yöntemine göre daha uzun süreli ve zaman alıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Ses temelli cümle öğretimi yönteminin, tümevarım yolu ile eğitimi içermesi, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ulaşarak okuma yazmayı eşgüdüm halinde tutan bir yol olması ve çözümleme yönteminin de tümdengelim yöntemi olması bütünden parçaya doğru bir seyir alması iki yöntem arasında göze çarpan ana farklılıktır.
6. Her iki yöntemde de yazma becerisinin kazanılmasında harflerin eksik veya fazla yazılmasının, harflerin yanlış birleştirilmesinin, öğrencilerin kendi yazdıklarını kendilerinin okuyamamalarının, yoğunca harf/hece atlama/türetmenin yaşandığı öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğretmenlerin en çok b-d-m-n-o-ö-g-ğ harflerinin öğretimi sırasında zorlandıkları görülmektedir. Harflerin incelemesi yapıldığında bu harflerin gerek yazımı gerekse telaffuzu noktasında birbirine benzerlikler gösterdiği görülmektedir.
8. Öğretmenlerin aileler ile iletişiminin genel itibari ile ailelerin ilgisizliğinden kaynaklı olarak sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, meslektaşları ile fikir alışverişleri, işbirliğine dayalı öğretimsel faaliyetler yapma hususunda istekli oldukları, öğrencilerin daha fazla gelişim göstermesi, kendini geliştirme ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak amaçları ile öğretmenlerin meslektaşları ile fikir alışverişinde bulundukları sonucuna varılmıştır.
10. Bitişik el yazısına yönelik öğretmen görüşleri alındığında ise öğretmenlerden tamamı (%100) her iki yöntem için de el yazısını önermemekle birlikte düz yazıyı tavsiye etmektedirler.
11. İlgili literatür tarandığında ise ses temelli cümle öğretimi yönteminin hafif düzey zihin engelli öğrenciler okuma yazma eğitimi için daha uygun olduğu ancak çözümleme yöntemi ile de noktalama işaretleri, dilin yazım ve dil bilgisi kurallarının daha çabuk kavratıldığı, çözümleme yönteminin ses temelli cümle öğretimi yöntemine göre daha zaman alıcı olduğu, dikte becerisinde ise hemen hemen aynı harflerde sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

VI.Öneriler

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere daha sık katılmaları sağlanmalı ve hizmet içi eğitimlerde bilgilendirme amaçlı sunular kadar uygulamaya yönelik seminerlerde verilmelidir.
2. Öğretmenler, birbirine karıştırılan harfleri sık tekrarlarla öğrenciye kavratmaya çalışmalıdır.
3. Bu araştırma ses temelli cümle öğretimi yöntemi ve çözümleme yönteminin zihin engelli öğrencilerde okuma yazma eğitiminde işlerliğine yönelik yapılmış olup, öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıklara dikkat edip uygun yöntem seçilmelidir.
4. Zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretirken görsel materyallerin kullanımına ağırlık verilmeli, okuma yazma etkinlikleri görsellerle desteklenmeli, öğrencinin ilgisini çekebilecek etkinliklerle tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin aileler ile iletişimini kuvvetlendiri seminerler verilmeli, aile işe koşulmalı ve çocuğunun eğitimi hususunda görevlendirilmelidir.
5. Öğretmenler öğrencilerin okuduklarını anlamlandırabilmeleri için günlük yaşamdan ve çevreden örnekler vererek basit kısa cümleler ve metinler tercih ederek öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarmalarını desteklemelidir.
6. Öğretmenler birbirleri ile oluşturdukları fikir alışverişlerini daha geniş paydada birleştirmeli ve okul idareleri bu konuda sistemli ve düzenli öğretmenler arası bilgilendirme seminerleri verdirmelidir.
7. Öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıklar faktörü göz önüne alınarak ortalama bir yöntem seçilmemeli, hangi öğrencinin hangi yöntem ihtiyacını gideriyor ise o yöntem seçilmeli ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2006). "Türkçe Öğretim programı." Kasım Kıroğlu (Ed.) İlköğretim Programları. Ankara: Pegem A.

Akyol, Hayati (1997). "Okuma ve Prensipleri" Çağdas Egitim. Sayl:233. Ankara. Rehber Yay.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.

Başal, M. , & Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusuna alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *ÖzelEğitim Dergisi, 3*(2), 85-98.

Binbaşıoğlu, Cavit (1988). " ilk okuma ve Yazma Öğretimin de Tümce Yönteminin Kullanılmasıyla ilgili ... ". Çagdas Egitim. Sayi: 138. Ankara. Tekışık Matbaası.

Çelenk, S. (1999) *İlkokuma Yazma Öğretimi.* Artım Yayınları. Ankara.

Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Duran, E. ve Çoban, O. (2011). S*es temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu

Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması *Çağdaş Eğitim.* 333, 40.

Hall, N. (1987). The emergence of literacy. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1990). Principles and practices of teaching reading (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Hoogeveen, F.R, Smeets, P.M., & Lancioni, G.E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research inDevelopmental Disabilities, 10*, 1-18.

Karacabey, R.G. (1988). İlkokuma ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim.* Sayı:134.

Katims, D.S. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other DevelopmentalDisabilities, 11*(3), 147-157.

Kavcar, Cahit, F. Oguzkan, S. Sever. (1985). Türkçe Ögretimi. Ankara. Engin Yay.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Asil YayınDağıtım.

Love, H.D. ve Litton. F.W. (1994). *Teaching reading to disabled and handicapped learners.* Illinois: Charles C. ThomasPublisher.

Milli Eğitim Bakanlığı (2001) *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: MEB. Yayınları.

M.E.B. (2001). İlköğretim Okulu Otla Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan (Eğitilebilir) Çocuklar Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Onan, B. (2007). 10 Ocak, Hatay.

Özdemir, i.Ethem (1997). "Egitim Psikoloji iliskisi". Egitim Bilimine Giris. Ankara. Gazi Yay.

Armbruster, B. B., Lehr, F. Osborn, J. (2003). Put Reading First: The Resarch Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade. Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Second Edition. Illinois.

Özmen, R. (2001). *Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Açısından İncelenmesi*. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Nobel Yayınları.

Singh, N.N., & Singh ,J. (1986). Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. *International Review of Research in MentalRetardation*, *14*, 165-196.

Tekışık, H. Hüsnü, M. Okay (1989). İlk okuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Kılavuzu. Ankara. Rehber Yay.

Ünüvar, Perihan, K. Çelik (1999). ilkokuma ve Yazma Ögretimi. Burdur.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN UYGULANAN AİLE EĞİTİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' OPINIONS ON EXISTING FAMILY EDUCATION PROGRAMS

Prof. Dr. Hakan SARI
hakansari@gmail.com
Arş. Gör. Abdulbaki KARACA
akaraca@konya.edu.tr

Özet
Aile eğitim programları temelde iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi, ailenin psikolojik ve sosyal açıdan bulunduğu yaşam şartlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak, ikincisi ise çocukların eğitimlerinde aile unsurunu güçlendirmektir,(Cochran, 1988:26).
Yapılan araştırmalarda Özel Eğitimde işbirliği yapılması üzerinde önemle vurgu yapılmaktadır. Bu işbirliği sürecinde öğretmen ile aile arasındaki ilişkilerin ön planda yer aldığı gözlemlenmiştir. Aileye verilen eğitim çocuğun edindiği istendik davranışların kalıcılığını sağlamada büyük ölçüde yarar sağlamaktadır. Okullarda verilen aile eğitim programları ailelere Özel Eğitim hakkında bilgi vermekle beraber aileyi eğitimin bir parçası haline getirmektedir. Özel Eğitim öğrencisi için okullarda kazandırılmış olan eğitimin aile eğitim programları ile kalıcılığını sağlamak bu eğitim programlarında önemli bir unsur olarak görülmüştür. Okullarda öğretmenler tarafından kazandırılan olumlu davranışların her ortamda sürdürülmesini sağlamak için aile eğitiminin önemi vurgulanır. Ancak ülkemizde uygulanan aile eğitim programları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Özel Eğitim öğretmenlerinin Aile Eğitim Programları hakkındaki bilgi ve görüşleri, programların içeriği, programlara katılım ve işlenişi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmeni olarak çalışan 25 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verilerinin analizinde Betimsel Analiz Tekniği kullanılmıştır.

Abstract
Family education programs basically serve two purposes. The first one is to assist families in adapting themselves to their living conditions in terms of psychological and social aspects, and the second one is to strengthen the impact of family factor on children's education. (Cochan, 1988:26)
Researches put excessive emphasis on the importance of cooperation in Special Education. It has been observed that relations between teacher and family come into prominence during this cooperation. Education which is given to family has a very beneficial effect in making the terminal behaviours acquired by student permanent. Family education programs given at schools both inform families about Special Education and make them a part of the education. Making school education of Special Education students permanent with the support of family education programs has been a significant factor in these education programs. The importance of family education is emphasised in order to maintain positive behaviours which are provided at school by teachers in all environments. However, researches that evaluate teachers' opinions on family education programs in our country are very limitied. Thus, the aim of this study is to evaluate Special Education Teachers' knowledge and opinions of Family Education Programs with regard to content, participation and teaching. The research comprises 25 teachers working as Special Education Teacher during 2015-2016 school year. Data of the research was collected with semi-structured interview method, which is one of the qualitative data collection techniques. Descriptive analysis method was used to analyze interview data.

I. GİRİŞ

Zihin engellilerin eğitimlerinde temel hedef, onların yaşam işlevlerini geliştirerek daha bağımsız kılmaktır (AAMR, 1992). İlk olarak toplum temelli küçük tanıtım programları olarak başlayan aile eğitimi ve destek programları daha sonra hem içerik hem de sayıca genişlemiş, karmaşıklaşmıştır. Bazı bölgelerde bu programlar geniş bir alana yayılarak o bölgede maddi olarak destek de almaya başlamıştır (Powel,1990;Gomby,2005:4). Aile eğitim programları temelde iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi, ailenin psikolojik ve sosyal açıdan bulunduğu yaşam şartlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak, ikincisi ise çocukların eğitimlerinde aile unsurunu güçlendirmektir (Cochran, 1988: 26).

Aile eğitim programları aileler için anne baba olma becerilerini geliştirme, çocuk gelişimi ve ailelerin yaşadığı problemlerle başa çıkabilme ile ilgili öğrenme deneyimlerini geliştirmeye odaklanmış programlardır (Bogenshneider ve Johnson,2004: 20). Ebeveynler çocuklarını eğittikleri için çocuğun evdeki öğretmenleri olarak görülmekte ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evdeki ebeveynleri tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtilmektedir (Hollingsworth, Hoover,1999).

Çocuk ilk eğitimini aileden alır. Çocuğun kişilik ve ruhsal gelişiminde önemli bir yere sahip olan aile çocuk için ilk öğretmen konumunda görülmüştür. Çocuğun çevresine karşı faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü büyüktür. Son yıllarda aile eğitiminin önemi daha fazla anlaşıldığını görüyoruz. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Aile eğitim programları ile aileler profesyonel bir eğitim anlayışına doğru yönlendirilmeye çalışılır. İyi bir eğitim almış bir ailenin çocuğuna vereceği eğitim tartışmasız faydalı olarak görülmektedir.

Dünyada farklı demografik özelliklere sahip ailelere yönelik pek çok farklı aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar hangi eğitim seviyesinde ve sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan programların sonunda ebeveynlerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinin düştüğü ve özyeterlilik duygularının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca aile eğitimi programlarının anne-babanın çocukla iletişimi ve çocuk bakımı konularında olumlu etkileri saptanmıştır (Şahin, Kalburan, 2009)
Amerika da 1975 yılında yürürlüğe giren ‘ Herkes için eğitim’ yasası ile ailelerin çocukların eğitimine katılımındaki önem vurgulanmıştır. Ülkemizde ise aileler çocukların eğitiminin her alanda var olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği). Yapılan bir çalışmada çocukların yaşları büyüdükçe aile katılımının azaldığı görülmüştür. Aile katılımında lise düzeyindeki gönüllülük oranı ortaokul düzeyine göre daha az görülmüştür. Lise düzeyinde var olan aile katılımının daha az görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Var olan lise düzeyindeki katılım ise ders dışı aile katılımı olarak görülmüştür (Fan, 2001).Dünyada farklı demografik özelliklere sahip ailelere yönelik pek çok farklı aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar hangi eğitim seviyesinde ve sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan programların sonunda ebeveynlerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinin düştüğü ve öz yeterlilik duygularının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca aile eğitimi programlarının anne-babanın çocukla iletişimi ve çocuk bakımı konularında olumlu etkileri saptanmıştır (Şahin, Kalburan, 2009). Yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli özelliği ebeveyn desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu anlaşılmıştır. (Diaz, 1989).

Ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı ailenin eğitime dâhil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı, çocuğun gelişiminde etkileşimlerin önemli olduğunu ve ailenin, çevrenin etkileyen ve çocuktan etkilenen bileşeni olduğunu belirtir. Okulların ve eğitimcilerin bu yaklaşımı benimsemesi, aile katılımı için atılacak ilk adım olacaktır çünkü aile çocuğun başarısı için önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Aile katılımının beklenen düzeye ulaşamamasında pek çok etkenden söz edilirken, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, sosyokültürel yapıları, bireysel özellikleri bu etkenlerden bazıları olarak görülmüştür. Bu etkenler, okullar ve öğretmenler tarafından göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece ailelerin katılımı sağlanarak öğrencilerin başarıları arttırılabilir. (Kaysılı, 2008).

Fatma Tezel Şahin ve F. Nilgün Cevher Kalburan (2009) yapmış olduğu bir çalışmada,

1. Türkiye de aile eğitimi alanında çalışanlar tarafından farklı demografik özelliklere sahip ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür.
2. ihtiyaç belirleme sürecinden sonra öncelikli ailelerden başlayarak uygulanacak aile eğitim programlarının ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları ile öz yeterlilik duyguları açısından olumlu sonuçlar getireceği düşünülmüştür.
3. Diğer eğitim kurumları ve yerel kuruluşların katkısıyla bu tür programların yaygınlaştırılmasının çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi,
4. Okulöncesi eğitimin ailede de devamlılığının sağlanması, böylece daha sağlıklı ve üretken bireylerin topluma kazandırılması yönünde önemli etkisi olacağı ifade edilmiştir.

Araştırmalar anne-babaların çocuklarına uygun davranışlar kazandırabildiklerini, birçok bağımsız yaşam becerisini öğretebildiklerini göstermektedir (Cavkaytar,1988). Ebeveynlerin çalışma koşulları dikkate alınarak, iş yerlerinde aile eğitim programları kurum yönetimi tarafından planlanmalıdır. Bu programlarda özellikle meslek gruplarının özelliği ve çalışma koşulları da dikkate alınarak teorik bilginin yanı sıra uygulamalı örnekler içeren çalışmalara da yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Tezel Şahin ve Özbay, 2007: 12)

Okulların en önemli amacı baktığımızda öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlamak yer alır. Etkili öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme çevresini ya da içeriğini, öğrenci ve öğretmenin özelliklerini, inançlarını ve öğretmenin öğretimi kolaylaştırmak için yönettiği öğretim döngüsünü dikkate alan öğrenme ve öğretme modelidir. (Bos ve Vaughn, 2002).

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir(Burns, Roe ve Ross,1992).

Öğretmenlerin informal veya formal görüşmeler vasıtası ile velilerle bir araya gelmesi gerektiğinden bahsetmiştik. Bir araya gelinen informal görüşmeleri şöyle sıralayabiliriz:
1. Yapılması gereken sınıf içi çalışmalar nelerdir?
2. Çocuğun gelişim düzeyini, bireysel farklılıklarını dikkate alan bir okuma öğretimi nasıl sağlanmalıdır?
3. Kazanılmış okuma davranışlarının kalıcılığını sağlamak için yapılması gerekenler nelerdir?
4. Evde gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri nelerdir?
5. Çoklu öğretim ortamlarından (kütüphane, eğlendirici çocuk yayınlar, televizyon vb.) nasıl yararlanmalıdır?
6. Öğretmen veli görüşmelerinin öğrencinin okul başarısındaki öneminin görüşülmesi
(Burns, ve diğerleri, 1992, 617):

II. YÖNTEM

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve analiz süreci hakkında bilgiler verilmektedir.

II.1. Araştırma Modeli

Araştırmamız aile eğitimi hakkında özel eğitim alanında çalışan öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Nicel araştırma yerine nitel bir araştırma yöntemi tercih edilerek görüşmeye katılan öğretmenlerimizin görüşlerinin detaylı olarak alınması hedeflenmiştir. Aile eğitim hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile daha iyi analiz sonuçlarına ulaşılacağı hedeflenmiştir. Öğretmenin gerçek görüşlerinin ortaya çıkabilmesi için katılımcı rahatlığı açısından öğretmen odasında birebir görüşmeler sağlanarak veriler toplanmıştır. Buradaki amaç samimi bir ortam oluşturarak öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini içtenlikle anlatabilmesine olanak sağlamaktır. Araştırmamız nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma İnsanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010: 326).

II.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan katılımcı grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Artvin ve Konya ilinde Rehberlik Araştırma Merkezleri, Özel Eğitim Uygulama Okulları ve Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 25 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubumuzda olan öğretmenlerin hangi bölümlerden mezun oldukları Tablo1 de verilmiştir. Görüşme öncesinde her öğretmenimize görüşmelerin gönüllülük esasına göre olduğu ve istedikleri zaman görüşmeyi bırakabileceklerini ve görüşme kayıtlarının Elmis Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde araştırma sonucu olarak kullanılacağı belirtilmiştir.

Tablo1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm/programı

Tablo 1 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerimizin %40'ı zihin engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenlerdir. %28'i sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenlerimizdir. Katılımcı öğretmenlerimizin %32'si alan dışı diğer bölümlerden mezun olmuş öğretmenlerden oluşmaktadır.

II.2. Veri Toplama Aracı

Bölüm/Program	F	%
Zihin Engelliler Öğretmenliği	10	40
Sınıf öğretmenliği	7	28
Diğer bölümler	8	32
Toplam	25	100

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış formatta açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşmeyi hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılı hale getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000).
Görüşme formu hazırlanırken alanında uzman öğretim üyeleri ile ön görüşmeler yapılmış ve konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu hazırlanmış görüş ve öneriler doğrultusunda son haline getirilmiştir. Her öğretmen için tek bir standart görüşme formu hazırlanmıştır. Herhangi bir soruya dair görüşmenin sürdürülmesinde öğretmenin soruya karşı cevapsız kalması durumunda yol gösterici hatırlatıcılar kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenler odası veya müsait olan idari odalarda gerçekleştirilmiştir.Katılımcıların gizliliği ve rahatlığı açısından birebir görüşme yapabilmek için boş olan odalar tercih edilmiştir. Görüşme Formu hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerleri

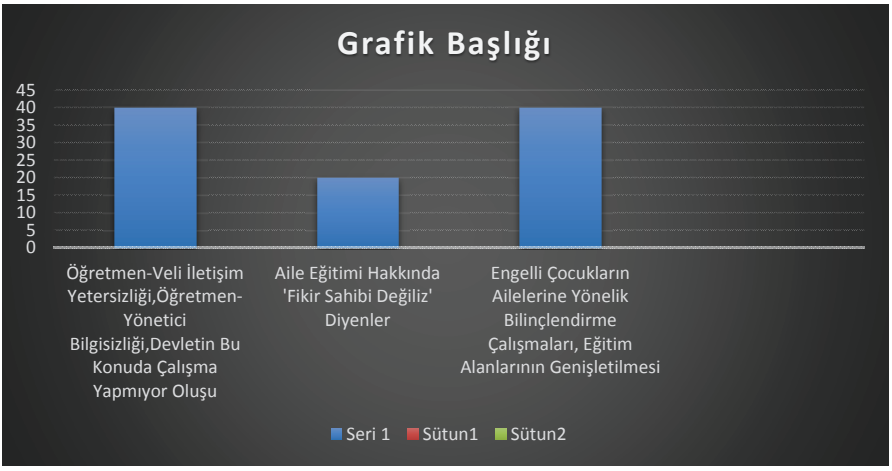
Okullar	F	%
Özel Eğitim Uygulama Okulu	20	80
Rehabilitasyon Merkezi	5	20

Tablo 2 de görüldüğü gibi araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin %80'i özel eğitim uygulama okulunda, %20'si ise rehabilitasyon merkezlerinde çalışmaktadır.

II.3. Analiz

25 öğretmen grubu ile uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonlandırılması ile toplanan kayıtların üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan nitel verilerin meydana gelmesine özen gösterilmiştir. Her bir öğretmenin kaydında yer alan cevaplar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Verilen bu cevaplar içerisinde anahtar kelimeler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır . Çünkü betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân sağlamaktadır. (Yıldırım ve Simsek, 2003) Ses kaydı olarak alınan veriler yazılı hale getirtilmiştir.

II.4. BULGULAR



▶ S

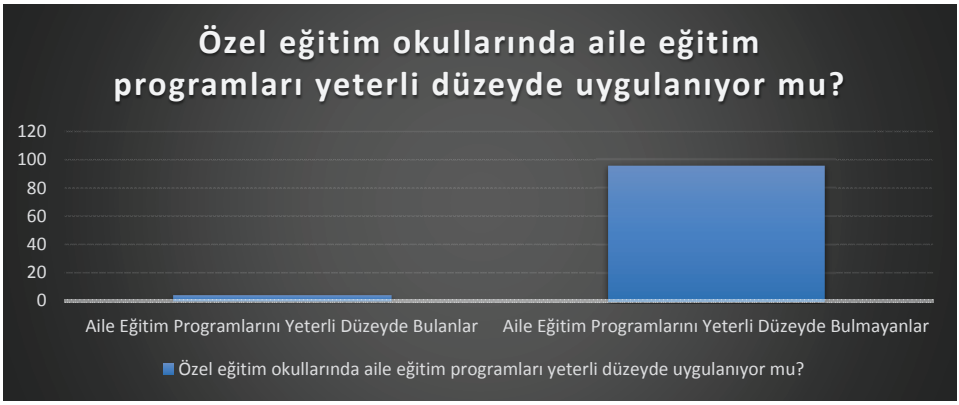
oru 1: Aile eğitim programları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

▶ Tablo 3. Aile Eğitim Programları hakkındaki düşünceler

Öğretmenlerimizin %40'ı tarafından Öğretmen-veli iletişim yetersizliği, öğretmen ile yönetici bilgisizliği, devletin bu konuda politikaya sahip olmadığı gibi nedenlerden dolayı uygulanılmayan bir program olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerimizin %20'si Aile eğitimi hakkında fikir sahibi değildir. Öğretmenlerimizin %40'ı özel eğitimde engelli çocukların ailelerine yönelik bilinçlendirme çalışmaları, eğitim alanlarının genişletilmesi ve detaylandırılmasının gerekliliği şeklinde ifade etmiştir.

- Soru 2: Ülkemizdeki özel eğitim okullarında aile eğitim programları yeterli düzeyde uygulanıyor mu?

Tablo 4. Öğretmenleri Aile Eğitim Programlarının uygulanış yeterliliği hakkındaki görüşleri



Katılımcı öğretmenlerin %4'ü (1 kişi) aile eğitim programlarının yeterli düzeyde uygulandığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %96'sı (24 kişi) aile eğitim programlarının yeterli düzeyde uygulanmadığını ifade etmiştir. Aile eğitim programlarının yeterli düzeyde uygulanmadığını beyan eden öğretmenler, sebeplerini şu şekilde sıralamıştır;

1. Özel eğitime muhtaç çocuğu olan ailelerin kendilerini ifade etmesini geleneksel aile yapıları engellemektedir. Aileler uzmanları ya yanlış bilgilendirmekte ya da eksik bilgi vermektedir (Öğretmen
2. Uzman kişilerce veriler programlar sık verilmemektedir (Öğretmen 7)
3. Verilen eğitimler, velilerin duygu durumlarını anlamaya ve empati kurmaya yönelik olmadığından yeterli katılım olmamaktadır (Öğretmen 12).
4. Ailelerin ilgisiz yaklaşımları (Öğretmen 14).

Diğer katılımcılar Ailelerin sadece küçük bir kısmının aile eğitim önemi konusunda bilgilendirilmesi şeklinde ifade etmiştir.

Soru 3: Aile eğitimi kapsamında yapılan çalışmaları yeterli buluyor musunuz ?

Tablo 5. Öğretmenlerin aile eğitim çalışmaları hakkındaki düşünceleri



Katılımcıların %4'ü aile eğitimi kapsamında yapılan çalışmaları yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü aile eğitimi kapsamında yapılan çalışmalar hakkında bilgisi olmadığını, katılımcıların %92'si aile eğitim kapsamında yapılan çalışmaları yeterli bulmadığını ifade etmiştir.
Çalışmaları yeterli bulmayan öğretmenler nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir: Eğitimlerin alan uzmanları tarafından yapılmayışı' (Öğretmen 2,8). Ailelerin eğitim seviyeleri ve yaşadığı çevrenin incelenmeyişi (Öğretmen 4), Sorun çalışmaların bulunmaması değil çalışmaların uygulanmayışı (Öğretmen 12,7). Diğer katılımcılar farklı tanılar konmuş özel eğitim gerektiren bireylerin aile eğitim programlarının çeşitli olması gerektiğini. Böyle bir çalışma olmadığından dolayı sonuçların başarısız olduğunu ifade etmişti

Soru 4: Aile eğitim programlarına ailelerin katılımını ne düzeyde buluyorsunuz?

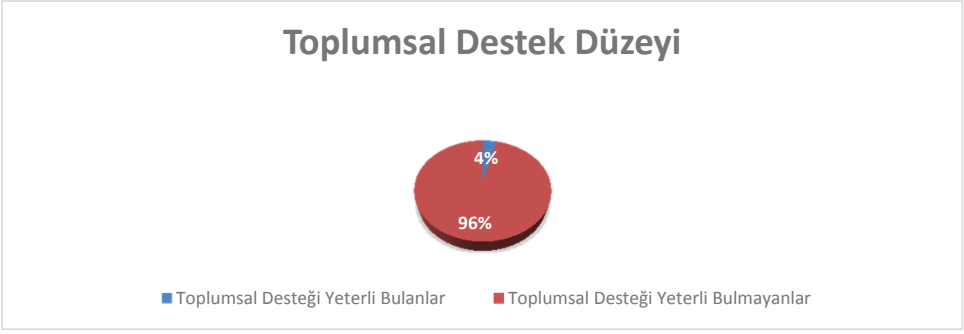
Tablo 6. Öğretmenlerin Aile Eğitim Programlarına ailelerin katılım düzeyi hakkındaki görüşleri



Katılımcıların %4'ü yeterli düzeyde bulurken katılımcıların %96'sı yetersiz düzeyde olduğunu belirtmiştir. Katılımı yetersiz bulan öğretmenler nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir. Disiplinler arası iletişim olmayışından kaynaklanıyor(Sağlık Personeli-Özel Eğitim Uzmanı ve Akademisyenler arası) (Öğretmen 24). Ailelerin vakit ayırmak istememesi mevcut programlara katılımı gereksiz görmesi (Öğretmen 3,16). Ailelerin eğitim programları hakkındaki bilinç düzeyinin düşük olması (Öğretmen 4,8,21,25). Kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin okul ile iletişiminin zayıf olması (Öğretmen 2). Ailelerin ekonomik düzeyinin kötü olması gibi nedenler ifade edilmiştir (Öğretmen 13).

Soru 5: Aile Eğitimi olarak okullarda yapılan programlara toplumsal desteği ne düzeyde buluyorsunuz?

Tablo 7. Öğretmenlerin Aile Eğitim Programlarına yönelik toplumsal desteği ne düzeyde buldukları hakkındaki görüşler



Katılımcıların %4'ü (1 Kişi) toplumsal desteği yeterli bulurken katılımcıların %96'sı (24 kişi) toplumsal desteği yeterli bulmamaktadır. Toplumsal desteği yeterli bulunmayışının sebebi şu şekilde ifade edilmiştir: Özel eğitim alanında toplumun yeterli bilgi düzeyine sahip olmayışı (Öğretme 3). Engellilere karşı toplumun farkındalığı artıran çalışmaların yetersiz olması (Öğretmen 2,21). Yapılan programların okul-aile arasında kalması, toplumun bu programlara dahil edilmemesi (Öğretmen 4,13,18). Toplumun bir kesiminin özel eğitime muhtaç çocukları kabullenmek istemeyişinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Öğretmen 6).

Soru 6: . Aile Eğitim Programlarının içeriği hakkında görüşleriniz nelerdir.
Tablo 8. Aile eğitim içeriği hakkında öğretmenlerin görüşleri



Katılımcıların %8'i içerik hakkında olumlu görüş bildirirken, katılımcıların %92'si içerik hakkında olumsuz görüş bildirip, eğitim programlarının içeriğinin daha kapsamlı olması gerektiği ifade edilmiştir.
İçerik olumsuz görüş bildirmelerinin sebebini şu şekilde ifade etmişlerdir: Program içeriği ihtiyaca cevap verememesi belirtilmiş olup, değişim ve ilerleme kaydeden eğitim sistemine uyum sağlaması gerektiği vurgulanmıştır (Öğretmen 3,17,25). Programların içeriği ile toplumun günlük hayatı arasındaki uyuşmazlığın var olması (Öğretmen 2,7), diğer katılımcılar program içeriğinde ailenin tam olarak eğitime dahil edilmeyişi ve yeteri kadar bilinçlendirici etkinlik ve faaliyetlerin bulunmayışı olarak ifade etmiştir.

Soru 7: Aile eğitim programlarının daha etkili olabilmesi için önerileriniz neler?
Öneriler şu şekilde ifade edilmiştir;

1. İşin mutfağında olan öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilmesi, bu konu hakkında yapılan uygulamaların çeşitliliğinin artırılıp öğretmenler vasıtasıyla ailelere aktarılması (Öğretmen 1).
2. Aile ve çocuğun birlikte katılacağı etkinliklerin seçilmesi (Öğretmen 8)
3. Velilerin düşünceleri dikkate alınarak programın hazırlanması (Öğretmen 7,25)
4. Alanında uzman psikologlar tarafından ailelere destek sağlanması (Öğretmen 3)
5. Engel alanına göre aile eğitim programları farklılaştırılmak suretiyle eğitimin bireyselleştirilmesi gerektiği(Öğretmen3,19)
6. Aile eğitim programlarının devamlılığı sadece örgün eğitimle sınırlı kalmamalı ayrıca örgün eğitimi tamamlamış öğrenci velisiyle de sürdürülmeli (Öğretmen 2)
7. Betimsel bir anlatımdan ziyade yaparak-göstererek eğitimin sunulması gerektiği ifade edilmiştir.(Öğretmen 21)

III. SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmenlerinin uygulanan aile eğitim programları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, ülkemizde mevcut programların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Birçok özel eğitim öğretmeni tarafından vurgulanan bu yetersizlik durumu ailelerin katılımını olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenlerden bir kısmı aile eğitim programlarının varlığından habersiz olduğu için mevcut hiçbir çalışma yapmadığı görülmüştür. Bu noktada üniversite de çalışan akademisyenlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak hareket edip aile eğitim programlarının kapsamını okullarda artırmak ve bu programın işlenişi hakkında öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekmektedir.

Yapılan aile eğitim çalışmaları betimsel bir anlatımdan dışarı çıkmadığı yine çalışmamızda ortaya çıkan diğer bir sonuç olarak görülmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimiz Aile Eğitim Programlarına katılan ailelerin kendilerine sunulan aile eğitim programlarını betimsel bir anlatım olarak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada aile eğitim programlarının işlenişinin düzenlenmesi gerektiği, yaparak ve yaşayarak öğrenme modeline uygun bir eğitim anlayışını yansıtan programların uygulanması önem arz etmektedir.

Aile eğitim programları uygulanan okullarda aile katılımı oldukça düşük bulunmuştur. Ailelerin düzenli olarak okula gelip gitmek istemeyişi, okulu bakım evi olarak görmeleri ve eğitimin çocuklarında istendik yönde ilerlemeye sebep olacağına inanmadıklarından dolayı okul ile işbirliği içine girmedikleri görülmüştür. Uygulanan aile eğitim programlarının içerik olarak kapsayıcı olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada aile eğitimi hakkında toplumsal desteğin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Toplumsal desteği artırmak ve insanların özel eğitimde aile eğitimi ile ilgili duyarlılığını artırmak için MEB-YÖK arası iletişime ve iş bölümüne ihtiyacın doğduğu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim

Bakanlığı bünyesinde psikolog ve psikoterapi alanında çalışmalarda bulunmuş kişilerin özel eğitim uzmanları ile işbirliği yapması ve ailelerin katılımını beraberce sağlamalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca programlara yönelik okul, aile ve toplumu bilinçlendirme çalışmalarının yetersiz olduğu, velilerin aile eğitim programlarına katılımının istendik düzeyde olmadığı ve aile katılımını sağlayacak etkinlik ve programların eksikliği tespit edilmiştir. Alanında uzman öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilerek aile eğitim programlarının çeşitliliğinin artırılıp öğretmenler vasıtasıyla ailelere aktarılması sağlanmalıdır. Bu şekilde farklı ihtiyaç alanlarına uygun aile eğitim çalışmalarının sunulmasıyla ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanacaktır.
Aile ve çocuğun birlikte katılacağı etkinliklerin artırılması sağlanmalıdır. Artırılan bu etkinlikte uzmanların gösterip yapma metoduyla aileleri bilinçlendirmeleri önem arz etmektir. Bu şekilde yapılan bir aile eğitim modeli betimsel bir anlatımdan farklı olarak ailelerin bilinçlenmesine daha fazla katkı sağlayacaktır.

Engelli ailelerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlardan birinin de psikolojik destek olduğu kabul gören bir gerçektir. Aile uzmanları ve alanında uzman psikologlar tarafından ailelere verilecek desteğin artırılması gerekmektedir. Ailelerin içerinde bulunduğu psikolojik bunalımdan onları çıkaracak, onların ruhsal durumunu sağlıklı bir şekilde sürdürmesine destek verecek uzmanların aile eğitim programlarına daha fazla dahil olmalarının gerekliliği bu çalışmayla bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Programlar ailelerin düşünceleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Yapılacak bir program hazırlanmadan önce ailelerin ihtiyaç duyduğu alanlar araştırmalar yoluyla tespit edilmelidir. Bu şekilde ne tarz bir programın hazırlanacağı ortaya çıkacaktır. Ailelerin merak ettikleri konular belirlendiği müddetçe hem aile katılımı artacak hem de daha verimli çalışmalar yapılmış olacaktır.

Aile eğitim programları engel türlerine göre çeşitlendirilmelidir. Aile eğitim programlarına katılan ailelerin engelli çocuğu farklı bireysel özelliklere ve engel türlerine sahip olabilir. Bu nedenle hazırlanacak bir aile eğitim programının farklı engel türlerine yönelik hazırlanması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde hazırlanan farklı türdeki programlar ailenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir tercih sebebi olarak sunulabilecektir.

KAYNAKÇA

Bogenschneider, K. veJohnson,C. (2004).Family İnvolvement in Education: How Important Is It? What Can Legislators Do? Wiconsin Family Impact Seminear Briefing Report No.20,54pages.Universty of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies.

Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. (5th ed.). USA: Allyn and Baco.

Bahar Keçeli-Kaysılı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2008,9 (1) s.79,80

Burns, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementary Scchools. Boston Houghton Mifflin Company.

Cochran M. (1988). Parentel Empowerment in Family Matters:Lesson Learned from a research Program. Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice. (Ed: Douglas R. Powell). Published Praeger /Greenwood

Diaz, S. L. (1989). The Home Environment and Puerto Rıcan Children's Achievement: A Researcher's Diary, (Bul. Kyn. Satır, (1996). The Natiohal Association for Education Conference, Hulston, April-May

Fatma Tezel Şahin, F. Nilgün Cevher Kalburan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2009 (1) 25. Sayı, S.11

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. Journal of Experimental Education

Gomby, D.S.(2005).Home Visitation ın 2005:Outcomes for Children and Parents.http://www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby_2005.pdf

Hollingsworth P. M. ve Hoover H. H. (1999). İlköğretimde Öğretim Yöntemleri, (Çev. Tanju Gürkan vd.), A. Ü. Rektörlüğü Yayınları.

Powell, Douglas R. (1990). Parent Education and Support Programs. ED320661

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE ÖĞRETMEN SEÇİM SÜREÇLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE OPINIONS OF TEACHERS WHO WORK AT SCIENCE AND ART CENTER ABOUT ELECTORAL PROCESS OF TEACHERS FOR SCIENCE AND ART CENTERS

Hakan SARI
Barış DOĞRUKÖK
barisdogrukok@gmail.com
Yahya ÇIKILI

ÖZET: ''Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) üstün ve özel yetenekli öğrencilere ders dışı zamanlarda; öğrencilerin ilgi ve istidatlarına göre eğitim veren devlet kurumlarıdır'' (Yıldız, 2010 s.49). Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışacak öğretmenler şu ana kadar farklı kriterler ve süreç izlenerek seçilmiştir. Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme süreci ülke genelinde ilk olarak 2008 yılında başlatılmıştır. Bir sonraki Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi için çalışmalar 2015 yılında başlamış ve öğretmenlerden başvuru alınmıştır. Başvuruda öğretmenlerin yüksek lisans, doktora, katıldığı yarışmalar, aldığı ödüller gibi özelliklerine göre puanlamaya gidilmiştir. Bu puanların bulunduğu form EK 2 formu olarak isimlendirilmiştir. Başvuranların Ek 2 puanı temel alınarak İhtiyacın üç katı öğretmen mülakata alınarak sınav tamamlanmıştır. Ancak BİLSEM'lere öğretmen atamasıyla ilgili ölçütleri ve öğretmen seçimi sürecindeki karşılaşılan durumları açıklayan çalışmalar ülkemizde sınırlıdır.
Dolayısıyla bu araştırmanın amacı :

1.Ülkemizdeki üstün zeka düzeyine ve özel yeteneğe sahip öğrencilerin eğitiminden sorumlu, BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'lere öğretmen seçim süreci ile ilgili görüşlerini tespit etmek,
2.BİLSEM öğretmenlerinin bir BİLSEM öğretmeninde bulunmasını istediği özellikleri tespit etmek,
3.Elde edilen veriler ile daha sonra yapılacak olan BİLSEM'lere öğretmen seçimiyle ilgili çalışmalara ışık tutmaktır.

Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmaya BİLSEM'lerde çalışan 25 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler Betimsel Analiz Tekniği ile çözümlenmiştir.
Anahtar sözcükler: anahtar sözcükler küçük harflerle yazılmalı ve 5 taneden fazla olmamalıdır.

ABSTRACT:
Science and Art Centersare state institutions that educate the superior and gifted students at extracurricular times according to students' interests and skills.'' (YILDIZ; 2010, s.49). Teachers who will work at Science and Art center have been chosen by following different criteria and process. For the first time, electoral process of teachers for Science and Art centers started in 2004 and 2008 at country wide. The other studies for elect teachers for Science and Art centers started in 2015 and got applications from teachers. During the application, according to teachers' masters , doctorates, competitions that they participated in, awards that they got, like these features were scored. The form that has got these points were named as Attached 2 form. The exam was finished by being called three times more teachers to the interview by having regard to applicants' Attached 2 points. But there aren't enough workings for explaining the situations during the electoral process of the teachers and the criteria for the appointment of teachers for Science and Art Centers in our country.
So aim of this research;

1. To identify the opinions of teachers who work at Science and Art centers and responsible for training superior and gifted students in our country about electoral process for Science and Art centers.
2. To identify the features that teachers of Science and Art center want a teacher of Science and Art center has.
3. To clear up the obtained data with studies will be done later about election of teachers for Science and Art Centers

In this study, the semi-structured interviews which is one of the research methods of qualitative research methods was used. Datas were collected through semi- structured interview technique. Twenty-five teachers who work in Science and Art Centers participated in this study. The obtained data has been analyzed with descriptive analysis technique.
Key words: Science and Art Center, election of teachers, teachers at Science and Art Centers, the appointment of teacher for Science and Art Centers

GİRİŞ

’Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) üstün ve özel yetenekli öğrencilere ders dışı zamanlarda; öğrencilerin ilgi ve istidatlarına göre eğitim veren devlet kurumlarıdır.’’ (YILDIZ; 2010, s.49). Ülkemizde 2015 yılı itibarıyla 72 Bilim ve sanat merkezinde 562 öğretmen çalışmaktadır (MEB, 2016 s, 215). Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışacak öğretmenler şu ana kadar farklı kriterler ve süreç izlenerek seçilmiştir. Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme süreci ülke genelinde ilk olarak 2008 yılında başlatılmıştır. Bir sonraki Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi için çalışmalar 2015 yılında başlamış ve öğretmenlerden başvuru alınmıştır. Başvuruda öğretmenlerin yüksek lisans, doktora, katıldığı yarışmalar, aldığı ödüller gibi özelliklerine göre puanlamaya gidilmiştir. Bu puanların bulunduğu form EK 2 formu olarak isimlendirilmiştir. Başvuranların Ek 2 puanı temel alınarak İhtiyacın üç katı öğretmen mülakata alınarak sınav tamamlanmıştır.

Ancak BİLSEM’lere öğretmen atamasıyla ilgili ölçütleri ve öğretmen seçimi sürecindeki karşılaşılan durumları açıklayan çalışmalar ülkemizde sınırlıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçim sürecinin Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amaçları;

1.Ülkemizdeki üstün zeka düzeyine ve özel yeteneğe sahip öğrencilerin eğitiminden sorumlu, BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM’lere öğretmen seçim süreci ile ilgili görüşlerini tespit etmek,

2.BİLSEM öğretmenlerinin bir BİLSEM öğretmeninde bulunmasını istediği özellikleri tespit etmek,

3.Elde edilen veriler ile daha sonra yapılacak olan BİLSEM’lere öğretmen seçimiyle ilgili çalışmalara ışık tutmaktır.

Problem Cümlesi

Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen seçme süreciyle ilgili Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Alt Problemler

1. Bilim Ve Sanat Merkezinde ki öğretmenlerin taşıması gereken özelliklere ilişkin
2. BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? BİLSEM’e atanacak öğretmenler için yapılacak seçim sürecine ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. BİLSEM’e atanacak öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. BİLSEM’e atanacak öğretmenlerin seçiminde mülakata ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. BİLSEM’e atanacak öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma durumları ve olayları katılımcıları bakış açılarından anlamaya çalışan nitel yaklaşımla (BÜYÜKÖZTÜRK Ş., 2014 s:12) tarama modelinde yapılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek dört temel yöntem vardır. Bunlar odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemedir (ÇOKLUK Ö, 2011s: 96). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin bir tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. (S.B., 2013 s:86)Görüşme gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek içi gereklidir. Açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu soruların amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörüleri olmadan diğer diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı tanımaktır (M., 2014 s:21).

1. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.
2. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.
3. Araştırmada önce etik kurallar gereği ses kaydı yapmak için katılımcılardan izin istenmiş ve izin veren katılımcıların ses kayıtları alınmış ve daha sonra çözümlenip metne dönüştürülmüştür.
4. Metinler katılımcılara verilerek kayıtların yanlışsız ve doğru olduğu teyit ettirilmiş. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.
5. Etik kurallar gereği katılımcı isimleri yerine Ö.1, Ö.2, Ö.3,Ö.4 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

6. Görüşme formu hazırlanırken önce uzman görüşü alınmış ve bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra iki pilot uygulama yapılmış her hangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

Çalışma Grubu

- Araştırmanın çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 25 öğretmen oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada katılımcılara beş soru sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıda analiz edilmiştir.

1.Bilim Ve Sanat Merkezinde ki Öğretmenlerin Taşıması Gereken Özelliklere İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmada ilk olarak öğretmenlerimize Bilim ve Sanat Merkezlerine atanacak öğretmenlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır.

Tablo 1. Bilim Ve Sanat Merkezinde Ki Öğretmenlerin Taşıması Gereken Özelliklere İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. İletişim Becerileri Üst Düzeyde Olmalı	**12**	**48**
1.2. Alanına Hâkim Olmalı	**11**	**44**
1.3. Gelişime Açık Olmalı	**8**	**32**
1.4. Proje Temelli Eğitime Yatkın Olmalı	**6**	**24**
1.5. Yaratıcı Ve Farklı Bakış Açısına Sahip Olmalı	**4**	**16**

Öğretmenlerimizin yarıya yakını (12 :% 48) kuvvetli iletişim kabiliyetinin bir öğretmen için olmazsa olmaz olduğunu belirtmiştir. BİLSEM'lerde ki öğrencilerin çok duygusal ve naif olmaları sebebiyle iletişime büyük önem verdikleri, eğer öğrenciyle sağlıklı iletişim kurulmazsa devam zorunluluğunun da bulunmadığı kurumda amaçladığımız hedeflere ulaşılamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar her yaştan çocukla karşılaşan BİLSEM öğretmeninin her yaş seviyesine inip çıkabilecek. Yetenekte olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerimizin yarıya yakını (11 :% 44) alan hâkimiyetinin bir öğretmen için olmazsa olmaz olduğu, ama BİLSEM'ler de bir kat daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü karşımızdaki öğrenci kitlesinin herhangi bir öğrenci grubu olmadığı alana hâkimiyeti olmadan yeterli fayda sağlanamayacağını vurgulamışlardır.

BİLSEM'lerde öğrencilerin her an yeniliğe açık ve meraklı oluşu öğretmenlerin de kendini geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerimizin bir kısmı (8:% 32) öğretmenlerin gelişmeye açık olması gerektiğini belirtmiştir. BİLSEM'ler deki öğrencilerin kendisini devamlı geliştiren yeniliğe açık yapıları, onlara kılavuzluk edecek olan öğretmenlerin de kendisini devamlı geliştirmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (6:% 24) BİLSEM'lerin proje temelli eğitim yapan kurumlar oldukları için BİLSEM öğretmeninin proje temelli eğitime yatkın, projeler üreten ve öğrencilerini yönlendiren kişiliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimizin bir kısmı (4%16) BİLSEM öğretmenin farklı bakış açısına sahip olması gerektiğini belirtirken bir kısmı da (6:%24) BİLSEM öğretmeninin yaratıcı olması gerektiğini belirtmiştir.

Temaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

"BİLSEM'e atanacak öğretmenler kendi alanına hakim olmalı bunun içinde en az yüksek lisans ve devamındaki diğer akademik çalışmaları yapıyor olması gerekiyor. Bununla birlikte iletişim araç ve gereçlerini iyi kullanabiliyor olması gerekiyor. Birebir diyalog kurabilme yeteneğinin ön planda olması gerekiyor. Araştırma ve proje yapabilme kabiliyetine sahip olması gerekiyor''(Ö.8).

"Bana göre BİLSEM'e atanacak öğretmenlerin öncelikle yaratıcı düşünme kabiliyetinin gelişmiş olması gerekiyor. Her hangi bir konuya baktığı zaman onu farklı açılardan görebilen bunu direk çocuğa vermeden sezdirme yoluyla çocuğa aktarabilmeli. En önemlisi yaratıcılık bence'' (Ö.19)

2. Bilsem'e Atanacak Öğretmenler İçin Yapılacak Seçim Sürecine İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmada katılımcılara BİLSEM'lere öğretmen seçim sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır.

Tablo 2. BİLSEM'e Atanacak Öğretmenler İçin Yapılacak Seçim Sürecine İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Belirlenen kriterlere göre başvuru- hizmet içi eğitim- yazılı ve sözlü (mülakat) sınavı içeren seçim süreci olmalı	**12**	**48**
1.2. Belirlenen kriterlere göre başvuru ardından mülakat olmalı	**4**	**16**
1.3. Belirlenen kriterlere göre başvuru- portfolyo dosyası incelemesi olmalı	**2**	**8**
1.4. Belirlenen kriterlere göre başvuru- bilim sınavı ardından mülakat olmalı	**2**	**8**

Öğretmenlerimizin yarıya yakını (12 :% 48) bazı kriterler belirlenip başvuru alınmasını bu kriterlere uyan öğretmenlerin daha sonra bir hizmet-içi eğitime alınmasını ve ardından da yazılı-sözlü mülakat sınavını içeren bir seçim ve eğitim süreci olması gerektiği belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimizin bazıları (4 : % 16) bazı kriterler belirlenip başvuru alınmasını bu kriterlere uyan öğretmenlerin daha sonra mülakat sınavına alınıp seçim sürecinin sonuçlandırılması gerektiği belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimizin bazıları (2: % 8) bazı kriterler belirlenip başvuru alınmasını daha sonra bu kriterlere uyan öğretmenlerin önceki çalıştığı yerlerde yaptıkları çalışmalardan örneklerin de olduğu portfolyo dosyasının incelenerek seçim sürecinin sonuçlandırılması gerektiği belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimizin bazıları (2 :% 8) bazı kriterler belirlenip başvuru alınmasını daha sonra bu kriterlere uyan öğretmenlerin önce bilim sınavına sonrada mülakata sokularak öğretmen seçim sürecinin sonuçlandırılması gerektiği belirtmişlerdir.

Temaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

''Seçim süreci başta uygulamalı olmalı diye düşünüyorum yani uygulamalı olarak belli süreçte öğretmenlerin uygulamadan geçip gözlemlenerek daha sora yazılı ve mülakat sınavlarına tabi olarak seçilmeleri gerekir diye düşünüyorum'' (Ö.14).

''…iki aşamadan kastım şu istenilen kriterleri belgeleyebileceğimiz belgelerin toparlanması ve puanlanması ve daha sonradan da hemen arayı çok uzatmadan mülakatın gerçekleştirilmesi…'' (Ö.8)

''… Bana göre bir dosya sunulması, öğretmenlerin kendi çalışmalarında yaptığı önceden görev yapmış olduğu okullarında yaptığı çalışmalar bir dosya ile çeşitlendirebilirdi. Bunlar daha faydalı olurdu. Çünkü etkinlik ağırlıklı çalışmayan öğretmenlerin burada zorlandığını görüyoruz'' (Ö.19).

''Bilimsel yeterlilik sınavı olmalı. Daha sonrada sınavı kazananlar mülakatla da seçilebilir'' (Ö.10).

3. Bilsem'e Atanacak Öğretmenlerin Eğitim Sürecine İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmada katılımcılara BİLSEM'lere atanacak öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır.

Tablo 3. BİLSEM'e Atanacak Öğretmenlerin Eğitim Sürecine İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Seçilmeden Önce Bir Hizmet-içi Eğitim Olmalı	**8**	**32**
1.2. Seçilmeden Önce Ve Seçildikten Sonra Hizmet-içi Eğitim Olmalı	**8**	**32**
1.3. Seçildikten Sonra Hizmet-içi Eğitim Olmalı	**5**	**20**
1.4. Seçildikten Sonra Uyum Stajı Olmalı	**2**	**8**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (8:%32) öğretmenlerin öncelikle nereye geldiklerini ve neyle karşılaşacaklarını bilmeleri için seçim öncesi eğitime katılmasının gerekli olduğunu söylemiştir. Böylece hem seçim sürecinde seçici kurulun daha iyi gözlem yapabilecek, hem de öğretmenin gitmeye aday olduğu kurumu daha iyi tanıması sağlanacaktır. Muhatap olacağı üstün zekâlılar ve bunların eğitimi konusunda da bir fikir edinmesi mümkün olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (8:%32) öğretmenlerin hem seçilmeden önce hem de seçildikten sonra hizmet-içi eğitime tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (5:%20) öğretmenlerin sadece seçildikten sonra hizmet-içi eğitime tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (2:%8) öğretmenlerin seçildikten sonra bir uyum stajına tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Temaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

"Kesinlikle sınavdan önce bir eğitim alınmalı ki öğretmen ne için başvuru yaptığının bilincinde olsun.''(Ö.16)
"Bilsem' e atanmak isteyen öğretmenler seçim sürecine dahil olmadan veya dahil edilmeden önce hizmet-içi eğitimle çeşitli kurslara katılabilmeli. Kurslardaki -gerçek değerlendirmelerden- sonra başarılı olanlar arasından BİLSEM öğretmenleri seçilmeli''(Ö.3).
"Yani kesinlikle seçim esnasında bir eğitimden geçmeliler öğretmenlerin orda gözlenmesi gerektiğine inanıyorum. Ama sadece bu yeterli mi hayır değil. Seçimden sonra da o öğretmenleri bilim sanat merkezlerinin işleyişiyle ilgili buradaki etkinliklerin nasıl yapıldığıyla ilgili ayrıca üniversitedeki uzmanlar tarafından eğitim alarak yetiştirilmesi gerektiğine inanıyorum.''(Ö.4).
"Eğitime alınıp seçilmesi daha külfetli olur. Eğitim alındıktan sonra seçilmek daha zor olur. Seçildikten sonra, kurs almak daha uygun olur bence'' (Ö.7)
"Burada tecrübeli öğretmenlerden yararlanıp onlardan oryantasyon eğitimi almaları iyi olur. çünkü ilk geldiğimizde bizde ilk başta ne yapacağımızı çok kestiremediğimiz durumlar oldu''(Ö.13).

4. Bilsem'e Atanacak Öğretmenlerin Seçiminde Mülakata İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmada katılımcılara BİLSEM'lere atanacak öğretmenlerin mülakata ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır.

Tablo 4. BİLSEM'e Atanacak Öğretmenlerin Seçiminde Mülakata İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. Adaletli Olmak Kaydıyla Mülakat Gerekli	**9**	**36**
1.2. Mülakat Mutlaka Olmalı	**6**	**24**
1.3. Mülakat Olmalı Ama Etkisi Düşürülmeli.	**4**	**16**
1.4. Mülakat Olmamalı Adaylar Süreç İçerisinde Gözlemlenmeli	**3**	**12**
1.5. Mülakat Kesinlikle Olmamalı	**3**	**12**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (9:%36) Adaletli olmak kaydıyla mülakatın gerektiğini belirtmişlerdir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (6:%24) mülakatın mutlaka olması gerektiğini belirtmişlerdir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (4:%16) mülakatın olmasını ama etkisinin düşürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (3:%12) mülakatın olmamasını ama adayların süreç içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (3:%12) mülakatın asla olmamasını gerektiğini belirtmişlerdir.

Temaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

''Adil olduğu takdirde mülakat gerekli. Öğretmenin kendine duyduğu saygı giyiminden, özgüveni yürüyüşünden, iletişim becerisi konuşmasından belli olur. Fakat mülakatı yapacak kişiler yerelden değil bakanlıktan seçilmeli''(Ö.16)
''Kesinlikle mülakat gerekli çünkü mülakat sözlü iletişim araçlarının kullanılıp kullanılamadığının en canlı örneğini oluşturuyor. Burada kendini hitap edebilme yapacaklarını sözel olaraktan karşı tarafa geçirebilmek gerekiyor. Mülakatsız bilsem sınavı olmaz diye düşünüyorum ben''(Ö.8).

''Bu idari bir şey ama gerekebilir. Yani öğretmenlerle konuşulsa, Fikirleri alınsa etkisi yüzde yüz olmasa da belli bir oranda etki yapması gerekir''(Ö.24)
''Aslına bakarsanız uygulama dediğim aşamada zaten gözlemlendiği için mülakatın çok gerekli olduğunu düşünmüyorum''(Ö.14).
''Bence BİLSEMe atanacak öğretmenlerin seçiminde mülakatın gerekliliği bir yana mülakat kesinlikle olmamalı, ülkemizde mülakatın adil bir seçme ve eleme yöntemi olduğunu düşünmüyorum çünkü'' (Ö.21).

5. BİLSEM'e Atanacak Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerinelerdir?

Çalışmada katılımcılara BİLSEM'lere atanacak öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. BİLSEM'e Atanacak Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına İlişkin BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	f	%
1.1. BİLSEM Öğretmeni En Az Yüksek Lisans Mezunu Olmalı	**12**	**48**
1.2. Yüksek Lisans Şart Değil Ama Olanlara Alımda Avantaj Sağlamalı	**8**	**32**
1.3. Lisans Eğitimi Yeterli Yüksek Lisansa Gerek Yok.	**5**	**20**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (12 :% 48) bir BİLSEM öğretmeninin en az yüksek lisans mezunu olması gerektiğini belirtmiştir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (8 :% 32) BİLSEM öğretmeninin yüksek lisans mezunu olmasının şart olmadığını ama yüksek lisansın alımda avantaj sağlaması gerektiğini belirtmiştir.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (5 :% 20) BİLSEM öğretmeninin lisans mezunu olmasının yeterli olduğunu önemli olan öğretmenlik niteliklerinin iyi olması gerektiğini belirtmiştir.

Temaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

''Gerekir. Alanından lisans yapmış, yüksek lisans, doktora yapmış olan insanlar zaten bilim sanat merkezinin felsefesi olan araştırma tabanlı araştırmaya yönelik böyle bir isteği olduğu için zaten yüksek lisans ve doktoraya devam eden öğrenciler seçilirse hem öğrenciler için hem de kendileri için daha verimli bir süreç olur''(Ö.20)
''Yüksek Lisans Doktora ya da özel sertifika aranmalı ama şart olmamakla birlikte yani ekstra puan verilmeli proje sunmuş öğretmenlere de TUBİTAK projesi yapmış öğretmenlere de verilen puanlar gibi verilmeli. Ama şart olmalı mı bence şart olması gerekmiyor. (Ö.18)

''Lisans düzeyinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Her hangi bir akademik saplantı içerisinde olmamak lazım. Diye düşünüyorum

-Yani kişisel yeterliliklere daha çok önem veriyorsunuz.
-Evet doktora yapabilir, yüksek lisans yapabilir ama bilsem öğretmeni olmayabilir. Odasında fildişi kulesinde kalmış olabilir ''(Ö.10).

SONUÇ

Araştırmamıza katılan BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerine göre;

BİLSEM öğretmeninde bulunması gereken en önemli özelliklerin; İletişim yönü kuvvetli, alanına hakim, gelişime açık, yaratıcı ve farklı bakış açısına sahip, proje temelli eğitime yatkın öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

BİLSEM'e öğretmen seçimi; süreç değerlendirmesi, bilim sınavı ve mülakatlarla olmalıdır.

Katılımcıların bir kısmı BİLSEM öğretmeni seçilmeden önce, bir kısmı seçildikten sonra bir kısmı da hem seçilmeden önce hem de seçildikten sonra öğretmenlerin hizmet içi eğitime tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan hiç birisi hizmet içi eğitime karşı çıkmamış sadece bir kaçı bunun staj şeklinde yapılmasını istemiştir.

BİLSEM öğretmen seçim sürecinde mülakatın olması gerektiği büyük çoğunluk tarafından kabul edilmiş, sadece birkaçı (3:%12) mülakatın kesinlikle olmaması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (20:%80) BİLSEM öğretmenin en az yüksek lisans mezunu olmasına taraftar olduğunu belirtmişlerdir.

BİLSEM'lere öğretmen seçim sürecinin olmasına hiçbir öğretmen tarafından karşı çıkılmamış. BİLSEM'lerde çalışacak öğretmenlerin de özel olması ve seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Buraya sonuçlar kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir. Buraya sonuçlar kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir.

ÖNERİLER

BİLSEM'lere öğretmen seçimi devam etmeli, özel öğrencilerin eğitimi donanımlı ve seçilmiş öğretmenlerle yapılmalıdır.
BİLSEM'lere öğretmen seçim sürecinde akademik özellikler (yüksek lisans, doktora, katıldığı proje ve yarışmalar dikkate alınmalı ve tercih sebebi olmaya devam etmelidir.
BİLSEM'lere öğretmen seçimi öğretmenlerin performanslarını iletişim becerilerini ve akademik yeterliliklerini ölçen bir süreç halinde yapılmalıdır.
BİLSEM'lere seçilen öğretmenlerin eğitimleri devamlı olmalı. Yani sık sık hizmet içi eğitimlerle kendilerini yenilemeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

BÜYÜKÖZTÜRK Ş., K. Ç. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri 18. Baskı.* Ankara: Pegem Akademi.

ÇOKLUK Ö, Y. K. (2011). Nitel Bir Görüsme Yöntemi: Odak Grup Görüsmesi. *Kuramsal Egitimbilim, 4*((1)), 95-107.

MEB, M. E. (2016). Milli Eğitim İstatistikleir Örgün Eğitim 2014-2015.

MERRİAM S.B. (2013). *Ntel Araştıma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber.* (T. S., Çev.) Ankara: Nobel.

PATTON Q.M. (2014). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, H. (2010). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim Ve Sanat Merkezleri (Bilsemler) Üzerine Bir Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Ankara.

AZ GÖREN ÖĞRENCİLERİN İŞLEVSEL GÖRME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF FUNCTIONAL VISION SKILLS LOW VISION STUDENTS

Yrd. Doç. Dr. SALİH ÇAKMAK
salih_cakmak@gazi.edu.tr
Arş. Gör. CEM ASLAN
cemaslan@gazi.edu.tr
Prof. Dr. MUSTAFA SÖZBİLİR
sozbilir@atauni.edu.tr

ÖZET: Bu çalışma, 114k725 No'lu TÜBİTAK Projesi kapsamında desteklenmektedir. Bu çalışma, az gören öğrencilere Fen öğretimi kapsamında yapılacak olan öğretimler öncesi yapılmıştır. Bu çalışmada, az gören öğrencilerin işlevsel görme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin işlevsel görme düzeylerine göre materyal ve öğretimsel düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Görme Engelliler Ortaokulu'na devam eden az gören tanısı almış 12 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin Gazi İşlevsel Görme Değerlendirme Aracı (GİGDA) kullanılarak, işlevsel görme becerileri değerlendirilmiştir. GİGDA, her öğrenci ile birebir çalışılarak uygulanmıştır. Değerlendirme süreci, her öğrenci için ayrı ayrı kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan elde edilen veriler, bütün öğrenciler için analiz edilerek veriler raporlaştırılmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre; çalışmaya katılan az gören öğrencilerden 8'inin, yakın görme becerilerinden odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 60cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebildiği görülmüştür. Yine bu sekiz öğrencinin uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında da yaklaşık 3m'lik mesafeden bütün görsel tepkileri doğru olarak verebildiği görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin 2'sinin, yakın görme becerilerinden; odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 40cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebildiği görülmüştür. Yine bu iki öğrencinin uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında da yaklaşık 1m'lik mesafeden bütün görsel tepkileri doğru olarak verebildiği görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin 2'sinin, yakın görme becerilerinden odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 40cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebildiği görülmüştür. Yine bu iki öğrencinin uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında ise doğru görsel tepkiler veremediği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: İşlevsel görme, az gören, işlevsel görme becerileri, işlevsel görme değerlendirmesi.

ABSTRACT: This study is supported under the TUBITAK Project No: 114k725. This study was conducted prior to teaching students with low vision within the scope of science education. In this study was aimed the determination of functional vision acuity of students with low vision. According to the functional vision acuity of students material and instructional arrangements are made. The attendants of the study are 12 students who were diagnosed with low vision and studies at the Middle School for the Visually Impaired under Ministry of National Education in province of Erzurum during the term of 2014-2015. These students, Gazi Functional Vision Assessment Tool (GIGDA) using functional vision skills are evaluated. GIGDA, by working one on one with each student has applied. The assessment process has been recorded separately for each student. The data obtained from these records, data were analyzed for all students reporting. According to evaluation results; eight of the students with low vision who participated in the study; focusing, tracking, colour vision, contrast sensitivity, reading, light sensitivity and near vision among the near vision skills all can give visual response was observed in an area of about 60cm. Again these eight students, distance vision skills and distance vision areas all visual response from a distance of about 3m has been shown to be correct. Two of the participating students; focusing, tracking, colour vision, contrast sensitivity, reading, light sensitivity and near vision among the near vision skills all can give visual response was observed in an area of about 40cm. Again these two students, distance vision skills and distance vision areas all visual response from a distance of about 1m has been shown to be correct. Two of the participating students; focusing, tracking, colour vision, contrast sensitivity, reading, light sensitivity and near vision among the near vision skills all can give visual response was observed in an area of about 40cm. Again these two students, distance vision skills and distance vision areas that they were unable to provide correct visual respond.

Key words: Functional vision, low vision, functional vision skills, assessment of functional vision.

GİRİŞ

Az görenlerin alanyazında yaygın bir şekilde kabul gören yasal ve eğitsel tanımları bulunmaktadır (Tuncer, 2013). Yasal açıdan, olası bütün düzelmeler yapıldıktan sonra, kişinin en iyi gördüğü gözündeki mevcut görme keskinliğinin 20/70-20/200 arasında bir değerde olması; eğitsel açıdan, kişinin büyük puntolu veya normal puntolardaki yazıları veya yazılı materyalleri büyüteç, yardımcı araç-gereç(cihaz) ve çeşitli çevresel düzenlemeler ile okuyabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tuncer, 2013). Her iki tanımın kapsamına alınabilecek bireylerin mevcut görme (işlevsel görme) becerilerini kullanmaları kendilerine özgü bireysel özellikler taşımaktadır (Corn ve Erin, 2010). Bu nedenle bireysel farklılıkların önemi dikkate alındığında, az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Webster ve Roe, 2003). Bu bağlamda işlevsel görme, günlük yaşam aktiviteleri içerisinde bir işin planlanması, yürütülmesi ve tamamlanması amacıyla gerekli olan görme becerileri olarak açıklanmaktadır (Corn ve Erin, 2010). Buna göre işlevsel görme becerileri, uzak ve yakın görme olmak üzere ikiye ayrılır (Aslan ve Çakmak, 2016). Yakın görme, 60cm; uzak görme ise 3m mesafelerden nesneleri veya kişileri görebilmeye işaret etmektedir (Erin vePaul, 2010).

Az gören öğrencilerin, gören veya normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla hem bilişsel hem de öğretimsel açıdan daha geri kaldıkları en önemli ders(ler), alan bilgisi gerektiren derslerdir. Örneğin, Fen Bilimleri derslerinde yoğun bir şekilde görsel bilgilerin ve girdilerin kullanılması; az gören öğrencilerin diğer öğrenciler kadar etkili öğrenmeleri gerçekleştiremeyeceğini düşündürebilir. Az gören öğrenciler, görme duyusunun eksikliği veya azlığından kaynaklı olarak Fen Bilimleri derslerinde zorluklar yaşayabilmektedir. Ayrıca bu çocukların görsel performans özellikleri ile öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmadan ve gerekli uyarlamalar yapılamadan Fen Bilimleri dersleri işlenebilmektedir (Karakoç, 2016). Bu dezavantajları en az indirgeyebilmek amacıyla; az gören çocukların işlevsel görme becerileri değerlendirilerek çocukların görsel performanslarına uygun olarak tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılmalı ve materyal kullanımlarında bazı uyarlamalara gidilmelidir (Sözbilir ve ark., 2015). Bu şekilde düzenlenecek uygun öğrenme ortamları aracılığıyla, az gören öğrencilerin bilişsel yeteneklerinde ve kavramsal becerilerinde olumlu yönde gelişim göstermeleri beklenmektedir (Cavkaytar ve Diken). Bu çalışmayla, her ne kadar az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi asıl amaç gibi görünse de; amaçlanan durumlardan bir diğeri ise fen bilgisi dersi öğretimleri öncesinde yapılan işlevsel değerlendirmesi ile az gören öğrencilerin mevcut görme düzeylerine uygun öğretim ve öğretim materyallerinde ya da araç-gereçlerinde gerekli uyarlamaların yapılmasıdır. Bu nedenle bu çalışmanın kapsamında, projenin bir alt boyutu olarak sadece az gören öğrencilerin mevcut işlevsel görme becerileri değerlendirilmiştir. Daha sonraki aşama(lar)da ise bu öğrencilerin görsel performansları dikkate alınarak Fen Bilimleri derslerindeki belirli konu ya da konulara yönelik öğretimler ve uygun öğretim materyalleri hazırlanacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada, az gören öğrencilerin işlevsel görme düzeylerinin belirlenmesi temel amaç olarak ele alındığından dolayı betimsel yöntemlerden biri olan "tarama modeli" kullanılmıştır.

Çalışma Grubu
Çalışma, Erzurum ili Yakutiye ilçesine bağlı Görme Engelliler Orta Okulu'nun 5. ve 6. sınıflarına devam eden toplam 12 az gören öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda 5. ve 6. sınıflardan 6'şar öğrenci yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması
Çalışmada, az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerini değerlendirmek amacıyla Şafak, Çakmak, Kan ve O'Dwyer (2013) tarafından geliştirilen Gazi İşlevsel Görme Değerlendirme Aracı (GİGDA) kullanılmıştır. Aracın, yakın ve uzak görme becerileri olmak üzere iki bölümü bulunmaktadır ve güvenirlik katsayısı ortalaması ise 0,92'dir.

Çalışmanın uygulamasını, GİGDA'nın geliştirilmesinde görev almış olan birinci yazar yapmıştır. Uygulama, projenin yapılması için gerekli resmi izinlerin alındığı Erzurum ili Yakutiye ilçesine bağlı Görme Engelliler Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. GİGDA, okulun boş bir sınıfında her öğrenci ile birebir çalışılarak uygulanmıştır. Ortamda öğrenci, uygulayıcı ve kamera kaydını alan ikinci bir uygulamacı olmak üzere üç kişi yer almıştır.

Verilerin toplanmasında, öncelikli olarak az gören öğrencilerin 20cm, 40cm ve 60cm'lik mesafelerden yakın görme becerileri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; odaklanma, odaklanmayı sürdürme, izleme, yakın görme alanı, renk görme, ışık duyarlığı, kontrast duyarlığı ve yazma araçlarına ilişkin öğrencilerin görsel tepkileri incelenmiştir. Daha sonra, az gören öğrencilerin 1m, 2m ve 3m'lik mesafelerden uzak görme becerileri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, uzak görme, nesne kişi tanıma, engellerden sakınma, karşı yönden gelen kişilerden sakınma ve merdiven inme-çıkma becerilerine ilişkin öğrencilerin görsel tepkileri incelenmiştir. Yapılan bütün değerlendirmeler ve öğrenciler tepkileri, video kamera ile kayıt altına alınmıştır. GİGDA'nın uygulanmasından elden edilen veriler, bütün öğrenciler için ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmış ve araştırmacılar tarafından raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin işlevsel görme değerlendirmesi sonuçlarına yer verilmiştir (Tablo 1 ve Tablo 2). Çalışmada her öğrenciye bir kod (Örn., Ö1-Ö2 gibi) verilerek veriler analiz edildiğinden; araştırma bulguları bu kodlar üzerinden sunulmuştur.

Tablo 1. 5. Sınıf Öğrencilerinin GİGDA Verilerine Görsel Performans Özellikleri

	En iyi gördüğü göz	Odaklanma	İki nesneye odaklanma	İzleme	Yakın görme alanı	Renk görme	Kontrast duyarlılığı	Okuma	Yazma	Uzak görme
Ö - 1	Her iki göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	3m'den 10x10 nesne
Ö - 2	Her iki göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	-	Az ve tam kontrast	-	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	-
Ö - 3	Sağ göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	1m'den 10x10 nesne
Ö - 4	Sol göz	40cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	40cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	40cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	40cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Tam kontrast	-	-	-
Ö - 5	Her iki göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	3m'den 10x10 nesne
Ö - 6	Sağ göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	-	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	1m'den 10x10 nesne

Tablo 2. 6. Sınıf Öğrencilerinin GİGDA Verilerine Görsel Performans Özellikleri

	En iyi gördüğü göz	Odaklanma	İki nesneye odaklanma	İzleme	Yakın görme alanı	Renk görme	Kontrast duyarlılığı	Okuma	Yazma	Uzak görme
Ö - 7	Sağ göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	-	Tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	-
Ö - 8	Sol göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	1m'den 10x10 nesne
Ö - 9	Sol göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	3m'den 10x10 nesne

					yönler)	Mor				
Ö - 10	Her iki göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	1m'den 10x10 nesne
Ö - 11	Sağ göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	3m'den 10x10 nesne
Ö - 12	Sol göz	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 5x5cm nesne (Sağ-sol-aşağı yukarı-merkez-çapraz yönler)	60cm'den 1cm nesne (Sağ-sol-aşağı-yukarı-merkez- alt üst çapraz yönler)	Kırmızı Sarı, Mavi Yeşil Siyah Beyaz Kahverengi Mor	Az ve tam kontrast	15cm'den 2 satır aralığı (Century Gothic yazı karakteri)	Kurşun kalem ile tek satır aralığı	2m'den 10x10 nesne

SONUÇ

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Buna göre; çalışmaya katılan 8 az gören öğrenci, yakın görme becerilerinden odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 60cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebilmektedirler. Yine bu sekiz öğrenci, uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında ise yaklaşık 3m'lik mesafeden bütün görsel tepkileri doğru olarak sergileyebilmektedir. Katılımcı öğrencilerin 2'si, yakın görme becerilerinden odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 40cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebildiği belirlenmiştir. Yine bu öğrencilerin uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında ise yaklaşık 1m'lik mesafeden bütün görsel tepkileri doğru olarak verebildikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 2'si, yakın görme becerilerinden odaklanma, izleme, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, ışık duyarlılığı ve yakın görme alanlarında yaklaşık 40cm'lik bir alanda bütün görsel tepkileri verebilmektedir. Yine bu öğrencilerin, uzak görme becerilerinde ve uzak görme alanlarında ise doğru görsel tepkiler veremedikleri görülmüştür.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, az gören öğrencilerin çeşitli mesafelerden görsel tepkileri sahip oldukları görülmektedir. Bu nedene sınıfında az gören öğrencisi bulunan öğretmenlerin, öğrencilerinin işlevsel görme becerilerini değerlendirmeleri ve burada elde edecekleri sonuçlara göre öğretimlerini düzenlemeleri önerilebilir. Özellikle, yoğun bir şekilde görsel bilgilerin kullanıldığı Fen Bilimleri derslerinde, az gören öğrencilerin görsel performanslarına uygun materyaller oluşturulması, öğretimlerin bu performanslara göre uyarlanması bu öğrencilerin derse katılımları ve aynı amanda daha iyi performans sergilemelerine hizmet edebilir.

KAYNAKLAR

Aslan, C. ve Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (1),* 59-77.

Cavkaytar, A., ve Diken, İ. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize.

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives*. New York: AFB.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). *Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs.* Anne L. Corn & Alan J. Koenig (Eds.), Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives içinde (s. 185-220). New York: AFB.

Karakoç, T. (2016*). Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., ve Atila, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1)*, 218-241.

Şafak, P., Çakmak, S., Kan, A., & O'Dwyer, P. A. (2013). *Gazi işlevsel görme değerlendirme aracı ile az gören öğrencilerin görme becerilerinin değerlendirilmesi*. TUBİTAK Projesi Sonuç Raporu. Proje No: 111K549.

Tuncer, T. (2013). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Sezgin Vuran (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 289-321). Ankara: Maya.

Webster, A., & Roe, J. (2003). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London and New York: Routledge.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA ALGILARININ MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE EFFECT OF WORK ALIENATION ON TEACHERS' MOTIVATION WORKING AT SPECIAL EDUCATION CENTERS

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
ercanyilmaz70@gmail.com
Ahmet Turan KURŞUN
atrnkursun@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşması ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek, öğretme motivasyonlarına yabancılaşmanın etkisinin bulunup bulunmadığını saptamak ve öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin iş gören yabancılaşma algısında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmanın örneklem gurubunu Konya il merkezindeki ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında çalışan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları iş gören yabancılaşması ile motivasyon arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğretme motivasyonunun işgören yabancılaşmasının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan varyans analizi sonucu 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve 10 yıla kadar mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre kendilerini okuldan daha fazla yalıtılmış hissettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılaşma, İşgören Yabancılaşması, Motivasyon.

ABSTRACT

Aim of this study is to examine the correlation between work alienation and motivation of teachers working at primary schools, secondary schools, special education and rehabilitation centers; to determine whether alienation has any influence on teaching motivation and; whether perception of alienation level significantly differs according to some demographic variables. The sample of this study consisted of 353 teachers who are working at primary schools, secondary schools, special education and rehabilitation centers in the central districts of Konya. According to the results of the study, there is a significant correlation between personnel alienation and motivation. Furthermore, it can be said that teaching motivation predicts alienation. Besides, according to the result of the variance analysis, it is determined that teachers who has 21 years or more seniority feel more isolated from school than the teachers who has 10 years or less seniority.

Key words: Alienation, Personnel Alienation, Motivation.

GİRİŞ

Çalışanın kendisini çalıştığı kuruma ait hissetmemesi, yalıtılmış ya da dışlanmış hissetmesi, yapılanların kendisinin dışında gerçekleştiğini hissetmesi, kısaca kendini kurumdan biri gibi değil, bir yabancı gibi görmesi hiç şüphesiz çalışanın örgüte sağlayacağı katkıyı olumsuz olarak etkilemektedir. Alanyazında yabancılaşma olarak bilinen bu kavram çalışma hayatında bireylerin birbirlerinden veya çalışma ortamından ve süreçten uzaklaşması anlamına gelmektedir (Marshal, 1999'dan Akt. Erjem, 2005). Çalışma ortamından izole olan işgörenden görev verimi beklemek olanaksızdır. Zira çalışanın izolasyonu aynı zamanda tatminsizlikten de kaynaklanan sosyal bir duruma işaret etmektedir (Brown, 1996).

Sosyoloji alanının köklü kavramlarından biri olan yabancılaşma kavramı, son zamanlarda yeniden popülerlik kazanmaya başlamıştır. Yabancılaşmanın sinizm, duygusuzluk, uyum, politik ilgisizlik, önyargı, gerileme gibi birçok kavramla ilişkili olduğu çoğu teorisyen tarafından önerilen (Powel, 1958'den Akt. Dean, 1961) ve çalışanın örgüt içerisinde kişisel ihtiyaçlarını ve beklentilerini tatmin edememesinden kaynaklanan genel bilişsel bir durumdur. Bu anlamıyla çalışanın işinde yabancılaşması çalışanda psikolojik bir ayrışmaya neden olmaktadır (Michaels, Cron, Dubinsky ve Joachimsthaler, 1988).

Yabancılaşma, işgörenin işinden soğuması, ruhsal olarak örgütten uzaklaşması, kendini çekmesi olarak da ifade edilmektedir. Böyle bir durumda örgütüne yabancılaşan çalışan işine devam etse bile kendini örgütün bir üyesi olarak görmemektedir (Başaran, 2000). Böyle bir durumda örgütte ulaşılmak istenen amaçlara çalışanların da bağlanması, verimin sağlanması olumsuz olarak etkileneceği düşünülmektedir. Bunun yanında örgütsel yabancılaşma kavramı örgütte bireyin yetkisine, mesleki gelişimine, üstleri tarafından tanınma ve kabul görmeye yönelik olarak gördükleri doyumsuzluk, yetersizlik hali olduğu da ileri sürülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Yabancılaşma bireyde insanlara ve topluma karşı oluşmuş bir güvensizlik, kendini güçsüz görme durumu, anlamsızlık, örgütten kendini yalıtılmış hissetme, kendine yabancılaşma gibi duygu durumları ile de ifade edilmektedir (Çağlar, 2012). Görüldüğü gibi yabancılaşma hem işgörende işine yönelik yetersizlik ve doyumsuzluk hali olabildiği gibi aynı zamanda kişinin işine karşı geliştirdiği olumsuz duygular biçiminde de ortaya çıkabilmektedir.

Yabancılaşma çalışanın örgüte sunduğu çıktılardan, başka bir deyişle üründen, iş ortamındaki ilişkilerden, yönetim ve denetim biçiminden ve teknolojik yapıdan kaynaklanabilmektedir. Genel anlamda bakıldığında ise çalışanın işine karşı yabancılaşması, bireyin içinde bulunduğu durumdan, duyuşsal ve bilişsel halinden ve bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel etkenlerinden kaynaklanmaktadır (Köstereliоğlu, 2011). Bunun yanında sıkıcı ve monoton iş ortamı, uygun olmayan çalışma koşulları, yapılan işin işgören tarafından anlamsız bulunması ve çalışanın iş üzerinde kontrolünün olmaması, kariyerde yükselme fırsatlarının olmaması gibi pek çok neden de işgören yabancılaşmasına neden olmaktadır (Mahmud, 1993'den Akt. Turan ve Parsak, 2011).

Çalıştığı kuruma yabancılaşan birey kurumu için büyük sorun teşkil etmektedir. Çünkü örgüte yabancılaşan çalışanda psikolojik çekilme meydana gelmektedir. Bu çekilme hem örgütte hem de kişinin özel yaşamında kişinin öz benliğine ve sosyal ilişkilerine karşı olabilmektedir (Banai ve Reisel, 2007). İşe yabancılaşan bireylerden kendilerinden istenen görevleri yapması, tamamlanması ya da istenilen düzeyde başarmsında olumsuzluklar yaşanacaktır. Yabancılaşma sonucunda psikolojik olarak kendisini çeken bireyin motivasyonunun da olumsuz etkilenmesi beklenilen bir durumdur.

Bir amaca ulaşmak, bir sorunu çözmek, ortaya bir ürün çıkarmak, ihtiyaçları karşılamak için güdülenmek, harekete geçmek insana özgü bir davranıştır (Başaran, 2000). Bu durum motivasyon ya da güdülenme kavramı ile ifade edilmektedir. Motivasyonun olumsuz etkilenmesi bireyin herhangi bir eyleme geçmesinde, herhangi bir davranışı göstermekde isteksizlik olarak görülebilir. Çünkü motivasyon aslında insanlarda genellikle davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren bir süreç olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Motivasyon kavramı örgüt bağlamında düşünüldüğünde, işgöreni çalışmaya başlatan ve devam ettiren güçler olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bu açıdan bakıldığında motivasyon örgüt için de itici bir güç olarak görülebilir. Başka bir deyişle, belirlenen amaçlara ulaşma sürecinde çalışanların motivasyonlarının yüksek olması çalışmaların başlatılması ve devam ettirilmesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının işe yabancılaşma algılarına etkisini yordamak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretme motivasyonları, işe yabancılaşma algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, kıdem) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 353 öğretmenden oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen veri toplama grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Erkek	168	47,6
	Kadın	185	52,4
Eğitim Durumu	Lisans	305	88,2
	Lisansüstü	41	11,8
Medeni Durumu	Evli	275	79,0
	Bekar	73	21,0
Kıdem	0-5 Yıl	83	24,5
	6-10 Yıl	84	24,8
	11-15 Yıl	71	20,9
	16-20 Yıl	62	18,3
	21 Ve Üzeri	39	11,5
Yaş	20-25 Arası	42	11,9
	26-30 Arası	66	18,8
	31-35 Arası	92	26,1
	36-40 Arası	76	21,6
	41-45 Arası	48	13,6
	46 Ve Üzeri	28	8,0
Branş	Okul Öncesi – Sınıf	118	33,4
	Branş	131	37,1
	Özel Eğitim	46	13,1
	Rehabilitasyon	58	16,4

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için Elma (2003) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği, motivasyon düzeyini belirleyebilmek için ise Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından geliştirilen Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği

Elma (2003) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte güçsüzlük alt boyutunda 10, anlamsızlık alt boyutunda 11, yalıtılmışlık alt boyutunda 10 ve okula yabancılaşma alt boyutunda 7 olmak üzere toplam 38 soru bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlandığından güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarının her birinde alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Anlamsızlık alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55, okula yabancılaşma alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'dir. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.88'dır. Bu bağlamda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyonu Ölçeği içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutun 6'şar sorudan oluştuğu ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Boyutların her birinde alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.90'dır. Bu bağlamda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğretme motivasyonunu işe yabancılaşmanın açıklama düzeyi regresyon analizi ile, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki ise pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0.05'dir. Eğitim araştırmalarında bu düzey verilerin analizinde manidarlık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004).

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan veriler çözümlenmiş ve elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını işe yabancılaşmanın açıklama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretme Motivasyonuna İşe Yabancılaşmanın Güçsüzlük Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R^2	F	p	β	t	p
İçsel Motivasyon	353	.326	.106	20.820	.000	-.387	-6.086	.000**
Dışsal Motivasyon						.127	1.994	.047*
Bağımlı Değişken: Güçsüzlük Alt Boyutu								

*p<.05 **p<.01

Tablo 2'de işe yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde öğretme motivasyonu alt boyutlarının birlikte güçsüzlük alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği (R=.326) ve bağımlı değişkendeki varyansın %10.6'sının (R^2=.106) motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar ayrı ayrı incelendiğinde güçsüzlük alt boyutuna içsel motivasyonun yüksek anlamlı düzeyde (p<.01) ve dışsal motivasyonun anlamlı düzeyde (p<.05) etkide bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretme Motivasyonuna İşe Yabancılaşmanın Anlamsızlık Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R^2	F	p	β	t	p
İçsel Motivasyon	353	.357	.128	25.627	.000	-.447	-7.120	.000**
Dışsal Motivasyon						.234	3.728	.000**
Bağımlı Değişken: Anlamsızlık Alt Boyutu								

**p<.01

Yukarıdaki tabloda işe yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde öğretme motivasyonu alt boyutlarının birlikte anlamsızlık alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği (R=.357) ve bağımlı değişkendeki varyansın %12.8'inin (R^2=.128) motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde anlamsızlık alt boyutuna hem içsel hem de dışsal motivasyon alt boyutunun yüksek düzeyde anlamlı (p<.01) etkide bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretme Motivasyonuna İşe Yabancılaşmanın Yalıtılmışlık Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R^2	F	p	β	t	p
İçsel Motivasyon	353	.228	.052	9.554	.000	-.286	-4.370	.000**
Dışsal Motivasyon						.180	2.753	.006**
Bağımlı Değişken: Yalıtılmışlık Alt Boyutu								

*p<.05 **p<.01

Tablo 4 incelendiğinde işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde öğretme motivasyonu alt boyutlarının birlikte yalıtılmışlık alt boyutu puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği (R=.228) ve bağımlı değişkendeki varyansın %5.2'sinin (R^2=.052) motivasyondan kaynaklandığı görülmektedir. Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde yalıtılmışlık alt boyutuna içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarının yüksek düzeyde anlamlı düzeyde (p<.01) etkide bulunduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretme Motivasyonuna İşe Yabancılaşmanın Okula Yabancılaşma Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R^2	F	p	β	t	p
İçsel Motivasyon	353	.346	.120	23.773	.000	.360	5.703	.000**
Dışsal Motivasyon						.024	-.387	.699
Bağımlı Değişken: Okula Yabancılaşma								

**p<.01

Yukarıdaki tabloda işe yabancılaşmanın okula yabancılaşma alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde öğretme motivasyonu alt boyutlarının birlikte okula yabancılaşma alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği (R=.346) ve bağımlı değişkendeki varyansın %12'sinin (R^2=.120) motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde okula yabancılaşma alt boyutuna içsel motivasyon alt boyutunun yüksek düzeyde anlamlı (p<.01) etkide bulunduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon boyutunda ise anlamlı düzeyde etki bulunamamıştır (p>.05).

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için pearson momentler korelasyonu analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. İşe Yabancılaşma ve Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	$\overline{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6
1. Güçsüzlük	22.23	6.82	1.00	.619**	.497**	-.086	-.310**	-.108*
2. Anlamsızlık	17.77	6.92		1.00	.555**	-.136*	-.305**	-.038
3.Yalıtılmışlık	20.11	6.97			1.00	-.001	-.177**	-.006
4.Okula Yabancılaşma	23.52	5.15				1.00	.345**	.194**
5. İçsel Motivasyon	18.60	4.48					1.00	.608**
6. Dışsal Motivasyon	15.57	4.59						1.00

***p<.05 **p<.01**

Korelasyon sonuçları incelendiğinde işe yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü (r= -.310) ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (p<.01) olduğu görülmektedir. Güçsüzlük alt boyutu ile dışsal motivasyon arasında ise anlamlı düzeyde ve negatif yönlü (r= -108) bir ilişki bulunmuştur. (p<.05).

Anlamsızlık alt boyutu ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü (r= -.305), ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki (p<.01) bulunurken anlamsızlık alt boyutu ile dışsal motivasyon arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır (p>.05). Yalıtılmışlık alt boyutu ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü (r= -.177 ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (p<.01) bulunmuştur. Yalıtılmışlık alt boyutu ile dışsal motivasyon arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır (p>.05). Son olarak okula yabancılaşma alt boyutu ile hem içsel (r=.345) hem dışsal (r=194) motivasyon arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki (p<.01) bulunmuştur.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İşe Yabancılaşma Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Güçsüzlük	Erkek	168	21.95	6.73	-.737	.462
	Kadın	185	22.48	6.90		
Anlamsızlık	Erkek	168	18.06	6.55	.744	.457
	Kadın	185	17.51	7.24		
Yalıtılmışlık	Erkek	168	19.93	5.90	-.480	.631
	Kadın	185	20.28	7.83		
Okula Yabancılaşma	Erkek	168	23.95	5.03	1.494	.136
	Kadın	185	23.14	5.24		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işe yabancılaşma algılarındaki farklılaşmayı tespit edebilmek için yapılan t-testi analizi sonuçları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işe yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir.Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İşe Yabancılaşma Alt Boyutları	Branş	N	$\overline{X}$	Ss	F	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğrt.	118	22.67	7.14	.379	.768
	Branş	131	22.18	6.61		
	Özel Eğitim	46	22.13	6.87		
	Rehabilitasyon	58	21.52	6.66		
Anlamsızlık	Sınıf Öğrt.	118	17.81	6.62	1.085	.356
	Branş	131	18.42	7.39		
	Özel Eğitim	46	17.48	7.25		
	Rehabilitasyon	58	16.48	6.05		
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğrt.	118	21.09	7.24	2.251	.082
	Branş	131	19.02	6.17		
	Özel Eğitim	46	21.13	7.56		
	Rehabilitasyon	58	19.79	7.41		
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğrt.	118	23.57	4.54	.772	.510
	Branş	131	23.09	4.56		
	Özel Eğitim	46	24.39	4.71		
	Rehabilitasyon	58	23.72	7.46		

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin branşlarına göre işe yabancılaşmanın hiçbir alt boyutunda $p>.05$ olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İşe Yabancılaşma Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Güçsüzlük	Lisans	305	22.18	6.54	-.651	.518
	Lisansüstü	41	23.10	8.69		
Anlamsızlık	Lisans	305	17.72	6.80	-.548	.586
	Lisansüstü	41	18.44	7.96		
Yalıtılmışlık	Lisans	305	19.82	6.84	-1.881	.066
	Lisansüstü	41	22.29	8.02		
Okula Yabancılaşma	Lisans	305	23.30	4.87	-1.658	.104
	Lisansüstü	41	25.17	6.99		

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenim durumları ile işe yabancılaşmanın hiçbir alt boyutunda p>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İşe Yabancılaşma Alt Boyutları	Grup	Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark
Güçsüzlük	1	0-5 Yıl	83	21.28	6.89	1.767	.135	
	2	6-10 Yıl	84	22.29	6.18			
	3	11-15 Yıl	71	21.34	6.44			
	4	16-20 Yıl	62	23.06	6.46			
	5	21 Yıl ve Üzeri	39	24.18	8.53			
Anlamsızlık	1	0-5 Yıl	83	16.20	5.36	1.686	.153	
	2	6-10 Yıl	84	17.87	7.45			
	3	11-15 Yıl	71	18.00	6.28			
	4	16-20 Yıl	62	18.84	7.67			
	5	21 Yıl ve Üzeri	39	18.87	8.63			
Yalıtılmışlık	1	0-5 Yıl	83	19.01	6.26	3.048	.017*	1-5 2-5
	2	6-10 Yıl	84	19.07	6.93			
	3	11-15 Yıl	71	19.55	6.40			
	4	16-20 Yıl	62	21.58	7.15			
	5	21 Yıl ve Üzeri	39	22.56	8.40			
Okula Yabancılaşma	1	0-5 Yıl	83	23.83	6.22	.579	.678	
	2	6-10 Yıl	84	22.99	4.86			
	3	11-15 Yıl	71	23.94	4.14			
	4	16-20 Yıl	62	23.29	4.98			
	5	21 Yıl ve Üzeri	39	24.10	4.56			

*p<.01

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemlerine göre işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (p<.05). Yapılan Tukey testi analizi farklılaşmanın 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu

göstermektedir. İşe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İşgören yabancılaşması ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik olarak yapılan bu araştırmada aynı zamanda çalışma grubundaki öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre işe yabancılaşma algılarında farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretme motivasyonu ile işgören yabancılaşması arasında bir ilişkiden ve öğretme motivasyonunun işgören yabancılaşmasının yordayıcısı olduğu söylenebilir.

İşgören yabancılaşması ile motivasyon arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için yapılan korelasyon analizi sonuçları bu iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Tespit edilen ilişki işgören yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları ile öğretme motivasyonu arasında negatif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum işgörenlerin yabancılaşma düzeyleri azaldıkça motivasyon düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

İşgörenlerin kendilerini güçsüz hissetme düzeyleri arttıkça motivasyonları azalmaktadır. Güçsüzlük yabancılaşmanın bir boyutu olarak kendini zayıf ve güçsüz hissetmesidir. Çünkü güçsüz olan kimse kendinden daha güçlü kimseler tarafından yönlendirilmektedir. Güçsüzlük algısı yüksek olan kişinin örgütsel bağlılığı ve iş tatmininin yanında motivasyonu da düşük olmaktadır (Tutar, 2010). Öğretme motivasyonu ile işgören yabancılaşmasının anlamsızlık alt boyutu arasında da anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle anlamsızlık düzeyi arttıkça motivasyon azalmaktadır. Anlamsızlık bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması ve davranışları ile genel amaçlar arasında herhangi bir bağ kuramaması halinde ortaya çıkmaktadır (Seeman, 1959'dan Akt. H. Şimşek, Balay ve A.S. Şimşek, 2012). Bu bağlamda iş ve eylemler çalışan için anlamsız gelmeye başladıkça çalışanın motivasyonunda da azalma gözlenmektedir. Son olarak örgütsel yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutu ile motivasyon arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yalıtılmışlık bireyin toplumsal kurallara aşina olmaması nedeniyle asosyal davranmasıdır. Bu durum bireyde toplumsal kuralları bildiği halde kasıtlı ve bilinçli olarak anti sosyal davranış olarak da ortaya çıkmaktadır (Silah, 2005'den Akt. Emir, 2012). Çalışan kendisini örgütten ne kadar yalıtılmış, dışlanmış hissederse motivasyonunda da o kadar azalma olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretme motivasyonunun işe yabancılaşma algısını açıklama düzeyi regresyon analizi ile test edilmiştir. Buna göre öğretme motivasyonu, işgören yabancılaşmasının güçsüzlük alt boyutunun %10.6'sını (R^2=0.106), anlamsızlık alt boyutunun %12.8'ini (R^2=0.128), yalıtılmışlık alt boyutunun %5.2'sini (R^2=0.052) ve okula yabancılaşma alt boyutunun %12'sini (R^2=0.120) açıklamaktadır.

Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin işgören yabancılaşması alt boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, branşları ile işgören yabancılaşması algısından anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile işgören yabancılaşmasının yalıtılmışlık alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Bunun sonucunda yapılan Tukey testi sonuçları da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve 10 yıllığa kadar kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini okuldan daha yalıtılmış hissettikleri dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre işgören yabancılaşmasının öğretme motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu anlamda uygulayıcılara yönelik olarak işgören yabancılaşmasının olumsuzluklarına ilişkin bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Araştırmacılar işgören yabancılaşmasının yanında motivasyona etki eden başka değişkenlerle araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ayık, A. , Akdemir, Ö. A., ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, *1*(1), 33-45.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler* (4. bs.). Ankara: Pegem A.

Banai, M., ve Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, *42*(4), 463-476.

Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological bulletin*, *120*(2), 235.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 195-205.
Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American sociological review*, *26*(5), 753-758.
Elma, C. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ankara ili örneği. (*Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 395-417.
Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 271-286.
Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S.Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
Kösterelioğlu, M.A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Michaels, R. E., Cron, W. L., Dubinsky, A. J., & Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of formalization on the organizational commitment and work alienation of salespeople and industrial buyers. *Journal of Marketing Research, 25*(4) 376-383.
Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,*2*(1), 53-72.
Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve İş Tatmini İlişkisi: Bir Devlet Üniversitesi İdari Personeli Üzerinde Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(2), 1-20.
Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *65*(01), 175-204.

ENGELLİ BİREYLERİN ENGELLİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ, ÖZ DEĞERLENDİRME, ÖZ YETERLİLİK DURUMLARI VE YAŞAM DOYUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

DISABLED INDIVIDUALS, THE DISABLED REGARDING INTERVIEWS, SELF SUFFICIENCY STATUS, SELF EVALUATION AND LIFE SATISFACTION OF THE EVALUATION IN TERMS OF SOME VARIABLES

Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI
fgulacti@erzincan.edu.tr
Zeynep ÇİFTÇİ
zeynepciftcii@hotmail.com
Doç. Dr. Mücahit KAĞAN
mkagan@erzincan.edu.tr

ÖZET: Engellilik kavramı ve engellilere yönelik tutumlar bir çok yapıdan etkiye açık kavramlardır. Engelli bireylerin ülkemizde bir çok sorunla karşılaştığı alan yazında belirtilmiştir. Bu araştırma da engellilik, engelliliğe yönelik engellilerin tutumları, engellilerin öz değerlendirme ve öz yeterlilik, yaşam doyumları ve bu durumların bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma, engelli bireylerin engellilere ilişkin görüşlerinin alındığı, özellikle kendilerinin öz değerlendirme, öz yeterlilik durumlarını ve yaşam doyumlarını ifade ettikleri ve bu ifadelerinin de bazı değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik ilk araştırma olma yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma da kişisel bilgi formu, öz değerlendirme, öz yeterlilik, yaşam doyumu ve engellilere yönelik tutum envanteri kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmıştır.
Anahtar sözcükler: Engelli bireyler, engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik, yaşam doyumu

ABSTRACT: The concept of disability and attitudes towards the disabled are vulnerable to effect in many aspects. The fact that the disabled face many problems is a paint stated in the body of literature. İn this study; disability, disabled people's attitudes towards disability, self-assessment and self sufficiency of disabled people, lifelong satisfaction and variations about all these are analyzed. This study is thought to be important due to its being the first research on taking disabled people's opinions about disabled people, especially their stating self assessment, self-sufficiency and lifelong satisfaction and evaluating these in terms of some variations. In this context of importance, the questions below are to be searched for an answer. In the study, personal information form, self assessment, self sufficiency, inventory of lifelong and attitudes towards the disabled are used. The result is discussed in terms of the relevant literature.
Key words:disabled individuals, attitudes towards the disabled, self assessment, self sufficiency, life satisfaction

GİRİŞ

Engellilik kavramı ve engellilere yönelik tutumlar bir çok yapıdan etkiye açık kavramlardır. Engelli bireylerin ülkemizde bir çok sorunla karşılaştığı alan yazında belirtilmiştir. Bu araştırma da engellilik, engelliliğe yönelik engellilerin tutumları, engellilerin öz değerlendirme ve öz yeterlilik, yaşam doyumları ve bu durumların bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Tanım olarak "engelli" sakat ve özürlü kelimeleri yerine kullanılsa da bu sözcükler farklı anlamlara gelmektedir. Özürlü terimi "özürlülüğü" odak noktasına koymayı gerektiren, yani özürlülük olgusunu nesnelleştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın engellilik, hemen olmasa da zamanla bu zorunluluktan kurtulabilmeyi, düşüncelerimizde yumuşama ve esneklik sağlamayı başarabilecek bir terim olarak görünmektedir (Koca, 2010) Engelli kavramıyla ilgili çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımların çok sayıda olması eğitsel. tıbbi, kanuni tanımlama ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır.

Aşağıda bu tanımların bazıları verilmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun kabul ettiği Sakat Kişilerin Hakları Bildirgesi'nde engelli tanımı şöyle yapılmaktadır. "Normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar" (Koca, 2010).

[1] Bu çalışmaÖzel Eğitimde Öğretmen Eğitimi, Mesleki Eğitim Ve Spor (12-15 Mayıs 2016 Ereğli/Konya ELMİS 2016) kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Türkiye'de 5378 sayılı "Engelliler Hakkında Kanun'un 3. maddesinde engelli ve engellilik durumu olmak üzere ayrı tanımlara yer verilmektedir. Engelli, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey olarak tanımlanmaktadır. Engellilik durumu ise; bireyin engelliliğini ve engellilikten kaynaklanan özel gereksinimlerini, uluslararası yöntemleri temel alarak belirleyen derecelendirmeler, sınıflandırmalar ve tanılamalar olarak ifade edilmektedir (Kanun 5378, 2005).

Literatür tarandığında konuyla ilgili olarak kurum ve kuruluşlarda ortak bir tanım birliği görmemektedir. Yapılan bu farklı tanımlar, bu konuda ortak bir karara varılmadığının göstergesidir. Sonuç olarak, "engelli" ve "özürlü" kelimesi birbiri ile karıştırılan ve çoğu zaman da birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Engelli ve özürlü kavramları birbirinden bir nüansla ayrılır bunu bir örnekle açıklamak gerekirse işitme problemi yaşayan ve bu problemi işitme cihazı kullanarak çözen biri, işitme özürlüdür ama engelli değildir. Engelli denilebilmesi için var olan özrünün hayatının bütününe etki etmesi gerekir. Eğer birey işitme yetisinin tamamını kaybetmişse yani hiç duyamıyorsa o zaman işitme engellidir. Kısacası her engelli bir özürlüdür ama her özürlü bir engelli değildir.

Engellilik sınıflandırılması ve türleri

Engelli, doğuştan veya sonradan meydana gelen hastalıklar veya kaza sonucu oluşan sakatlıklar (vücudun görsel/işlevsel/zihinsel/ruhsal farklılıkları) öne sürülerek toplumsal/yönetsel tutum ve tercihler sonucu yaşamın birçok alanında kısıtlanan, engellerle karşılaşan kişi demektir. Engel grupları; Görme engelliler, İşitme engelliler, Ortopedik engelliler, Süreğen hastalığı olanlar, Zihinsel engelliler, Dil ve konuşma güçlüğü olanlar, Öğrenme güçlüğü olanlar, Üstün zekâlı ve özel yetenekliler, Duygusal ve davranış bozukluğu olanlar şeklinde gruplandırılmıştır (MEB, 2011). Ortopedik Yetersizlik: Sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar ve genetik problemler nedeniyle kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini getirememesi sonucunda meydana gelen hareketle ilgili yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (Kobal,2011:271).

Görme Yetersizliği: Görme yetersizliği için yasal ve eğitsel olmak üzere iki tanımlama yapılmaktadır. Yasal tanıma göre, gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözdeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kör, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere az gören denilmektedir. Eğitsel açıdan kör olarak tanımlanan birey, okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanamaz. Eğitsel açıdan az gören, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir (Tuncer,2011:216). İşitme Yetersizliği: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000). Dil ve

Konuşma Güçlüğü: Sözel iletişimde farklı seviye ve biçimlerde ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizlikler nedeniyle dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlüklerin, bireyin eğitim performansı ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemesi durumudur (MEB, 2000). Zihinsel Yetersizlik: zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, kendini yönetme, toplumsal yararlılık, sağlık ve güvenlik, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (MEB, 2011).

Süreğen Hastalık: Kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır (kan hastalıkları, kalp-damar hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, kanserler, endokrin ve metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, HIV) (Öztürk,2011:21). Otizm: Erken çocukluk döneminde görülmeye başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğu ile ilgi ve etkinliklerin belirgin sınırlılığı gibi özelliklerle kendini gösteren yaygın gelişimsel bozukluk durumunu (MEB, 2000).

Engellilik Nedenleri; Engellilik nedenleri pek çok sınıflamalar hâlinde ele alınabilmektedir. Ancak en çok kullanılan sınıflama doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşumlarına göre yapılan sınıflamadır (MEB, 2011).

Öz (Benlik) Kavramı (Self-Concept):
Benlik kavramı, kişinin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünü ya da kendini algılamasıdır (Rogers, 1959 akt Kuzgun, 1983). İnsan davranışları üzerinde etkili olan çok sayıda kişisel değişkenin olduğu bilinmektedir. Bu değişkenlerin varlığı çeşitli disiplin alanlarının verileri tarafından doğrulanmaktadır. Bu değişkenlerden biri de öz (benlik) durumu/tasarımı/algısı (selfconcept) olarak ele alınan kavramdır. Öz algısı kavramı kişilik ve psikoloji kuramlarının çoğunun içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte her kuram bu kavramı kendi düşünce çerçevesi bakımından ele alarak tanımlamakta sonuç olarak bu tanımlarda benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da ortaya çıkmaktadır (Bayat, 2003). Erikson'a (1968) göre benlik,

kişiliğin oldukça güçlü ve bağımsız bir bölümüdür. Benlik, kişinin kimliğini oluşturmak ve çevresi üzerinde egemenlik kurma gereksinimini tatmin etmek için çalışmaktadır. Benliğin birinci işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır (Burger, 2006:163,164). Wylie'nin (1968), genel benlik analizinde benlik kavramını ikiye ayırmıştır. Bir kimsenin gerçek benlik kavramı ile ideal benlik kavramı arasında farklılık vardır. Dahası gerçek ve ideal ben kavramlarının her ikisi de bir özel ve bir genel görünüme sahiptir. Bir kişinin kendini görme şekli ile kendini başkalarına sunma şekli arasında önemli bir farklılık vardır. İdeal benlik kavramının iki alt grubunda bir kişinin ne olmak istediği ve başkalarının o kişinin ne olmasını istedikleri yönündeki düşünceleri bulunmaktadır (Özen ve Gülaçtı, 2010:24).

Öz (Benlik) Yeterlik (Self-Efficacy):
Öz yeterlik, bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bandura'ya göre özyeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997 akt. Umay, 2002). Tuncer ve Özüt (2012) ise, öz yeterliğin bir işte gerek duyulan performansı etkilediğini, karşılaşılan zorlukların aşılması noktasında önemli olduğunu ve dışsal unsurlardan çok içsel süreçlerle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bandura'ya göre öz-yeterlik inançlarının tam ve doğru deneyimler, sosyal deneyimler tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel duygusal durumu olan üzere dört temel kaynağı vardır. Bu kaynaktan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısında tepkilerini etkilemektedir (Korkmaz, 2004 Akt.Aksu 2008). Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentileri bireylerin hedeflerini gerçekleştirmede onlara yol göstermektedir. Bireylerin istenen performansı elde edebilmelerinde ikisinin de yüksek olması ve böylece sahip oldukları kapasiteleri ile bir davranışı başlatma, sürdürme ve başarma sürecini gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir (Hamurcu, 2006). Kurama göre, bir kişinin öz-yeterlik algısı dört kaynaktan beslenir. Bunlar, bireyin kendi kişisel deneyimleri, başkalarının deneyimleri, sözel ikna (bir bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili aldığı öneriler) ve duygusal durum (bir kişinin öz yeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesi) olarak sıralanır (Aşkar ve Umay, 2001)

Yaşam doyumu: İnsanın mutluluğu ve mutluluğunu sağlayan koşulların ne olduğu çok eski zamanlardan beri dikkati çeken bir konu olmuştur. Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir (Diener, Diener, 1995). Bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artması, yaşam doyumunu artırır (Diener,1984). Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargılar çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır (Gülaçtı, 2009).

Tutum
Tutumlar, kişilere, nesne ya da düşüncelere yönelik süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2006:11). Ayrıca Mardan (2012)'a göre tutum, bir bireyin bir başka birey, grup, nesne, davranış, kurum, olay ya da düşünceye ve aynı zamanda kendisine ilişkin genel değerlendirmesi şeklinde tanımlanır.
Özürlülere yönelik tutum: Bireylerin engelli bireylere ilişkin olumlu olumsuz algılarıdır.

Araştırmanın amacı ve önemi
Araştırma, engelli bireylerin engellilere ilişkin görüşlerinin alındığı, özellikle kendilerinin öz değerlendirme, öz yeterlilik durumlarını ve yaşam doyumlarını ifade ettikleri ve bu ifadelerinin de bazı değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik ilk araştırma olma yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.
Cinsiyet değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, Medeni durum değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, Eğitim durumu değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, İşte çalışıp çalışmama değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, Özür durumunun doğuştan olup olmaması değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, Özür grubu değişkeni ele alındığında engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?, Psikolojik yardım alıp almama değişkeni Engellilere yönelik tutum, öz değerlendirme, öz yeterlilik ve yaşam doyumu açısından fark yaratmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, engelli bireylerin engellilere ilişkin görüşlerinin alındığı, özellikle kendilerinin öz değerlendirme, öz yeterlilik durumlarını ve yaşam doyumlarını ifade ettikleri ve bu ifadelerinin de bazı değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik bir betimsel çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubu, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan Türkiye sakatlar derneği şubelerinin ulaşabildikleri 130 engelliden oluşturmuştur. Bu 130 gönüllü katılımcının 57'si bayan (% 43.8), 73'ü erkek (56,2) tir.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından araştırma sorularına dönük soruların sorulması amacıyla geliştirilen bilgi formudur.

Temel Öz Değerlendirme Ölçeği (CSES): Temel Öz Değerlendirme Ölçeği (Core Self Evaluation Scale) Judge, Erez, Bono ve Thoresen (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Beşli Likert Tipi bir ölçektir. Bu çalışmada Gürbüz, Akkuş ve Sığrı'nın (2010) uyarlamış olduğu ölçek kullanılmıştır. Alınan sonuçlara göre; faktörlerden alınan yüksek puanlar şu anlamlara gelmektedir: "Kişi nevrotik eğilim göstermeyerek ruhsal durumunu olumlu değerlendirmektedir; kişinin öz yeterlik algısı ve öz saygısı olumludur; kişi yapabilecekleri konusunda kontrolün kendisinde olduğunda düşünmektedir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GPSES): Genel Öz Yeterlik Ölçeği (General Perceived Self-Efficacy Scale) Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Beşli Likert Tipi bir ölçektir. Orijinali Almanca olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması "Genelleştirilmiş Öz Yetki Beklentisi" adı ile Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Toplam 10 maddeden oluşan ölçeğin alt faktörü bulunmamaktadır. Bu çalışmada Yeşilay (1996) tarafından uyarlamış ölçek kullanılmıştır. Alınan puan sonuçlarına göre; ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin öz yeterlik algısının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği ; Araştırmada, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır.Köker tarafından Türkçeye çevrilip adapte edilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ); Bu ölçek T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nca yürütülen bir araştırma kapsamında geliştirilmiştir. ÖYTÖ, "eğitim ortamları, kişiler arası ilişkiler, çalışma yaşamı, aile yaşamı, kişisel özellikler, yetkinlik-bağımsız yaşam" olmak üzere 6 alt ölçekten ve 43 maddeden oluşmaktadır. ÖYTÖ, beş dereceli likert türü bir ölçektir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. ÖYTÖ'den yüksek puan almak, engellilere yönelik olumlu tutumları ifade etmektedir. ÖYTÖ'nün hem toplam hem de alt ölçeklerinden ayrı ayrı puan hesaplanabilmektedir. Ölçeğin tümünden elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puanlar 43 ve 215 arasında değişmektedir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyeti ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Temel öz değerlendirme	Erkek	73	43,3973	7,48840	128	,592	,555
	Kadın	57	42,6491	6,68284			
Genel öz yeterlilik	Erkek	73	36,8356	7,58656	128	,928	,355
	Kadın	57	38,1228	8,17241			
Yaşam doyumu	Erkek	73	29,3425	6,50474	128	,265	,791
	Kadın	57	29,0175	7,43662			
Tutum	Erkek	73	114,7397	43,22873	128	1,269	,207
	Kadın	57	124,7719	46,57483			

p>.05

Katılımcıların cinsiyet değişkeni durumları ile temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik, yaşam doyumu ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 2. Katılımcıların Bir İşte Çalışıp Çalışmama Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına göre t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Temel öz değerlendirme	Çalışmıyorum	74	43,5676	6,77239	128	,916	.362
	Çalışıyorum	56	42,4107	7,58654			
Genel öz yeterlilik	Çalışmıyorum	74	37,5946	7,17094	128	,324	.746
	Çalışıyorum	56	37,1429	8,71452			
Yaşam doyumu	Çalışmıyorum	74	28,1081	7,21218	128	2,100	.038*
	Çalışıyorum	56	30,6429	6,24479			
Tutum	Çalışmıyorum	74	126,3514	46,88559	128	2,138	,034*
	Çalışıyorum	56	109,6071	40,41497			

p<.05*

Katılımcıların yaşam doyumu puanları bir işte çalışıp çalışmama değişkenine göre ele alındığında çalışmayanların puan ortalaması ile ($X_{çalışmayan}$=28,10) çalışanların puan ortalaması ($X_{çalışan}$=30,64) arasında anlamı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür(t_{128}= 2,10, p<.05). Yine tabloda görüldüğü üzere tutum puanlarında çalışmayanların puan ortalaması ile ($X_{çalışmayan}$=126,35) çalışanların puan ortalaması ($X_{çalışan}$=109,60)arasında anlamı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür(t_{128}=2,138,p<.05) . Katılımcıların bir işte çalışıp çalışmama değişkeni ile temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 3. Katılımcıların Özür Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik , Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına göre t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Temel öz değerlendirme	Doğuştan	63	43,3810	6,84725	128	,482	,631
	Sonradan	67	42,7761	7,42400			
Genel öz değerlendirme	Doğuştan	63	38,0476	8,20981	128	,912	,363
	Sonradan	67	36,7910	7,49452			
Yaşam doyumu	Doğuştan	63	29,1746	6,71190	128	,041	,968
	Sonradan	67	29,2239	7,12831			
Tutum	Doğuştan	63	121,1587	45,48633	128	,497	,620
	Sonradan	67	117,2388	44,46111			

P>.05

Katılımcıların özür durumu değişkeni ile temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik, yaşam doyumu ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4. Katılımcıların Medeni Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik , Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Temel öz değerlendirme	Gruplar Arası	99,556	2	49,778	,979	,378
	Gruplar İçi	6456,820	127	50,841		
	Toplam	6556,377	129			
Genel öz yeterlilik	Gruplar Arası	83,914	2	41,957	,679	,509
	Gruplar İçi	7853,286	127	61,837		
	Toplam	7937,200	129			
Yaşam doyumu	Gruplar Arası	143,627	2	71,814	1,519	,223
	Gruplar İçi	6003,173	127	47,269		
	Toplam	6146,800	129			
Tutum	Gruplar Arası	15793,815	2	7896,908	4,120	,018*
	Gruplar İçi	243451,692	127	1916,942		
	Toplam	259245,508	129			

*p<,05

Yapılan varyans analizi sonucunda katılımcıların tutum ile medeni durumları değişkenine göre(F= 4,12, p<,05), anlamlı bir fark bulunmuştur. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD sonucuna göre evlilerin ortalamasının bekarların ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik ve yaşam doyumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Özür Grubu Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Temel öz değerlendirme	Gruplar Arası	348,472	5	69,694	1,392	.232
	Gruplar İçi	6207,905	124	50,064		
	Toplam	6556,377	129			
Genel öz yeterlilik	Gruplar Arası	287,824	5	57,565	.933	.462
	Gruplar İçi	7649,376	124	61,689		
	Toplam	7937,200	129			
Yaşam doyumu	Gruplar Arası	60,222	5	12,044	.245	.941
	Gruplar İçi	6086,578	124	49,085		
	Toplam	6146,800	129			
Tutum	Gruplar Arası	22392,225	5	4478,445	2,345	.045*
	Gruplar İçi	236853,283	124	1910,107		
	Toplam	259245,508	129			

*p<,05

Yapılan varyans analizi sonucunda katılımcıların tutumları ile özür grubu durumları değişkenine göre(F= 2,345, p<,05), anlamlı bir fark bulunmuştur. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD sonucuna göre zihinsel engellilerin ortalamasının işitme, ortopedik, dil ve konuşma engellilerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik ve yaşam doyumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Temel öz değerlendirme	Gruplar Arası	225,054	5	45,011	,882	,496
	Gruplar İçi	6331,323	124	51,059		
	Toplam	6556,377	129			
Genel öz yeterlilik	Gruplar Arası	85,273	5	17,055	,269	,929
	Gruplar İçi	7851,927	124	63,322		
	Toplam	7937,200	129			
Yaşam doyumu	Gruplar Arası	240,969	5	48,194	1,012	,414
	Gruplar İçi	5905,831	124	47,628		
	Toplam	6146,800	129			
Tutum	Gruplar Arası	5535,499	5	1107,100	,541	,745
	Gruplar İçi	253710,008	124	2046,048		
	Toplam	259245,508	129			

p>.05

Yapılan varyans analizi sonucunda katılımcıların eğitim durumları ile Temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik, yaşam doyumu ve tutum değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Psikolojik Yardım Alıp Almama Durumları ile Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Temel öz değerlendirme	Gruplar Arası	209,944	2	104,972	2,101	.127
	Gruplar İçi	6346,433	127	49,972		
	Toplam	6556,377	129			
Genel öz yeterlilik	Gruplar Arası	151,231	2	75,615	1,233	.295
	Gruplar İçi	7785,969	127	61,307		
	Toplam	7937,200	129			
Yaşam doyumu	Gruplar Arası	100,449	2	50,225	1,055	.351
	Gruplar İçi	6046,351	127	47,609		
	Toplam	6146,800	129			
Tutum	Gruplar Arası	15159,547	2	7579,773	3,944	.022*
	Gruplar İçi	244085,961	127	1921,937		
	Toplam	259245,508	129			

*p<,05

Yapılan varyans analizi sonucunda katılımcıların tutum ile psikolojik yardım alıp almama durumları değişkenine göre (F= 3,94 p<,05), anlamlı bir fark bulunmuştur. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre psikolojik yardım alanların hem kısa süreli yardım alanlara göre hem de yardım almayanlara göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farkın da psikolojik yardım alan engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarının hem kısa süreli psikolojik yardım alan engelli bireylerin ortalamasından hem de psikolojik yardım almayan bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik ve yaşam doyumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 8. Temel Öz Değerlendirme, Genel Öz Yeterlilik, Yaşam Doyumu ve Tutum puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Temel Öz Değerlendirme	Genel Öz Yeterlilik	Yaşam Doyumu	Özürlülere Yönelik Tutum	
Temel Öz Değerlendirme	-			
Genel Öz Yeterlilik	,500**	-		
Yaşam Doyumu	,308**	,308**	-	
Özürlülere Yönelik Tutum	-,178*	-,114	-,061	-

**. p <0.01 *. p <0.05

Yapılan korelasyon analizi sonucunda temel öz değerlendirme ile genel öz yeterlilik arasında ,500 (p<.01) düzeyinde olumlu bir ilişki, Temel öz değerlendirme ile yaşam doyumu arasında .308 (p<.01), temel öz değerlendirme ile özürlülere yönelik tutum arasında negatif yönde .-,178 (p<.05) düzeyinde, genel öz yeterlilik ile yaşam doyumu arasında .308 (p<.01) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ

Araştırma sonucunda anlamlı ilişki ve farklılıkların çıktığı değişkenler ele alındığında; Evli engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarının bekar engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu, Zihinsel engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarının, işitme, ortopedik, dil ve konuşma engeli olan bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu, Psikolojik yardım alan engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarının hem kısa süreli psikolojik yardım alan engelli bireylerin ortalamasından hem de psikolojik yardım almayan bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu, Çalışan engelli bireylerin yaşam doyumu ortalamaları çalışmayan engelli bireylerin ortalamasından daha yüksek olduğu, Çalışmayan engelli bireylerin özürlülere yönelik tutum ortalamalarının çalışan engelli bireylerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel öz değerlendirme ile genel öz yeterlilik arasında olumlu bir ilişki ,500 (p<.01),

Temel öz değerlendirme ile yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki .308 (p<.01), Temel öz değerlendirme ile özürlülere yönelik tutum arasında negatif yönde .-,178 (p<.05), Genel öz yeterlilik ile yaşam doyumu arasında .308 (p<.01) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma da özellikle ortaya konan değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu, çalışıp çalışmama, engel durumu, engel grubu, psikolojik yardım alıp almama) temel öz değerlendirme, genel öz yeterlilik ve özürlülere yönelik tutumun yüksek olması hedefi temel alınarak toplumsal ve bireysel farkındalık çalışmalarının yapılması, farklı örneklem gruplarında araştırma sonuçlarının desteklenip desteklenmeyeceği çalışmaların yapılması, psikolojik yardım almanın özürlülere yönelik tutumu olumlu değiştirdiği bulgusundan hareketle yardım almaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi, korelasyonel bulgudan hareketle temel öz değerlendirmeyi artırıcı çalışmaların yapılması ile genel öz yeterliliğin artacağı bunun da engelli bireylerin yaşam doyumunu artıracağı öne sürülebilir.

KAYNAKÇA

Aksu,H.H., (2008). *Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,8(2), 161-170.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21: 1-8

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-İş Dergisi,7* (2), 2-11.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri.* (Çev. İ.D. Erguvan-Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 3, 542-575.

Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology 68, 653-663

Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançları. Eğitim Araştırmaları. 8, 112-122

Gülaçtı, F. (2009). Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kobal, G. (2011). Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunları olan çocuklar. A. Ataman, (Ed.), Özel *Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (10.Baskı) içinde (269-292). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Koca, C. (2010). Engelsiz şehir planlaması bilgilendirme raporu. Dünya Engelliler Vakfı Yayınları, İstanbul, 2010.

Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının "Tercih Edilen Meslek" Kavramı ile İlişkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 16 Sayı: 1

Mardan, D, A. (2012). Tutum, Tutum Değişimi ve İkna, Ankara: Nobel

MEB Milli Eğitim Bakanlığı, "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği", Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2000.

MEB Engelli bireyler Modülü, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, Ankara, 2011

MEB Milli Eğitim Bakanlığı, Engelliler Hakkında Kanın, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2005.

Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? Self-concept and its development: need for a conscious self concept. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 21-37.

Öztürk, M. (2011). Türkiye'de Engelli Gerçeği, Musiad Cep Kitapları, İstanbul.

Özyürek, M. (2006). Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Tuncer, T. (2011). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman, (Ed.), Özel *Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (10.Baskı) içinde (215-229). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik inançları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(2), 1079-1091.

Umay, A. (2002). "*İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi"* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

İLKÖĞRETİM 3. ve 4. SINIFTA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARING THE LEVEL OF ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS TAKING INCLUSIVE EDUCATION ON THE 3rd and 4th CLASSES WITH THE SUCCESS OF STUDENTS NOT TAKING INCLUSIVE EDUCATION

Yrd. Doç.Dr. Yahya ÇIKILI
Emel ÖZDEMİR
Deniz Ayşegül SÖĞÜT

ÖZET
Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için en uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir. Bu bireylerin ihtiyaçlarının üst düzeyde karşılanabilmesi için ise en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri önerilmektedir. Türkiye'de özel eğitim gerektiren bireyler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kaynaştırma eğitimi ortamlarıdır. Kaynaştırma ortamlarında özel eğitim gerektiren bireyler akranları ile birlikte eğitim hizmeti almaktadır. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler akranları ile birlikte eş zamanlı olarak tüm derslere ve derste yapılan etkinliklere katılmaktadır. Bu bireylerin özellik ve ihtiyaçları, akranlarından farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalar, gerekli düzenlemeler yapıldığında özel eğitim gerektiren bireylerin kaynaştırma ortamlarında önemli ilerlemeler gösterdiklerinin göstermektedir. Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak ilgili kanun ve yönetmeliklerde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasını ve bunu için de okullarda BEP birimi oluşturulmasını düzenleyen ifadelere yer verilmiştir. Bu tür düzenlemelerdeki amaç ise kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini üst düzeyde geliştirmektir. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerle diğer öğrencilerin akademik becerilerini karşılaştırmaktır. Araştırma 3. ve 4. Sınıfa devam eden 57 kaynaştırma öğrencisi, 57 genel eğitim sınıfına kayıtlı öğrenci olmak üzere 114 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencileri Matematik ve Türkçe dersindeki kazanımları karşılaştırılmıştır. Araştırmada veriler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle görüşme ile elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi

ABSTRACT
The individuals requiring private education should be provided with the best educational opportunities in line with their individual needs for their outmost development. In order for meeting the needs of these individuals at the outmost level, it is recommended that they are placed at least in classified educational environments. The least classified educational ground for the individuals requiring private education in Turkey is inclusive education environment. In such inclusive environments, individuals requiring private education are taking education with their peers. The students continuing with the inclusive education participate in all of the lessons and the events with their peers at the same time. The qualifications and needs of these individuals can show variations from those of their peers. As the studies show, with the required arrangements being made, the individuals requiring special education can show important progress in inclusive environments. As relating with the outcome of studies, in the related law and legislations there are expressions about preparation of individualized educational programs (BEP) and about having BEP unit at schools as relating with this. The purpose of this kind of arrangements is to develop the academic and social skills of the students to the outmost level. The aim of this study is to compare the academic skills of students attending the inclusive education with those of the other students. The study was carried out with 114 students, 57 of whom were students having inclusive education attending the 3rd and 4th classes and 57 of whom were students registered in general educational classes. What the students have gained as regards to the mathematics and Turkish lessons were compared. The data for the study was obtained by communicating with the teachers of classes having inclusive students. The analysis of the data obtained is still being carried out.

Key Words:Inclusive education, Mathematics teaching , Turkish education,

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan bireyin, içinde bulunduğu topluma hem uyum sağlayabilmesi hem de üretim gücünü kullanarak geliştirebilme rolünü yerine getirebilmesi, etkili bir şekilde planlanan eğitim sürecinin sonucunda ortaya çıkabilmektedir (KUĞU, S. 2011. Sf: 1) Eğitimin pek çok tanımı vardır bunlardan bir tanesi de bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kısaca "istenilen davranışı geliştirme süreci" olarak da anlatılabilir.(www.dmy.info) Ayrıca eğitim bireylerin, toplumun yaşam şekillerini kazanmasında etkili olan sosyal bir süreçtir (Denizli,2015). Bu süreç içersin de bireyin yaşadığı çevrenin kültürlerini, değerlerini ve yeteneklerini dolaylı yoldan öğrendiği gibi bireyin belli bir plana göre istendik davranış değiştirmeyi de eğitimle gerçekleştiririz.

Eğitim hizmetlerinin amaçlarından biri, bireyleri bağımsız yaşama hazırlamaktır. Bir çocuğun bedensel gelişiminin normal olması bağımsız yaşaması için yeterli değildir. Bilindiği üzere tüm gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir ve bir gelişim alanında ki aksama ya da gecikme diğer gelişim alanlarını da etkiler. Bireyin bedensel gelişimi olgunlaşmaya bağlı olarak gelişirken, bilişsel gelişimi ise öğrenme ve yaşantılar yoluyla gelişir (Kaplan, 2011).

Bazı engellerinden dolayı normal bireylerden farklılıklar gösteren bireylerin eğitimleri, hem o bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri hem de toplum düzeni ve uyumu açısından önemlidir. (MEB. 2013) bireysel farklılıkları ortaya çıkarıp onları geliştirebilme fonksiyonunu gösterebilmektedir. Her bireyin farklı bedensel yapıya ve işlevlere, öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahip olduğu yani her bireyin farklı bir dünya olduğu bilinen bir gerçektir. Genel eğitim hizmetlerinin, bu farklılıkların çok belirgin olarak görüldüğü bireylerde yetersiz kalabildiği ve özel eğitim hizmetlerini gerektirdiği gözlenmektedir. (Denizli, 2015)

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı önerilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamında öğrencinin normal yaşıtlarıyla bir arada bulunması ile gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması hedeflenmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise kaynaştırmayı işaret etmektedir. En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması ve öğrencinin en üst düzeyde başarı göstermesi hedeflenir. Uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri kaynaştırma olarak görülmekle birlikte, kaynaştırmanın yalnızca fiziksel birliktelik anlamına gelmediği kabul edilmektedir (Yılmaz-Babaoğlan, 2010)

Kaynaştırma 'gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir'. Kaynaştırma uygulamalarının amacı yetersizliği olan öğrencinin toplumla bütünleşmesini sağlamak, başka bir deyişle yetersizliği olan öğrencinin normal eğitim ortamında sosyalleşmesini sağlamaktır. Kaynaştırma uygulamalarının bir başka amacı öğrenciler arasında hoşgörüyü ve anlayışı geliştirmektir (Kepenkçi, 2013).
İlköğretim okullarında eğitimin odak noktası akademik becerilerdir ve temel amaç öğrencilere akademik beceriler kazandırmaktır, dolayısıyla müfredat programlarında genellikle, akademik becerilere(Sucuoğlu – Özokçu, 2005) ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve toplum içinde de bağımsız yaşayabilmeleri için işlevsel akademik becerileri öğrenmeleri önemlidir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen işlevsel akademik beceriler saat okuma, para sayma, okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler olarak sıralanabilmektedir.(Özak - Diken, 2010)

İlköğretim programının değerlendirilmesi, Matematik (Temel sayma becerileri, dört işlem becerisi) ve Türkçe (Okuma kuralları, okuduğunu anlama ve yazım kuralları) derslerinin müfredatında yer alan konuların ve kazanımların, kaynaştırma ve kaynaştırma olmayan öğrenciler tarafından, öğrenilme düzeylerine ilişkin bilgi sunması açısında önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel olarak desenlenmiştir. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir. Betimleyici veriler, genellikle gözlem, anket, görüşme veya test gibi bilgi toplama yolları ile elde edilir. Testler, kişinin davranışını standart koşullar altında gözlemeye yarayan ölçme araçlarıdır. Testlerin en geniş işlevi birey ya da gruplara ilişkin karar verme sürecinde bilgi toplamayı kolaylaştırmasıdır (Kaplan, 2011)
Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf müfredat programındaki Türkçe ve matematik derslerindeki kazanımlar alınarak hazırlanmış nitel araştırma yöntemiyle bir tablo hazırlanmış ve elde edilen veriler yüzde ve frekans ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Kaynaştırma Öğrencileri		Kaynaştırma Olmayan Öğrenciler	
3. sınıf	**4.sınıf**	**3. sınıf**	**4.sınıf**
26 zihinsel engelli 1 öğrenme güçlüğü Toplam 27 öğrenci	28 zihinsel engelli 1 down sendromlu 1 otizimli Toplam 30 öğrenci	 Toplam 27 öğrenci	 Toplam 30 öğrenci

Çalışmaya 26 zihinsel engelli, 1 öğrenme güçlüğü olan 3. Sınıf 27 kaynaştırma öğrencisi, 27 normal gelişim gösteren öğrenci ve 28 zihinsel engelli, 1 down sendromlu, 1 otizmli 4. Sınıf 30 kaynaştırma öğrencisi ile 30 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır.

3. Sınıf Matematik

Temel Bilgiler için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			Kaynaştırma olmayan öğrenciler		
		f	**%**		**f**	**%**
100'e Kadar Birer Ritmik Sayar	Evet	23	85	Evet	27	100
	Hayır	4	15	Hayır	0	0
Verilen Nesnelerin Kaç Tane Olduğunu Söyler	Evet	26	96	Evet	27	100
	Hayır	1	4	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinde İstenen Kadar Nesne Verir	Evet	26	96	Evet	27	100
	Hayır	1	4	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Az Olanı Ayırt Eder	Evet	27	100	Evet	27	100
	Hayır	0	0	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Çok Olanı Ayırt Eder	Evet	27	100	Evet	27	100
	Hayır	0	0	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Küçük Olanı Ayırt Eder	Evet	27	100	Evet	27	100
	Hayır	0	0	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Büyük Olanı Ayırt Eder	Evet	27	100	Evet	27	100
	Hayır	0	0	Hayır	0	0
Altında - Üstünde Kavramlarını Ayırt Eder	Evet	26	96	Evet	27	100
	Hayır	1	4	Hayır	0	0
Verilen Rakamlar İçinden Söylenen Rakamı Gösterir	Evet	23	85	Evet	27	100
	Hayır	4	15	Hayır	0	0
Verilen Rakamlar İçinden Gösterilen Rakamı Söyler	Evet	24	89	Evet	27	100
	Hayır	3	11	Hayır	0	0
Söylendiğinde Rakamları Yazar	Evet	23	85	Evet	27	100
	Hayır	4	15	Hayır	0	0
Rakamlarla Nesneleri Eşler	Evet	21	78	Evet	27	100
	Hayır	6	22	Hayır	0	0

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinden; 23'ü (%85) 100' e kadar birer ritmik sayabilmekte, 4'ü (%15) sayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 26'ü (%96) verilen nesnelerin kaç tane olduğunu söyleyebilmekte, 1'i (%4) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 26'ü (%96) verilen nesneler içinde istenen kadar nesne verebilir, 1'i (%4) verememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 26'sı (%96) altında – üstünde kavramlarını ayırt edebilmekte, 1'i (%4) ayırt edememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 23'ü (%85) verilen rakamlar içinden söylenen rakamı gösterebilmekte, 4'ü (%15) gösterememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 24'ü (%89) verilen rakamlar içinden gösterilen rakamı söyleyebilmekte, 3'ü (%11) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 23'ü (%85) söylendiğinde rakamı yazabilmekte, 4'ü (%15) yazamamaktadır. Kaynaştırma

öğrencilerinin; 21'i (%78) rakamlarla nesneleri eşleyebilmekte, 6'sı (%15) eşleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 21'i (%78) bir basamaklı sayılarla toplama yapabilmekte, 6'sı (%15) yapamamaktadır.

Basit toplama ve çıkarma işlemleri için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Bir Basamaklı Sayılarla Toplama Yapar	Evet	21	78	Evet	27	100
	Hayır	6	22	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Eldesiz Toplama Yapar	Evet	17	63	Evet	27	100
	Hayır	10	37	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Eldeli Toplama Yapar	Evet	8	30	Evet	27	100
	Hayır	19	70	Hayır	0	0
Bir Basamaklı Sayılarla Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	14	52	Evet	27	100
	Hayır	13	48	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Onluk Bozmayı Gerektirmeyen Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	13	48	Evet	27	100
	Hayır	14	52	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Onluk Bozmayı Gerektiren Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	4	11	Evet	27	100
	Hayır	23	89	Hayır	0	0

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 21'i (%78) bir basamaklı sayılarla toplama yapabilmekte, 6'sı (%15) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 17'i (%63) bir iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama yapabilmekte, 10'sı (%37) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 8'i (%30) iki basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilmekte, 19'sı (%70) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 14'i (%52) bir basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapabilmekte, 13'sı (%48) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 13'i (%48) iki basamaklı sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapabilmekte, 14'sı (%52) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 7'i (%15) iki basamaklı sayılarla onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapabilmekte, 23'sı (%85) yapamamaktadır.

Geometrik şekiller için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
	f		**%**	**f**		**%**
Geometrik Şekilleri Tanır	Evet	15	56	Evet	26	96.3
	Hayır	12	44	Hayır	1	3.7
Geometrik Şeklin Özelliklerini Söyler	Evet	4	15	Evet	23	85
	Hayır	23	80	Hayır	4	15
Geometrik Şeklin Çevresini Hesaplar	Evet	0	0	Evet	11	40.74
	Hayır	27	100	Hayır	16	59.26
Geometrik Şekillerin Alanını Hesaplar	Evet	0	0	Evet	9	33.33
	Hayır	27	100	Hayır	18	66.67

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 15'i (%56) geometrik şekilleri tanıyabilmekte, 12'sı (%44) tanıyamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 26'i (%96,3) geometrik şekilleri tanıyabilmekte, 1'i (%3,7) tanıyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 4'ü (%15) geometrik şeklin özelliklerini söyleyebilmekte, 23'ü (%80) söyleyememektedir. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 23'ü (%85,19) geometrik şeklin özelliklerini söyleyebilmekte, 4'ü (%14,81) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) geometrik şekillerin çevresini hesaplayamadıkları görülmektedir Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 11'i (%40,74) geometrik şekillerin çevrelerini hesaplayabilmekte, 16'sı (%59,26) hesaplayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) geometrik şekillerin çevresini hesaplayamadıkları görülmektedir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 9'i (%33,33) geometrik şekillerin alanını hesaplayabilmekte, 18'sı (%66,67) hesaplayamamaktadır.

Üç basamaklı sayılar ve Roma rakamları için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrenciler	**f**	**%**	**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**	**f**	**%**
Üç Basamaklı Doğal Sayıları Okur	Evet	10	37	Evet	25	92.59
	Hayır	17	63	Hayır	2	7.41
Üç Basamaklı Doğal Sayıları Yazar	Evet	11	41	Evet	27	100
	Hayır	16	59	Hayır	0	0
Üç Basamaklı Doğal Sayıların Basamak Adlarını Belirtir	Evet	0	0	Evet	27	100
	Hayır	27	100	Hayır	0	0
Üç Basamaklı Doğal Sayıların Basamaklarındaki Rakamların Basamak Değerlerini Belirtir	Evet	0	0	Evet	27	100
	Hayır	27	100	Hayır	0	0
1000'den Küçük İki Doğal Sayıyı Karşılaştırır	Evet	8	30	Evet	27	100
	Hayır	19	70	Hayır	0	0
1000'den Küçük En Çok Beş Doğal Sayıyı, Büyükten Küçüğe Doğru Sembol Kullanarak Sıralar	Evet	0	0	Evet	27	100
	Hayır	27	100	Hayır	0	0
100'ün İçinde Altışar, Yedişer, Sekizer ve Dokuzar İleriye doğru Sayar	Evet	0	0	Evet	25	92.59
	Hayır	27	100	Hayır	2	7.41
Tek Sayıları Belirtir	Evet	2	7	Evet	27	100
	Hayır	25	93	Hayır	0	0
Çift Doğal Sayıları Belirtir	Evet	1	3.7	Evet	27	100
	Hayır	16	96.3	Hayır	0	0
20'ye Kadar Olan Romen Rakamlarını Okur	Evet	0	0	Evet	27	100
	Hayır	27	100	Hayır	0	0
20'ye Kadar Olan Romen Rakamlarını Yazar	Evet	0	0	Evet	27	100
	Hayır	27	100	Hayır	0	0

Tabladan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 10'i (%37) üç basamaklı doğal sayıları okuyabilmekte, 14'sı (%63) okuyamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) üç basamaklı doğal sayıları okuyabilmekte, 2'sı (%7,41) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 11'i (%41) üç basamaklı doğal sayıları yazabilmekte, 16'sı (%59) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını belirtemedikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) üç basamaklı doğal sayıların basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirtemedikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 8'i (%30) 1000'den küçük iki doğal sayıyı karşılaştırmakta, 19'sı (%70) karşılaştıramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı, büyükten küçüğe doğru sembol kullanarak sıralayamadığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) 100'ün içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye doğru sayamadığı gözlenmiştir. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) 100'ün içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye doğru sayabilmekte, 2'sı (%7,41) sayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%7,) tek sayıları belirtebilmekte, 25'ı (%93) belirtememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,7) çift doğal sayıları belirtebilmekte, 26'sı (%96,3) belirtememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) 20'ye kadar olan Romen rakamlarını okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) 20'ye kadar olan Romen rakamlarını yazamamaktadır.

Toplama ve çıkarma işlemleri için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Toplamları En Çok Üç Basamaklı Olan Doğal Sayılarla Eldeli Toplama İşlemini Yapar	Evet Hayır	4 23	15 85	Evet Hayır	27 0	100 0
İki Doğal Sayının Toplamını Tahmin Eder	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	27 0	100 0
ki Doğal Sayının Toplamının Tahminini İşlem Sonucu İle Karşılaştırır	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	27 0	100 0
Toplamları 100'ü Geçmeyen En Çok İki Doğal Sayıyı Zihinden Toplar	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	27 0	100 0
Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Gerektiren Problemleri Çözer	Evet Hayır	2 25	7 93	Evet Hayır	25 2	93 7
En Çok Üç Basamaklı Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi Yapar	Evet Hayır	4 23	15 85	Evet Hayır	27 0	100 0
İki Basamaklı Doğal Sayılarla Zihinden Çıkarma İşlemi Yapar	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	25 2	93 7
Doğal Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemlerini Gerektiren Problemleri Çözer	Evet Hayır	2 25	7 93	Evet Hayır	25 2	93 7
Çarpım Tablosunu Oluşturur	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	27 0	100 0
Eldeli Çarpma İşlemini Yapar	Evet Hayır	2 25	7 93	Evet Hayır	27 0	100 0
Çarpımları 1000'den Küçük Olacak Şekilde En Çok Üç Basamaklı İki Doğal Sayıyla Çarpma İşlemi Yapar	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	21 6	77.78 22.22
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemini Gerektiren Problemleri Çözer İ	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	25 2	93 7
İki Basamaklı Doğal Sayıları Bir Basamaklı Doğal Sayılara Böler	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	27 0	100 0
Biri Bölme Olacak Şekilde İki İşlem Gerektiren Problemleri Çözer	Evet Hayır	0 27	0 100	Evet Hayır	25 2	93 7

Tabloda görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 4'i (%15) toplamları en çok üç basamaklı olan doğal sayılarla eldeli toplama işlemi yapabilmekte, 23'sı (%85) yapamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) iki doğal sayının toplamının tahmin edemediği gözlenmiştir. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) iki doğal sayının toplamının tahmin tahmininin işlem sonucu ile karşılaştıramadıkları gözlenmiştir. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) 100'ü geçmeyen en çok iki doğal sayıyı zihinden toplayamadıkları gözlenmiştir. kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%7,) doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözebilmekte, 25'ı (%93) çözememektedir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözebilmekte, 2'sı (%7,41) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 4'i (%15) en çok üç basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemi yapabilmekte, 23'sı (%85) yapamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) iki basamaklı doğal sayılarla zihinden çıkarma işlemi yapamadıkları gözlenmiştir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) iki basamaklı doğal sayılarla zihinden çıkarma işlemi yapabilmekte, 2'sı (%7,41) yapamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%7,) doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözebilmekte, 25'ı (%93) çözememektedir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözebilmekte, 2'sı (%7,41) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) çarpım tablosunu oluşturamadıkları gözlenmiştir. kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%7,) eldeli çarpma işlemi yapabilmekte, 25'ı (%93) yapamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) çarpımları 1000'den küçük olacak şekilde en çok üç basamaklı iki doğal sayıyla çarpma işlemi yapamadıkları gözlenmiştir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 26'si (%77,78) çarpımları 1000'den küçük olacak şekilde en çok üç basamaklı iki doğal sayıyla çarpma işlemi yapabilmekte, 6'sı (%22,22) yapamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözemedikleri gözlenmiştir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59)

doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözmekte, 2'sı (%7,41) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) iki basamaklı doğal sayıları bir basamaklı doğal sayılara bölemedikleri gözlenmiştir. kaynaştırma öğrencilerinin; 27'sı (%100) biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözemedikleri gözlenmiştir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'i (%92,59) biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözebilmekte, 2'sı (%7,41) çözememektedir.

3. Sınıf Okuma-Yazma

Okuma-Yazma, Anlama için 3. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Seslerden Heceler Oluşturur	Evet	21	78	Evet	27	100
	Hayır	6	22	Hayır	0	0
Hecelerden Kelime Oluşturur	Evet	19	70	Evet	27	100
	Hayır	8	30	Hayır	0	0
Kelimelerden Cümle Oluşturur	Evet	19	70	Evet	27	100
	Hayır	8	30	Hayır	0	0
Kuralına Uygun Cümle Okur	Evet	13	48	Evet	27	100
	Hayır	14	52	Hayır	0	0
Kuralına Uygun Cümle Yazar	Evet	12	44	Evet	27	100
	Hayır	15	56	Hayır	0	0
Etkili Okuma Kurallarını Belirtir	Evet	9	33	Evet	27	100
	Hayır	18	67	Hayır	0	0
Etkili Okuma Kurallarına Uyar	Evet	7	26	Evet	27	100
	Hayır	20	74	Hayır	0	0
Kendi ve Yakın Çevresindeki Kişilerin Adlarını Yazar	Evet	18	67	Evet	27	100
	Hayır	9	33	Hayır	0	0
Dinlediği Ya da Okuduğu Masal ve Öykü İle İlgili Sorulara Cevap Verir	Evet	11	41	Evet	27	100
	Hayır	16	59	Hayır	0	0
Dinlediği Ya da Okudu Bir Metni Anlatır	Evet	13	48	Evet	27	100
	Hayır	14	52	Hayır	0	0
Noktalama İşaretlerini Kullanır	Evet	6	22	Evet	26	96.3
	Hayır	21	78	Hayır	1	3.7
Okuduklarında Karşılaştırma Yapar	Evet	3	11	Evet	27	100
	Hayır	24	89	Hayır	0	0
Okuduğu Metnin Başlık ve İçerik İlişkisini Sorgular	Evet	4	15	Evet	27	100
	Hayır	23	85	Hayır	0	0
Bilmediği Kelimelerin Anlamlarını Araştırır	Evet	5	19	Evet	26	96.3
	Hayır	22	81	Hayır	1	3.7
Yazmak İçin Hazırlık Yapar	Evet	15	56	Evet	27	100
	Hayır	22	44	Hayır	0	0
Yazma Amaçlarını Belirler	Evet	5	19	Evet	27	100
	Hayır	22	81	Hayır	0	0
Kelimeler, Cümleler ve Satırlar Arasında Uygun Boşluklar Bırakır	Evet	12	44	Evet	25	92.59
	Hayır	15	56	Hayır	2	7.41
Anlamlı ve Kurallı Cümleler Yazar	Evet	7	26	Evet	25	92.59
	Hayır	20	74	Hayır	2	7.41
Duygu, Düşünce ve Hayallerini Anlatan Yazılar Yazar	Evet	5	19	Evet	27	100
	Hayır	22	81	Hayır	0	0
Kendisini, Ailesini ve Çevresini Tanıyan Yazılar Yazar	Evet	6	22	Evet	25	92.59
	Hayır	21	78	Hayır	2	7.41
Günlük, Anı Vb. Yazar	Evet	3	11	Evet	24	89
	Hayır	24	89	Hayır	3	11
Davetiye ve Tebrik Kartı Yazar	Evet	3	11	Evet	27	100
	Hayır	24	89	Hayır	0	0
Mektup Yazar	Evet	3	11	Evet	27	100
	Hayır	24	89	Hayır	0	0
Özet Çıkarır	Evet	3	11	Evet	25	92.59
	Hayır	24	89	Hayır	2	7.41

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 21'ı (%78) seslerden heceler oluşturabilmekte, 6'sı (%22) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 19'ı (%70) hecelerden kelime oluşturabilmekte, 8'sı (%30) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 19'ı (%70) kelimelerden cümle oluşturabilmekte, 8'sı (%30) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 13'ü (%48) kuralına uygun cümle okuyabilmekte, 14'sı (%52) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 12'ü (%44) kuralına uygun cümle yazabilmekte, 15'sı (%55) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 9'ü (%33) etkili okuma yazma kurallarını belirtebilmekte, 18'ı (%67) belirtememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 7'si (%26) etkili okuma yazma kurallarına uyabilmekte 20'sı (%74) uyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 18'ü (%67) kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazabilmekte, 9'ı (%33) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 11'i (%41) dinlediği ya da okuduğu masal ve öykü ile ilgili sorulara cevap verebilmekte, 16'sı (%59) verememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 13'ü (%48) dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatabilmekte, 14'ü (%52) anlatamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 6'ü (%22) noktalama işaretlerini kullanabilmektedir, 21'i (%78) kullanamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (%11) okuduklarında karşılaştırma yapabilmekte, 24'ü (%89) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 4'ü (%15) okuduğu metnin başlık ve içerik ilişkisini sorgulayabilmekte, 23'ü (%85) sorgulayamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 26'sı (%96,3) noktalama işaretlerini kullanabilmektedir 1'i (%3,7) kullanamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'ü (%19) bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırabilmekte, 22'ü (%81) araştıramamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 26'sı (%96,3) bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırabilmekte, 1'i (%3,7) araştıramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 15'i (%56) yazmak için hazırlık yapabilmekte, (%44) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'ü (%19) yazma amaçlarını belirleyebilmekte, 22'ü (%81) belirleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 12'si (%44) kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakabilmekte, 15'i (%55) bırakamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'ı (%92,59) kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakabilmekte, 2'i (%7,41) bırakamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 7'si (%26) anlamlı ve kurallı cümleler yazabilmekte, 20'ü (%74) yazamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'ı (%92,59) anlamlı ve kurallı cümleler yazabilmekte, 2'i (%7,41) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'ü (%19) duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazabilmekte, 22'ü (%81) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 6'sı (%22) kendisini, ailesini ve çevresini tanıyan yazılar yazabilmekte, 21'i (%78) yazamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 25'ı (%92,59) kendisini, ailesini ve çevresini tanıyan yazılar yazabilmekte, 2'i (%7,41) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (%11) günlük, anı vb. yazabilmekte, 24'i (%89) yazamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 24'ü (%89) günlük, anı vb. yazabilmekte, 3'i (%11) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (%11) davetiye ve tebrik kartı yazabilmekte, 24'i (%89) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 4'ü (%15) davetiye ve tebrik kartı yazabilmekte, 23'ü (%85) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (%11) mektup yazabilmekte, 24'i (%89) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (%11) Özet çıkarabilmekte, 24'i (%89) çıkaramamaktadır

4. Sınıf Matematik

Temel Bilgiler için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
100'e Kadar Birer Ritmik Sayar	Evet	25	83,33	Evet	30	100
	Hayır	5	16,67	Hayır	0	0
Verilen Nesnelerin Kaç Tane Olduğunu Söyler	Evet	29	96,67	Evet	30	100
	Hayır	1	3,33	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinde İstenen Kadar Nesne Verir	Evet	29	96,67	Evet	30	100
	Hayır	1	3, 33	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Az Olanı Ayırt Eder	Evet	30	100	Evet	30	100
	Hayır	0	0	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Çok Olanı Ayırt Eder	Evet	28	93,33	Evet	30	100
	Hayır	2	6,67	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Küçük Olanı Ayırt Eder	Evet	28	93,33	Evet	30	100
	Hayır	2	6,67	Hayır	0	0
Verilen Nesneler İçinden Büyük Olanı Ayırt Eder	Evet	29	96,67	Evet	30	100
	Hayır	1	3,33	Hayır	0	0
Altında - Üstünde Kavramlarını Ayırt Eder	Evet	29	96,67	Evet	30	100
	Hayır	1	3,33	Hayır	0	0
Verilen Rakamlar İçinden Söylenen Rakamı Gösterir	Evet	27	90	Evet	30	100
	Hayır	3	10	Hayır	0	0
Verilen Rakamlar İçinden Gösterilen Rakamı Söyler	Evet	27	90	Evet	30	100
	Hayır	3	10	Hayır	0	0
Söylendiğinde Rakamları Yazar	Evet	24	80	Evet	30	100
	Hayır	6	20	Hayır	0	0
Rakamlarla Nesneleri Eşler	Evet	20	66,67	Evet	30	100
	Hayır	10	33,33	Hayır	0	0

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinden; 25'i (%83,33) 100' e kadar birer ritmik sayabilmekte, 5'ü (%16,67) sayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 29'u (%96,67) verilen nesnelerin kaç tane olduğunu söyleyebilmekte, 1'i (%3,33) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 29'ü (%96,67) verilen nesneler içinde istenen kadar nesne verebilir, 1'i (%3,33) verememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 29'u (%96,67) altında – üstünde kavramlarını ayırt edebilmekte, 1'i (%3,33) ayırt edememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'ü (%90) verilen rakamlar içinden söylenen rakamı gösterebilmekte, 3'ü (%10) gösterememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 27'ü (%90) verilen rakamlar içinden gösterilen rakamı söyleyebilmekte, 3'ü (%10) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 24'ü (%80) söylendiğinde rakamı yazabilmekte, 6'ü (%20) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 20'i (%66,67) rakamlarla nesneleri eşleyebilmekte, 10'sı (%33,33) eşleyememektedir.

Basit toplama ve çıkarma işlemleri için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Bir Basamaklı Sayılarla Toplama Yapar	Evet	21	70	Evet	30	100
	Hayır	9	30	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Eldesiz Toplama Yapar	Evet	16	53,33	Evet	30	100
	Hayır	14	46,67	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Eldeli Toplama Yapar	Evet	10	33,33	Evet	30	100
	Hayır	20	66,67	Hayır	0	0
Bir Basamaklı Sayılarla Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	15	50	Evet	30	100
	Hayır	15	50	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Onluk Bozmayı Gerektirmeyen Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	14	46,67	Evet	30	100
	Hayır	16	53,33	Hayır	0	0
İki Basamaklı Sayılarla Onluk Bozmayı Gerektiren Çıkarma İşlemi Yapar	Evet	8	26,67	Evet	30	100
	Hayır	22	73,33	Hayır	0	0

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 21'i (%70) bir basamaklı sayılarla toplama yapabilmekte, 9'sı (%30) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 16'sı (%53,33) bir iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama yapabilmekte, 14'ü (%46,67) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 10'u (%33,33) iki basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilmekte, 20'sı (%66,67) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 15'i (%50) bir basamaklı sayılarla çıkarma işlemi yapabilmekte, 15'sı (%50) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 14'ü (%46,67) iki basamaklı sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapabilmekte, 16'sı (%53,33) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 8'i (%26,67) iki basamaklı sayılarla onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapabilmekte, 22'si (%73,33) yapamamaktadır.

Geometrik şekiller için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Geometrik Şekilleri Tanır	Evet	10	33,33	Evet	30	100
	Hayır	20	66,67	Hayır	0	0
Geometrik Şeklin Özelliklerini Söyler	Evet	1	3,33	Evet	24	80
	Hayır	29	96,67	Hayır	6	20
Geometrik Şeklin Çevresini Hesaplar	Evet	1	3,33	Evet	21	70
	Hayır	29	96,67	Hayır	9	30
Geometrik Şekillerin Alanını Hesaplar	Evet	0	0	Evet	20	66,67
	Hayır	30	100	Hayır	10	33,33

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 10'u (%33,33) geometrik şekilleri tanıyabilmekte, 20'sı (%66,67) tanıyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) geometrik şeklin özelliklerini söyleyebilmekte, 29'ü (%96,67) söyleyememektedir. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 24'ü (%80) geometrik şeklin özelliklerini söyleyebilmekte, 6'sı (%20) söyleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) hesaplayabilmekte, 29'u (% 96,67) hesaplayamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 21'i (%70) geometrik şekillerin çevrelerini hesaplayabilmekte, 9'u (%30) hesaplayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; geometrik şekillerin alanını hesaplayamadıkları görülmektedir. kaynaştırma olmayan öğrencilerin; 20'si (%66,67) geometrik şekillerin alanını hesaplayabilmekte, 10'u (% 33,33) hesaplayamamaktadır.

Dört, beş ve altı basamaklı doğal sayılar için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrenciler	f	%	Kaynaştırma olmayan öğrenciler	f	%
Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları Okur	Evet	5	16,67	Evet	30	100
	Hayır	25	83,33	Hayır	0	0
Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları Yazar	Evet	5	16,67	Evet	30	100
	Hayır	25	83,33	Hayır	0	0
Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları Çözümler	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
En Çok Altı Basamaklı Doğal Sayıları Sıralar	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0

Tabladan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 5'i (%16,67) Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları Okuyabilmekte, 25'i (%83,33) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'i (%16,67) Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları yazabilmekte ,25'i (%83,33) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Dört, Beş Ve Altı Basamaklı Doğal Sayıları Çözümemektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) En Çok Altı Basamaklı Doğal Sayıları Sıralayamamaktadır .

Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri	f	%	Kaynaştırma olmayan öğrenciler	f	%
En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Yapar	Evet	3	10	Evet	30	100
	Hayır	27	90	Hayır	0	0
Toplamaları En Çok Dört Basamaklı Olacak Şekilde En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayıları Yüzün Katları İle Zihinden Toplar.	Evet	3	10	Evet	30	100
	Hayır	27	90	Hayır	0	0
Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Gerektiren Problemleri Çözer	Evet	2	6,67	Evet	30	100
	Hayır	28	93,33	Hayır	0	0
Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Gerektiren Problemleri Kurar	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemini Yapar	Evet	3	10	Evet	30	100
	Hayır	27	90	Hayır	0	0
Sayılarla Çıkarma İşlemini Gerektiren Problemleri Çözer	Evet	2	6,67	Evet	30	100
	Hayır	28	93,33	Hayır	0	0
Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemini Gerektiren Problemleri Kurar	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
Çarpımı En Çok Beş Basamaklı Doğal Sayı Olacak Şekilde İki Doğal Sayıyla Çarpma İşlemini Yapar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
En Çok Üç Basamaklı Doğal Sayıları On, Yüz Ve Binin En Çok Dokuz Katı Olan Doğal Sayılarla Kısa Yoldan Çarpar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,33	Hayır	0	0
En Çok İki Basamaklı İki Doğal Sayının Çarpımı Tahmin Eder Ve Tahmini İşlem Sonucu İle Karşılaştırır	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemini	Evet	1	3,33	Evet	30	100

Gerektiren Problemleri Çözer	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemini Gerektiren Problemleri Kurar	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	30 0	100 0
Bölme İşleminde Bölümün Basamak Sayısını İşlem Yapamadan Belirler	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	29 1	96,67 3,33
Üç Basamaklı Doğal Sayıları En Çok İki Basamaklı Doğal Sayılara Böler	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	29 1	96,67 3,33
Son Üç Basamağı Sıfır Olan En Çok Beş Basamaklı Doğal Sayıları On, Yüz Ve Bine Kadar Kısa Yoldan Böler	Evet Hayır	2 28	6,67 93,33	Evet Hayır	30 0	100 0
Bir Bölme İşleminin Sonucunu Tahmin Eder Ve Tahminini İşlem Sonucu İle Karşılaştırır	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	29 1	96,67 3,33
İki Adımlı İşlemleri Yapar	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	30 0	100 0
Doğal Sayılarla Bölme İşlemi Gerektiren Problemleri Çözer	Evet Hayır	0 30	0 100	Evet Hayır	30 0	100 0

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 3'ü (% 10)En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Yapabilmektedir, 27'si (%90) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin: 3'ü (%10) Toplamaları En Çok Dört Basamaklı Olacak Şekilde En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayıları Yüzün Katları İle Zihinden Toplayabilmektedir, 27'si (%90) toplayamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 2' si (% 6,67) Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Gerektiren Problemleri Çözebilmektedir. 28'i (%93,33) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Doğal Sayılarla Toplama İşlemini Gerektiren Problemleri Kuramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%6,67) En Çok Dört Basamaklı Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemini Yapabilmektedir.28'i (%93,33) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%6,67) Sayılarla Çıkarma İşlemini Gerektiren Problemleri Çözebilmektedir. 28' i (%93,33) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin;30'u (%100) Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemini Gerektiren Problemleri Kuramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i(%3,33) Çarpımı En Çok Beş Basamaklı Doğal Sayı Olacak Şekilde İki Doğal Sayıyla Çarpma İşlemini Yapabilmektedir 29'u (%96,67) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) En Çok Üç Basamaklı Doğal Sayıları On, Yüz Ve Binin En Çok Dokuz Katı Olan Doğal Sayılarla Kısa Yoldan Çarpabilmektedir 29'u (%96,67) çarpamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin 30'u (%100) En Çok İki Basamaklı İki Doğal Sayının Çarpımı Tahmin Eder Ve Tahmini İşlem Sonucu İle karşılaştıramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin;1'i (%3,33) Doğal Sayılarla Çarpma İşlemini Gerektiren Problemleri Çözebilmektedir 29'u (%96,67) çözememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Doğal Sayılarla Çarpma İşlemini Gerektiren Problemleri Kuramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Bölme İşleminde Bölümün Basamak Sayısını İşlem Yapamadan Belirleyememektedir. Kaynaştırma olmayan öğrencilerinin; 29'u (%96,67) Bölme İşleminde Bölümün Basamak Sayısını İşlem Yapamadan Belirleyebilmektedir 1'i (%3,33) belirleyememektedir. kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Üç Basamaklı Doğal Sayıları En Çok İki Basamaklı Doğal Sayılara Bölememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%6,67) Son Üç Basamağı Sıfır Olan En Çok Beş Basamaklı Doğal Sayıları On, Yüz Ve Bine Kadar Kısa Yoldan Bölebilmektedir. 28'i (%93,33) bölememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Bir Bölme İşleminin Sonucunu Tahmin Eder Ve Tahminini İşlem Sonucu İle Karşılaştıramamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerinin; 29'u (%96,67) Bir Bölme İşleminin Sonucunu Tahmin Eder Ve Tahminini İşlem Sonucu İle Karşılaştırabilmektedir. 1'i (%3,33) karşılaştıramamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) İki Adımlı İşlemleri Yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Doğal Sayılarla Bölme İşlemi Gerektiren Problemleri Çözememektedir

4. Sınıf Okuma-Yazma

Okuma-Yazma, Anlama için 4. Sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri

	Kaynaştırma Öğrencileri			**Kaynaştırma olmayan öğrenciler**		
		f	**%**		**f**	**%**
Seslerden Heceler Oluşturur	Evet	26	86.67	Evet	30	100
	Hayır	4	13,33	Hayır	0	0
Hecelerden Kelime Oluşturur	Evet	22	73,33	Evet	30	100
	Hayır	8	26,67	Hayır	0	0
Kelimelerden Cümle Oluşturur	Evet	20	66,67	Evet	30	100
	Hayır	10	33,33	Hayır	0	0
Kuralına Uygun Cümle Okur	Evet	15	50	Evet	30	100
	Hayır	15	50	Hayır	0	0
Kuralına Uygun Cümle Yazar	Evet	12	40	Evet	30	100
	Hayır	18	60	Hayır	0	0
Etkili Okuma Kurallarını Belirtir	Evet	9	30	Evet	30	100
	Hayır	21	70	Hayır	0	0
Okumak İçin Hazırlık Yapar	Evet	15	50	Evet	30	100
	Hayır	15	50	Hayır	0	0
Okuma Amacını Belirler	Evet	9	30	Evet	30	100
	Hayır	21	70	Hayır	0	0
Okuma Amacına Uygun Yöntem Belirler	Evet	6	20	Evet	30	100
	Hayır	24	80	Hayır	0	0
Okuduğu Kelimeleri Doğru Telaffuz Eder	Evet	7	23,33	Evet	30	100
	Hayır	23	76,67	Hayır	0	0
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okur	Evet	5	16,67	Evet	30	100
	Hayır	25	83,33	Hayır	0	0
Etkili Okuma Kurallarına Uyar	Evet	4	13,33	Evet	30	100
	Hayır	26	86,67	Hayır	0	0
Akıcı Okur	Evet	5	16,67	Evet	30	100
	Hayır	25	83,33	Hayır	0	0
Okuduklarının Konusunu Belirler	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Başlıktan Hareketle Okuyacağı Metnin İçeriğini Tahmin Eder	Evet	2	6,67	Evet	30	100
	Hayır	28	93,33	Hayır	0	0
Yazmak İçin Hazırlık Yapar	Evet	12	40	Evet	30	100
	Hayır	18	60	Hayır	0	0
Yazma Amacını Belirler	Evet	4	13,33	Evet	30	100
	Hayır	26	86,67	Hayır	0	0
Kelimeler, Cümleler Ve Satırlar Arasında Uygun Boşluklar Bırakır	Evet	5	16,67	Evet	30	100
	Hayır	25	83,33	Hayır	0	0
Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Yazılarında Noktalama İşaretlerini Doğru Ve Yerinde Kullanır	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Yazılarında İmla Kurallarını Uygular	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
Yazılarında Sözlük Ve İmla Kılavuzundan Yararlanır	Evet	0	0	Evet	30	100
	Hayır	30	100	Hayır	0	0
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Yazar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Eksik Bırakılan Metni Yazarak Tamamlar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Günlük, Anı Vb. Yazar	Evet	1	3,33	Evet	30	100
	Hayır	29	96,67	Hayır	0	0
Mektup Yazar	Evet	0	0	Evet	29	96,67
	Hayır	30	100	Hayır	1	3,33

Hikâye Yazar	Evet	1	3,33	Evet	26	86,67
	Hayır	29	96,67	Hayır	4	13,33
Özet Çıkarır	Evet	1	3,33	Evet	25	83,33
	Hayır	29	96,67	Hayır	5	16,67

Tablodan da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinin; 26'sı (%86,67) seslerden heceler oluşturabilmekte, 4'ü (%13,33) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 22'si (%73,33) hecelerden kelime oluşturabilmekte, 8'sı (%26,67) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 20'si (%66,67) kelimelerden cümle oluşturabilmekte, 10'u (%33,33) oluşturamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 15'i (%50) kuralına uygun cümle okuyabilmekte, 15'i (%50) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 12'si (%40) kuralına uygun cümle yazabilmekte, 18'i (%60) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 9'ü (%30) Etkili Okuma Kurallarını Belirtebilmektedir, 21'i (%70) belirtememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 15'i (%50) Okumak İçin Hazırlık Yapabilmektedir 15'i (%50) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin;9'u (%30) Okuma Amacını Belirleyebilmektedir, 12'i (%70) belirleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 6'si (%20) Okuma Amacını Belirleyebilmektedir, 24'ü (%80) belirleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 7'si (%48) Okuduğu Kelimeleri Doğru Telaffuz Edebilmektedir 23'ü (%52) edememektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'i (%16,67) Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okuyabilmektedir 25'i(%83,33) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 4'u (%13,33) Etkili Okuma Kurallarına Uyabilmektedir 26'sı (%86,67) uyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'i (%16,67) akıcı okuyabilmektedir. 25'i (%83,33) okuyamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) Okuduklarının Konusunu Belirleyebilmektedir. 29'u (%96,67) belirleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 2'si (%6,67)Başlıktan Hareketle Okuyacağı Metnin İçeriğini Tahmin Edebilmektedir 28'i (%93,33) edememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 12'si (%40) Yazmak İçin Hazırlık Yapabilmektedir 18'i (%60) yapamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 4'ü (%13,33) Yazma Amacını Belirleyebilmektedir 26'sı (%86,67) belirleyememektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin; 5'i (%16,67) Kelimeler, Cümleler Ve Satırlar Arasında Uygun Boşluklar Bırakabilmektedir 25'i (%83,33) bırakamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazabilmektedir 29'ü (%96,67) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin;1'i (%3,33) Yazılarında Noktalama İşaretlerini Doğru Ve Yerinde Kullanabilmektedir. 29'u (%96,67) kullanamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) Yazılarında İmla Kurallarını uygulayamamaktadır.

Kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100)Yazılarında Sözlük Ve İmla Kılavuzundan Yararlanamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33)Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Yazabilmektedir 29'u (%96,67) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) Eksik Bırakılan Metni Yazarak Tamamlayabilmektedir 29'u (%96,67) tamamlayamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) Günlük, Anı Vb. Yazabilmektedir 29' u (%96,67) yazamamaktadır. kaynaştırma öğrencilerinin; 30'u (%100) mektup yazamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerinin; 29'u (%96,67) mektup yazabilmektedir 1'i (%3,33) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) Hikâye Yazabilmektedir 29'u (%96,67) yazamamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerinin; 26'si (%86,67) Hikaye yazabilmektedir 4'ü(%13) yazamamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin; 1'i (%3,33) özet çıkarabilmektedir 29'u (%96,67) çıkaramamaktadır. Kaynaştırma olmayan öğrencilerinin; 25'i (%83,33) özet çıkarabilmektedir 5'i (%16,67) çıkaramamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırma ilköğretim 3. ve 4. sınıf kaynaştırma olan ve olmayan öğrencilerin akademik becerileri düzeylerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan kaynaştırma öğrencililerinin ve kaynaştırma olmayan öğrencilerin, öğrenmeleri arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir.
Kaynaştırma eğitimine dönük olarak yapılan araştırmalar genellikle kaynaştırma öğrencilerinin eğitimleri, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumları ya da kaynaştırma öğrencilerinin ebeveyn görüşlerine yöneliktir. Sülün (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmiştir. Araştırmaya 12 ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliğine sahip 190 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenleri katılmıştır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sucuoğlu ve Özokçu tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmış olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS' nin (Social Skills RatingSystem), anasınıfı ile altıncı sınıf çocuklarını değerlendirmek için geliştirilen öğretmen formu kullanılmıştır. Çalışmada kaynaştırma öğrencisiyle ilgili ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda sosyal beceri davranışının değişmediği görülmüştür.

Kuğu (2011) ilköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerinin etkisi üzerine yaptığı çalışmada 100 kaynaştırma öğrencisinin öğretmen ve ebeveynleriyle ilgili çalışmada "Kaynaştırma Eğitimine ilişkin Tutum Ölçeği" ve "Temel Akademik Beceri Ölçeği", kullanılmıştır. İlköğretim 1. Kademede kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları arasında farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi kullanılmıştır. T testi sonuçlarına göre öğretmen ve ebeveyn tutumları arasındaki farkın p=.001 düzeyinde önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, kaynaştırma eğitimine ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğunu göstermiştir.
Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynleri ilgili pek çok araştırma yapılmış ve kaynaştırma eğitiminin öğrenciler ve ebeveynler için olumlu sonuçlanırken öğretmenlerin özel eğitim hakkında ve kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sadece ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik beceri eğitimiyle olması sebebiyle kaynaştırma öğrencilerinin eğitimleriyle ilgili (sosyal beceriler, dil gelişimleri vb) tam bir bilgiye sahip olunamamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi zihinsel yetersizlik gösteren öğrenciler için önemlilik arz etmektedir. Bu eğitimlerin tam ve doğru bir şekilde yapılması için öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi, eğitimin daha sağlıklı gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Bu araştırma ilköğretim 3. ve 4. sınıfa giden kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma olmayan öğrencilerin akademik becerilerileri (sayma becerisi, dört işlem becerisi, okuma becerisi, okuduğunu anlama ve yazma becerisi) arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler sonucunda 3. ve 4. sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencileri ve kaynaştırma olmayan öğrencilerin akademik becerilerine ilişkin (sayma becerileri, dört işlem becerileri, okuma becerisi, okuduğunu anlama ve yazma becerisi) bilgi düzeyleri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Araştırma, 57 kaynaştırma öğrencisi ve 57 kaynaştırma olmayan öğrenci olmak üzere toplam 114 öğrencinin öğretmenleriyle yapılmıştır. İlköğretim müfredat programındaki kazanımlar kullanılarak nicel bir ölçek hazırlanmıştır.

Araştırma sonunda ortak görülen kazanımlar değerlendiğinde, ilköğretim 3. ve 4. sınıf derslerindeki ortak kazanımlardan sayma becerilerinde; 3. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin % 66.68 yapabildiği %33.32 yapamadığı, kaynaştırma olmayan öğrencilerinin de % 93.36 yapabildiği % 6.64 yapamadığı görülmektedir, 4. sınıf kaynaştırma öğrencilerin de % 63.45 yapabildiği % 36.55 yapamadığını kaynaştırma olmayan öğrencilerinde % 96.18 yapabildikleri, % 3.82 yapamadıkları belirlenmiştir. Ortak kazanımlarda 3. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin, 4. sınıf kaynaştırma öğrencilerinden daha başarılı oldukları ve 4. sınıf kaynaştırma olmayan öğrencilerin 3. sınıf kaynaştırma olmayan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
Araştırma sonunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendiğinde; ilköğretim 3 ve 4 sınıf müfredat programındaki kazanımlara bakıldığında günlük hayatta kullanılan matematik dersindeki sayılar ve dört işlem Türkçe dersindeki okuma kuralları, okuduğunu anlama ve yazım kurallarını uygulama becerilerinin genelinde 3. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin %34,39'u yapabilmekte % 65.39'u yapamamaktadır, kaynaştırma olmayan öğrencilerin % 95.64'ü yapabilmekte, % 4.36'ı yapamamaktadır. Yine 4. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin % 28.72'si yapabilmekte % 71.28'i yapamamaktadır, kaynaştırma olmayan öğrencilerinde % 87.41'i yapabilmekte % 12.59'u yapamamaktadır.

Yapılan araştırmada da görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencileri ve kaynaştırma olmayan öğrenciler arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıda eğitim, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Eğitim Ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İlköğretim öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim hakkında bilgilendirilmeleri sağlanarak kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu gelişimine yardımcı olunabilir.
2. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim sınıflarında öğrenci sayısı azaltılarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine daha fazla zaman ayrılması sağlanabilir.
3. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine, öğretimi planlama, öğrencinin özelliklerine göre eğitim ortamını düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama gibi uygulamalara yönelik öğretmenlere daha fazla bilgi verilebilir.
4. Kaynaştırma öğrencilerine temel akademik becerilerin öğretimi yapılırken uygulanacak etkinlikler, onların seviyesine uygun ve işlevsel hazırlanabilir.
5. Kaynaştırma öğrencilerine akademik beceri öğretimi yapılırken akran öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme, karşılıklı öğrenme gibi etkili grup yöntemlerine yer verilebilir.
6. Müfredat programları düzenlenirken kaynaştırma öğrencileri de dikkate alınarak, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun düzenlemeler yapılabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerinin farklı bağımsız değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
2. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışlarının temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Bu tür çalışmalarla kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı durumları, kaynaştırma ortamından faydalanma düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Farklı yaş gruplarında yer alan kaynaştırma öğrencilerine benzer bir araştırma düzenlenerek ilerleyen yaş ile birlikte akademik beceri düzeyleri araştırılabilir.
5. Farklı sınıf ve yaş düzeyinde yer alan kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme durumları ile kaynaştırma olmayan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki farklılık incelenebilir.
6. Farklı engelleri olup kaynaştırma ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik derslerdeki başarı durumlarını belirlemek ve akranları ile aralarında oluşan farklılık ya da benzerlikleri tespit etmek amacıyla bir araştırma düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Denizli, H. (2015). Fen Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri Dersini Alan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine ilişkin Görüş ve Önerileri. Giresun

http://www.dmy.info/egitim-nedir/

Kaplan, G. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıfa Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Temel Astronomi Kavramını Algılama Şekilleri. Bolu.

Kepenkçi, F. N.-F. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Haklarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi , 3 (2).

Kuğu, S. (2011). İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi. Samsun.

M.E.B.(2013). Kaynaştırma Eğitimi. Ankara

Özak-Diken, H- İ.H. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin İşlevsel Akademik Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi, 11(1) 43-58

Sucuoğlu-Özokçu, B-O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin

Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Anadolu Üniversitesi

Sülün, K. (2012). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi, 6 (1) 41-57

Yılmaz-Babaoğlan, Ş.-E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde ki Yetersizlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi , 18, 20.

14 YAŞ GRUBU ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DOKU OLUŞTURMAYA YÖNELİK BECERİLERİNİN GENEL EĞİTİMDEKİ AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF THE TISSUE FORMATION SKILLS OF 14 AGE GROUP METALLY RETARDED STUDENTS BY COMPARING WITH THEIR PEERS IN FORMAL EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Sibel ADAR
Prof. Dr. Hakan SARI

ÖZET: Zihin engelli bireylerin iç dünyalarını yansıtan en önemli ifade biçimlerinden birisi resimdir. Buna rağmen zihin engelli bireylerin sanatsal becerilerini tanımaya yönelik yapılan araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu araştırma ile; Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II 8. Sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu) sanat elemanları içerisinden 'doku' çalışmaları ile ilgili beceri düzeylerinin ortaya çıkarılması ve elde edilen verilerin genel eğitim okullarında öğrenim gören kendi yaş grupları (14 yaş grubu-8. Sınıf) ile karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilerek zihin engelli öğrencilerin sanatsal becerilerinin tanınması amaçlanmıştır.Araştırmanın evrenini orta düzeyde zihin engelli 14 yaş grubu öğrenciler, örneklemini ise Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe-II öğrencileri içerisinden seçilmiş yedi öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır.Her iki grup için ayrı olarak hazırlanan performans değerlendirme formlarının MEB'in hedeflemiş olduğu öğretimsel kazanımları ölçerken aynı zamanda uygulama çalışmasındaki tasarım ilklerini de ölçebilir nitelikte kapsamlı olması araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır.Bu araştırma ile elde edilen en önemli sonuç; öğrenciler MEB'in kendileri için hazırlamış olduğu öğretimsel programlar kapsamında hedeflenen bütün amaçları yerine getirerek başarılı olurken, sanatsal anlamda beceri düzeyleri değerlendirildiğinde genel eğitimdeki yaşıtları kadar başarıya ulaşamamış olmalarıdır.
Anahtar Kelimeler: Resim Çizme Becerileri, Zihinsel Engellilerde Resim, Doku Çalışmalar

ABSTRACT: One of the most important expressions reflecting the inner worlds of mentally retarded individuals is the painting. Despite the fact, the researches to know about the artistic skills of mentally retarded individuals are so limited. This study aims to figure out the skill levels of the students in Special Education Implementation Centre (School) Grade-II, Class 8 (14 age group, 8th Grade) with 'tissue' works among art elements, and obtained results will be assessed by comparing with the peer groups (14 age group – 8th Grade) in formal education schools to recognise the artistic skills of mentally retarded students.The universe of the research is medium level mentally retarded 14 age group students and the sample is seven students to be selected from Meram Şeker Secondary School Special Education Implementation Centre, Grade-II students. The document analysis method that is one of the qualitative research techniques is employed.Since the performance evaluation forms which are prepared separately for both groups will measure the educational acquisitions which are aimed by the Ministry of National Education (MNE), they will also have the feature to measure the initials of the design, the research has a distinctive significance.The most important result of this study is that while the students are successful by achieving all the goals to be defined by MNE for themselves, they are not as successful as their peers in formal education when their level of artistic skills are considered.

Keywords: Drawing Skills, Painting in Mentally Retarded Individuals, Tissue Works.

GİRİŞ

Kişinin nesnel çevresinde edindiği algılar, kavramlar ve imgelerin betimlemesi sezgi ve merak duygusu düşüncelerini dile getirme arzusu kişinin içgüdüsel olarak doğasının bir gereğidir. Dolayısıyla çocukluktan başlayan, yaratıcı dürtüye ortam sağlayan söz konusu bu faktörler bir anlamda artistik etkinliklere dönüşerek süreç içerisinde sanatın anlatım dilini oluşturmaktadır. Bu çerçevede sanat eğitimi, bu süreci kendine özgü kurallarıyla anlamlı kılmakta ve işlevsel hale getirmekle nitelik kazanmaktadır(Artut,2004:V).

Sanat eğitimi bireyin, sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimine sağladığı katkıdan dolayı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sanat eğitimi normal gelişim gösteren çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerine fayda sağladığı gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da gelişimlerine oldukça büyük katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin coşkulu, hareketli ruhsal yapısı ve duygusal dünyasının dışa açık olmasından dolayı alıcılarının en açık olduğu çağ olan eğitimin ilk yıllarında oldukça önemlidir. Özellikle zihin engelli öğrencilerde bu önem daha da artmaktadır. Son dönemlerde

özellikle özel eğitim konusunda gerek devlet gerekse özel kuruluşlar tarafından birçok çalışma yapılarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylere büyük oranda yardım sağlanmaya çalışılmaktadır. Özellikle de eğitimleri konusunda son derece başarılı kararlar alınarak uygulanmaktadır. Zihin engelli öğrencilere uygulanan sanat eğitimi öğrencilerin kendi iç dünyalarını dışa yansıtmalarına, kendilerini daha anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine büyük olanak sağlamıştır.

1. Doku

Plastik sanatlarda model olarak kullanılan varlıkların yüzeyini kaplayan örtünün görünüm ve niteliğine doku denir. Doğadaki her maddenin yüzeyi bir doku türü ile kaplıdır, bu örtünün görünümü o cismi karakterize eder ve tanıtımına yardımcı olur (Kılıçkan, 1997:15).

Artut'a (2004: 133) göre, yeryüzünde var olan her şeyin yüzeyi (organik ve inorganik) bir doku türü (örüntü) ile örtülüdür. Bu örüntüler eşyanın-objenin yüzeyini karakterize eder, yapıları hakkında bize fikir verir. Dokunma duyumuzla algıladığımız doku türleri dokunduğumuz yüzeyin niteliğini belirtir. Örneğin; kaba sert, yumuşak, pürüzlü, kaygan engebeli ve düz gibi.

Doku işlevsel bir yapıya sahiptir ve izleyicide duygulu, anlamlı bir etki bırakır. Bir çok sanatçı kendi tarzında dokuyu vazgeçilmez bir eleman olarak görür ve büyük bir coşku ve duyarlılıkla kullanır. Armoni ve kontrastlarıyla alışılmışın dışında bir güzellik yarattığı gibi sanat yapıtında da değerli bir eleman olur. Sanat elemanları arasında doku hem görme hem dokunma duygusuna hitap eden bir elemandır. Objenin dış yapısı hakkında olduğu kadar iç yapısı hakkında da bir bilgi verebilir.

2. Özel Eğitim Ve Zihin Engelliler

Toplumda yaşayan tüm bireyler bir şekilde yetersizlik konusuyla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu karşı karşıya gelme yetersizliğin bireyin kendisini doğrudan etkilemesi biçiminde olabileceği gibi, aile bireylerinden yakın akrabalardan birini ya da birkaçını etkilemesi biçiminde de olabilir. Bunun yanı sıra bireyin doğrudan etkileşimde bulunmadığı ancak toplumsal yaşam içerisinde birlikte olduğu bireyler de yetersizlik durumundan etkilenmiş olabilmektedirler. Sonuç olarak toplumdaki pek çok birey, aile olarak, arkadaş olarak öğretmen olarak yönetici olarak yetersizliği olan bireylerle karşı karşıyadırlar. Dahası yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamında daha fazla yer almalarıyla birlikte yetersizliği olmayan bireyler, yetersizliği olan bireylere hizmet sunan ya da onlardan hizmet alan konuma gelmişlerdir. Dolayısıyla yetersizliği olan bireyler toplumda farklılığı olan bireyler olmaktan çıkmış ve toplumun bir parçası haline gelmişlerdir (Tumbull ve Wehmeyer, 2007).

Özel Eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun araç-gereçle ve en uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir(Sarı ve İlik, 2014:10).

MEB'e (2006) göre, 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde: Zihinsel Yetersizliği olan birey: zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır.

Zihin engellilerle çalışan çeşitli disiplinlerden uzmanlar farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan iki sınıflandırma mevcuttur. Bunlar psikolojik ve eğitsel sınıflandırmalardır (MEGEP, 2007: 12)Psikolojik sınıflandırma: 1) Hafif Derecede Zihin Engelliler, 2) Orta Derecede Zihin Engelliler, 3) Ağır Derecede Zihin Engelliler, 4) İleri Derecede Ağır Zihin Engelliler.

Orta derecede zihin engelliler; Sucuoğlu'na (2010: 77) göre, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir. IQ Düzeyi 35-40 ile yaklaşık 50-55 arasıdır**.** Orta düzeyde zihin özürlü olan çocuklar, konuşma becerilerinin çoğunu erken çocukluk yıllarında kazanırlar. Mesleki eğitimden faydalanır ve belirli bir denetimle kişisel bakımlarını yapabilirler. Ancak akademik olarak ilkokul ikinci sınıf düzeyinden ileri gitmekte zorlanırlar. Ergenlik döneminde toplumsal kuralları öğrenmedeki zorlukları, yaşıtları ile ilişkilerini bozabilir.

Orta derecede zihin engelli olan çocukları tüm gelişim alanlarında normal dediğimiz çocuklardan geridedirler. Onlar çoğu kez pratik işlerde beceriksiz ve konuşmada çok geridedirler. Bu çocuklar bir şeyi hatırlamada çok güçlük çekerler. Davranışları kendilerinin yarı yaşında olan çocuklar gibidir. Bu çocuklara sınıfınızda yapılan işlerin, faaliyetlerin nasıl yapılacağını birçok defa göstermek zorunda kalabilirsiniz. Bu çocuklara sınıfta işlerin nasıl

yapılacağını basit bir dille izah etmenizin ve işleri parçalara ayırarak öğretmenizin her defasında pratik yaptırmanızın size yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu çocukların zeka yetersizliği olmayan kendi yaşlarındaki okul öncesi çocuklarla aynı sınıfa devam ettirilmeleri faydalıdır ve mümkündür (Karatepe, 1988: 16).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin toplanma süresi ve verilerin analizi konusunda açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile orta düzeyde zihin engelli öğrencilerin doku çalışmalarıyla ilgili resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan 'Döküman Analizi' yöntemi kullanılmıştır. Döküman Analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir analizdir. Bu araştırma sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin yer aldığı kriterler dikkate alınarak çocukların resimlerini değerlendirip karşılaştırılmaları ile betimsel niteliği ağırlık taşıyan bir araştırma yöntemidir

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma; Konya ili Meram ilçesinde Şeker Ortaokuluna devam eden orta düzeyde zihin engelli 7 öğrenci ile Fevzi Çakmak Ortaokuluna devam eden genel özelliğe sahip 7 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile 2012-2013 Eğitim-öğretim yılı 2. dönem sürecinde toplam 4 ders saati olarak yapılmıştır.

Tablo 1: Bu Araştırmaya Katılanların Nicel Durumu ve Okullar

Okullar	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam
Konya Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II	4	3	7
Konya Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu	4	3	7
Toplam	8	6	14

3.3.Veri Toplama Teknikleri

Genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II orta düzeyde zihin engelli öğrencilerin "Doku Çalışmaları" içerisindeki tasarım becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılmış, karşılaştırılan veriler performans değerlendirme ölçekleri ile toplanmıştır. Bu ölçeklerin hazırlanması sırasında MEB'in hem özel eğitim hem de genel eğitimde hazırlamış olduğu görsel sanatlar dersi öğretim programından kaynak olarak yararlanılmıştır.

Değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması sırasında resimlerin karşılaştırılması ile ilgili sanat elemanlarının oluşturduğu alan belirlenmiştir. Her alanın alt becerileri analiz edilerek belirlenmiştir. Değerlendirme formlarının geçerliliği ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve son hali verilmiştir. Veri toplama araçlarının güvenirliği için araştırmada betimsel analiz yanında içerik analizi de kullanılmış, betimsel analiz tekniğiyle fark edilmeyen bazı kavram ve temaların içerik analiziyle fark edilmesi sağlanmıştır. Veriler 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem içerisinde 4 ders saati olarak, öğrenciler tarafından, görsel sanatlar dersinde, araştırmacının kendi gözetiminde oluşturulmuştur.

Uygulanan performans değerlendirme ölçekleri sonucunda elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe-II) ve genel eğitim okulları aynı tabloda karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek betimsel istatistikler içerisinde frekans ve yüzdelikler tekniği kullanılarak sayısal sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik analiz sürecinde, öncelikle araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır.

Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan döküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirilen veriler her konu için ayrı oluşturulan performans değerlendirme formlarında, her alan ile ilgili belirlenen alt beceriler öğrenci resminde var ise, "evet" sütunu, yok ise "hayır" sütununa "X" şeklinde işaretlenmiştir. Elde edilen bu veriler frekans ile tablo üzerinde gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Aşağıda bu araştırmadan ortaya çıkan bulgular detaylı biçimde sunulmaktadır.

4.I. Doku Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmada genel eğitim ve özel eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan görsel sanatlar eğitim programı farklı olduğu için her alan kendi ana programı dahilinde oluşturulan kriterler bazında değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Öğretimsel Amaçlar Yönünden Özel Eğitim'de Elde Edilen Bulgular

Doku çalışmaları (Öğretimsel amaçlar)		
	Evet	Hayır
Yapıştırıcıyı alır.	7	-
Yapıştırıcının kapağını açar.	7	-
Yapıştırıcıyı kağıdın yapıştırılacak bölümüne sürer.	7	-
Kağıdı yapıştırıcı sürdüğü yerin üzerine koyar.	7	-
Kağıdın üstüne bastırır.	7	-
Kağıt parçalarını rastgele yapıştırır.	7	-
Kağıt parçalarını sınırlandırılmış alana yapıştırır.	7	-
Kağıt parçalarını basit bir şeklin içine yapıştırır.	7	-

Tablo 2 incelendiğinde, Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe-II'deki orta düzeyde zihin engelli öğrenciler, kendi görsel sanatlar öğretim programında yer alan değerlendirme ölçütleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, hedeflenen öğretimsel kazanımların tamamını başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir(Bkz Ek I.Resim 1-2).

Tablo 3: Öğretimsel Amaçlar Yönünden Genel Eğitim'de Elde Edilen Bulgular

DOKU ÇALIŞMALARI (Öğretimsel Amaçlar)	GENEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır
Derse ön hazırlık yaparak geldi.	7	-
Konuya uygun malzeme getirdi.	7	-
Malzemeyi konuya uygun olarak kullandı.	7	-
Temiz ve düzenli çalıştı.	7	-
Malzemeleri israf etmedi.	7	-
Konuya uygun ürün çıkardı.	7	-
Ürünü sergilemeye hazır hale getirdi.	7	-
İş bitiminde ortamı temiz ve düzenli bıraktı.	7	-

Öğretimsel amaçlar yönünden elde edilen bulguların değerlendirildiği Tablo 3 göstermektedir ki, ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören bütün öğrenciler MEB tarafından hazırlanan görsel sanatlar öğretim programı dahilinde kendilerinden beklenen bütün amaçları başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir (Bakınız, Ek II. Resim 3-4).
Öğrenciler sadece malzeme olarak derse ön hazırlıklı gelmişler, konu hakkında önceden bilgilendirme yapılmayarak şartlardaki eşitlik daima korunmuştur.

Tablo 4: Tasarım Becerileri Yönünden Elde Edilen Bulgular

DOKU	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	**7**	**-**	**2**	**5**
Çalışmalarında yön var mı?	**7**	**-**	**5**	**2**
Çalışmalarında hareket var mı?	**7**	**-**	**-**	**7**
Çalışmalarında aralık var mı?	**7**	**-**	**6**	**1**
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	**-**	**7**	**-**	**7**
Çalışmalarında uygunluk var mı?	**7**	**-**	**3**	**4**
Çalışmalarında zıtlık var mı?	**4**	**3**	**-**	**7**
Çalışmalarında egemenlik var mı?	**7**	**-**	**2**	**5**
Çalışmalarında denge var mı?	**7**	**-**	**1**	**6**
Çalışmalarında birlik var mı?	**7**	**-**		**7**

Özel eğitimde sınıfa getirilen değişik renklerdeki pek çok graphon kağıtları, makas ve yapıştırıcılarla kendilerinin tasarladıkları resimleri yapmaları istenmiştir. Minik toplar haline getirilen graphon kağıtları yan yana dizilerek yapıştırılmak suretiyle çalışmalarını yapmışlardır. Daha önceden de benzer çalışmalar yaptıkları için daha çabuk kavrayarak uygulamışlarıdır. Kendilerinden beklenen tasarım ilkelerine yönelik becerileri tam olarak sağlayamasalar da renklendirme, kompozisyonda birlik, hareket, aralık yön gibi kavramlarda başarılıdırlar. Oran-orantı konusunda diğer resimlerde olduğu gibi problem yaşamaktadırlar (ev ile aynı boydaki çiçekleri gibi...).

Yaptıkları çalışmalarda kompozisyon oluşturmada ve bunları renklendirmede başarılıdırlar. Genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu akranlarıyla karşılaştırıldığında ise örnek resimlerde de görüldüğü gibi sadece minik topları yuvarlamada, onları birleştirip boşlukları doldurmada el kol koordinasyonuna bağlı ve düzen oluşturmada tabiki daha başarısızdırlar. Zinin engelli öğrenciler daha sabırsızdır. Daha çabuk sıkılıp, daha çok boşluk bırakmışlardır. Daha dağınık, ne olduğu tam anlaşılamayan şekiller yapmışlardır. Ama genel olarak da seviyeleri itibariyle ortaya çıkan çalışmalar gayet başarılıdır. Anlamlı kompozisyonlar oluşturabilmektedirler.

Genel eğitim öğrencileri, verilen örnek resimlerde de görüldüğü gibi kağıdı kesmeleri, yapıştırmaları, kağıda şekil vermeleri konusunda el-kol koordinasyonunu çok iyi kullanabildikleri için gayet başarılı çalışmalar çıkarmışlardır. Zihin engellilerde kullanılışı oldukça kolay olduğu için sadece graphon kağıtları kullanılarak çalışmalar yapılmıştır. Fakat bu çalışmalarda da genel eğitimdeki 14 yaş kadar başarılı çalışmalar çıkmamıştır. Genel eğitimdeki 14 yaş grubu katlama yapıştırma konusunda, kağıdı buruşturmakta bile kuşkusuz daha iyidirler. Zihin engelli öğrencilerle kıyaslandığında, değerlendirme formlarında görüldüğü gibi çalışmalar tasarım ilke becerileri yönünden ışık-gölge, zıtlık dışında tamamen başarıya ulaşılmıştır

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda, bu araştırmadan ortaya çıkan bulgular, alan yazını ve araştırmacının deneyimleri ışığında tartışılarak sonuçlarıyla birlikte verilmiştir. Bu araştırmada Adar'ın 2015 de yayınlanmış olan makalesindekiyle benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ortaokul ve Orta Düzeyde Zihin Engelli 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Doku Konusundaki Resim Çizme Becerilerinin Karşılaştırması amacıyla yapılan bu araştırmada:

1. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan ilki, ortaokullarda öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler (8. sınıf) ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II'de öğrenim gören orta düzeyde zihin engelli öğrenciler, öğretimsel kazanımlar yönünden, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı dahilinde kendilerinden beklenen kazanımların tamamını başarılı bir şekilde yerine getirmektedirler. Bu da göstermektedir ki, her öğrenci kendi zihin gelişimleri dikkate alınarak oluşturulan öğretim programı ile hedeflenen davranışları öğrenerek başarı sağlayabilir

2. Genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ölçü-oran ilkesi ile ilgili beceri düzeyleri değerlendirildiğinde elde edilen sonuç, öğrencilerin tamamının doku çalışmalarında, ölçü-oranı başarılı bir şekilde kullanabildiği, buna karşın Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II), 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında ise sadece iki öğrencinin başarı sağlayabildiği diğer öğrencilerin çalışmalarında ölçü ve orandan bahsedilemeyeceği gözlenmiştir. Aynen tekrarlar, monoton bir anlatım ortaya çıkaracağından farklılıklara başvurmak gerekir. MEGEP raporlarına göre de zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir. MEGEP raporlarından elde edilen bu bilgiler, zihin engelli öğrencilerin çalışmalarının genel eğitimdeki öğrenciler kadar başarı sağlayamamalarının sebebini açıklayarak, elde edilen sonuçları desteklemektedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda zihin engelli öğrencilerin çalışmayı bir bütün içerisinde

genel olarak düşünememeleri, dikkat eksiklikleri, çabuk sıkılmaları, kazandıkları bilgileri transfer edememeleri onları bu araştırmada tasarım ilkeleri yönünden becerilerinin başarısız olmasına sebep olmuştur.

3. Genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden yön ilkesi ile ilgili beceri düzeyleri değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamının çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabildiği buna karşın Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe-II), 14 yaş grubu öğrencilerin tamamının yön ilkesini, tasarım ilke becerilerinin zayıf olmasından dolayı, genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarı sağlayamadıklarıdır. Zihin engelli öğrencilerde sadece kağıda yön verebilme (aşağı-yukarı) gibi basit bir düzeyde kalarak onları kendi yaş ve engel grubu içerisinde başarılı yaparken, genel eğitimdeki yaşıtları olan 14 yaş grubuna göre tasarım ilke becerisi yönünden daha başarısız olduğuna araştırmacının kendi bilgi, deneyim ve gözlemleri sonucu ulaşılmıştır. MEGEP raporlarında yer alan, zihin gelişimlerinde görülen bazı olumlu gelişimlerine rağmen, genelleme, kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından genel eğitimdeki akranlarına kıyasla yetersizdirler, soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler gibi bilgiler de elde edilen sonucu desteklemektedir. Verilen örnek resimlerden de açık ve net bir şekilde anlaşılmaktadır.

4. Hareket oluşturabilme ilkesi ile elde edilen bulgulardan çıkan sonuç ise, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) öğrencilerinin çalışmalarında hareket ilkesini genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı bir şekilde uygulayamadıklarıdır. Çalışmalarda zihin engelli öğrencinin uygulama çalışmalarındaki hareketin, sadece birbirini tekrar eden, basit nesnelerden ibaret olduğu, kendi aralarında herhangi bir uyum oluşturamadıkları belirlenmiştir. Gökaydın'a (2002) göre hareket, yön karşıtları temeline dayanır. Resim ve diğer iki boyutlu yapıtlarda hareket, biçimlerle, biçimlerin yapı ve düzenlemeleri ile renklerle ve çizgilerle elde edilir. Belirli bir dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır. Bu bilgiler zihin engelli öğrencilerin çalışmalarındaki "hareket" ilkesindeki becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre, sanatsal olarak başarıya ulaşmış olması için düzensiz birbirini tekrar eden monotonlaşan dengesiz çizgiler değil, birbirini tamamlayan, bütünlük ve denge oluşturabilen bir hareket olması gereklidir. Zihin engelli öğrencilerin, genelleme özelliklerinin olmaması, soyut düşünememeleri, öngörü ve planlama eksiklikleri bu öğrencileri diğer konularda olduğu gibi bu konuda da becerilerinin genel eğitimdeki öğrencilere göre zayıf olduğunu göstermiştir.

5. Bu araştırmada aralık ilkesiyle ilgili elde edilen sonuç, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin tamamının aralık ilkesiyle ilgili tasarım becerisini çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabildikleri, Özel Eğitim'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin tamamının çalışmalarında kullandığı aralık ise rastgele, dağınık kompozisyonlarla oluşturulmuş, birbirini tekrar eden monoton çizgilerin bir araya geldiği, tasarım becerisi açısından genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere kıyasla çalışmaların daha başarısız olduğudur. Eşit aralıkların değişiklik yokluğundan monotonluk ve alakasızlıklar yarattığı, çeşitli olmayan aralıklar eşitlik içinde ilginçlik yaratır. Bununla beraber eğer bir maksimum bir ilginçlik yaratılmak isteniyorsa şekiller, ölçüler, değerler ve renkler maksimum çeşitte veya aralıklarda planlanmalıdır (Graves, 1951). Aralık tekrarlar arasındaki mesafedir ve birbirine yakın aralıklar çeşitliliği azaltır ve monotonluk doğurur (Atalayer, 1994:207). Araştırmacının gözlem ve deneyimleri sonucu, resimde sadece aralık bırakmış olmak, çalışmanın tasarım ilkesi yönünden amacına ulaştığını göstermez. Bu aralıklar arasındaki düzenli mesafeler, ölçü ve oran olmadan değişiklik yokluğunda resme sadece monotonluk ve alakasızlıklar katar. Resmi sıradanlıktan kurtaramaz. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında da gözlenen budur. Araştırmada elde edilen sonuç, sadece resimlerin arasında rastgele bırakılmış düzensiz, ölçüsüz, oransız boşluklardır ve resme bir anlam kazandırmamaktadır.

6. Araştırmada ışık-gölge oluşturabilme ilkesi ile elde edilen sonuç, genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II), öğrencilerin tasarım ilkelerinden ışık-gölge ilkesini, çalışmalarında uygularken hiçbir öğrencinin başarı sağlayamadığı görülmüştür. Milli Eğitim Geliştirme Projesi Raporları'na göre, zihin engelli öğrenciler kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından normallere kıyasla yetersizdirler. Soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler (MEGEP, 1987: 240). Bu bilgiler de elde edilen sonuçları desteklemektedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, öğrencilerin diğer çalışmalarda da olduğu gibi öncelikle denge kurmayı, bütünsel olarak algılayabilmeleri, resimde her bir nesne ya da objeyi birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünebilmeleri gerekmektedir. Soyut olguları kavrayabilecek zihin gelişimine ulaştıklarında beceri düzeyleri de en üst seviyeye ulaşmış olacaktır.

7. Uygunluk ilkesi ile elde edilen veriler incelendiğinde, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin tamamı çalışmalarında uygunluk ilkesiyle ilgili beceri düzeyinde başarı sağlarken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi öğrencilerinin resimlerinde kompozisyonu oluşturan değerleri ortak ya da yakın özelliklerde kullanamadıkları için, ortaokullardaki 14 yaş grubu yaşıtları kadar başarı sağlayamamışlardır. Zihin engellilerde yedi öğrenciden üçü doku çalışmasında, uygunluk ilkesini kullanabilmesine rağmen, çalışmalar genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin ki kadar başarılı değildir. Zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir (Özel Eğitim Ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 250) ibaresi de bu araştırmanın sonucunu

destekler niteliktedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda da, zihin engelli öğrencilerin özellikle bütünsel bir algı düzeyine sahip olmamaları, planlama öngörü yapamamaları ve soyut kavramları algılayamamaları ya da çok geç ve zor algılamaları gibi sebeplerden dolayı beceri düzeylerinin zayıf olması bu öğrencilerin başarısız olma sebebini açıklamaktadır.

8. Bu araştırmada zıtlık ilkesiyle ilgili sonuç ise, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencileri yaptıkları resimlerde zıtlık ilkesi ile ilgili tasarım becerilerini çalışmalarda üç öğrenci dışında tamamı başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin tamamında zıtlık ilkesini oluştururken genel eğitimdeki 14 yaş grubuna göre başarısız oldukları belirlenmiştir. Araştırmada en az başarı sağlanan çalışma olmuştur. Zıtlık sanatsal düzenleme elemanları olan renk, leke, çizgi ve diğerlerinin kullanılarak farklılık oluşturmasıdır. Farklılıklar da her zaman insan dikkatini çekmiştir. Resimde kullanılan küçük bir hareket, yararlanılan küçük bir zıtlık bile resmi monotonluktan kurtarır (Ayaydın, 2009: 120). Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı'nın (1987: 230) yayınladığı, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı'nda yer verildiği gibi, zihinsel engelli öğrencilerin, geç ve güç öğrenmeleri, tepki ve algılarının basit olması, dikkat sürelerinin kısa ve dağınık olması, genelleme yapamamaları, soyut şeyleri güç kavramaları kazandığı bilgileri transfer edemiyor olmaları gibi sebepler öğrencilerin bu konudaki becerilerinin zayıf olmasının sebebini açıklamaktadır. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, zihin engelli öğrenciler genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilerin zeka seviyesinde olmadıkları için, soyut kavrama, denge, birlik, bütünlük, oran-orantı gibi kavramların hiçbiri hakkında bilgi sahibi olmamaları, bunu zihin olarak tasarlayacak gelişimde olmamaları ve görsel olarak da bunu fark edememeleri onları zıtlık gibi denge, birlik egemenlik ve diğer ilkelerdeki becerilerinin de zayıf olmasına sebep olmuştur.

9. Araştırmada egemenlik ilkesinden elde edilen sonuç; genel eğitimde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin tamamı çalışmalarında egemenlik ilkesini ölçmeye yönelik beceri düzeylerinde başarı sağlayabiliyorken, Özel Eğitim 14 yaş grubu öğrencilerinin çalışmalarında da yedi öğrenciden sadece ikisi egemenlik ilkesini kullanabilmiş, öğrencilerin tamamı ise ortaokuldaki yaşıtları kadar başarılı çalışmalar ortaya çıkaramamışlardır. Genelleme yapamayan zihin engelli öğrenciler, planlama, öngörme, soyut kavramları algılama gibi yetersizlikleri egemenlik konusunda da onları genel eğitimdeki yaşıtları olan 14 yaş grubuna oranla daha başarısız kılmıştır. Genel eğitimdeki öğrencilerle zihin engelli öğrenciler arasındaki zihin engeli bakımından farklılıklarda da yer alan 'genelleme yapamazlar' ilkesi (Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı, 1987: 230) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

10. Denge ilkesiyle ilgili elde edilen araştırma sonuçları ise, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin çalışmalarında denge ilkesine yönelik beceri düzeylerinde başarı sağladıkları fakat Özel Eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında sadece bir öğrencinin denge ilkesini kullanabildiği, fakat tamamının genel eğitimdeki 8. sınıflar kadar başarılı olamadıkları gözlenmiştir. Sanat yapıtını oluşturan öğeleri bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde kullanamamaları zihin engelli öğrencileri yaşıtları olan genel eğitimde öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilere oranla başarısız kılmış olmasıdır. Denge, bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde dağılışıdır (Artut 2004: 132). Südor'un (2006: 13) belirttiği gibi, resim yapan kişi kullanacağı kağıdın, tuvalin, duvarın tüm alanından sorumludur. Sonuç olarak resimde zıtlık yoksa eğer denge de yoktur. Bu bilgiler araştırma sonuçlarında zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında tasarım becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır.

11. Bu araştırmada son olarak elde edilen sonuç, birlik ilkesi ile ilgili beceri düzeyini ölçmeye yöneliktir. Genel eğitimde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin tamamı doku çalışmalarında birlik ilkesiyle ilgili beceri düzeyinde başarılı olurken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 14 yaş grubu öğrencilerin hiçbirisi çalışmalarında herhangi bir şekil hakimiyeti oluşturamadıklarından dolayı genel eğitimdeki yaşıtlarına oranla başarısız oldukları belirlenmiştir. Çağlarca (1993: 78), birlik kavramını şu şekilde açıklamıştır; kompozisyonda herhangi bir şekil hakimiyetinin yaratılmasıdır. Resim şekildir. Birlik hakim şekil ile yaratılır. Kompozisyonda iyi bir etki sonucun birinci şartıdır. Araştırmacının gözlemleri deneyimleri, elde edilen bilgiler, zihin engelli öğrenciler için çalışmaların tamamlanması, bitirilmesi demek, verilen resim kağıtlarının yüzeyini doldurabilmek demektir. Bu çalışmalarda resimlerin birbiriyle anlamlı bir bütünlük oluşturması gibi bir kaygıları yoktur. Denge, birlik uygunluk ve diğer tasarım ilkelerini oluşturabilme gibi de bir kaygıları yoktur. Bütünsel olarak kavrama ve soyut olarak algılayabilme gibi yetilerinin de olmaması zihin engelli öğrencileri tasarım ilkelerini kullanırken yaşıtları olan genel eğitim 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarıya götürmemiştir. Planlama ve öngörü yeteneklerinin olmaması, yaşıtlarının yarı yaşı kadar bir zeka düzeyine sahip olmaları ve yukarıda bahsedilen diğer bütün sebepler bu öğrencilerin bu araştırmada genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere göre daha başarısız sonuçlar elde edilmesini desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1**)** Öğrenciler farklı malzemelerle çalışmaktan zevk aldıkları için, resmi daha cazip hale getirerek ilgilerini artırmak için heykel atölyeleri oluşturularak, öğrencilerin iki boyutlu çalışmalarla kavramakta zorlandıkları konuları üç boyutlu tasarımlarla daha kolay kavramaları sağlanabilir.

2) Hem özel eğitimde, hem de genel eğitimde öğrencilere severek çalışabilmelerini sağlayacak daha rahat, daha büyük ve tam donanımlı atölyeler kurulmalıdır.

3) Özel eğitim okullarında özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip görsel sanatlar öğretmeni yok denecek kadar azdır, bu konuda yeterli donanıma sahip görsel sanatlar öğretmenleri istihdam edilmelidir.

4) Ülkemizde Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan sanat eğitimcilerine Özel Eğitim Yöntemleri'nin etkili ve açıklayıcı olarak sunulduğu hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, zihin engelli öğrencilere daha fazla fayda sağlama konusunda bilgilendirilebilir.

5) Resim çalışmalarında gerekli ortam sağlanarak daha büyük ebatlar kullanılıp daha rahat ve daha geniş alanlı çalışmalar yaptırılabilir.

6) Hem genel eğitimde, hem de özel eğitimde aynı yaş gruplarından oluşan çok sayıda öğrencinin katıldığı çalıştaylar veya benzeri organizasyonlar düzenlenerek, öğrencilerin bu alana olan ilgileri artırılıp, resim yapmak daha çekici hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

Adar, S. (2015). Ortaokul Ve Orta Düzeyde Zihin Engelli 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çizgi Konusundaki Resim Çizme Becerilerinin Karşılaştırması. İdil Sanat ve Dil Dergisi Cilt 4, Sayı 15, Kış 2015

Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayaydın, A.(2009). Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çağlarca, S. (1993). Renk ve Armoni Kuralları (4. Baskı) İstanbul: İnkilap Kitapevi Yayın.

Gökaydın, N. (2002). Temel Sanat Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Kılıçkan, H. ve Kılıçkan H. (1997). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulları İçin Okullarda Resim İstanbul: Fil Yayınevi.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Zihinsel Engelliler Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGSB. (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı) (1987). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için İlkokul Programı (I. Baskı). Ankara: MEB.

Odabaşı, H., A.(2002). Grafikte Temel Tasarım (2. Baskı). İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.

Sarı, H. ve İlik, Ş. (2014). Bireysel Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Ankara: Eğitim yayınevi.

Sucuoğlu, Bübin, (2010). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Südor, G. (2006). Temel Sanat Eğitimi 'Aynanın Gerçeği' Temel Tasarım, Resim Eğitimi ve Sanatla Karşılaşma. (3. Baskı). İstanbul Yayınları.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan.(2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, Enver. Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, (2004).

EKLER

EK.1. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN DOKU ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

EK 1. Resim1. Doku Çalışmaları



EK 1. Resim2. Doku Çalışmaları

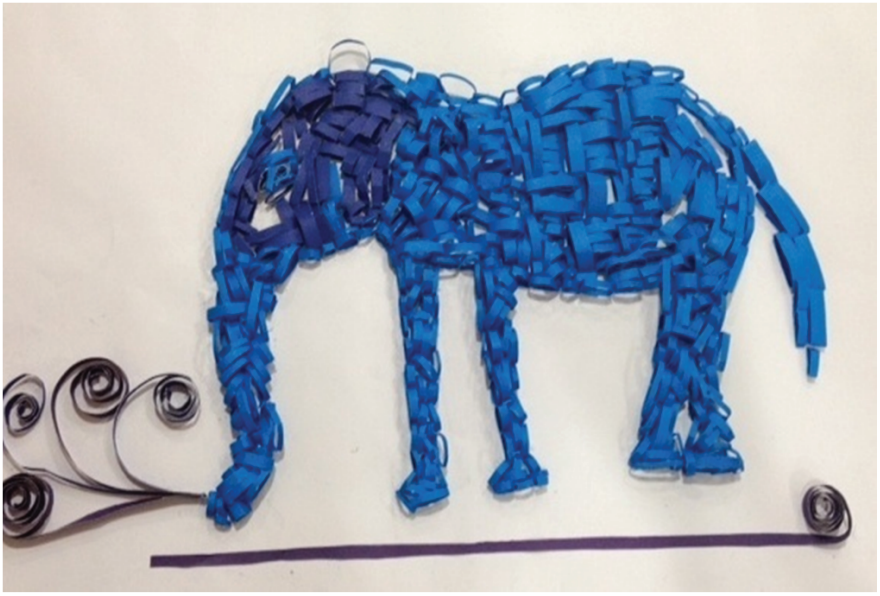


EK.1I. GENEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN DOKU ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

EK II. Resim 3. Doku Çalışmaları



Ek II. Resim 4. Doku Çalışması



ASİL ÖĞRETMENLİĞE GEÇİŞ SINAV SORULARININ ÖZEL EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yahya ÇIKILI
Deniz Ayşegül SÖĞÜT
Serdal DENİZ

ÖZET: Bu çalışmanın amacı asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların, kaynaştırma eğitimi açısından incelemektir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma ile ilgili veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılmış frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları olmasına rağmen, asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların 'özel eğitim. kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanunları, yönetmelikleri, planlamaları, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme' konularını kapsamadığı bulunmuştur.
Anahtar kavramlar: Özel eğitim, zihin engelli, ölçme ve değerlendirme.

Abstarct
The aim of this study was to pass the exam in the noble teacher asked the question is to examine in terms of mainstream education. Research is a qualitative research. Data related to this study were obtained by document analysis of the qualitative research methods. The results are tabulated frequencies and percentages were calculated. The analysis of teachers as a result of inclusive education, although duties and responsibilities, the noble teacher asked questions to pass the exam 'special education. laws related to inclusive education, regulation, planning, learning and teaching processes and assessment it is found that coverage issues.
Keywords: Special education, mentally handicapped, measuring and evaluation.

GİRİŞ

Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birisini öğretmenler oluşturmaktadır. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi işlemlerinin yürütmekle kişi öğretmendir (Büyükkaragöz ve diğ. 1998; Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012; Ocak, 2015;). Bu yönüyle de ülkelerin eğitim sistemi alanında en çok çaba sarf ettiği konulardan birisini öğretmen eğitimi oluşturmaktadır (Kaya ve Büyükkasap, 2005; 368). Gösterilen bu çaba, öğretmenlerin ülkenin beklediği yeterlik ve nitelikte yetişmesini gerektirmektedir. Bu anlamda ülkenin kalkınması ve toplumun refah seviyesinin yükselmesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi, onların mesleki, kişisel yeterlikleri yakından ilgilidir (Yetim ve Göktaş, 2004; 452; Yan, 2009; 114).

Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri düzenlemekle sorumlu olması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğesidir. Öğretmen sınıf içinde öğrenci ile sürekli iletişim içerisindedir. Bu iletişim süreci içinde öğrenme-öğretme sürecini, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-bilgi, öğrenci-öğrenme materyali arasındaki etkileşimi yöneten, bu sürecin sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişi öğretmendir. Tüm bu görevleri yürütecek uzman kişide aranması gereken niteliklerin neler olması gerektiği ile ilgili birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ise öğretmende bulunması gereken nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. Şeker, Deniz ve Görgen (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda yüzlerce öğretmen yeterliğinden söz edilebileceği belirtilmektedir. Sünbül (2003; 236) öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, kişisel yeterlik, alan yeterliği ve öğretimsel yeterlik alanı olmak üzere üç grupta ifade etmektedir. Thomas ve Kay (1974; 160) öğretmen yeterlikleri ile ilgili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmesi, hazırladığı öğretim planlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsayıcı olması gerektiğini, etkili bir sınıf ve davranış yönetimine sahip olması gerektiğini, etkili soru sorma ve etkili materyal seçme ve kullanma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. (akt. Şeker ve diğ. 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen yeterliklerini bilgi temelinin bileşenlerini genel kültür, alan bilgisi ve öğrenme-öğretme bilgisi olmak üzere üç boyutta belirlemiştir (MEB, 2004; 9). Öğretmen yeterlikleri ilgili yapılan araştırmalara göre ise öğretmen yeterlikleri; kişisel nitelikler, öğrencilere ait nitelikler, toplumsal nitelikler, eğitim süreci ve hizmet alanına ait nitelikler ve mesleğe ait nitelikler olarak sıralandığı görülmektedir (Gündüz, 2004; 53).

MEB tarafından yapılan diğer bir çalışmada Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmiş, genel yeterliklere bağlı olarak ise Kişisel ve Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme-öğretme süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile-Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Ayrıca tüm branşlarla ilgili bu genel alan alt yeterlik alanları ile ilgili performanslara yer verilmiştir (MEB, 2006).
Öğretmenlerin beklenen nitelikte yetişme süreci ise hizmet öncesi öğretmen eğitim ve hizmet içi öğretmen eğitimi şeklinde yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecini tamamlayıp öğretmenliğe başladıkları ilk yıl adaylık süreci olarak adlandırılmaktadır. Aday öğretmenlik süreci, bireylerin hizmet öncesi eğitim sürecinde

edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dönüştürme açısından önemlidir. Bu süreç, adaylar açısından pratik ve değere sahiptir ve yoğun bir uygulamayı içerir (Ekinci, 2010). Aday öğretmenlik, öğretmenlik kariyerinde en kritik ve en güç bir dönem (Balcı, 2000), olmakla birlikte mesleki sosyalleşme açısından da önemli bir aşamadır (Hoy ve Wolfolk, 1990; 296). Bu süreçte bireylerin mesleğe ait bakış açısı şekillenir (Lay ve diğ, 2005; 237), mesleki değerlerin bilincine varırlar (Johnson, 2008; 430). Bu durum aday öğretmenlik sürecinin bilgi kazanma, deneyim edinme, bilgiyi uygulamaya dönüştürme, mesleğe ait değer oluşturma açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde edinilen bilgilerin ağırlıklı olarak teorik düzeyde kaldığı (Ekinci, 2010), öğretmenlerin adaylık sürecinde gerçek hayat problemleri ile yüz yüze geldikleri (Korkmaz ve diğ, 2004; 268), öğretmen adaylarının en büyük problemlerinin deneyimsizlik olduğu (Yalçınkaya, 2002; 127) belirtilmektedir. Çiçek ve Bizati (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise görev yeni başlayan öğretmenlerin ders içi ve dışı yüklerinin fazlalığı nedeniyle stajyerlik sürecini etkili yürütemedikleri belirlenmiştir.

Bu anlamda öğretmenler sınıfa girdiğine yukarıda geçen problemler yanında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerle ilgili de benzer problemler yaşamaktadır. Çünkü ülkemizde birçok okulda, birçok sınıfta kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci bulunmaktadır. 2010 yılından itibaren kaynaştırma öğrencisi sınıf ve öğrenci sayısında önemli artışlar gözlenmiştir. 2015-2016 öğretim yılında anaokullarında 1399, ilkokullarda 81380, ortaokullarda 92032, ortaöğretim okullarında 27770 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği belirlenmiştir (MEB, 2016). Kaynaştırma eğitimi, "sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları kaynaştırma eğitimi uygulamalarının engelli olan ve olmayan öğrencilere olumlu katkıları olduğunu göstermiş ve engelli bireylerin topluma aktif katılını ve yaşam kalitelerini artırmak için erken yaşta akranları ile birlikte aynı ortamda eğitime katılmaları ön koşul olarak benimsenmiştir (Sucuoğlu, 2004). Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin yararlı olduğu yönünde görüşe sahip olduklarını göstermiştir (Diken, 1998; Uysal, 2003; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2004). Kaynaştırma eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının özel eğitim gerektiren bireyler için olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir. Ancak bu araştırmalarda öğretmenlerin gerekli düzenleme ve çalışmaları yapması gerektiği belirtilmektedir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden bireylerin öğrenme-öğretme süreçlerinden üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak için yasal alanda da gerekli düzenlemelere yer verilmiştir. 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı KHK'de özel eğitim gerektiren bireylerin en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim alması gerektiği, en az sınırlandırılmış ortamların başında ise kaynaştırma eğitimi geldiği belirtilmektedir. Bu kanuna bağlı olarak çıkarılan Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitiminin nasıl yürütülmesi gerektiği ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir. Bunlar arasında bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) hazırlanması, ölçme işleminin BEP'lere göre yapılması, okullarda BEP birimlerinin kurulması, bireylerin özellik ve yetersizliklerine bağlı olarak uygun ölçme işlem ve araçlarının uygulanması yer almaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde yapılan bu düzenlemeye bağlı olarak okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumları yönetmeliklerinde kaynaştırma eğitiminin tanımına, destek eğitim hizmetlerine, destek eğitim odasına, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin BEP lere bağlı olarak yapılması gerektiği ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayıları ve yasal düzenlemelere baktığımızda öğretmenlerin sorumluluklarında bulunan ders ve sınıflarda kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin deneyim eksikliği, gerçek problemlerle karşılaşma ve çözüm üretme eksikliği, öğrencinin öğrenme ile ilgili karşılaştığı problemi nasıl çözebileceği konusundaki eksikliği, yerine getirmeleri gereken sorumlulukların fazlalığı gibi konular düşünüldüğünde kaynaştırma öğrencisi ile ilgili de önemli problemleri yaşama ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.MEB tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi gereğince oluşturulan 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Öğretmen atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre ilk kez öğretmenliğe atanan bireylerin adaylık süreci en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanacaktır.

Bu süreçte çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular sınavlarının olacağı belirtilmektedir. Bu süreç içinde yer alan yazılı sınav konuların;
A. 657 ve 4483 sayılı kanunlar
1. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu- (kısım 8 ve 9 hariç)
2. 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun
B. Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı ü
1. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
2. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

3. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu
4. Görevin gerektirdiği diğer mevzuat
a) 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun
b) 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu
c) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
d) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
e) Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
f) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği
g) Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
C. Öğretmenlik uygulamaları
1. Eğitim öğretimin planlanması,
2. Öğrenme ortamları,
3. Sınıf yönetimi,
4. Öğretim yöntem ve teknikleri,
5. Ölçme ve değerlendirme, olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların kaynaştırma eğitimi açısından incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanunlardan kaç soru sorulmuştur?
2. Özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili yönetmeliklerden kaç soru sorulmuştur?
3. Kaynaştırma eğitiminde planlama ile ilgili kaç soru sorulmuştur?
4. Kaynaştırma eğitiminde öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili kaç soru sorulmuştur?
5. Kaynaştırma eğitiminde ölçme değerlendirme ile ilgili kaç soru sorulmuştur?

YÖNTEM

Araştırma, asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların kaynaştırma eğitimi açısından incelenmesine dönük nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. (Karasar, 2008)

Araştırma ile ilgili veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Bu anlamda MEB tarafından ilk kez 11.10.2015 tarihinde yapılan asil öğretmenliğe geçiş sınav soruları kaynaştırma eğitimi açısından incelenmiştir. Bunun için T.C. 1982 Anayasası ve MEB tarafından mevzuatı içinde yer alan kanunlar, yönetmelikler taranmış, bunlarla ilgili çizelge hazırlanmıştır. Bununla birlikte eğitimi-öğretimi planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme ile ilgili mevzuatta belirtilen öğretmen görevleri ile ilgili tablo hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların kaynaştırma eğitimi açısından incelenmesine dönük olarak yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: 11.10.2015 tarihinde yapılan Asil Öğretmenliğe Geçiş Sınav Sorularının Dağılımı

Konular	N	%
657 ve 4483 sayılı kanunlar	**20**	**20**
657 sayılı Devlet memurları kanunu	15	15
4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun	5	5
Bakanlık Teşkilatı, Görevleri ve Mevzuatı	**30**	**30**
1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	3	3
652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	3	3
5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu	2	2
3071 Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun	1	1
4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu	2	2
222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	4	4
Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	4	4
Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	4	4
Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği	4	4
Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği	3	3
Öğretmenlik Uygulamaları	**50**	**50**
Öğretim stratejileri ve yaklaşımı	6	6
Öğretim yöntem ve teknikleri	5	5
Sınıf yönetimi	11	11
Eğitim Öğretimin Planlanması	9	9
Hedef düzeyi program	1	1
Uygulama	1	1
Ölçme ve değerlendirme	10	10
Özel eğitim	1	1
Materyal	1	1
Ödev	1	1
Öğretim ortamları	4	4

657 ve 4483 sayılı kanunlar sınavın %20'sini kapsamakta, Bakanlık Teşkilatı, Görevleri ve Mevzuatı %30' unu kapsamakta ve öğretmenlik uygulamaları %50'sini kapsamaktadır. Tablodan da görüldüğü gibiözel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanunlardan, Özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili yönetmeliklerden, Kaynaştırma eğitiminde planlamadan, kaynaştırma eğitiminde öğrenme-öğretme süreçlerinden kaynaştırma eğitiminde ölçme değerlendirmeden soru sorulmamıştır.

Özel Eğitim ile ilgili bir soru sorulmuş ve öğretmenlik uygulamaları kısmında yer almıştır.Bu soru da; hiperaktif olan öğrencilerin çalışmalarında, başarı elde etmek isteyen öğretmenin yapmaması gereken davranışla ilgili bir sorudur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, asil öğretmenliğe geçiş sınavında sorulan soruların, kaynaştırma eğitimi açısından incelemek üzere yapıldı. Yapılan incelemeler ve doküman analizleri sonucu asil öğretmenliğe geçiş sınavında kaynaştırma ile ilgili herhangi bir soru bulunmadığı belirlenmiştir. Hâlbuki öğretmen yetiştiren üniversitelerde yeniden yapılanmalar için düzenlemelerin yapılmasıyla 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibariye müfredata eklenen, Özel Eğitim derslerinin getirilmiş olması özel eğitim adına umut verici bir gelişme olmuştur. Bu derslerin müfredata konulmasının amacı, öğretmen adaylarının özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamaktır. Bu yeterliliğin ölçülmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması için asil öğretmenliğe geçiş sınavında özel eğitim sorularının daha fazla olması

gereklidir. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ile öğretmenlerin özel eğitimle iç içe olması da bu durumu desteklemektedir.

Elde edilen bulgulara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Türkiye'de özel eğitim uygulamalarında kaynaştırma eğitimi yaklaşımı benimsendiği için özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine dönük kanunlara ait sorulara yer verilebilir.
2. Özel eğitim hizmetleri çerçevesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dönük bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına ait sorulara yer verilebilir.
3. Özel eğitim hizmetleri çerçevesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dönük öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılabilecek ölçme araçları ve değerlendirilmesine ait sorulara yer verilebilir.
4. Özel eğitim hizmetleri çerçevesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dönük okullarda oluşturulacak birimlere ait sorulara yer verilebilir.
5. Özel eğitim hizmetleri çerçevesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dönük yönetici, öğretmenler ve rehber öğretmenlerin görevlerine ait sorulara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A. (2004). Okul Dışı Ortamlarda Özel Gereksinimli Öğrencilere verilen Destek Hizmetlere İlişkin Gönüllü Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. 14. Ulusal Özel eğitim Kongresi. Bolu.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M. C., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Mikro Yayınları. Konya.

Çiçek, Ş., Bİzati, Ö. (2001). Stajyer Beden eğitimi Öğretmenleri (SBEÖ) ve Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bir Çalışma. Spor Bilimleri Dergisi-Hacettepe J. Of Spor Sciences. 12 (4). 3-17.

Diken, İ. H. (1998). Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İşbaşında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. Dicle Üni. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 63-77.

Hoy, W. K., Wolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. American Educatonal Research Journal 27, 2, 279-300.

Johnson, L. E. (2008). Teacher Candidate Disposition: Moral Judgement or Regurgitation?. Journal of Moral Education, 37,4, 429-444.

Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği Öğrencilerinin Profilleri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 367-380.

KARASAR, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı(2011)Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi, Aralık 2011

Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşlı, A. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 38, 226-277.

Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E. Y., Wilkes, C. (2005). The Positioning of Precervice Teacher Candidates Entering Teacher Education. Liening From Research on Teaching: Perspective, Methodology and Representation. Advance in Research on Teaching. 11, 235-252.

MEB, (2016). Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. 2015-2016 Eğitim İstatistikleri.

MEB. Milli eğitim Temel Kanunu.

Ocak, G. (2015). *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Kadir Keskinkılıç). Pegemakademi. Ankara.

Özdemir, S., Yalın, H. İ., Sezgin, F. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Nobel Yayınları. Ankara.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar-Araştırmalar (1980-2005). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.5 (2), 15-23.

Sünbül, A. M. (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş.

Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. Milli Eğitim Dergisi. 164.

Uysal, a. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Kök Yayıncılık. Ankara.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. Milli Eğitim Dergisi. 153-154.

Yan, H. (2009). Teacher Training in China and a Pratctical Model: E-Training Community (Etc). Campus Wide Information Systems, 26 (2), 114-121.

Yetim, A. A., Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi. 12, 541-550.

BEP BİRİM TOPLANTILARINDA ALINAN KARARLARIN İNCELENMESİ

Rukiye KONUK ER
Yahya ÇIKILI
Derya ÇIKILI

ÖZET: Bu çalışma kaynaştırma eğitimi yürütülen okullarda yapılan BEP birim toplantı kararlarının incelenmesine dönüktür. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler 2014-2015 öğretim yılında kaynaştırma eğitimi yürütülen 20 okuldan toplanmıştır. Elde edilen verilere göre BEP birim toplantılarının yapıldığı, ancak kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili öğretimsel düzenlemeler, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin izlenmesi, uygun ölçme araçlarının kullanılması, ölçme araçlarının geliştirilmesi, okul yönetimi tarafından yapılması gereken düzenlemeler, işbirliği yapılacak kurum ve kuruluşlarla ilgili bir kararın bulunmadığı belirlenmiştir.

GİRİŞ

Özel eğitim gerektiren bireyler tanılama ve eğitsel değerlendirme süreci sonunda özellik ve ihtiyaçlarına bağlı olarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Yerleştirme işlemi sırasında ise en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarından başlanarak yerleştirme işleminin yapılması gerekmektedir. En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, engelli bireyin akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitime devam ettikleri ortamlardır (Mastropieri ve Scruggs, 2010). En az sınırlandırılmış eğitim ortamlarının başında kaynaştırma eğitimi gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi, "sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi kararı verilmiş olan özel gereksinimli bir birey için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen bireyler için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek üzere uygulanacağını gösteren bir plandır (Kargın, 2007). BEP, değerlendirme, uygunluk ve öğretimi planlama süreçlerini içerir (Friend, 2008). BEP, temelde öğrencinin nereye ve nasıl ulaşılacağını belirten bir yol haritasıdır ve özel gereksinimli öğrenciye verilecek hizmetlerin yazılı bir kaydıdır (Olson & Platt, 2004, akt. Kargın, 2007). Bu anlamda BEP hazırlama öğrenci performansının, öğrenci ihtiyaçlarının, öğrenci ihtiyaçlarına uygun amaçların belirlenmesini gerektiren yoğun ve uygulamalı bir çalışma sürecini gerektirir.

BEP'lerinin, öğrencinin o andaki performansının belirlenmesi, öğrenci performansına uygun uzun dönemli amaçları, öğrenciye sağlanacak destek özel eğitim hizmetleri, öğrenciye sunulacak hizmetlerin başlangıç ve bitiş zamanı, öğrenciye hizmet sunacak kişiler, hangi araçlarla ne zaman ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili ögeleri içermektedir (Vuran, 2004; Özyürek, 2006; Avcıoğlu, 2016; Sarı ve İlik, 2014; Strickland & Turnbull, 1990). Bu kadar geniş kapsamlı bir programın hazırlanabilmesi için ise ekip oluşturulması gerekmektedir. Çünkü özel gereksinimli bir bireyin ölçümlenmesi, ihtiyaçlarının belirlenmesi (Mcloughin, Lewis, 1997), öğrenci ihtiyaçlarına uygun amaçların düzenlenmesi (Gürsel, 2004; Özyürek, 2006; Gürsel, 2007; Kargın, 2007), öğretimsel uyarlamaların yapılması (Özen, 2007), uygun ölçme araçlarının ve uygun ölçütlerin belirlenmesi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi (Avcıoğlu, 2011; Gürsel, 2007) gerekmektedir. Ancak, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin güçlüklerle karşılaştıkları, BEP hazırlama konusunda ise yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011). BEP hazırlama ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için BEP gerektiğini düşündükleri ancak sınama yanılma ile bunu yaptıkları (Çuhadar, 2006), BEP lerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada soyut kaldığı, yönetimin sorumluluk almada yetersiz kaldığı (Arslantaş ve diğ. 2010), öğrenci ölçme ve değerlendirme işlemlerinde çok az öğretmenin BEP'i dikkate aldığı (Güven ve Gürsel, 2010) belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar ve sonuçları BEP hazırlama sürecinin uzun ve yoğun bir çalışmayı gerektirdiği, bu nedenle de bir ekip tarafından hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Ekip çalışmasından beklenen sonucun alınabilmesi için de ekipte görev alacak kişilerin kimler olması gerektiği ve görevlerinin ne olması gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte ekip çalışmalarının çalışma usul ve esaslarının belirlenmesi ve ekibin birlikte çalışması önemlidir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesinde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin okulun programını takip edeceği, 72. maddede Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP'lerini hazırlamak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulacağı, birimin başkanının okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı olacağı, birimin gezerek özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, program hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, ilgili alan öğretmeni, veli ve öğrenciden oluşacağı, birimin çalışma usul ve

esaslarının okul müdürü tarafından belirleneceği belirtilmektedir. 24. maddede ise kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemleri sırasında öğrencinin özelliklerine uygun olarak kullanılması önerilen ölçme araçlarına yer verilmiştir.

BEP hazırlama, uygulama ve izleme ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen BEP biriminin çalışması ve alınan kararların niteliği ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Kaynaştırma eğitimi yürütülen okullarda BEP Birim Toplantılarında Alınan Kararların İncelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. BEP birim toplantılarının yapılması ile ilgili toplantı tarihi ve günden belirlenmiş midir?
2. BEP birim toplantılarına yönetmelikte belirtilen kişilerin katılımı sağlanmış mıdır?
3. BEP birim toplantıları kaç kez ve ne zaman toplanmıştır?
4. BEP birim toplantıları öğrenci özellikleri ile ilgili okul yönetiminden beklenen düzenlemelere dönük hangi kararlar alınmıştır?
5. BEP birim toplantılarında öğretimsel uyarlamalarla ilgili ne tür kararlar alınmıştır?
6. BEP birim toplantılarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgili ne tür kararlar alınmıştır?
7. BEP birim toplantılarında BEP izleme ile ilgili ne tür çalışmalar yapılmıştır?
8. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere yönelik sunulacak destek eğitim hizmetleri ile ilgili alınan kararlar nelerdir?
9. Öğretim süreci içinde BEP te ne tür değişikler yapılmıştır?

YÖNTEM

Bu araştırma, BEP Birim Toplantılarında Alınan Kararların İncelenmesine dönük doküman incelemeye dönük nitel bir araştırmadır. Doküman inceleme araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman inceleme görüşme ve gözlem ile birlikte kullanılabileceği gibi tek başına da kullanılabilir. Hangi kaynakların doküman olabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Doküman çeşitlere arasında kuma kayıtları da yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Turan ve Özen, 2013). Veriler 2014-2015 öğretim yılında Konya il merkezinde kaynaştırma eğitimi yürütülen 20 okulda yapılan BEP birim toplantı tutanakları temin edilerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler amaçlara bağlı olarak incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birim Toplantılarında Alınan Kararların İncelenmesine dönük yapılan araştırma ile ilgili elde edilen BEP birim toplantı tutanaklarındaki verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. BEP birim toplantılarının yapılması ile ilgili toplantı tarihi ve günden belirlenmiş midir? İncelenen toplantı tutanaklarından, toplantıların çoğunda gündem belirlenmediği, toplantıların eylül ayı içinde yapıldığı belirlenmiştir.

2. BEP birim toplantılarına yönetmelikte belirtilen kişilerin katılımı sağlanmış mıdır?
BEP birim toplantıları ile ilgili dokümanların incelenmesi sonucu, toplantı yapılan 7 okulda özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtilen kişilerin isim ve imzalarının bulunduğu, ancak toplantılarla ilgili yapılan görüşme sonucunda okulların çoğunda toplantıların yapılmadığı, kişilerin imzalarının alındığı, bazı toplantı tutanaklarının öğretmenler odasına bırakılarak öğretmenler tarafından imzalanmasının sağlandığı belirtilmiştir.

3. BEP birim toplantıları kaç kez ve ne zaman toplanmıştır?
Kaynaştırma eğitimi yürütülen okullarda yapılan BEP birimi toplantılarının öğretim yılında bir kez yapıldığı, bu toplantıların ise eylül ayı içinde olduğu belirlenmiştir.

4. BEP birim toplantıları öğrenci özellikleri ile ilgili okul yönetiminden beklenen düzenlemelere dönük hangi kararlar alınmıştır?

İncelenen BEP birim toplantı tutanaklarında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden üst düzeyde yararlanabilmeleri için okul içinde yapılması gereken düzenlemelere dönük veya okul dışında işbirliği yapılması gereken konularla ilgili bir görüşmenin olmadığı, okul yönetiminden bir düzenleme talebine dönük karar olmadığı belirlenmiştir.

5. BEP birim toplantılarında öğretimsel uyarlamalarla ilgili ne tür kararlar alınmıştır?

Kaynaştırma eğitimi yürütülen okullardan BEP birim toplantılarında (7 okulda), öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili öğretimsel düzenlemelere dönük olarak amaçların belirtildiği, amaçların uygunluğuna karar verildiği, öğrenme-öğretme durumları ile ilgili herhangi bir kararın bulunmadığı, yöntem-tekniklerde, öğretim ortamlarında, öğretim materyallerinde düzenlemeye dönük bir kararın bulunmadığı belirlenmiştir.

6. BEP birim toplantılarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgili ne tür kararlar alınmıştır?

İncelenen BEP birim toplantılarında (7 okul) belirlenen amaçların uygunluğuna karar verildiği, ancak öğrenci performansının belirlenmesi, öğretim süreci ve öğretim süreci sonunda, genelleme, kalıcılık aşaması gibi ölçme değerlendirme işlemleri, kullanılacak ölçme araçları ve bu araçların geliştirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili bir kararın bulunmadığı belirlenmiştir. Amaçların uygunluğuna karar verilmiş olmasına rağmen öğrenci performanslarının bulunmadığı görülmüştür.

7.BEP birim toplantılarında BEP izleme ile ilgili ne tür çalışmalar yapılmıştır?

Yapılan analiz sonunda BEP lerde yer alan amaçların uygunluğu yönünde kararın bulunduğu, ancak BEP ler ile ilgili değerlendirmenin ne zaman yapılacağı, izleme ile ilgili çalışmaların ne zaman yapılacağına dair, izlemenin nasıl yapılacağına dönük bir karar bulunmamaktadır. Böyle bir karar bulunmadığı için BEP te herhangi bir düzenlemenin yapılmadığı da ortaya çıkmıştır. Çünkü öğretim yılı süresince BEP toplantıları bir kez yapılmıştır.

8.Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere yönelik sunulacak destek eğitim hizmetleri ile ilgili alınan kararlar nelerdir?

Analiz sonucu kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin bulundukları sınıf ortamı, devam ettikleri öğretim programları ile ilgili ihtiyaçlarının ne olduğu ve bu ihtiyaçlara bağlı olarak hangi dersten, kaç saat destek eğitim hizmeti alması gerektiği ile ilgili sadece 2 okulun BEP birimi toplantısında karar alındığı belirlenmiştir. Bu iki okulun birisinde öğrencinin destek eğitim alması gerektiği, birisinde ise hangi dersten kaç saat destek eğitim hizmeti alması gerektiği ile ilgili karar bulunmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Birim Toplantılarında Alınan Kararların İncelenmesine dönük yapılan araştırma ile ilgili elde edilen BEP birim toplantı tutanaklarındaki verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kaynaştırma eğitimi yürütülen okullarda yapılan BEP birim toplantılarının öğretim yılında bir kez yapıldığı, bu toplanın ise eylül ayı içinde yapıldığı,
2. BEP toplantılarının çoğu okulda yapılmadığı, yapılan okullarda yönetmelikte belirtilen üyelerin katılımının sağlandığı,
3. Yapılan BEP birim toplantılarında öğrenciler için hazırlanan amaçların uygunluğu yönünde kararların bulunduğu, ancak öğrenci performanslarının, yapılması gereken diğer öğretimsel düzenlemelere ait herhangi bir kararın bulunmadığı,
4. Yapılan BEP birim toplantılarının çoğunda öğrencinin ihtiyacı olan destek eğitim hizmetinin hangi dersten alması gerektiği, destek eğitim hizmetinin süresi ile ilgili kararın bulunmadığı,
5. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili okul yönetiminin yapması gereken düzenlemeler ve işbirliği yapılacak kurum ve kuruluşlarla ilgili kararın bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Kaynaştırma eğitimi yürütülen okullarda görev yapan BEP birim üyesi olan öğretmenlerin BEP konusunda bilgilendirilmesi.
2. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde BEP birim toplantılarının yılda üç kez yapılması ile ilgili bir düzenlemeye yer verilmesi.
3. Öğretim yılı sonu ve öğretim yılı başında yapılan seminer çalışmalarında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerle ilgili çalışmalara yer verilmesi.
4. Okullarda bulunan kurullarda (öğretmenler kurulu, zümre kurulu, şube öğretmenler kurulu vb.) kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerle ilgili konulara yer verilmesi.
5. Öğretim yılı sonunda yapılan BEP birim toplantılarında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin gelişimlerinin izlenerek yapılacak düzenlemelerle ilgili çalışmaların belirlenmesi.

KAYNAKÇA

Arslantaş, S., Kurnaz, A., Koçak, F., Çalıkçı, N. M., Durdal, İ. (2010). 18. Ulusal Özel Eğitim Kongresinden Yansımalar. 13-15 Kasım 2009.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel eğitim Dergisi. 12 (1), 39-53.

Avcıoğlu, H. (2016). A7dan Z'ye BEP, Ankara: Vize Yayıncılık.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim Okulu 1-5 Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması. Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin görüşlerinin Belirlenmesi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

Friend, M. (2008). Special Education. Pearson Education Inc.

Gürsel, O. (2004). Özel Gereksinimi Olan Çocukları Değerlendirme. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Ed. Oğuz Gürsel). Anadolu Üni. Açıköğretim Fak. Yayınları. 794.

Gürsel, O. (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında Özel Gereksinimli Öğrencilerin Değerlendirilmesi. İlköğretimde Kaynaştırma (Ed. Süleyman Eripek). Anadolu Üni. Açıköğretim Fak. Yayınları. 920.

Güven, D., Gürsel, O. (2010). İlköğretim Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Gaziantep. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel eğitim Dergisi. 8 (1), 1-13.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2010). The Inclusive Classroom.

Mcloughin, J. A., Lewis, R. B. (1997). Assessing Speical Students. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi (Çev. Filiz Gencer). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Özen, A. (2007). Öğretimsel Uyarlamalar. İlköğretimde Kaynaştırma (Ed. Süleyman Eripek). Anadolu Üni. Açıköğretim Fak. Yayınları. 920.

Öztürk, C. Ç., Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üni. Dergisi. 10 (2), 145-159.

Özyürek, M. (2006). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sarı, H., İlik, Ş. Ş. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara: eğiten Kitap.

Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). Developing and İmplementing İndividualizedEducation Programs. Columbus OH: Merrill.

Turan, S., Özen, H. (2013). Nitel Araştırma (Çev. Ed. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel.

Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Ed. Oğuz Gürsel). Anadolu Üni. Açıköğretim Fak. Yayınları. 794.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SIKLIKLA KULLANDIKLARI ÖLÇME ARAÇLARININ VE KULLANIM AMAÇLARININ BELİRLENMESİ

Yahya ÇIKILI
ycikili@hotmail.com
Serdal DENİZ
serdaldeniz1@gmail.com
Ayşegül SÖĞÜT
dnz_sgt@hotmail.com

ÖZET: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitime devam eden öğrencilere dönük eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlamakla yükümlüdür. Ayrıca öğretim sürecini izleme, öğretim sürecinin etkililiğini belirleme, öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri belirleme ve gerekli önlemleri alma, öğrenci davranışlarındaki gelişme ve değişmeleri, bu değişmelerin düzeyini ve etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme işlemlerine yer vermesi gerekmektedir.

Bu araştırma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarının ve kullanım amaçlarını belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veriler soru listesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya zihin engelli bireylerle çalışan 86 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sıklıkla öğrenci ve aile ile görüşme, aile değerlendirme formu, dosya inceleme, aile ve öğrenci ile anket, öböa kullandıkları ve aile ve öğrenci ile görüşme, aile değerlendirme formu, kontrol listesi, doğru yanlış testi, dosya inceleme, aile ile anket konularında kendilerini daha fazla yeterli buldukları bulunmuştur. Akademik becerilerin ölçülmesinde ise özel eğitim bölümü ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin sıklıkla kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, yazılı sınav ve hata analizi kullandıkları bulunmuştur.
Anahtar sözcükler: Özel eğitim gerektiren birey, özel eğitim, ölçme, değerlendirme.

ABSTRACT: Teachers working in the field of special education are responsible for planning the educational activities for the students needing special education and preparing individualized education programs suitable for features and needs of these students. Moreover, teachers have to observe teaching process, determine the effectiveness of it, determine the problems encountered during it and take necessary precautions for these problems, use assessment and evaluation instruments to determine the developments and changes in students' behaviour and the effectiveness and level of these changes.This is a descriptive study aiming to determine the assessment tools frequently used by special education teachers and their intended use. Data were collected through questionnaire. 86 teachers working with mentally retarded students participated in the study. Obtained data were analysed through frequencies and percentages. The research concluded that teachers frequently use interview with the student and family, family evaluation form, file examination, survey with the student and family, öböa, and that teachers find themselves more sufficient at interview with the student and family, family evaluation form, check list, true-false test, file examination and survey with the family. In assessing academic skills it was found that special education teachers and teachers graduated from other departments frequently use checklist, criterion referenced assessment instrument, written examination and error analysis.
Key words: Special needs children, special education, scale, assessment

GİRİŞ

Özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenlerin yapması gereken en önemli çalışmalardan birisi ölçme ve değerlendirme işlemleridir. Ölçme, "herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ya da başka sembollerle ifade etmek" (Turgut, 1988), başka bir ifadeyle "objelere ya da bireylere belli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak sembolik değerler verme işidir " (Arıcı, 1995). Ölçme, bireyin bir davranış, yetenek ya da özelliğe ne kadar sahip olduğunu belirlemek için kullanılır. Bu yönüyle ölçme bir bilgi toplama işlemi olarak düşünülebilir (Padem, 2015). Değerlendirme ise, ölçme sonucu elde edilen ölçümlerden faydalanılarak ölçülen nitelik hakkında değer yargısına varmadır (Beydoğan, 2001). Değerlendirme için ölçme işlemi sonucu elde edilen ölçümlere ve ölçüte ihtiyaç bulunmaktadır (Beydoğan, 2001; Turgut, 1988, Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile öğrenciyi tanıma ve yerleştirme, öğrenci başarı düzeyini belirleme ve geliştirme, öğrencilerin öğrenme düzey ve hızlarını belirleme ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma, öğretim hizmetinin etkililiğini belirleme ve uygulanan öğretim planlarının etkililiğini belirleme gibi birçok alanda bilgi sağlamaktadır (Baykul, 2000; MEB, 1990). Bununla birlikte ölçme

öğretimi geliştirme gibi bazı kararların alınması için geçerli ve güvenilir bilgiler sağlamaktadır (Mehrens, Lehmann, 1991).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitime devam eden öğrencilere dönük eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama, öğretim sürecini izleme, öğretim sürecinin etkililiğini belirleme, öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri belirleme ve gerekli önlemleri alma, öğrenci davranışlarındaki gelişme ve değişmeleri, bu değişmelerin düzeyini ve etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme işlemlerine yer vermesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciye uygun BEP hazırlamak için öğrenci performanslarının belirlenmesi en önemli işlemlerden birisini oluşturmaktadır (Batu, 2004; Özyürek, 2006; Mcloughin, Lewis, 1997; Kargın, 2007; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Sarı ve İlik, 2014; Avcıoğlu, 2015).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler öğrencileri tanıma, uygun BEP hazırlama ve öğretim sürecini ve sürecin etkililiğini belirlemek için kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, tepki analizi, hata analizi, gözlem, dereceleme ölçekleri, kendini değerlendirme gibi ölçme araçlarını kullanmaları gerekmektedir (Mcloughin, Lewis, 1997; Gürsel, 2007; Gürsel, 2004; Avcıoğlu, 2011). Öğretmenler bu araçlardan elde etmiş oldukları verilere bağlı olarak öğrenci performansını ifade etmesi ve performansa uygun öğretim hizmetini yürütmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretim sürecini izleme, öğretim sürecinin etkililiğini belirleme ve gerekli önlemleri almak için de ölçe araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi önemlidir. Akkuş (2007) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ders sonu değerlendirme işlemlerinde sıklık sırasına göre performans ölçeği, soru-cevap, gözlem, yazılı araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretim programlarının değerlendirme işlemlerine yardımcı olma ile yöneltilen soruya öğretmenlerin %18'i hayır, %16'sı hayır, %62 si kısmen, cevabını vermişlerdir.

Genel eğitim alanında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili araştırmalar olmasına rağmen özel eğitim alanında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sıklıkla Kullandıkları Ölçme Araçlarının ve Kullanım Amaçlarını Belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarını belirlemek.
2. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlama konusundaki yeterliklerini belirlemek.
3. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin akademik beceriler ve diğer beceri alanları ile ilgili sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarını belirlemek.
4. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarını nasıl hazırladıklarını belirlemek.

YÖNTEM

Bu araştırma Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sıklıkla Kullandıkları Ölçme Araçlarının ve Kullanım Amaçlarını Belirlenmeye dönük betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada "nedir" sorusunu cevap aranmıştır. Araştırmalarını "ne idi" "nedir" gibi soru cümleleri ile ifade eden araştırmalar tarama modelindeki araştırmalardır Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan likert tipi soru listesi ile elde edilmiştir. Soru listesi dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcı bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölüm, özel eğitim alanında kullanılan ölçme araçlarından oluşmaktadır. Bu bölümde katılımcılara iki başlık halinde sorular yöneltilmiştir. Birinci başlık hangi ölçme araçlarını hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemeye dönük, ikinci başlık ise sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarını hazırlama konusundaki yeterlik düzeyleri ile ilgilidir. Birinci başlıkta beşli likert tipi cevaplara, ikinci başlıkta ise üçlü likert tipi cevaplara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde akademik beceriler, iletişim, özbakım, günlük yaşam ve sosyal beceriler ile davranış değiştirme alanlarında sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarına dönük sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde öğretmenlerden ilgili alanda sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarını yazmaları istenmiştir. Dördüncü bölümde ise öğretmenlerden ölçme araçlarını nasıl hazırladıkları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Soruların hazırlanması sırasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zihin engelli bireylere dönük olarak hazırlanan ve uygulanan öğretim programları ve alan yazın taranmıştır. Bu tarama sırasında kullanılması önerilen ölçme araçları belirlenmiş ve soru maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan soru maddeleri ile ilgili özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Soru listesi zihin engelli çocukların devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımına ait bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	49	57
Erkek	37	43
Toplam	86	100

Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 49'u kadın, 37'si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm

Mezun olunan bölüm	f	%
Özel eğitim dışı alanlardan mezun olan öğretmenler	62	72,1
Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	24	27,9
Toplam	86	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü özel eğitim bölümü mezunu, 62'si ise özel eğitim dışı alan mezunudur.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kurum

Görev yeri	f	%
Özel eğitim okulu	71	82,5
Özel eğitim sınıfı	15	17,5
Toplam	86	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 71'i özel eğitim okulu, 15'i özel eğitim sınıfında görev yapmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde,özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçları ve kullanım amaçları belirlenmeye dönük bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçları

Ölçme araçları ve kullanma sıklıkları	**Hiç kullanmam**		**Nadiren**		**Arasıra**		**Sıklıkla**		**Her zaman**		**Toplam**	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Kontrol listesi	13	15,1	27	31,4	19	22,1	21	**24,4**	6	7	86	100
ÖBÖA	30	**34,9**	15	17,4	14	16,3	15	17,4	11	12,8	86	100
Eşleme testi	12	14,0	34	39,5	20	**23,3**	16	18,6	4	4,7	86	100
Doğru yanlış testi	17	19,8	15	17,4	30	**34,9**	17	19,8	7	8,1	86	100
Olay kaydı	18	20,9	17	19,8	35	**40,7**	14	16,3	2	2,3	86	100
Kontrollü olay kaydı	35	**40,7**	27	31,4	19	22,1	5	5,8	-	-	86	100

Yazılı sınav	48	**55,8**	11	12,8	6	7,0	15	17,4	6	7,0	86	100
Zaman örneklemi kaydı	30	**34,9**	27	31,4	27	31,4	1	1,2	1	1,2	86	100
Anlık zaman örneklemi kaydı	36	**41,9**	26	30,2	19	22,1	4	4,7	1	1,2	86	100
ÖDS(ABC) Kayıt tablosu	28	32,6	30	**34,9**	21	24,4	4	4,7	3	3,5	86	100
Anektod kayıt formu	24	27,9	30	**34,9**	17	19,8	15	17,4	-	-	86	100
Dereceli ölçek	35	**40,7**	24	27,9	16	18,6	9	10,5	2	2,3	86	100
Çoktan seçmeli testi	32	**37,2**	16	18,6	14	16,3	19	22,1	5	5,8	86	100
Tepki analizi	27	**31,4**	25	29,1	23	26,7	10	11,6	1	1,2	86	100
Hata analizi	30	**34,9**	29	33,7	15	17,4	10	11,6	2	2,3	86	100
Tekli fırsat kontrol listesi	35	**40,7**	20	23,3	15	17,4	13	15,1	2	2,3	86	100
Çoklu fırsat kontrol listesi	35	**40,7**	21	24,4	16	18,6	10	11,6	4	4,7	86	100
Kendini değerlendirme formu	30	**34,9**	21	24,4	15	17,4	13	15,1	7	8,1	86	100
Akran değerlendirme formu	30	**34,9**	17	19,8	16	18,6	15	17,4	8	9,3	86	100
Dosya inceleme	12	14,0	20	**23,3**	19	22,1	19	22,1	16	18,6	86	100
Aile değerlendirme formu	6	7,0	13	15,1	24	**27,9**	24	**27,9**	19	22,1	86	100
Anket (aile)	8	9,3	21	24,4	19	22,1	23	**26,7**	15	17,4	86	100
Anket (öğrenci)	24	**27,9**	19	22,1	18	20,9	10	11,6	15	17,4	86	100
Görüşme (aile)	6	7,0	10	11,6	14	16,3	32	**37,2**	24	27,9	86	100
Görüşme (öğrenci)	11	12,8	11	12,8	18	20,9	16	18,6	30	**34,9**	86	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu öğrenci görüşme formunu her zaman kullandıklarını, kontrol listesini, aile değerlendirme formunu, ali anketini, aile görüşmesini sıklıkla kullandıklarını, eşleme testini, doğru yanlış testini, olay kaydını, aile değerlendirme formunu ara sıra kullandıklarını, ÖDS kayıt formunu, anekdot kayıt formunu, dosya incelemeyi, nadiren kullandıklarını, ÖBT'yi, kontrollü olay kaydını, yazılı sınavı, zaman örneklemi kaydını, anlık zaman örneklemi kaydını, dereceli ölçeği, çoktan seçmeli testi, tepki analizini, hata analizini, tekli fırsat ve çoklu fırsat formunu, kendini değerlendirme formunu, akran değerlendirme formunu, öğrenci anketini kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlama yeterlilikleri

Ölçme araçlarını kullanım yeterlilikleri	Yetersiz		Fikrim yok		Yeterli		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	F	%
Kontrol listesi	17	19,8	12	14,0	57	**66,3**	86	100
ÖBÖA	23	26,7	16	18,6	47	**54,7**	86	100
Eşleme testi	16	18,6	27	31,4	43	**50,0**	86	100
Doğru yanlış testi	19	22,1	11	12,8	56	**65,1**	86	100
Olay kaydı	16	18,6	18	20,9	52	**60,5**	86	100
Kontrollü olay kaydı	29	33,7	23	26,7	34	**39,5**	86	100
Yazılı sınav	22	25,6	21	24,4	43	**50,0**	86	100
Zaman örneklemi kaydı	32	37,2	21	24,4	33	**38,4**	86	100
Anlık zaman örneklemi kaydı	24	27,9	31	**36,0**	29	33,7	86	100
ÖDS(ABC) Kayıt tablosu	28	32,6	22	25,6	35	**40,7**	86	100
Anektod kayıt formu	26	30,2	14	16,3	46	**53,5**	86	100
Dereceli ölçek	31	36,0	19	22,1	36	**41,9**	86	100
Çoktan seçmeli testi	24	27,9	10	11,6	50	**58,1**	86	100
Tepki analizi	27	31,4	24	27,9	33	**38,4**	86	100
Hata analizi	26	30,2	19	22,1	39	**45,3**	86	100
Tekli fırsat kontrol listesi	29	33,7	20	23,3	36	**41,9**	86	100
Çoklu fırsat kontrol listesi	31	36,0	18	20,9	37	**43,0**	86	100
Kendini değerlendirme formu	24	27,9	14	16,3	48	**55,8**	86	100
Akran değerlendirme formu	25	29,1	11	12,8	50	**58,1**	86	100
Dosya inceleme	18	20,9	13	15,1	55	**64,0**	86	100
Aile değerlendirme formu	20	23,3	7	8,1	59	**68,6**	86	100
Anket (aile)	23	26,7	8	9,3	55	**64,0**	86	100
Anket (öğrenci)	19	22,1	16	18,6	50	**58,1**	86	100
Görüşme (aile)	16	18,6	8	9,3	62	**72,1**	86	100
Görüşme (öğrenci)	15	17,4	10	11,6	61	**70,9**	86	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun ölçme araçlarını hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak anlık zaman örneklemi kaydını hazırlamada öğretmenlerin çoğunun fikri olmadığını belirtmişlerdir. Tabloya göre ölçme araçlarının hazırlanması konusunda yetersiz gören öğretmenlerin oranlarında da yükseklik olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Özel eğitim bölümü ve diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin beceri alanlarına göre sıklıkla kullandıkları ölçme araçları

Beceri alanlarına göre sıklıkla kullanılan ölçme araçları	**Akademik becerileri ölçmede en sık kullanılan ölçme araçları**		**Günlük yaşam özbakım becerilerini ölçmede en sık kullanılan ölçme araçları**		**Sosyal becerileri ölçmede en sık kullanılan ölçme araçları**		**Davranış değiştirmede en sık kullanılan ölçme araçları**	
Ölçme araçları	Özel eğitim	Diğer	Özel eğitim	Diğer	Özel eğitim	Diğer	Özel eğitim	Diğer
Kontrol listesi	7	9	3	5	1	2	1	6
Ölçüt bağımlı ölçü aracı	7	9	3	3	2	1		1
Eşleme testi	2							
Doğru yanlış testi	2	2			1	1	1	1
Olay kaydı			2	1	1		2	1
Kotrollü olay kaydı			1					1
Yazılı sınav	4	3						
Zaman örneklemi kaydı			1			1	1	
Anlık zaman örneklemi kaydı					1	1	1	
ÖDS (ABC) kayıt formu			6	4	4	3	11	3
Anekdot kayıt formu				2	3	6	2	5
Dereceli ölçek		1	1	4				
Çoktan seçmeli test								
Tepki analizi			1		1	1	1	2
Hata analizi	3		2	1	1	1		
Tekli fırsat kontrol listesi	1	2	2	1	1			
Çoklu fırsat kontrol listesi	1	1	2	1	1	2		1
Akran değerlendirme formu					1	2		
Görüşme (aile)			1	2		2		4
Görüşme (öğrenci)			1	2		2		3
Gözlem			1		1		1	
Kendini değerlendirme formu		1		3				
Dosya inceleme		1						1
Anket (aile)						2		2

Tablo 6 incelendiğinde akademik becerilerin ölçülmesinde özel eğitim bölümü ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin sıklıkla kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, yazılı sınav ve hata analizi kullandıkları, günlük yaşam ve özbakım becerilerinin ölçülmesinde özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS kayıt formu ve kontrol listesi kullandıkları, diğer bölümü mezunu öğretmenlerin kontrol listesi, ÖDS kayıt formu ve dereceli ölçek kullandıkları, sosyal becerilerin ölçülmesinde özel eğitim bölümü ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS kayıt formu ve anekdot kaydı kullandıkları, davranış değiştirme ile ilgili özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS

kayıt formu ve anekdot kaydı, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin ise sıklıkla kontrol listesi, ÖDS kayıt formu, anekdot kaydı ve aile ve öğrenci formu kullandıkları görülmektedir.

Tablo 7: Özel eğitim bölümü mezunu olan öğretmenlerin ölçme araçlarını temin etme şekli

Ölçme araçlarını temin etme şekli	f	%
Ölçmek istediğim becerilere göre kullanmam gereken ölçme aracını kendim hazırlarım	5	20,8
Ekip arkadaşlarım ile hazırlarım (öğretmenler kurulu, zümre kurulu, BEP birimi vb.)	7	29,2
Programdaki ölçme araçlarını kullanırım	6	25
İnternetten aldığım ölçme araçlarını kullanırım	4	16,6
Herhangi bir ölçme aracı kullanmıyorum	2	8,4
TOPLAM	24	100

Tablo 7'ye göre özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin ölçme araçlarını sıklıkla ekip arkadaşları ile hazırladıklarını (%29,2), programdan (%25) temin ettiklerini ve kendisi hazırladığını (%20,8) belirtmişlerdir. 24 öğretmenden %16,6'sı internetten aldığını, %8,4'ü ise herhangi bir ölçme aracı kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 8: Özel eğitim bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin ölçme araçlarını temin etme şekli

Ölçme araçlarını temin etme şekli	f	%
Ölçmek istediğim becerilere göre kullanmam gereken ölçme aracını kendim hazırlarım	20	32,2
Ekip arkadaşlarım ile hazırlarım (öğretmenler kurulu, zümre kurulu, BEP birimi vb.)	14	22,5
Programdaki ölçme araçlarını kullanırım	16	25,8
İnternetten aldığım ölçme araçlarını kullanırım	10	16,2
Herhangi bir ölçme aracı kullanmıyorum	2	3,3
TOPLAM	62	100

Tablo 8'e göre özel eğitim bölümü dışından mezun öğretmenler ölçme araçlarını temin etme ile ilgili %32,2'si kendi hazırladığını, %25,8'i programdan aldığını, %22,5'i ekip arkadaşları ile hazırladığını, %16,2'si internetten aldığını, %3,3'ü ise herhangi bir araç kullanmadığını belirtmiştir.

SONUÇ

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarının ve kullanım amaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

1. Öğretmenlerin çoğunun öğrenci görüşme formunu her zaman kullandıkları,
2. Öğretmenlerin çoğunun kontrol listesini, aile değerlendirme formunu, ali anketini, aile görüşmesini sıklıkla kullandıklarını, eşleme testini, doğru yanlış testini, olay kaydını, aile değerlendirme formunu ara sıra kullandıklarını, ÖDS kayıt formunu, anekdot kayıt formunu, dosya incelemeyi, nadiren kullandıklarını, ÖBT'yi, kontrollü olay kaydını, yazılı sınavı, zaman örneklemi kaydını, anlık zaman örneklemi kaydını, dereceli ölçeği, çoktan seçmeli testi, tepki analizini, hata analizini, tekli fırsat ve çoklu fırsat formunu, kendini değerlendirme formunu, akran değerlendirme formunu, öğrenci anketini kullanmadıkları,
3. Öğretmenlerin çoğunun ölçme araçlarını hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak anlık zaman örneklemi kaydını hazırlamada öğretmenlerin çoğunun fikri olmadığı,
4. Öğretmenlerin akademik becerilerin ölçülmesinde özel eğitim bölümü ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin sıklıkla kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, yazılı sınav ve hata analizi kullandıkları, günlük yaşam ve özbakım becerilerinin ölçülmesinde özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS kayıt formu ve kontrol listesi kullandıkları, diğer bölümü mezunu öğretmenlerin kontrol listesi, ÖDS kayıt formu ve dereceli ölçek kullandıkları, sosyal becerilerin ölçülmesinde özel eğitim bölümü ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS kayıt formu ve anekdot kaydı kullandıkları, davranış değiştirme ile ilgili özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla ÖDS kayıt formu ve anekdot kaydı, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin ise sıklıkla kontrol listesi, ÖDS kayıt formu, anekdot kaydı ve aile ve öğrenci formu gibi farklı araçlar kullanmaktadırlar.
5. Öğretmenlerin genel olarak ölçme araçlarını ekip arkadaşları ile hazırladıkları, programdan temin ettikleri, kendilerinin hazırladığı ve internetten aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ölçme araçlarının ve kullanım amaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucu elde edilen verilere göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlere ölçme araçları, ölçme araçlarının kullanım amaçları ile ilgili hizmet içi eğitime yer verilebilir.
2. Alan dışı ücretli görevlendirilen öğretmenlere öğretim yılı başında ölçme araçları ile ilgili seminere yer verilebilir.
3. BEP birim toplantılarında öğrenci hakkında bilgi toplamaya dönük ölçme araçlarının hazırlanması ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara yer verilebilir.
4. Öğretim yılı başı ve öğretim yılı sonunda yapılan mesleki çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara yer verilebilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında ölçme araçları, ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanım amaçları ile ilgili bilgilere yer verilebilir.
6. Zümre kurulu toplantılarında öğrencilere kazandırılması planlanan becerilere bağlı olarak uygun ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanımı ile ilgili çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Akkuş, N. (2007). Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Arıcı, H. (1995). İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar. Ankara.

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirilmesi. Ankara, Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi. 12 (1), 39-53.

Avcıoğlu, H. (2015). A'dan Z'ye BEP. Ankara, Vize Yayıncılık.

Batu, S. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim Programlarında Ekip Çalışmalarına Yer Verilmesi*. Bireyselleştirilmiş eğitim Programlarının Geliştirilmesi. (Ed. Oğuz Gürsel). Anadolu Üni. Açıköğretim Fakültesi Yayınları 794.

Beydoğan, H. Ö. (2001). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Eser Ofset. Erzurum.

Gürsel, O. (2004). *Özel Gereksinimli Olan Çocukları Değerlendirme.* Bireyselleştirilmiş eğitim Programlarının Geliştirilmesi. (Ed. Oğuz Gürsel). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları 794.

Gürsel, O. (2007). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrenci Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi.* İlköğretimde Kaynaştırma. (Ed. Süleyman Eripek). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları 794.

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları, Ankara.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi. 1 (1), 1-13.

Mcloughin, J. A., Levwis, R. B. (1997). Assesing Special Students. (Özel gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi) Çev. Ed. Filiz Gencer. Ankara, Gündüz Yayıncılık.

Öztürk, C. Ç., Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. Abant izzet Baysal Üniversitesi Dergisi. 10 (2).

Özyürek, M. (2006). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara, Kök Yayıncılık.

Padem, S. (2015). *Öğretimde Değerlendirmenin Rolü*. Sınıf İçi Değerlendirme. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya. Eğitim Yayınevi.

Sarı, H., İlik, Ş. Ş. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Eğiten Kitap.

Turgut, F. (1988). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Saydam Matbaacılık. Ankara.

Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2000). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya. Mikro Yayınları.

ZİHİN ENGELLİ BİREYLER İÇİN HAZIRLANAN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BELİRTİLEN YÖNTEMLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yahya ÇIKILI
ycikili@hotmail.com
Serdal DENİZ
serdaldeniz1@gmail.com
Derya ÇIKILI
deryacikili@hotmail.com

ÖZET: Zihin engelli bireylere özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve beklenen sonucun alınması için uygun yöntemlerin seçimi önemlidir. Zihin engelli bireylerle ilgili yapılan birçok araştırma, uygun öğretim planları hazırlandığında ve uygun yöntem-teknikler kullanıldığında öğrenebileceklerini ortaya çıkarmıştır (Çiftçi, 2007; Arı, 2008; Doğan, 2001; Doğan, 2015; Karabulut, Yıkmış, 2010).
Bu araştırma zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarında belirtilen yöntemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine dönük betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veriler soru listesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya zihin engelli bireylerle çalışan 75 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarında yer alan yöntemlerin bireyselleştirilmiş eğitime dönük olduğu, özbakım, günlük yaşam ve sosyal beceri açısından önerilen yöntemlerin uygun olduğu, akademik becerilerin öğretimi açısından, yöntemlerle ilgili verilen bilgi ve örnekler açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir.
Anahtar sözcükler: Özel eğitim, program, yöntem.

ABSTRACT:
It is important to choose proper methods to carry out education services according to the needs and features of mentally retarded individuals and to get the expected results. Many researches carried out about mentally retarded individuals revealed that if proper curriculums are prepared and suitable methods and techniques are used, these children can learn.
This is a descriptive study which is conducted to evaluate teaching methods stated in curriculums which are prepared for mentally retarded students with regard to views of teachers. Data were collected through questionnaire. 75 teachers who work with mentally retarded individuals participated in the study. Obtained data were analysed through frequencies and percentages. The research concludes that the methods stated in the curriculums which are prepared for mentally retarded individuals are intended for individualized education, and that suggested methods are suitable in terms of self-care, daily life and social abilities, and that they are insufficient in terms of teaching academic skills, and information and examples given.
Key words: special education 1, curriculum 2, method 3

GİRİŞ

Ülkelerin beklenen gelişmişlik düzeyine ulaşması için üzerinde en çok durulan konulardan birisi de eğitimdir. Eğitim süreci sonunda beklenen ise bireylerde bir davranış değişikliğinin gerçekleşmesidir. Davranış değişikliği sürecinde bireyin gelişiminin desteklenmesi, bireysel niteliklerinin geliştirilmesi, günlük yaşam sosyal becerilerin kazandırılması, mesleki becerilerin kazandırılması, üst öğrenime hazırlamak gibi önemli görevler beklenmektedir. Bu değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi için ise programa ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bireylere hangi davranışların ne düzeyde kazandırılacağı programlarda yer almaktadır. Bir anlamda eğitim sürecinin niteliği programa bağlıdır (Erden, 1988, 2; Çeliköz, 2004, 100). Öğrencilerde beklenen davranışları oluşturabilmek de programlarla mümkündür (Şiringel, 2006, 11). Bu duruma bağlı olarak ülkemizde bireylere hangi derslerde, hangi becerilerin kazandırılması gerektiği ile ilgili öğretim programları hazırlanmaktadır.
Demirel (2007, 6), öğretim programını "Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği", Büyükkaragöz ve Çivi (1999, 190) belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuz, Varış (1997, 14) ise eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorisinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretim programının içeriğinde derslerle ilgili amaçlar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ögeleri yer almaktadır.
Özel eğitim gerektiren bireylere, özellik ihtiyaçları doğrultusunda, onların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeye dönük dersler ve bu derslere ait amaç, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğelerini içeren programlar

hazırlanmış ve uygulanmaktadır. İyi bir programın özellikleri arasında, esnek olma, uygulayıcılara rehberlik yapma gibi temel özellikler bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1997, 4). Öğretim programlarının içeriğinde yer alan önemli öğelerden birisi öğrenme-öğretme süreçleridir. Programların bu bölümünde öğretim yöntem ve teknikleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim yöntemi, Tok (2006, 132) tarafından "öğrenciyi hedefe ulaştıracak yol", Demirel, (2007) tarafından ise "bir problemi çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol" olarak tanımlanmaktadır. Öğretim yöntemlerinin seçimi üzerinde ise öğrenci, amaçlar, zaman, ortam gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Küçükahmet, 2009; Büyükkaragöz, 1997; Sünbül, 2010). Bu yönüyle zihin engelli bireylere özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve beklenen sonucun alınması için uygun yöntemlerin seçimi önemlidir. Zihin engelli bireylerle ilgili yapılan birçok araştırmada uygun öğretim planları hazırlandığında ve uygun yöntem-teknikler kullanıldığında öğrenebileceklerini ortaya çıkarmıştır (Çiftçi, 2007; Arı, 2008; Doğan, 2001; Doğan, 2015; Karabulut, Yıkmış, 2010). Özel eğitim gerektiren bireylere akademik becerilerin kazandırılması için alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Gürsel, 1993). Bu nedenle zihin engelli bireylere kazandırılması planlanan becerilerin analizinin yapılması, uygun yöntemlerin seçimi ve öğretim sürecinin tasarlanması gerekir (Özyürek, 2009). Akkuş (2007) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin %30'unun öğretim programının yöntemler konusunda yeterli bilgi içermediğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Yöntemlerin kullanımı ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir. Tüm programlarda olduğu gibi zihin engelli bireylere yönelik hazırlanan öğretim programları içeriğinde bazı yöntemlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Genel eğitim alanında yöntemlerle ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen zihin engelli bireylerin eğitiminde kullanılan programlarda yer alan yöntemlerle ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, Zihin Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Belirtilen Yöntemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Zihin engelli bireylerin devam ettiği okul ve sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarındaki yöntemlere ait görüşlerini belirlemek.
2. Beceri alanlarına göre özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemleri belirlemek.
3. Beceri alanlarına göre özel eğitim bölümü dışından mezun öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemleri belirlemek.

YÖNTEM

Araştırma, Zihin Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Belirtilen Yöntemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine dönük betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada "nedir" sorusunu cevap aranmıştır. Araştırmalarını "ne idi" "nedir" gibi soru cümleleri ile ifade eden araştırmalar tarama modelindeki araştırmalardır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan soru listesi ile elde edilmiştir. Soru listesi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm zihin engelliler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında yer alan yöntem ve tekniklerle ilgili beşli likert tipi sorulardan, üçüncü bölüm ise öğrencilere beceri kazandırmada sıklıkla kullandıkları yöntemleri belirlemeye dönük sorulardan oluşmaktadır.

Soru listesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları ve alan yazında yer alan kaynaklar tarandıktan sonra hazırlanmıştır. Hazırlanan soru listesi ile ilgili özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Hazırlanan soru listesi 2015-2016 öğretim yılında Konya il merkezinde zihin engelliler alanında eğitim-öğretim hizmeti veren okul ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Soru listesi 85 öğretmene gönderilmiş, 75 anket dönüşü olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	44	58,7
Erkek	31	41,3
Toplam	75	100,0

Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 44'ü kadın, 31'i ise erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm

Mezun olunan bölüm	f	%
Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	19	25,3
Özel eğitim dışı alanlardan mezun olan öğretmenler	56	74,7
Toplam	75	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'u özel eğitim bölümü mezunu, 56'sı ise özel eğitim dışı alan mezunudur. Özel eğitim alanı dışı mezun öğretmenlerin bölümleri arasında; sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri yer almaktadır.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kurum

Görev yeri	F	%
Özel eğitim okulu	69	92,0
Özel eğitim sınıfı	6	8,0
Toplam	75	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 69'u özel eğitim okulu, 6'sı özel eğitim sınıfında görev yapmaktadır.

BULGULAR

Zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarında belirtilen yöntemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen verilere ait bilgiler bu bölümde yer almaktadır. Öğretmenlerin programda belirtilen yöntemlere ait görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin programda belirtilen yöntemlere ait görüşleri

Yöntemlere ait görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim yok		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
1. Programda belirtilen yöntemleri zihin engelli bireylerin eğitimi için yeterli buluyorum	8	10,7	33	44	1	1,3	32	42,7	1	1,3
2. Programda belirtilen yöntemlerle ilgili açıklamaları yeterli buluyorum	6	8	37	49,3	3	4	28	37,3	1	1,3
3. Programda yöntemlerle ilgili verilen örnekleri yeterli buluyorum	8	10,7	33	44	13	17,3	19	28,3	2	2,7

4. Zihin engelli bireylerin eğitiminde kullanılması önerilen yöntemler programlarda yer almamaktadır	4	5,3	20	26,7	16	21,3	33	44	2	2,7
5. Dersler ve derslerin kazandırmayı amaçladığı beceri alanları ile ilgili kullanımı tavsiye edilen yöntemler konusunda verilen bilgiler yeterlidir	2	2,7	35	46,7	8	10,7	29	38,7	1	1,3
6. Öğrenci özellik ve yeterliğine bağlı olarak hangi yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiği önerisi bulunmamaktadır	3	4	18	24	18	24	30	40	6	8
7. Öğrenimim sırasında kazandığım bilgilerle programda belirtilen yöntemlerle ilgili açıklamalar tutarlılık göstermemektedir	4	5,3	30	40	18	24	19	25,3	4	5,3
8. Davranış değiştirme ile ilgili yöntemleri yeterli buluyorum	6	8	29	38,7	12	16	25	33,3	3	4
9. Davranış değiştirme ile ilgili yöntemler konusundaki açıklamaları yeterli buluyorum	6	8	31	41,3	12	16	25	33,3	1	1,3
10. Programda belirtilen yöntemler bireyselleştirilmiş eğitime yönelik	3	4	18	24	23	30,7	29	38,7	2	2,7
11. Programda grup eğitimine yönelik yöntem ve tekniklere yeterince yer verilmemiştir	3	4	14	18,7	15	20	41	54,7	2	2,7
12. Okuma yazma becerilerinin öğretimi ile ilgili yöntemleri yeterli buluyorum	7	9,3	35	46,7	6	8	24	32	3	4
13. Özbakım becerilerinin öğretimi ile ilgili yöntemleri yeterli buluyorum	10	13,3	14	18,7	8	10,7	42	56	1	1,3
14. Günlük yaşam ve sosyal becerilerin öğretimi ile ilgili yöntemleri yeterli buluyorum	4	5,3	27	36	7	9,3	33	44	4	5,3
15. Matematik becerilerinin öğretimi ile ilgili yöntemleri yeterli buluyorum	8	10,7	32	42,7	13	17,3	22	29,3	0	0

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %44'ü programda belirtilen yöntemlerin zihin engelli bireyler için yeterliğine katılmadıklarını, %49, 3'ü yöntemlerle ilgili açıklamaların yeterliğine katılmadıklarını, %44'ü yöntemlerle ilgili örnekleri yeterliğine katılmadıklarını, %44'ü zihin engelli bireyler için önerilen yöntemlerin programda yer almadığı görüşüne katıldıklarını, %46,7'si dersler ve derslerde kazandırılması gereken beceri alanları ile ilgili önerilen yöntemler konusunda verilen bilgilerin yeterliğine katılmadıklarını, %40'ı öğrenci özelliklerine uygun önerilen yöntemler konusundaki bilginin yeterliğine katıldıklarını, %40'ı örenimi sırasında kazandığı yöntem bilgisi ile programdaki yöntem bilgisinin uyumluluğuna katılmadığını, %38,7'si davranış değiştirme ile ilgili programda önerilen yöntemlerin yeterliğine katılmadığını, %41,3'ü davranış değiştirme ile ilgili verilen yönteme ait açıklamaların yeterliğine katılmadığını, %38,7'si programda belirtilen yöntemlerin bireyselleştirilmiş eğitime dönük görüşüne katıldığını, %54,7'si grup eğitimi ile ilgili yöntemlere yer vermeme konusunda görüşe katıldıklarını, %46,7'si okuma yazma ile ilgili yöntemlere yeterince yer verildiği ile ilgili görüşe katılmadıklarını, %56'sı özbakım becerilerinin öğretimi ile ilgili yöntemlerin yeterliğine katıldıklarını, %44'ü günlük yaşam ve sosyal beceri ile ilgili programda yer alan yöntemlerin yeterliğine katıldıklarını, %42,7'si ise matematik becerilerinin öğretimi ile ilgili programda yer alan yöntemlerin yeterliğine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik becerilerin öğretiminde sıklıkla tercih ettikleri yöntemler

Yöntem	Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	Alan dışı mezun öğretmenler
Anlatım	3	4
Gösterip yaptırma	4	3
Model olma		3
Doğrudan öğretim	13	17
Yanlışsız öğretim	1	3
Basamaklandırılmış yöntem	3	8
İleri zincirleme		1
Tersine zincirleme		1
Tüm beceri		1
İpucu		4
Küçük adımlar	1	

Tablo 5 incelendiğinde akademik becerilerin öğretiminde özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin sıklıkla doğrudan öğretim yöntemini, diğer alan mezunlarının ise sıklıkla doğrudan öğretim ve basamaklandırılmış yöntemi kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük yaşam özbakım becerilerin öğretiminde sıklıkla tercih ettikleri yöntemler

Yöntem	Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	Alan dışı mezun öğretmenler
Anlatım	1	3
Gösterip yaptırma	4	14
Model olma	5	11
Doğrudan öğretim	1	2
Yanlışsız öğretim		1
Basamaklandırılmış yöntem	3	5
İleri zincirleme	2	4
Tersine zincirleme		2
Tüm beceri	1	3
İpucu		5
Çoklu fırsat	3	
Birebir uygulama	1	

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan özel eğitim mezunu ve alan dışı öğretmenlerin özbakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde sıklıkla gösterip yaptırma ve model olma yöntemini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal becerilerin öğretiminde sıklıkla tercih ettikleri yöntemler

Yöntem	Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	Alan dışı mezun öğretmenler
Anlatım	1	3
Gösterip yaptırma	5	6
Model olma	4	10
Doğrudan öğretim	1	4
Yanlışsız öğretim		2
İleri zincirleme	1	
İpucu	1	2
Çoklu fırsat	3	
Yaparak yaşayarak	3	
Akran eğitimi	1	

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan özel eğitim mezunu ve alan dışı öğretmenlerin sosyal becerilerinin öğretiminde sıklıkla gösterip yaptırma ve model olma yöntemini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğretmenlerin davranış değiştirme ile ilgili sıklıkla tercih ettikleri yöntemler

Yöntem	Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	Alan dışı mezun öğretmenler
Anlatım		3
Gösterip yaptırma	3	5
Model olma	1	8
Doğrudan öğretim	1	2
Yanlışsız öğretim		2
Basamaklandırılmış yöntem	6	7
Tüm beceri	1	
İpucu		2
ABC kayıt formu	1	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin davranış değiştirmede sıklıkla basamaklandırılmış yöntemi, alan dışı öğretmenlerin ise sıklıkla model olma ve basamaklandırılmış yöntemi kullandıkları görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi ile ilgili sıklıkla tercih ettikleri yöntemler

Yöntem	Özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler	Alan dışı mezun öğretmenler
Anlatım	1	2
Gösterip yaptırma	2	4
Model olma	4	10
Doğrudan öğretim	6	13
Basamaklandırılmış yöntem	1	2
Tüm beceri	1	
Grup eğitimi	1	
Olay kaydı	1	

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan özel eğitim bölümü ve diğer alanlardan mezun öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretiminde sıklıkla model olma ve doğrudan öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmektedir.

SONUÇ

Zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarında belirtilen yöntemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonucu elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarındaki yöntemlerin bireysel eğitime dönük olduğunu, önerilen yöntemlerin özbakım, günlük yaşam ve sosyal beceri eğitimi açısından yeterli olduğunu belirtmişlerdir.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu davranış değiştirme, okuma-yazma ve matematik becerilerinin öğretimi ile ilgili yöntemlerin ve yöntemlerle ilgili açıklamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin çoğu yöntemlerle ilgili açıklama, örnek verme, öğrenciye kazandırılması gereken becerilere uygunluk açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrenimleri sırasında edindikleri yöntem bilgisi ile programda önerilen yöntemlerin tutarlı olmadığını belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Zihin engelli bireyler için hazırlanan öğretim programlarında belirtilen yöntemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonucu elde edilen verilere göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

7. Zihin engelli bireylere dönük olarak hazırlanan öğretim programlarının güncellenmesi gerekir.
8. Zihin engelli bireylere dönük olarak hazırlanan öğretim programlarında araştırma sonuçlarına göre etkililiği belirlenen yöntemlere yer verilmelidir.
9. Zihin engelli bireylere dönük olarak hazırlanan öğretim programlarında önerilen yöntemlerle ilgili daha detaylı açıklama ve örneklere yer verilmelidir.
10. Zihin engelli bireylere dönük olarak hazırlanan öğretim programlarının kullanımı ile ilgili öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması gerekir.
11. Alan dışı atanan ücretli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili programlara yer verilmelidir.
12. Öğretim yılı başı ve öğretim yılı sonunda yapılan seminer çalışmalarında yöntemlerin kullanımı ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir.
13. Öğretmenler kurulu ve zümre kurulu gibi toplantılarda zihin engelli bireylere kazandırılması planlanan becerilerle ilgili yöntemlerin ele alınması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Akkuş, N. (2007). Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme. Konya: Özeğitim.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). Genel Öğretim Metotları- Öğretimde Planlama Uygulama, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 1.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Doğan, O. (2001). Zihin Özürlü Çocuklara Adı Söylenen Mesleğe Ait Resim Seçme Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Doğan, O. (2015). Teknoloji ile Zengenleştirilmiş Ders Dışı Faaliyetlerin Zihin Engelli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık, 3. Baskı.

Gürsel, O. (1993). Zihinsel Engelli Çocukların Doğal Sayıları Gerçek Nesneleri Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Söylendiğinde Gösterme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi İle Sunumunun Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kababulut, A., Yıkmış, A. (2010). Zihinsel Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Eş Zamanlı ipucuyla Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi. 104-113.

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları, Ankara.

Küçükahmet, L. (2009). Program Geliştirme ve Öğretim. Ankara: Nobel Yayın.

Özyürek, M. (2009). Bilişsel ve Devinişsel Davranışları Öğretmeyi Kazanma. İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Sünbül, A. M. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Eğitim Akademi.

Şiringel, N. (2006). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6. Ve 7. SınıftaBelirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tok, T. N. (2006). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (Ed. Ahmet Doğanay, Emin Karip). Ankara: Pegemakademi.

Varış, F. (1997). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler, 7.Baskı, Alkım Kitap Yayıncılık, Ankara.

Yıkmış, A. (2010). Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi. Ankara, Kök Yayıncılık.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING THE ATTITUDE OF SPECIAL EDUCATION CANDIDATE TEACHERS' USING TECHNOLOGY IN EDUCATION FROM THE ASPECT OF A DIFFERENT VARIABLES

Yrd. Doç. Dr. Agâh Tuğrul KORUCU
akorucu@konya.edu.tr
Lale TORAMAN
laletoraman.t@gmail.com

ÖZET: Teknoloji her geçen gün hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Teknolojik gelişmeler her alanda etkisini göstermektedir. Günümüzde insanlar da teknolojinin bu hızlı değişimine uyum sağlamakta veya sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu uyumu kolaylaştırmanın en iyi ve etkili yolu eğitimdir. Eğitimde teknolojinin etkin şekilde kullanımı açısından öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının teknolojiye bakış açıları ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları önem arz etmektedir. Özel eğitimde teknoloji kullanımı öğrencilerin daha işlevsel becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için önemlidir. Özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin her zaman her yerde tekrar ederek ilerlemesine imkan sağlayabileceği için önemli ve gereklidir. Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemektir. Çalışma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden 59 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öztürk (2006) tarafından geliştirilen ve üç ayrı alt boyuttan oluşan "Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" ve demografik verilerin belirlenmesi için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek toplam 39 maddeden meydana gelmektedir. Boyutlardaki madde sayıları ise birinci alt boyut 16 madde, ikinci alt boyut 14 madde, üçüncü alt boyut ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin 15″i olumlu (birinci alt boyuttaki 8. madde ve ikinci alt boyuttaki 14 maddenin tamamı), 24″ü olumsuzdur. Ölçek beş dereceli likert tipindedir ve ölçekte bulunan cevap seçenekleri; " 1 - Kesinlikle Katılmıyorum", " 2 - Katılmıyorum", " 3 - Kararsızım", " 4 - Katılıyorum" ve " 5 - Tamamen Katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları; eğitimde teknoloji kullanımının öğretim süreçlerine yansıması, eğitimde teknoloji kullanımında kendini geliştirme, eğitimde teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimidir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 21 programı kullanılmış, betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve basit korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.
Anahtar kelimeler: özel eğitim öğretmen adayları, eğitimde teknoloji kullanımı, teknolojiye yönelik tutum, bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu.

ABSTRACT:Technology is changing and developing rapidly every day. Technological developments illustrate their impact in all fields. Today, people are adapted or obliged to adapt to this rapid change. The best and most effective way to facilitate this adaption is education. Teachers have an important role in using technology in education effectively. Therefore, pre-service teachers' perspectives about technology and their attitudes towards the use of technology in education are essential. The use of technology in special education is important in order to develop and maintain more functional skills of students. Educating Special education students, the use of information and communication Technologies is important because it allows for students to continue their repeating progress every time and everywhere. The aim of this study is to determine pre-service special education teachers' attitudes towards using technology in education. Study is conducted with 3rd and 4th grade 59 students who study in Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Special Education Department in 2015-2016 fall semester. As data collection tool, "Attitudes Towards the use of technology scale" developed by Öztürk (2006) and composed of three different sub-dimensions and in order to determine demographic data, personal information Form are used. The scale consists of 39 items in total. First sub-dimension consists of 16 items, second dub-dimension consists of 14 items and third sub-dimension consists of 9 items. 15 of the items of the scale are positive,(8th item in the first sub-dimension and 14 items in the second sub-dimension. Scale is in the form of five-point Likert type and the response options are listed as follows: "1 - Strongly Disagree", "2 - Disagree", "3 - Undecided", "4 - Agree" and "5- Strongly Agree". The sub-dimensions of Attitudes Towards the use of technology scale; reflection of technology using in education on teaching process, self-development in technology using in education, using technology in education and classroom

management. In order to analyze data obtained from the survey results, IBM SPSS 21 software is used; descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance and simple correlation techniques are utilized.
Key words: special education teachers, technology use in education, attitude towards technology, information and communication technology integration.

GİRİŞ

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile bireyler hayatlarının her alanında karşılaşmakta ve onları kullanmak için çaba harcamaktadır. Bu durum teknolojinin kullanılmasında bilginin önemini artırmaktadır. Teknolojinin kullanılması insanların hayatını kolaylaştırmakla birlikte toplumların daha çok gelişmesini ve güçlü olmasını sağlamaktadır. Teknolojinin ve bilginin doğru bir şekilde ve bilinçli olarak kullanılması da oldukça önemlidir (Coelho ve Duarte, 2016). Bilinçli ve nitelikli bireyler yetiştirmek için teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi gerekir. Günümüzde bilginin, geleneksel öğretim yöntemleri ile aktarılması ve ezbere dayalı, hazır bilgi kullanan bireyler yerine, yaratıcı ve bilimsel düşünen, sorgulayan, çözüm üretebilen, bilgi üreten ve öz güveni yüksek bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde teknoloji, her alanda olduğu gibi eğitimde de kullanılması gerekli araçlar haline gelmiştir. Teknoloji, eğitimde ileri seviyeleri yakalamak için önemli bir role sahiptir. Bu yüzden eğitimle teknolojiyi birleştirmeye gereksinim vardır (Akkoyunlu, 2002). Eğitimde teknoloji kullanımı, çoklu öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenenlerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması, dikkat çekme ve öğrenenlerin derse ilgisini artırması gibi avantajlar sağlamaktadır (Yalın, 2003). Eğitimde teknoloji kullanımının üstünlükleri arasında dersi daha ilgi çekici hale getirmesi, zaman kaybını önlemesi, hedefe ulaşmayı kolaylaştırması ve daha kalıcı öğrenme sağlaması yer almaktadır (Katrancı ve Uygun, 2013). Dolayısıyla, bu özelliklerin sağlanması eğitim ortamlarında daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi artıracaktır. Daha etkili bir eğitim için, toplumun ihtiyacı olan nitelikli insanı yetiştirecek olan öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması zorunluluk hâline gelmiştir. Eğitim sistemlerinde teknolojiden yararlanabilmek ve verimli bir şekilde kullanabilmek için ise nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekir (Kirschhner ve Selinger, 2003). Artık öğretmenlerin rolleri, görevleri, sorumlulukları ve sahip olmaları gereken nitelikler değişmiş, alan bilgilerinin yanında teknolojiyi bilme ve kullanma becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Yılmaz 2007). Bilgi çağında herkesin bilgisayar teknolojilerini bilmesi gereklidir. Artık günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında bile bilgisayar teknolojilerine ve kullanımına yer verilmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının hem teknolojiyi çok iyi kullanma becerilerine sahip olmaları hem de bu teknolojileri öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri gereklidir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Teknolojik gelişmeler eğitim sürecine yeni uygulama olanakları sunmaktadır. Öğretmen adayları yetiştirilirken teknolojinin önemi ve eğitim sürecindeki gerekliliği vurgulanmalı, teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanma becerisi ve özgüveni kazandırılmalıdır (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Teknoloji öğretim içerikleri ile bütünleşik olarak doğru bir şekilde kullanıldığı zaman etkili bir eğitim öğretim süreci sağlanabilir. Bunun için de öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Koehler ve Mishra, 2005).

Gelişen teknoloji, her alanda olduğu gibi eğitime de birçok yenilik getirmiş ve büyük imkanlar sağlamıştır. Bu özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için de birçok fırsat sunmaktadır. Eğitimde öğrencilerin derse dikkatini çekme ve motivasyonlarını artırma gibi özellikler çok önemlidir. Bu özellikler engelli bireylerin eğitiminde de büyük bir öneme sahiptir. Ses, video, animasyon gibi multimedya uygulamalarının kullanılmasına olanak sağlamasından dolayı bilgisayar destekli eğitim öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu artırmaktadır. 1970'li yıllardan beri, engelli bireylerin eğitiminde bilgisayar destekli eğitimden yararlanılmaktadır (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Özel eğitimde de teknoloji kullanımı öğrencilerin dersi daha iyi anlayabilmeleri için çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, özellikle kaynaştırma sınıfında bulunuyorsa; diğer öğrencilerin yanında onların derse katılmalarını sağlamak ve dikkatlerini derse çekmek, motive etmek zor bir hal alabilmektedir. Böyle bir sınıf ortamında teknolojinin dersle bütünleştirilmesi öğretim ortamını zenginleştirerek farklı öğrenme stillerine hitap etmeye olanak sağlamaktadır. Özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği Fatih Projesi ile akıllı tahta kullanımı derslere teknolojinin entegre edilmesini kolaylaştırmaktadır. Akıllı tahtalar özel eğitimde de öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Etkileşimi artırmasının yanında öğrencilere gözlemleyerek öğrenme imkanı sunmaktadır (Mechling, Gast ve Krupa, 2007; Akt. Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla birebir öğretim yerine çoklu öğretim daha etkili bir şekilde yapılabilmektedir. Özellikle engelli öğrenciler gözlemleyerek de bir şeyler öğrenebildiği için çoklu öğretim onlar için oldukça önemlidir. Derste not tutmanın gerektiği durumlarda özel eğitim öğrencilerinin yanlış not alması muhtemeldir. Bu durumda öğretmenin tek tek öğrencileri kontrol etmeye çalışması zaman kaybına ve öğrencilerin ilgisinin dağılmasına neden olur. Derste teknoloji kullanımı sağlanarak ve ders notları öğrencilere verilerek not tutma kaygısı giderildiği zaman ise öğrencilerin derse katılımının ve ders içindeki motivasyonlarının arttığı belirtilmiştir (Salinitri, Smith ve Clovis, 2002).
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi derslerinde daha etkili ve verimli bir şeklide kullanmalarında teknolojiye yönelik tutumları oldukça önemlidir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007).Bu nedenle öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanmaları için öncelikle teknolojiyi benimsemeleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri takip etmeleri, bunun için de teknolojiye karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir (Şahin ve Akçay, 2011). Buradan hareketle

özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Bu genel amacı ortaya koymak için cevaplanan araştırma soruları şunlardır;

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet değişkeninegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları sınıf değişkeninegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları öğrenim gördükleri lise türü değişkeninegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları haftalık internet kullanımı durumunagöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil cihaz kullanım yeterliliği durumunagöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil teknolojilere sahip olma süresi durumunagöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ile genel akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada araştırma yöntemi olarak nicel araştırma benimsenmiş olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'ndeki Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim ve öğrenimine devam eden 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışma grubu öğrencilerinin demografik verilerinin elde edildiği kişisel bilgi formu ve Öztürk (2006) tarafından geliştirilen ve üç ayrı alt boyuttan oluşan "Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 39 maddeden meydana gelmektedir. Boyutlardaki madde sayıları ise birinci alt boyut 16 madde, ikinci alt boyut 14 madde, üçüncü alt boyut ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin 15'i olumlu (birinci alt boyuttaki 8. madde ve ikinci alt boyuttaki 14 maddenin tamamı), 24'ü olumsuzdur. Ölçek beş dereceli likert tipindedir ve ölçekte bulunan cevap seçenekleri; " 1 - Kesinlikle Katılmıyorum", " 2 - Katılmıyorum", " 3 - Kararsızım", " 4 - Katılıyorum" ve " 5 - Tamamen Katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları; eğitimde teknoloji kullanımının öğretim süreçlerine yansıması, eğitimde teknoloji kullanımında kendini geliştirme, eğitimde teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimidir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve tüm hipotezler 0.95 güven düzeyinde ($p = 0.05$) test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler parametrik test varsayımlarını karşıladığından (N=59), verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, her bir alt amaç için kullanılan testler aşağıda açıklanmıştır. Katılımcılardan toplanan demografik veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekanslar verilerek açıklanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların; öğrenim gördükleri lise türüne, haftalık internet kullanım sürelerine, mobil cihaz kullanım yeterlilik düzeylerine göre, mobil teknolojilere sahip oldukları sürelere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ise, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) kullanılmıştır. Katılımcıların genel akademik ortalamaları ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinde basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmeni adaylarının demografik verilerinin verildiği bilgiler aşağıdaki Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	47	79,7
	Erkek	12	20,3
	Toplam	59	100,0
Öğrenim gördüğü lise türü	Normal /düz lise	15	25,4
	Anadolu/Anadolu öğretmen lisesi	27	45,8
	Teknik/meslek lisesi	17	28,8
	Toplam	59	100,0
Öğrenim gördüğü sınıf	3.sınıf	25	42,4
	4.sınıf	34	57,6
	Toplam	59	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 59 öğretmen adayından 47 (%79,7)'si kadın, 12 (%20,3)'si erkektir. Öğrenim gördüğü lise türlerine göre dağılımları şu şekildedir; normal/düz lise 15 kişi (%25,4), Anadolu/Anadolu öğretmen lisesi 27 kişi (%45,8) ve Teknik/meslek lisesi 17 kişi (28,8) olarak belirlenmiştir.Öğrenim gördüğü sınıfları; 3. Sınıfta 25 kişi (%42,4), 4. Sınıfta 34 kişi (%57,6) olarak belirlenmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler t – testi ile belirlenmiş ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Durumlarına Göre Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	47	103,9787	15,57938	57	-,746	,459
Erkek	12	107,5833	11,92750			

*P<0.05

Tablo 2'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .459 > .05 olduğu için sonuç anlamlı değildir. Katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (erkeklerin ortalaması $\overline{X}$ =107,58; kadınların ortalaması $\overline{X}$ =103,97) birbirine yakın çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 2'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .459 > .05'dir ve sonuç anlamlı değildir. Bir başka deyişle katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler t – testi ile belirlenmiş ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Durumlarına Göre Sonuçları

Sınıflar	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
3	25	112,4000	17,67295	57	3,769	,000
4	34	99,0588	9,20126			

*P<0.05

Tablo 3'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .000< .05 olduğu için sonuç anlamlıdır. Katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (3.sınıfların ortalaması $\overline{X}$ =112,40; 4. sınıfların ortalaması $\overline{X}$ =99,05) birbirinden farklı çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 3'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .000< .05'dir ve sonuç anlamlıdır. Bir başka deyişle katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim gördükleri sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Üçüncüaraştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) ile belirlenmiş ve Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Gördükleri Lise Türü Durumlarına Göre Sonuçları

Lise türü	N	$\overline{X}$	S
Normal /düz lise	15	104,6667	18,60747
Anadolu/Anadolu öğretmen lisesi	27	105,4815	13,78229
Teknik/meslek lisesi	17	103,5294	13,75735
Toplam	59	104,7119	14,88699

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Lise türü	Gruplar arası	39,792	2	19,896	,087	,917
	Gruplar içi	12814,309	56	228,827		
	Toplam	12854,102	58			

Tablo 4'den de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri lise türlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(2-56)= 0,87, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları öğrenim gördükleri lise türlerine göre değişmemektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları haftalık internet kullanımı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların haftalık internet kullanımıdeğişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) ile belirlenmiş ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Haftalık İnternet Kullanımı Durumlarına Göre Sonuçları

Haftalık internet kullanımı	N	$\overline{X}$	S
0-3 saat	14	105,7143	15,18313
3-6 saat	12	103,8333	11,59807
6-9 saat	13	102,3077	13,91872
9 ve üzeri saat	20	106,1000	17,64534
Toplam	59	104,7119	14,88699

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Haftalık internet kullanımı	Gruplar arası	137,009	3	45,670	,198	,898
	Gruplar içi	12717,093	55	231,220		
	Toplam	12854,102	58			

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, haftalık internet kullanımı durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(3-55)= 0,198, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları haftalık internet kullanımı durumlarına göre değişmemektedir.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil cihaz kullanım yeterliliği durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların mobil cihaz kullanım yeterliliği durumunagöre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) ile belirlenmiş ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Mobil Cihaz Kullanım Yeterliliği Durumuna Göre Sonuçları

Mobil cihaz kullanım yeterliliği durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**
1. Çok Yetersiz	0	0	0
2. Yetersiz	8	102,0000	10,30950
3. Orta Düzeyde Yeterli	18	105,1667	19,54858
4. Yeterli	23	105,0870	14,25072
5. Çok Yeterli	10	105,2000	10,94227
Toplam	59	104,7119	14,88699

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mobil cihaz kullanım yeterliliği durumu	Gruplar arası	68,176	3	22,725	,098	,961
	Gruplar içi	12785,926	55	232,471		
	Toplam	12854,102	58			

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, mobil cihaz kullanım yeterliliği durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(3-55)= 0,098, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil cihaz kullanım yeterliliği durumlarına göre değişmemektedir.

Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil teknolojilere sahip olma süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların mobil teknolojilere sahip olma süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) ile belirlenmiş ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Mobil Teknolojilere Sahip Olma Süresine Göre Sonuçları

Mobil teknolojilere sahip olma süresi	N	$\overline{X}$	S
0-2 yıldır	7	107,2857	7,69663
2-4 yıldır	13	105,1538	20,50547
4 yıldan fazladır	39	104,1026	13,94500
Toplam	59	104,7119	14,88699

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mobil teknolojilere sahip olma süresi	Gruplar arası	63,391	2	31,696	,139	,871
	Gruplar içi	12790,711	56	228,406		
	Toplam	12854,102	58			

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen bulgulara göre, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, mobil teknolojilere sahip olma süresi durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(2-56)= 0,139, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil teknolojilere sahip olma süresi durumlarına göre değişmemektedir.

Yedinci araştırma sorusuna yönelik bulgular (Özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ile genel akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?)
Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ile genel akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular basit korelasyon ile belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Alanyazında korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak bir fikir birliği olmamakla beraber; korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 32). Sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumları İle Genel Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Sonuçları

	Genel akademik ortalama
Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum	.275*

*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, katılımcıların akademik başarı puanları ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasında; orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, r=.275, p<.01. Buna göre akademik başarı puanları arttıkça eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2=.075) dikkate alındığında, akademik başarı puanlarının artışındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %0,75'i eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Teknolojik gelişmeler eğitim sürecini ve işleyişini etkilemektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarını bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili ve verimli kullanacak şekilde yetiştirmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamak için sürekli yenilenmeleri gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının bilinmesi eğitimdeki niteliğin arttırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Teknolojinin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşması sonucunda, öğretmen adaylarının eğitimde kullanılan teknolojik araçlara ilişkin fikirlerinin ve tutumlarının belirlenmesi ihtiyacı duyulmuştur (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005; Frantom, Green & Hoffman, 2002). Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutum geliştirilmesi öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Bazı araştırmacılar tarafından bu yönde sonuçlar tespit edilmiştir. Yılmaz (2005), eğitim teknolojilerinin öğrenci

başarısına ve tutumuna etkisini incelediği tez çalışmasında, eğitim teknolojileri ve materyalleri kullanılarak gerçekleştirilen eğitimde öğrencilerin başarı ve tutumlarına olumlu etkisini belirlemiştir.
Bu çalışmamızda, Özel Eğitim öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları incelenmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim ve öğrenimine devam eden 59 öğretmen adayının katılımı ile Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlara göre; katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (erkeklerin ortalaması $\overline{X}$ =107,58; kadınların ortalaması $\overline{X}$ =103,97) birbirine yakın çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 2'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .459 > .05'dir ve sonuç anlamlı değildir. Bir başka deyişle katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (3.sınıfların ortalaması $\overline{X}$ =112,40; 4. sınıfların ortalaması $\overline{X}$ =99,05) birbirinden farklı çıkmıştır, dolayısıyla Tablo 3'den de görüldüğü gibi *p<.05 anlamlılık düzeyi için .000< .05'dir ve sonuç anlamlıdır.

Bir başka deyişle katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri lise türlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(2-56)= 0,87, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları öğrenim gördükleri lise türlerine göre değişmemektedir. Katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, haftalık internet kullanımı durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(3-55)= 0,198, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların **e**ğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları haftalık internet kullanımı durumlarına göre değişmemektedir. Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, mobil cihaz kullanım yeterliliği durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(3-55)= 0,098, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil cihaz kullanım yeterliliği durumlarına göre değişmemektedir. Katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, mobil teknolojilere sahip olma süresi durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [F(2-56)= 0,139, p>.05]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları mobil teknolojilere sahip olma süresi durumlarına göre değişmemektedir. Katılımcıların akademik başarı puanları ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasında; orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, r=.275, p<.01. Buna göre akademik başarı puanları arttıkça eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2=.075) dikkate alındığında, akademik başarı puanlarının artışındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %0,75'i eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde bulunan eğitim fakültesinde öğrenim gören Özel Eğitim Bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırma bulgularının genellenebilmesi için, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin de yer aldığı, daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalara öneri olarak; demografik özelliklere sahip öğrencilerin çeşitli bireysel farklılıklarının da dikkate alındığı çalışmaların yapılması, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik daha fazla değişken hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlayacağından önemli görülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15),* 457 – 471.

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: past, present and future. *Educational Media International, 39(2),* 165-174.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 1–10.

Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4(1),* 93-100.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Coelho, J., & Duarte, C. (2016). A literature survey on older adults' use of social network services and social applications. Computers in Human Behavior, 58, 187-205.

Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4),* 571-586.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(3),* 99-108.

Frantom, C. G., Green, K. E. & Hoffman, E. R. (2002). Measure development: The children's attitudes toward technology scale (CATS). *Journal of Educational Computing Research*, *26(3),* 249-263.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3(1),* 43-48. Erişim tarihi: 09.04.2016, http://www.tojet.net/articles/v3i1/317.pdf

Katrancı, M. ve Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11),* 773-797.

Kirschhner, P. ve Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education, 12(1),* 5–17.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Redearch, 32 (2),* 131-152.

Salinitri, G., Smith, K. ve Clovis, C. (2002). The aural enabler: Creating a way for special needs kids to participate in the classroom lesson. Erişim tarihi: 14.04.2016, http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/k-12/the_aural_enabler.pdf

Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *TurkishStudies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(2),* 909-918.

Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1),* 155 – 167.

Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim7. sınıflarda simetri konusunun öğretimde eğitim teknolojilerinin başarı ve tutuma etkisi,* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

HAFİF VE ORTA DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERE ERGENLİK DÖNEMLERİ VE CİNSEL EĞİTİMLERİ KONUSUNDA EBEVEYN DESTEĞİ

PARENTAL SUPPORT ON MILD AND MODERATE LEVEL MENTALLY RETARDED INDIVIDUALS WITH PUBERTY PERIOD AND SEXUAL EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
efilti71@mynet.com

Doç. Dr. Coşkun ARSLAN
coskunarslan@konya.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin ergenlik dönemi sürecinde ve cinsel eğitimleri konusunda ebeveyn desteklerinin incelenmesidir. Nitel olarak düzenlenen bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Özel eğitim İş Okulu ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden ve etmeyen ergenliğe girmiş hafif ve orta düzeyde zihinsel engeli bulunan 30 çocuğun ebeveyni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada ebeveynlere önceden hazırlanmış 10 adet görüşme sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Bulgularda, özellikle kız çocuk sahibi ebeveynlerin sorulara cevap vermekte çekindikleri, ebeveynlerin cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocuklarının cinsellikle ilgili davranış ve sorularına karşı umursamaz davrandıkları, bazılarının da masal tarzında gerçek olmayan bilgilerle çocuklarının sorularını geçiştirdikleri, sadece bir ebeveynin çocuğuna doğru cinsel eğitim verdiği ve bu konuda uzman desteği aldığı, cinsel eğitimin okullarda öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun cinsel eğitimin ergenliğe girdikten sonra verilmesi gerektiğini düşündükleri ve araştırmaya katılan velilerin 22 sinin, çocuklarının cinsel gelişimleri ve gelecekleri konusunda endişe duydukları saptanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 30 ebeveyn haricinde, bazı ebeveynlerin araştırma konusunu duyduktan sonra hiçbir bilgi vermek istemedikleri, araştırmaya katılan ebeveynlerin de bazılarının sorulara çekinerek cevap verdikleri görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler, Cinsel Gelişim, Cinsel Eğitim, Ergenlik.

ABSTRACT: The purpose of the present research is investigating parental support on mild and moderate level mentally retarded individuals with puberty period and sexual education. The present research is a qualitative research and used semi-structured interview technique. Parents of 30 mild and moderate level mentally retarded pubescents who do and don't attend in Special Education Work School and Special Education and Rehabilitation Centre voluntarily participated in the present research. In the scope of the research, 10 pre-prepared interview questions were addressed to parents. Data obtained through interviews were analysed and interpreted through descriptive analysis technique. According to the findings, especially parents with daughters abstain from responding to questions, parents don't have enough knowledge of sexual education, parents behave indifferently about behaviours and questions on sexuality, some parents slur over their children's questions with incorrect information like tales, only one of the parents give their children correct sexual education and they get support from an expert about the topic, most of the parents think that sexual education should be given at schools by teachers and that sexual education should be given after reaching puberty and 22 of the parents are worried about their children's sexual development and future. Other than the 30 parents who voluntarily participated in the research, some parents didn't want to give any information after hearing about the subject of the research, and some of the participating parents were shy about answering some questions.
Key Words: Mild Level Mentally Retarded Individuals, Sexual Development, Sexual Education, Puberty.

GİRİŞ

Terim olarak ergenlik, ''büyümek'' ya da ''yetişkinliğe erişmek'' anlamında kullanılan Latince kökenli ''Adolescere'' kökünden gelen ''Adolescence'' teriminin karşılığı olarak kullanılır (Ataman, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, "buluğ çağına girme ile başlayan biyopsikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği ve toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan, genç yetişkinliğin başladığı dönem olarak nitelendirilen 12-24 yasları arasındaki gruptur" (Ünver, Tolan, Bulut ve Dağdaş, 1986., Dinçel, 2006). UNESCO'nun tanımına göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır. Gençlik çağının başlangıcı ve sonu ileri sürülen yaş sınırlamaları da birbirinden farklıdır. UNESCO'nun tanımlamasında gençlik çağı, 15-25 yasları

arasında gösterilmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise gençlik çağı 12-25 yasları arasındadır (Kulaksızoğlu, 2001).

Ergenlik dönemi, cinsel kimliği kabullenme, anne babaya bağımlılıktan kurtulma, toplumsal yerini araştırma ve bir mesleğe yönelme çabalarının gösterildiği dönemdir. Cinselliğe olan eğilim, ergenlik öncesinde başlasa bile, temel olarak tüm belirtileriyle hormonal değişime bağlı olarak üreme işlevinin başladığı ergenlik döneminde ortaya çıkar (Ataman, 2004).

Cinsellik, bireyin karşı cinsle yakınlaşması ve bu yakınlaşmanın sonucu olarak bedensel ve duygusal anlamda doyuma ulaşması şeklinde tanımlanmaktadır. Cinsel eğitim ise çocukların bedensel duygusal sosyal zihinsel ve cinsel gelişimlerini takip etmek, kız ve erkek rollerini kabul etmesine, kendi cinsinin özellikleri ve karşı cinsin özellikleri ile bir bütün içinde yaşamasına yardımcı olmak amacıyla verilen bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarıdır (Tuzcuoğlu, 2004). Cinsel eğitimin temeli, bireyi kendi cinsiyetinin farkında olmaya ve kendi cinsiyetine uygun tutum ve davranışlar sergilemeye, alışkanlıklar edindirmeye çalışmaktır (Ateş, 2005).Cinsel eğitim, hem fiziksel hem de ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirme açısından oldukça önemlidir. Çocuklardan önce ailelere verilmesi gerekir çünkü cinsel eğitim ailede başlar. Böylelikle çocuklar başka kaynaklara yönelmezler. Çocukların cinsel gelişiminde en önemli unsur aile duyarlılığıdır.

Diğer insanlarda olduğu gibi zihin engelli bireyler de cinsel gelişim ve değişim benzer süreçlerden geçmektedir. Zihin engelli bireylerde cinselliğe karşı daha ilgili bir eğilim görülmektedir. Bu ilgi ergenlik dönemindeki her bireyde olduğu gibi merak edilen soruların cevaplarını bulmaya yöneliktir. Zihin engelli bireylerde bu süreci bir farklılıkla geçirmektedir o da doğru ve yanlış davranışları oluşturmada ki yaşanan güçlüklerdir. Engelli ya da değil bütün bireylerin cinselliğe karşı doğal bir merakı varsa o zaman topluma düşen de bu merakı legal yolla ve kimsenin zarar görmeyeceği, bütün dünyanın kabul ettiği bir yöntemle yani eğitimle gidermektir.

Zihin engeli olan çocukların ebeveynleri için genellikle cinsel eğitim, zihin engelli kızların âdet dönemlerinde ya da istismar gibi kriz durumlarında ortaya çıkmaktadır (Couwenhoven, 2001; Yohalem, 1995). Zihin engelli çocuklar, zihin engeli olmayan akranlarına göre daha fazla istismara açıktır (Ailey, Marks, Crips, Hahn 2003; McCabe, Cummins, Deeks, 1999; Mandan Sürücü, 2009).

Araştırmacılar (Shindell ve Kemptor), cinsel eğitimin önemli olduğunu, çünkü engellilerin kendilerine gösterilen ilgiye aşırı sevgiyle cevap verdiklerini belirtmektedir. Cinsel ilişki için yapılacak bir teklifi, cinsel olarak sömürüleceklerini bilmeden mantıksız bir sevecenlikler kabul edebilirler. Gerçeği ve gerçek olmayanı ayırma zorlukları olduğundan kolayca şaşırtılabilir ve korkutulabilirler. Gerek arkadaşlarından gerekse kitaplarından doğru ve gerekli bilgileri edinmeleri çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Ayrıca diğer davranışlarını gözlemleyerek öğrenmeleri de kolay olmamaktadır. Tüm bu nedenler, engellilerin anne-baba ve öğretmen yönlendirmesine ne kadar ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Yurdakul, 1999).

Cinsel gelişim dönemi, doğumdan başlayıp ergenlik sürecini de içine alan bir dönemdir. Her birey cinsiyeti ile doğar. Engelli olsun ya da olmasın her birey gelişim sürecinde cinsel kimliğini kazanma, cinsiyetine uygun davranışlar gösterme eğiliminde olur. Özel eğitime muhtaç bireyler, zihinsel yeterlilik açısından normal gelişim gösteren bireylerden farklıdırlar ancak yeme, içme, sevme, sevilme, cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçları normal insanlarla aynıdır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli konu, normal gelişim gösteren bireyler fizyolojik ihtiyaçları konusunda doğru davranışları formal ya da informal eğitimle kavrayabilirler fakat özel gereksinimli bireyler zihinsel yeterliliğe sahip olmadıkları için doğru ve yanlış olanı kavrayamazlar. Bu bakımdan cinsel eğitim, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için büyük önem taşımaktadır.
Çalışmamızda hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli bireylerin ergenlik dönemleri ve cinsel eğitimleri konusunda aldıkları aile desteğini araştırmaya çalıştık. Çalışmamızın bulgularına alınyazın çalışmaları ve 30 öğrenci velisi ile yapılan görüşmelerin sonuçlarınındeğerlendirilmesi ile ulaşılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ergenliğe girmiş hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli bireylerin cinsel eğitim ve ergenlik dönemleri cinsel değişimleri konusunda ebeveynlerin verdiği desteğin değerlendirilmesidir.

Bu çalışmanın alt amaçları, ebeveynlerin zihin engelli çocuklarına ergenlik öncesinde destek verip vermedikleri, ergenlik dönemi özellikleri konusunda çocuklarını ne kadar bilgilendirdikleri ile cinsel gelişimleri ve eğitimleri konusunda ne kadar destek ve bilgi verdiklerinin araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel bir çalışma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli bireylerin ergenlik dönemleri ve cinsel eğitimleri konusunda ebeveyn desteği konusu, ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli, ergenliğe girmiş 30 öğrencinin velisi ile önceden hazırlanmış olan 10 adet sorunun yönlendirilmesi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında bütün ebeveynler ses kaydına izin vermemiş, bu yüzden görüşmelerin bütünü ses kaydı ile desteklenememiştir. Görüşmeler sırasında velilerden alınan cevaplar görüşme formuna yazı ile kaydedilmiştir. Araştırmaya, Konya ilinde rehabilitasyon merkezine devam eden ergenliğe girmiş (11-24 yaş arası) 30 öğrencinin velisi katılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin hepsi annedir.

Tablo 1: Çalışma Grubu ve Özellikleri

EBEVEYN	EĞİTİM DURUMU	ENGELLİ BİREYİN YAŞI	ENGELLİ BİREYİN CİNSİYETİ	EBEVEYN	EĞİTİM DURUMU	ENGELLİ BİREYİN YAŞI	ENGELLİ BİREYİN CİNSİYETİ
V1	İlkokul	21	Kız	V16	İlköğretim	13	Erkek
V2	İlkokul	17	Kız	V17	İlköğretim	18	Erkek
V3	İlkokul terk	13	Erkek	V18	İlkokul	11	Erkek
V4	Lise	15	Kız	V19	İlkokul terk	13	Kız
V5	İlkokul	14	Kız	V20	İlkokul	15	Erkek
V6	İlkokul terk	15	Erkek	V21	İlkokul	11	Kız
V7	İlkokul	19	Erkek	V22	İlkokul	15	Erkek
V8	İlkokul	18	Kız	V23	İlkokul	16	Kız
V9	İlkokul	24	Erkek	V24	İlkokul	24	Erkek
V10	İlkokul	11	Kız	V25	İlkokul terk	20	Erkek
V11	Okula gitmemiş	22	Erkek	V26	Lise	11	Erkek
V12	Lise	13	Erkek	V27	İlkokul	11	Erkek
V13	İlkokul	13	Erkek	V28	Lise	23	Kız
V14	İlkokul	14	Kız	V29	İlkokul	12	Erkek
V15	İlkokul	16	Erkek	V30	İlköğretim	11	Erkek

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alan yazın incelenmiş ve konuyla ilgili kişilerle görüşmeler yapılmış bu görüşmelerde hazırlanan sorulara ilişkin görüşler alınmış, 10 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, soruların açık uçlu ve esnek olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Daha önceden hazırlanmış görüşme soruları 30 ebeveyne sorulmuş ve görüşme öncesinde görüşme konusuna ilişkin kısa açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler, hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 11-24 yaş arası öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumlarda, herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeyenlerle ise doğal çevrede yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce okul idarecileri ve veliler bilgilendirilmiş, araştırma konusu hakkında ebeveynlerle görüşmek istenildiği belirtilmiştir. Görüşme sırasında ebeveynlerden ses kaydı için izin istenmiş, izin veren velilerin ses kaydı alınmış, soruların sorulması esnasında velilere sorulara ilişkin kısa açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ebeveynlere 10 soru yöneltilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 ile 20 dakika aralığında sürmüştür. Veriler, araştırmadan elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen konular doğrultusunda özetlenerek yorumlandığı betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Cevaplar içerik analizi yapılarak aynı anlama gelen cevaplar bir alanda kategorize edilmiştir. Her kategoride verilen cevaplarda alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde sorulan sorulara velilerin verdikleri cevaplar madde sırasına uygun olarak sıralanmış ve tartışılmıştır.
1. Sizce cinsel eğitim nedir? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Sizce cinsel eğitim nedir?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Bilmiyorum, hiç duymadım. - Ne diyeyim ki.	(V15), (V16), (V22), (V23), (V17), (V21), (V1), (V7), (V2), (V4)	10	34
- Çocuğa cinsellikle ilgili bilgi vermektir. - İlerde yanlış şeyler yapmaması için çocuğu bilgilendirmektir. - Cinselliğin eğitimini almak. - Çocukların kötü yönde kullanılmaması, korunması için verilmesi gereken eğitimdir. - Çocuğun bilmesi gereken en önemli eğitim - Çocuğum için hep dikkat etmem gerekendir.	(V25), V19), (V18), (V12), (V14), (V3), (V28), (V11), (V30)	9	30
- İlişkiye girmek.	(V10), (V5), (V6),	3	10
- Birbirine dokunma, taciz. - Sarılma, öpüşme.	(V8), (V13), (V9)	3	10
-Kadın ve erkek cinsiyet ayrılığıdır. -Erkeklik ve kadınlıktır.	(V27), (V29)	2	7
- Evliliktir.	(V24)	1	3
-Yasak, açık şeylere baktırmamak.	(V20)	1	3
- Çocuklarla o konuları fazla konuşmuyoruz.	(V26)	1	3
Toplam		30	100

Tablo 2 de velilerin sizce cinsel eğitim nedir? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiği zaman, velilerin çoğunluğunun cinsel eğitim konusuna yabancı oldukları, bu konuyla ilgili bilgilerinin olmadığı görülmüştür.

2. Çocuğunuz size cinsellikle ilgili ne tür sorular soruyor? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 3 de verilmiştir

Tablo 3: Çocuğunuz Size Cinsellikle İlgili Ne Tür Sorular Soruyor?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
-Hiç sormaz. -Hiç sormadı.	(V29), (V27), (V25), (V22), (V20), (V19), (V15), (V7), (V18), (V10), (V5), (V2), (V3), (V4), (V9), (V23), (V26)	17	56
- Nasıl doğdum gibi sorular sordu. - Ben karnından çıktım demi. - Sadece çocuğun dünyaya gelmesiyle ilgili sorular soruyor.	(V1), (V4), (V21), (V12), (V13)	5	17
- Evlenmek istediğini söyledi. - Öpme olaylarını soruyor. - Televizyonda gördüklerini soruyor.	(V8), (V11), (V13), (V16), (V24),	5	17
- Ayıp olduğu için öyle şeyleri sormuyor. - Bu tür şeyleri sormasın, öyle şeylerle ilgilenmesin.	(V14), (V31)	2	7
- Ergenlikte kendi vücudunda olan değişiklikleri soruyor.	(V28)	1	3
Toplam		30	100

Araştırmaya katılan çalışma grubunda yer alan velilerin verdikleri cevaplara göre, hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan ergenlik dönemine girmiş ve girmeye yakın çocukların çoğunluğu nasıl doğduğunu, dünyaya nasıl geldiğini soruyor. Cinsellikle ilgili hiç soru sormuyor diyen velilerin çoğunluğu soruya cevap vermekte çekindiler ve geçiştirerek cevap verdiler. Araştırmaya katılan çalışma grubundaki velilerin verdikleri cevaplardan, cinsellik ile ilgili konularda çocuklarına yakın olmadıkları ve iyi bir gözlem yapmadıkları anlaşılmıştır.

3. Çocuğunuzun cinsellikle ilgili sorularını nasıl cevaplandırıyorsunuz? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Çocuğunuzun Cinsellikle İlgili Sorularını Nasıl Cevaplandırıyorsunuz?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Sormadığı için ben de bir şey anlatmıyorum.	(V15), (V20), (V25), (V23), (V24), (V29), (V27), (V25), (V22), (V19), (V7), (V18), (V10), (V5), (V2), (V9) , (V6)	17	57
- Hep cevapladım. - Gayet sakin cevaplıyorum. - Kimsenin olmadığı bir yerde sor diyorum, baş başayken anlatıyorum. - Açık açık söylüyorum her şeyi. - Sorduğu soruları anlayacağı bir dille anlatmaya çalışıyorum.	(V11), (V12), (V28)	3	10
- Cevap vermiyorum geçiştiriyorum. - Anlamaz diye geçiştiriyorum. - Seni bize Allah verdi diyorum	(V4), (V26), (V14)	3	10

- Yanlış bir şey olduğunu söylüyorum. - Hamile kalırsın ölürsün bak diyorum. - Ayıp diyorum, - Karnımı kestiler aldılar diyorum mesela. - Normal doğumu bilmiyor mesela. Öğrenmesin.	(V8), (V16), (V1)	3	10
- Zamanla diyorum, biraz daha büyüyeceksin, daha küçüksün diyorum. - Sen evlenemezsin deyip susturuyorum. -Ben de onun gönlü olması için seni evlendireceğiz sana güzel bir hanım alacağız, senin de çocuğun olacak diyorum.	(V13), (V17)	2	7
- Utanmasın diye kısa ve öz anlatıyorum.	(V3)	1	3
- Onun anlayacağı kadar anlatıyoruz. Kafasını pek bulandırmıyoruz.	(V21)	1	3
Toplam		30	100

Çocuğunuzun cinsellikle ilgili sorularını nasıl cevaplandırıyorsunuz sorusuna, çalışma grubundaki velilerin verdikleri cevaplar ve gözlenen genel izlenim sonucunda, velilerin cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu konuya mesafeli yaklaştıkları, çocuklarıyla cinsellikle ilgili konuşmaktan ve onların soru sormasından çekindikleri anlaşılmaktadır.

4. Çocuğunuzun cinsel eğitimi sizce nasıl olmalı? (okulda mı, evde mi ve kim tarafından verilmeli?) Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5: Çocuğunuzun Cinsel Eğitimi Sizce Nasıl Olmalı?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
Okulda	(V20), (V29), (V22), (V15), (V9), (V27), (V25), (V24), (V16), (V13), (V26), (V23), (V3), (V2), (V18)	15	50
Evde	(V8), (V14), (V19), (V10), (V7), (V17), (V5), (V6)	8	27
Hem okulda hem evde	(V4), (V1), (V21) (V30), (V11), (V12), (V28)	7	23
Toplam		30	100

Çocuğunuzun cinsel eğitimi sizce nasıl olmalı? Sorusuna velilerin 7 si hem evde hem okulda eğitim verilmeli, 8 i ailede verilmeli derken, geri kalan 15 veli okulda verilmeli cevabını verdi. Hem evde hem okulda verilmeli diyen velilerin çoğunluğu ailede yetersiz olur, okul tarafından desteklenmeli düşüncesindeydi. Cinsel eğitim ailede verilmeli diyen veliler genelde cinselliğin dışarıda konuşulmaması gereken bir konu olduğu fikrindeydiler ve genellikle kız çocuk anneleri bu düşüncedeydiler. Çoğunluğu oluşturan, cinsel eğitim okulda verilmeli diyen velilerin çoğunluğu, verdikleri cevapta oldukça samimiydiler ve zorlandıkları, bilgi sahibi olmadıkları, utandıkları bu konuda okuldan ve öğretmenlerden yardım bekleyişindeydiler.

5. Sizce cinsel eğitim okullarda hangi ders kapsamında verilmelidir? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6: Sizce Cinsel Eğitim Okullarda Hangi Ders Kapsamında Verilmelidir?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Din kültürü	(V5), (V6), (V2), (V7), (V19), (V14), (V8), (V9), (V20)	9	30
- Sağlık bilgisi	(V30), (V21), (V25), (V27)	4	14
- Ayrı bir ders	(V4), (V26), (V14), (V11)	4	14
- Bireysel olarak bir ders içinde verilmeli	(V17), (V4), (V26), (V10)	4	13
- Hayat bilgisi-Sosyal bilgiler	(V13), (V1), (V16)	3	10
- Bir fikrim yok'' ''bilmiyorum''	(V15), (V22)	2	7
Öğretmeni hangi dersi uygun görürse	(V18)	1	3
- Anatomi gibi bir derste verilmeli. - Vücudumuzu tanıyalım gibi bir ders de	(V12)	1	3
- Rehberlik olabilir	(V24)	1	3
- Her derste olmalı	(V3)	1	3
Toplam		30	100

Sizce cinsel eğitim okullarda hangi ders kapsamında verilmelidir? Sorusuna velilerin çoğunluğu din kültürü dersi cevabını vermişlerdir. Bu konuda velilerin açık ve net fikirlerinin olmadığı gözlenmiştir.

6. Sizce çocuğunuzun cinsel eğitimi kaç yaşında başlamalı? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7: Sizce Çocuğunuzun Cinsel Eğitimi Kaç Yaşında Başlamalı?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Adet görmeye başladığı zaman. - Ergenliğe girdiğinde	(V20), (V5), (V9), (V4), (V14), (V10), (V13)	7	24
14- 15, 15-16, 13-14, 14 yaşından sonra	(V29), (V24), (V23), (V17), (V5), (V6)	6	20
10-11, 10, 11-12, 10-12,	(V22), (V16), (V1), (V21), (V3), (V2)	6	20
‘’5-6’’, ‘’6-7’’, ‘’8-9’’, ‘’9-10’’ - Kesinlikle daha 7 yaşında başlamalı.	(V28), (V27), (V19), (V11), (V7), (V18)	6	20
En azından 20 de başlamalı. - 16 yaşına gelince en azından evlilik falan anlatılmalı’’	(V25), (V26)	2	7
- Sorular başladığı zaman eğitim de başlamalı.	(V30)	1	3
- Bana kalsa hiçbir yaşta çünkü çok zor.	(V8)	1	3
- İlkokula başlamadan başlamalı	(V12)	1	3
Toplam		30	100

Veliler tarafından verilen cevaplar ve gözlediğimiz diğer izlenimlere göre, sizce çocuğunuzun cinsel eğitimi kaç yaşında başlamalı? sorusunun, velilerin çoğunluğu tarafından düşünülmeden cevaplandığını söyleyebiliriz. Bunu dışında velilerin çoğunluğu ergenlik ve cinselliği bir arada düşünerek cevap verdi ve cinsel eğitimin ergenlikle başlaması gerektiğini söyledi. Kız çocuk anneleri bunu adet görme dönemi olarak belirtti ve adet görmeye başladıktan sonra eğitim verilmesi gerektiğini söyledi.

7. Cinsiyet ve üreme konusunda çocuğunuza bilgi veriyor musunuz? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8: Cinsiyet Ve Üreme Konusunda Çocuğunuza Bilgi Veriyor Musunuz?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
Bilgi vermedim.	(V1), (V2), (V3), (V5), (V6), (V7), (V9), (V10), (V11), (V12), (V13), (V14), (V15), (V16), (V18), (V19), (V20), (V21), (V22), (V23), (V24), V25), (V26), (V27), (V28), (V29)	26	87
Bilgi verdim.	(V8), (V17), (V4), (V30)	4	13
Toplam		30	100

Velilerin yarısından fazlası ‘’cinsiyet ve üreme konusunda çocuğunuza bilgi veriyor musunuz?’’ sorusuna hayır, vermiyorum, vermedim cevaplarını verdi. Velilerin çoğunluğunun hayır cevabını vermesi, cinsel eğitim konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuda gereken hassasiyeti gösteremediklerine işaret etmektedir.

8. Çocuğunuz ergenlik dönemine girmeden önce onu bilgilendirdiniz mi? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9: Çocuğunuz Ergenlik Dönemine Girmeden Önce Bilgilendirdiniz mi?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Hayır, herhangi bir bilgi vermedik	(V20), (V28), (V29), (V22), V(15), (V9), (V27), (V25), (V19), (V10), (V21), (V26), (V30), (V11), (V3), (V2), (V5) , (V6), (V18)	19	63
- Evet bilgilendirdim	(V24), (V16), (V8), (V1), (V4), (V13), (V14), (V23), (V7), (V17), (V12)	11	37
Toplam		30	100

Çocuğunuz ergenlik dönemine girmeden önce onu bilgilendirdiniz mi? sorusuna evet cevabını veren velilerden bazıları şu şekilde cevaplar verdi; ‘’Tabi bazı şeyleri anlattım kızıma, adet görmeden anlattım. Bu konuda problem yaşamadık.’’V1 ‘’Babası konuştu. Ben de yanlış hareketlerini görürsem uyarıyorum.’’ V16 ‘’Evet bilgilendirdim. Geceleri böyle durumlar olabilir bana haber ver diyorum. O zaman banyo yapmamız lazım diyorum. O da bana artık haber veriyor. Ben diğer çocuklarımla da konuştum zaten.’’ V17 ‘’Adet dönemine girdikten sonra bilgilendirdim.’’V4 ‘’Tüylenme konusunda bilgilendirdim. Baba da eğitim veriyor ama biz uzmandan destek almak istedik.’’ Baba ilgisiz. Okulda öğretsinler.’’V3' . Velilerin verdiği cevaplardan anlaşıldığı üzere, velilerin çoğunluğu ergenlik dönemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ve ergenlik döneminin barındırdığı konuların ayıp konuşulmaz olduğu düşüncesiyle çocuklarıyla ergenlik öncesi konuşmaları gereken konuları konuşmuyorlar.

9. Çocuğunuzun ergenlik dönemine geçişle birlikte yaşadığı değişiklikleri nasıl gözlemlediniz? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 10 da verilmiştir.

Tablo 10. Çocuğunuzun Ergenlik Dönemine Geçişle Birlikte Yaşadığı Değişiklikleri Nasıl Gözlemlediniz?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
-Davranışları değişti, - Sinirli oluyor, - Agresifleşti, - Asabi, hırçın, söz dinlemiyor. - Zaten ondan sonra başladı her şey, ben büyüdüm diyor.	(V11), (V13), (V12), (V5), (V28), (V17), (V24), (V1), (V8), (V23), (V7)	11	37
Bir şey gözlemlemedim.	(V6), (V18), (V2), (V3), (V30), (V29), (V10), (V21), (V26)	9	30
- Tüylenme oldu, vücudu gelişti, büyüdü. - Sesi kalınlaştı, sakalı bıyığı çıktı. - Beni banyo yaparken yanında istemiyor. - Tırnaklarını bile bana kestirmiyor. - Adet oldu, vücudunda fazla değişiklik olmadı, sadece tüylenme var bir de.	(V20), (V27), (V22), (V25), (V19)	5	16
- Arkadaşlarıyla daha çok takılmaya başladı. - Bilgisayarda çok oynuyor. - Telefon istemeye başladı. - Televizyonda açık şeylere bakıyor.	(V9), (V15), (V14)	3	10
- Evlenmeye çok meyilli. - Anne baba ben aşık oldum diyor. Bunu çok sevdim diyor. - Erkeklere karşı ilgisi değişti. -Çok değişti, huyu değişti. - Kızlara düşkün.	(V4), (V16)	2	7
Toplam		30	100

Çocuğunuzun ergenlik dönemine geçişle birlikte yaşadığı değişiklikleri nasıl gözlemlediniz? sorusuna veliler çok farklı cevaplar vermediler. Ergenlik döneminde yaşanması muhtemel olan değişimler ve gösterilen davranışlar veliler tarafından sinirlilik hali, vücutta tüylenme, huy değişmesi, seste kalınlaşma, arkadaş çevresine düşkünlük olarak gözlemlenmiş. Çoğunluğu erkek çocuk annesi olan bazı veliler de çocuğunun ergenlik dönemine girip girmediğinden habersiz. Bu veliler genellikle pek bir şey gözlemlemedim diye cevap verdiler.

10. Çocuğunuzun cinsel gelişimiyle ilgili ne tür kaygılar duyuyorsunuz? Sorusuna velilerin verdiği cevaplar tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 11: Çocuğunuzun Cinsel Gelişimiyle İlgili Ne Tür Kaygılar Duyuyorsunuz?

VERİLEN CEVAPLAR	KATILIMCILAR	F	%
- Taciz edilmesi, tek kaygım bu - Ben çevreye güvenmiyorum, zarar verebilirler. - Cinsel tacize uğrar diye korkuyorum. - Akşama kadar başında beklerim. - Aklı ermiyor. - Parka gideriz başında dururum. Yalnız bir yere bırakmam.	(V4), (V22), (V27), (V8), (V10), (V26), (V21), (V9), (V1), (V24), (V28), (V5)	12	40
- Şimdiye kadar hiç düşünmedim. - Şimdilik pek kaygı duymuyorum. Evlenemez zaten. - Hiç kaygı duymuyorum, nasıl olsa evlenip yuva kuramayacak. - Bundan önce duyduğum başka kaygılar var.	(V3), (V2), (V18), (V11), (V7), (V6)	6	20
- Arkadaşlarına zarar verecek diye korkuyorum. - Bir yere gidiyoruz, sarılmak öpmek istiyor, izah ediyorum ama yapmak istiyor. Yabancılara sarılıyor. - Çocuklara dokunma, kimseye zarar verme diye uyarırım. Seni döverler hapse atarlar derim. Başına öyle bir şey gelmesinden korkuyorum. -Kız çocuklarına bakıyor, korkuyorum kötü bir şey yapar diye. -Her şeyin farkında olmadığı için nasıl zarar verebileceğini de bilmiyor. Etrafına saldırmasından yani taciz etmesinden falan korkuyorum. Arkadaşlarına dokunmak isteyebilir, zarar verebilir.	(V16), (V13), (V25), (V15), (V20)	5	16
- Çocuğum evlenebilir mi diye kaygı duyuyorum. Nasıl yaşayacak biz ölünce. - Cinsellik konusunu kavrayabilir mi, evlenebilecek mi, yuva kurabilecek mi, geleceği nasıl olacak diye endişeliyim.	(V29), (V30), (V17)	3	10
- Hiç kaygı duymuyorum. Çünkü çocuğum gayet bilinçli. ''Çocuğuma soruyorum ne yaparsın diye, benim en güçlü silahım bağırmak diyor. Başkalarına asla kendisini elletmez. O tavizi vermez çünkü konuşuyoruz. Her türlü kötülüğü öğretebilirler, yapabilirler. - Ben çocuğuma ne yapması gerektiğini bir bir anlatıyorum. Doğruyu yanlışı bilsin diye. Yanlış yapmaz diye düşünüyoruz.	(V12), (V14)	2	7
- Ölümlü dünya, bize bir şey olsa bu çocuk ne yapacak, kendini nasıl koruyacak bilmiyorum. - Kendine bakması, kendini temizlemesi gibi şeyler beni kaygılandırıyor. Bana bir şey olursa ona kim bakacak diye düşünüyorum.	(V19), (V23)	2	7
Toplam		30	100

Soruya verilen cevaplar ve edinilen genel izlenime göre, velilerin çoğunluğu çocuğunun cinsel gelişimiyle ilgili kaygı duymaktan önce cinsel istismardan endişe ediyor. Bazı veliler cinsel gelişim kaygısı denilince evliliği düşündüler. Tam anlamıyla cinsel gelişim kaygısı velilerin duyduğu diğer kaygılardan sonra gelmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hafif ve orta düzetde zihin engelli çocuğu olan ebeveylerle yapılan bu araştırmada, ebevenlerin çocuklarının ergenlik dönemi cinsel değişim ve gelişimlerini destek durumlarını belirlemeye çalıştığımız bu araştırma sonuçlarına göre; ebevenlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına cinsel gelişimlerinde destek veremedikleri (% 87) ortaya çıkmıştır, bununda en önemli nedeni olarak ta kendilerinin cinsellikle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları (cinsel eğitimi doğru tanımlama oranı %30 dur), çocuklarını bu konuda nasıl eğitilebileceği konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir. Bundan dolayı da eğitimin okullarda verilmesi gerektiği düşüncesi yoğunluk kazandığı görülmektedir (% 50). Çocuklarıyla ilgili en çok duydukları kaygının ise çevreden gelebilecek zararların olması da önemli bir bulgudur. Bu oran % 40'dır. Zaten çocuklarının özel durumuyla yeteri kadar uğraşmak zorunda kalan ailelerin birde çocuklarının taciz, tecavüz, istismar gibi çevreden gelecek zararlarla uğraşmak zorunda olması veya bunun kaygısını yaşaması önemli bir toplumsal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda engelli çocuğu olan velilere veli eğitim seminerleri düzenlenmeli ve bu seminerlerde karşılaşılması kaçınılmaz olan çocuklarının cinsel gelişimleri ve değişimlerinde nelerin yapılması gerektiği işlenmelidir. Okullarımızda da özel durumu olan bu çocuklara yönelik ağırlıklı kendini koruma ve olumsuz durumlarda neler yapması gerektiği ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir. Ayrıca toplumun özel durumu olan bu çocuklara karşı daha duyarlı olmaları yönünde farkındalık programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Ailey, *''Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi''*H.S.; Marks, B.A.; Crisp, C.; Hahn, J.E. (2003). *''Promoting Sexuality Across The Life Span For İndividuals With İntellectual And Developmental Disabilities''*. The Nursing Clinics Of North America, 38(2).

Ataman, A. (2004). *''Gelişim ve Öğrenme''*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ateş, N. - Ateş, K. S. (2005). *''Otistik Çocuklar ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Cinselliği ve Cinsel Eğitimi'',* Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.

Aydın, B. (2010). *''Çocuk ve Ergen Psikolojisi''*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Baylak Akmeşe, Z. - Bilge, A. - ÇeberE. - Demirelöz, M. (2013). *''Zihinsel Engellilerin Ebeveynlerine Verilen Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Eğitiminin Zihinsel Engelliler İçin Etkinliğinin Belirlenmesi''* Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 33(3):648-55.

Couwenhoven, T. (2001)*.''* Sexuality Education; Building a Foundation for Healthy Attitutes. *Disability Solutions''. 4 (5).*

Çifçi Tekinarslan, İ. - Eratay, E. (2013). *''Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ergenlik dönemine Uyum Sürecinde Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi'',* E-Journal of New World Sciences Academy, 1C0592, 8, (3), 363-374.

Dinçel, E. (2006). *''Ergenlik DönemiGelişimsel Ödevler Ve Psikolojik Problemler'',* Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kulaksızoğlu, A. (2001). *''Ergenlik Psikolojisi'',* Remzi Kİtabevi, İstanbul.

Mandan Sürücü, S. (2009). *''11-17 Yaş Orta Düzeyde Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi Ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi'',* Yüksel Lisans Tezi, İstanbul.

McCabe, M. P.; Cummins, R. A.; Deeks, A. A., (1999). *''Construction And Psychometric Proberties Of Sexualtiy Scales: Sex Knowledge, Experience and Needs Scales For People With Intellectual Disabilities (Sexken ID), People With Physical Disabilities (Sexken PD), And The General Population (Sexken-GP)''. Research in Developmental Disabilities. 20,(4),* 241-254.

Tuzcuoğlu, Necla-Tuzcuoğlu, Semai(2004), *''Çocuğun Cinsel Eğitimi, Anne Ben Nasıl Doğdum?''* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Ünver, Ö, Tolan, B, Bulut, I. Dagdas, C. (1986). *''12-24 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları''*.(Ed. Nihat Nirun) T.C. MEB Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri ve Dairesi Başkanlığı.

Yurdakul, A. (1999). *''Engelli Ergenler ve Cinsel Eğitim''* İlkışık Dergisi, sayı 1.

AİLELERİN, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ EĞİTİMLERİNE KATILMA VE DESTEK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF FAMILIES HAVING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS REGARDING THE CONTRIBUTION AND SUPPORT THEY GIVE TO THEIR CHILDREN'S EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
efilti71@mynet.com
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
seloavsar@gmail.com

ÖZET: Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının eğitimine katılma ve onlara destek verme düzeylerinin araştırılarak eğitime ilişkin değerlendirmesini yapmaktır. Öğretmenlerden aktif katılımlarının istendiği görüşmelerde özel gereksinim gerektiren çocukların eğitimlerinde ailelerinin desteğine ilişkin görüşleri bu araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak; var olan problem davranışlarla başa çıkabilme, çocukların okula devam durumlarının takibi, ödev yapma alışkanlığının kazandırılması, okuma çalışmaları ve kontrolünün sağlanması, eğitim ortamında yararlanılan materyallerin temini, öğretmen ve aile işbirliği, çocuğa temel becerilerin öğretilmesi ile evde özel eğitim uygulamaları konularında öğretmenlerin görüş ve önerileri alınmıştır. Bu hususlarda ailelerin de çocuklarının eğitimlerine katılımları göz önünde bulundurulmuştur.Çalışmaya Konya'da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, özel gereksinimli çocukların eğitimleri esas alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılma durumlarına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Veriler, betimsel analiz tekniği ve nitel araştırmalarda sıklıkla yer verilen yazılı mülakat kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarının eğitimine katılma durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda ailelerin, problem davranışlarla başa çıkabilme konusunda bilgi düzeylerinin ve farkında olma eğilimlerinin giderek arttığı yönünde görüş bildirilmiştir. Tuvalet eğitimi, beslenme eğitimi, iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri ve sosyal yaşam becerilerinin kazandırılması konularında ailelerin, çocuklarına temel becerileri kazandırma durumlarına ilişkin olumlu yönde etkilerinin olduğu bildirilmiştir. Eğitim ortamında yararlanılan materyallerin temini ile evde özel eğitim uygulamaları konularında öğretmenler, ailelerin çocuklarıyla evde tekrar yapmamaları ve ne yapacakları konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmamaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Gerekli olan materyallerin sağlanması açısından da güçlükler yaşandığını belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Aile, aile katılımı, özel gereksinimli çocuk, özel eğitim.

ABSTRACT: The aim of this study is to conduct a research regarding the families of children with special needs. This study focuses on the level of interests of families in their children, level of support they give to their children and contribution to their special education. Also, the opinions of teachers and educators regarding the support of the families are the main focus of this study. To do that, teachers' opinions are collected regarding "dealing with problematic behaviors, following the continuity status at school, making children earn habit of studying, establishingreading habit, obtaining the studying materials, teacher-family cooperation, teaching the basic skills and special education at home". In this context, contribution of families in their children's education is taken into consideration.The study is conducted with teachers, who are currently in charge in Special Education and Rehabilitation Center, in Konya. Research data is collected based on the education requirement of the children with special needs. Teachers give their opinions about the family contribution on education of the children with special needs. Data is studied via descriptive analysis technique and written interview, which is commonly used in qualitative research.Findings of this study are as follows; The opinions of teachers regarding the contribution of the families in their children's education are evaluated. As a result, they give positive opinions and stated that the level of knowledge and awareness about dealing with children's problematic behaviors is in increase. It is also found in the interview that families' interest is inevitable for children with special needs in gaining toilet training, nutritional training, communication skills, daily used skills and social life skills. However, teachers give negative opinion about obtaining the studying materials and special education at home and stated that families' interest in such areas are significantly low, they don't repeat the education given at the special school back at home and they have little knowledge regarding what to do at home to support the special education. Also, it is found that families are having difficulties in obtaining the special study material.
Key words: Family, family contribution, child with special needs, special education.

GİRİŞ

Toplumda büyük bir hızla gelişen ve değişime uğrayan bilgilere ulaşmanın yolu eğitim ve öğretimden geçmektedir. Bu görevin çoğunluğu okulların sorumluluğundadır. Okullar, bu sorumluluğu iyi bir şekilde yerine getirebilmek için yöneticileri, fiziksel şartları ve eğitimcileriyle dönemin gerektirdiği donanım ve yeterliliklere sahip olmalıdır.

Aile, toplumsal bütünün parçalarındandır ve evrensel bir oluşumdur. Grup, örgüt, yapı, birim, sistem, kurum gibi çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir (Sargın, 2008: 178). Aile, çocuğun tüm gelişiminde etkili olduğu kadar ona ilk gelişim ve deneyim fırsatlarını sunması açısından da önemli bir kurum olmaktadır (Tor, 2008: 195). Her anne baba kendi çocuğunun yetenekli, zeki, güzel, çalışkan, başarılı, sevilen gibi bütün olumlu özelliklere sahip olmasını ister. Ancak, her insan bazı üstün niteliklerinin bulunduğu kadar, bazı zayıf yanları da olabilir. Dünyada hiçbir insan istenen tüm olumlu özelliklerin hepsine birden sahip değildir. Herkes aynı derecede zeki, güzel ya da başarılı olamaz. Derece farkıyla da olsa tüm insanlar birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bir bireyi bu dünyada anlamlı kılan da diğerlerinden farklı olan bu yanıdır. Her birey bu üstün ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak değerlidir (Yıldırım, 2006:101).

Anne babalar, çocuğun yaşamında güçlü bir etkiye sahiptir. Çocuklar, okul çağına gelmeden önce birçok beceriyi, anne baba ve diğer aile üyelerinden öğrenirler. Anne babalar, çocuklarının girişimlerini cesaretlendiren, yardıma gereksinimleri olduğunda ipuçları sunan ve övgüler sağlayan ilk öğretmenleri olarak karşılarına çıkmaktadırlar. Anne baba katılımı ve desteği çocuk eğitiminin önemli bir unsuru olarak görülmelidir. Günümüzde eğitimciler, öğrencileriyle ilgili alacakları kararlarda, anne baba ve diğer aile üyelerinin görüşlerini önemserler ve onları en güçlü iş ortakları olarak kabul ederler (Özen, 2014: 111). Yaşamlarının ilk yıllarını genellikle ev ortamında geçiren özel eğitim gerektiren çocukların öğretmenleri, ailelerinin onlara sunduğu öğretici yaşantıların sonucunda olmaktadır. Özel eğitim gerektiren çocukların aileleri, çocuklarını günlük yaşama katabilmek için, birçok normal etkinlikte uyarlama yapmak zorunda kalabilirler. Böyle zamanlarda anne babalar çocukları için birer öğretmen olmaktadırlar (Birkan, 2005: 14).

Özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ve gereksinimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Toplumda yaşayan tüm insanlar yetersizlik konusuyla karşı karşıya gelebilir. Toplumdaki birçok birey, aile, arkadaş, öğretmen ya da yönetici olarak yetersizliği olan bireylerle karşılaşmaktadırlar. Özel gereksinimleri olan bireyleri eğiterek topluma kazandırmak, onlara iş olanakları oluşturmak ve gerek eğitim gerekse istihdamlarının sağlanmasında destek olmak genel ve özel eğitim sisteminin öncelikli amaç ve görevleri arasında yer almaktadır (Cavkaytar, 2014: 11-20).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engel ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülmektedir. Herhangi bir yetersizlik şüphesi olan ve risk grubunda yer alan çocukların ve bu çocukların ailelerinin gerekli durumlarda uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için öncelikle çocuğun sahip olduğu yeterliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda yeterliklere ek olarak çocuğun bireysel ve öğrenme özelliklerinin de ortaya konması gerekir (Çuhadar, 2013: 5).

Normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde olduğu gibi ve daha fazla, aileler özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde de zincirin ayrılmaz parçalarıdır. Eğitimciler bu durumu göz ardı ettiklerinde veya aileler çocuklarının eğitimindeki sorumluluklarının farkında olmadıklarında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yalnızca eğitimcilerin verebilecekleri sınırlı olacaktır ve bu öğrenciler hiçbir zaman sınırlarının en üst seviyesine çıkamayacaklardır. Öğrencilerin, aldıkları eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için hem eğitimciler hem de aileler kendilerine düşen görevleri yerine getirmelidirler. Eğitimciler öğrencileriyle ilgili en ayrıntılı ve uzun süreli saklanmış bilgiye sahip olanların aile bireyleri olduğunu unutmamalıdırlar (Kaya, 2013: 50).

Tüm bu bilgiler bağlamında araştırmanın problemini, özel gereksinimli çocukların ailelerinin onların eğitimlerine katılım durumları oluşturmaktadır. Ailelerin, çocuklarına verdikleri destek düzeyleri öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin, çocuklarının eğitimine katılımları ve verdikleri desteğe yönelik öğretmenlerin görüş ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bu amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aileler, çocuklarına hangi konularda destek veriyor?
2. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aile katılımlarının cinsiyete göre çocuklarına hangi konularda destek veriyor?

3. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aile katılımlarının kıdeme göre çocuklarına hangi konularda destek veriyor?
4. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aile katılımlarının mezun olunan programa göre çocuklarına hangi konularda destek veriyor?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öncelikli hedefin, çocukların eğitiminde aile katılımının sağlanması gerektiğini vurgulaması açısından önemlidir. Eripek (1998)'e göre; özel gereksinimli çocuk, aile içinde her bireyle, özellikle de anne ve babayla az ya da çok bir ilişki kurmaktadır. Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına oranla, yaşamları güçlüklerle doludur. Bu çocukların aileleri zorluklardan etkilenmektedirler. Çocuğun gelişimsel geriliği, çevresiyle bağlantı kurmakta zorlanmasına sebep olmaktadır. Gelişimsel geriliğin oluşturduğu problemler, ebeveynlerin tutumlarına göre ve eğitim düzeylerine göre aileyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Şeker, 2013: 6).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ailelerinin, çocuklarının eğitimine katılım durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma da nitel araştırma modellerinden biri olan fenomolojik perspektiften yararlanılmıştır. Altındağ (2005)'a göre, fenomenoloji tekniğinde olaylar, durumlar, tecrübeler veya kavramlar incelenebilir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarından yararlanılarak olayların doğal olarak gerçekleştiği ortam ve durumların gerçekçi ve bütünsel bir biçimde gözler önüne serilmesi hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 32). Araştırmada ayrıca betimsel analiz yoluyla yapılan görüşmelerin etkililik düzeyi incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen konuya göre derlenip yorumlanması tekniğidir. Doğrudan alıntılar yapılarak, araştırma grubundaki bireylerin görüşleri ya da araştırmacının gözlemi çarpıcı bir şekilde yansıtılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 33).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Konya İli'nde bulunan 5 ayrı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u sınıf öğretmenliği, 6'sı okul öncesi öğretmenliği, 5'i ise özel eğitim mezunudur. Araştırma da yansız olarak seçilen basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, öğretmenlerin aile katılımına yönelik görüş ve değerlendirmelerinin tespit edilmesi için Bireysel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bireysel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri ile ilgili olarak ve özellikle araştırma değişkenlerine yönelik (öğretmenlerin cinsiyet, kıdem durumları ve mezun oldukları lisans programları) bilgi edinebilmek için öğretmenler tarafından doldurulmak üzere hazırlanmış bir formdur. Formda ayrıca araştırma konusunu oluşturan soruya da yer verilmiştir. Bu soru şu şekildedir: Özel gereksinimi çocukların eğitimlerine aileler hangi konularda katılım sağlıyorlar?

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, 20 öğretmenden 20 geçerli görüşme formu elde edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, görüşmeye katılan kişilerin deneyimlerini, görüşlerini, duygularını ve bilgilerinin doğrudan aktarımını içerir (Patton,1990). Bratlinger, Jimenez, Klinger, Pugach ve Richardson (2005), nitel araştırmaların özel eğitimde kullanılmasının, bu sürece dahil olan tarafların tutum, görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Adı geçen araştırmacılar, özel eğitime yönelik kişisel tepkilerinin belirlenmesi, öğretme stratejilerinin gözden geçirilmesi, elde edilen betimleyici bilgiler ışığında özel gereksinimli bireyleri, ailelerini ve onlarla çalışan diğer bireyleri daha iyi anlamayı sağlaması açısından nitel araştırmaların önemli olduğunu belirtmektedirler.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların ailelerinin, onların eğitimine katılım ve destek verme durumlarına ilişkin görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Aile katılımına ilişkin olarak formda yer alan sorular öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. Öğretmenlerin soru başlıkları altında belirledikleri konular ve görüşler Word belgesi olarak yazıya aktarılmıştır. Öğretmenler, aile katılımının sağlanmasına yönelik olarak toplamda 15 konu belirlemişlerdir. Öğretmenler tarafından en çok belirtilen 10 konu değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin cevapları nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca nitel veri analiz süreçlerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak öğretmenlerin aile katılımına ilişkin belirttikleri görüşlerinin analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Bolu İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde görev yapan 20 öğretmen tarafından doldurulan Bireysel Bilgi Formlarının analizleri bulunmaktadır.

Tablo 1. "Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Aileler, Çocuklarının Eğitimlerinde Hangi Konularda Katılım Gösteriyorlar?" Sorusuna Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem Ve Mezun Olunan Lisans Programına Göre Katılımlarının Dağılımları:

		F	%
Cinsiyet	Bayan	12	60,00%
	Erkek	8	40,00%
	Toplam	**20**	**100,00%**
Kıdem	0-5	7	35,00%
	6-10	8	40,00%
	11-15	3	15,00%
	16 ve üstü	2	10,00%
	Toplam	**20**	**100,00%**
Mezun Olunan Lisans Programı	Sınıf Öğretmenliği	9	45,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	30,00%
	Özel Eğitim	5	25,00%
	Toplam	**20**	**100,00%**

Tablo 1 incelendiği zaman, belirtilen soruya katılanların % 60'ı bayan, % 40'ı ise erkektir. Kıdeme yönelik olarak % 40 oranında katılım sağlayan öğretmenler 6- 10 yıl arası çalışan grup fazladır, en düşük olan grup ise % 10 oranındaki katılımıyla 16 yıl ve üstü çalışanlardır. Mezun olunan lisans programı bakımından ise en fazla katılım % 45 oranla sınıf öğretmenliğine aitken, en düşük katılım ise % 25 oranında özel eğitim lisans programına aittir.

Tablo 2. "Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Aileler, Çocuklarının Eğitimlerinde Hangi Konularda Katılım Gösteriyorlar?" Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi:

	Cinsiyet	F	%	Genel %
1. Çocuğun Okula Devam Durumunun Takibi	Bayan	12	60,00%	100,00%
	Erkek	8	40,00%	
2. Beslenme Eğitimi Becerisinin Kazandırılması	Bayan	11	55,00%	90,00%
	Erkek	7	35,00%	
3. Çocuğun Bakımı ve Temizliği	Bayan	9	45,00%	80,00%
	Erkek	7	35,00%	
4. Tuvalet Eğitim Becerisinin Kazandırılması	Bayan	10	50,00%	70,00%
	Erkek	4	20,00%	
5. Giyinme – Soyunma Becerilerinin Kazanımı	Bayan	8	40,00%	70,00%
	Erkek	6	30,00%	
6. Davranış Problemleriyle Baş Edebilme	Bayan	7	35,00%	65,00%
	Erkek	6	30,00%	
7. Okulda Yapılan Etkinlik ve Çalışmaların Tekrarı	Bayan	8	40,00%	65,00%
	Erkek	5	25,00%	
8. Çocuğun Olumlu Davranışlarını Pekiştirme	Bayan	10	50,00%	60,00%
	Erkek	2	10,00%	
9. Öğretmen İle İşbirliği	Bayan	6	30,00%	50,00%

	Erkek	4	20,00%	
10. Ödev Yapma Alışkanlığının Kazandırılması	Bayan	7	35,00%	50,00%
	Erkek	3	15,00%	
11. İletişim Becerilerinin Kazandırılması	Bayan	6	30,00%	45,00%
	Erkek	3	15,00%	

Tablo2 incelendiği zaman, öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda aile katılımının en fazla çocuğun okula devam durumunun takibi konusunda olduğunu ve % 100 oranında katılımlarının sağlandığını görüyoruz. Bunu takiben beslenme eğitimi, çocuğun bakımı ve temizliği ile temel becerilerin kazandırılması konuları üzerinde aile katılımının yoğun bir şekilde sağlandığını görüyoruz. Tuvalet eğitimi becerisinin kazandırılması konusunda bayan öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere oranla daha fazla aile katılımının sağlandığını söylemişlerdir. Buradan hareketle bayan öğretmenlerin bu konuya erkeklere oranla daha çok önem verdiklerini çıkarabiliriz. İlgili konularda en düşük oran iletişim becerilerinin kazandırılması üzerinde görülen aile desteği olmuştur ve bu konuda öğretmenlere göre aile katılımı % 45 oranında sağlanmaktadır. İlgili konularda katılımlar en fazla bayan öğretmenlerce gerçekleşmiştir.

Tablo 3. "Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Aileler, Çocuklarının Eğitimlerinde Hangi Konularda Katılım Gösteriyorlar?" Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Kıdem Değişkenine Göre Analizi:

	Kıdem	F	%	Genel %
1. Çocuğun okula devam durumunun takibi	0-5	7	35,00%	100,00%
	6-10	8	40,00%	
	11-15	3	15,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
2. Beslenme eğitimi becerisinin kazandırılması	0-5	6	30,00%	90,00%
	6-10	7	35,00%	
	11-15	3	15,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
3. Çocuğun bakım ve temizliği	0-5	5	25,00%	80,00%
	6-10	7	35,00%	
	11-15	2	10,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
4. Tuvalet eğitim becerisinin kazandırılması	0-5	4	20,00%	70,00%
	6-10	5	25,00%	
	11-15	3	15,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
5. Giyinme – Soyunma	0-5	5	25,00%	70,00%
	6-10	4	20,00%	
	11-15	3	15,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
6. Davranış problemleriyle baş etme	0-5	4	20,00%	65,00%
	6-10	6	30,00%	
	11-15	2	10,00%	
	16 ve üstü	1	5,00%	
7. Okulda yapılan etkinlik ve çalışmaların tekrarı	0-5	4	20,00%	65,00%
	6-10	6	30,00%	
	11-15	2	10,00%	
	16 ve üstü	1	5,00%	
8. Çocuğun olumlu davranışlarını pekiştirme	0-5	4	20,00%	60,00%
	6-10	5	25,00%	
	11-15	1	5,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
9. Öğretmen ile iş birliği	0-5	4	20,00%	50,00%
	6-10	3	15,00%	
	11-15	2	10,00%	
	16 ve üstü	1	5,00%	
10. Ödev yapma alışkanlığının kazandırılması	0-5	4	20,00%	50,00%
	6-10	3	15,00%	
	11-15	1	5,00%	
	16 ve üstü	2	10,00%	
11. İletişim becerilerinin kazandırılması	0-5	3	15,00%	45,00%
	6-10	3	15,00%	
	11-15	2	10,00%	
	16 ve üstü	1	5,00%	

Tablo 3 incelendiği zaman, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre aile katılımlarına ilişkin bilgiler sonucu en yüksek katılım oranının çocukların okula devam durumlarının takibi konusunda olduğu görülmektedir. Kıdemlere göre dağılım incelendiğinde en düşük katılımın ise iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda olduğu görülecektir. Çocukların okula devam durumlarının takibinde aile katılımı % 100 oranında iken, iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda katılım % 45 oranındadır. Kıdemlere göre bakıldığında en fazla aile katılımının

gerçekleştiği okula devam durumunun takibinde çalışma grubundan en fazla katılımı sağlayan grup, 6-10 yıl arası çalışan gruptur ve % 40 oranında katılımları sağlanmıştır. Katılımın frekans olarak en düşük olduğu konu olan iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda ise % 15 oranında ve eşit şekilde 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası çalışan grup katılım sağlamıştır.

Tablo 4. "Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Aileler, Çocuklarının Eğitimlerinde Hangi Konularda Katılım Gösteriyorlar?" Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre Analizi:

	Alan	F	%	Genel%
1. Çocuğun Okula Devam Durumunun Takibi	Sınıf Öğretmenliği	9	45,00%	100,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	30,00%	
	Özel Eğitim	5	25,00%	
2. Beslenme Eğitimi Becerisinin Kazandırılması	Sınıf Öğretmenliği	8	40,00%	90,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	25,00%	
	Özel Eğitim	5	25,00%	
3. Çocuğun Bakım Ve Temizliği	Sınıf Öğretmenliği	7	35,00%	80,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	4	20,00%	
	Özel Eğitim	5	25,00%	
4. Tuvalet Eğitim Becerisinin Kazandırılması	Sınıf Öğretmenliği	5	25,00%	70,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	4	20,00%	
	Özel Eğitim	5	25,00%	
5. 6. Giyinme – Soyunma	Sınıf Öğretmenliği	6	30,00%	70,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3	15,00%	
	Özel Eğitim	5	25,00%	
6. Davranış Problemleriyle Baş Etme	Sınıf Öğretmenliği	6	30,00%	65,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	25,00%	
	Özel Eğitim	2	10,00%	
7. Okulda Yapılan Etkinlik Ve Çalışmaların Tekrarı	Sınıf Öğretmenliği	5	25,00%	65,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	25,00%	
	Özel Eğitim	3	15,00%	
8. Çocuğun Olumlu Davranışlarını Pekiştirme	Sınıf Öğretmenliği	5	25,00%	60,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	25,00%	
	Özel Eğitim	2	10,00%	
9. Öğretmen İle İşbirliği	Sınıf Öğretmenliği	4	20,00%	50,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	4	20,00%	
	Özel Eğitim	2	10,00%	
10. Ödev Yapma Alışkanlığının Kazandırılması	Sınıf Öğretmenliği	5	25,00%	50, 00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3	15,00%	
	Özel Eğitim	2	10,00%	
11. İletişim Becerilerinin Kazandırılması	Sınıf Öğretmenliği	4	20,00%	45,00%
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3	15,00%	
	Özel Eğitim	2	10,00%	

Tablo 4 incelendiği zaman, mezun olunan lisans programına göre aile katılımının değerlendirilmesinde, en yüksek oran % 100 katılım sağlıyorlar şeklinde sunulan okula devam durumu konusudur. % 45 orana sahip olan iletişim becerilerinin kazanılması konusu ise en düşük katılımın sağlandığı konu olmuştur. Belirlenen konulara ilişkin katılım en fazla sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmenlerince gerçekleşmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocukların ailelerinin, onların eğitimlerine katılım ve destek düzeyleri, çalışma grubu olan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı ile bulguları karşılaştırıldığında; öğretmenlerin genel olarak aile katılımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu gözlenmiştir.Alan yazın, anne babaların aile eğitim programlarına katılımının önemini vurgulamıştır. Anne babalar, çocuklarının eğitimine katılmaya isteklidirler. Anne-babaların aile eğitim programlarına katılımlarıyla çocukların performanslarında gelişmeler olduğunu ve katılımlarını çektiklerinde de çocuklarının performansında önemli gerilemeler olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır. Yasalar, aile ve okul arasındaki işbirliğini gerekli kılmaktadır (Özen, 2014: 111).

Stephenson ve Dowricke, (2000)'e göre, aile katılımı normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de aynı derecede önemlidir ve tüm yaş gruplarındaki özel gereksinimli bireylere hizmetlerin sağlanması sürecine ailenin katılımı zorunludur. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuğun eğitiminde ailenin katılımı her geçen gün daha da önem kazanırken aile çocuğun eğitiminde doğrudan görev üstlenir hale gelmiştir (Toros, 2011:

6). Engelli çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü anne baba ile geçirdiği için anne baba eğitimi ve çocuğa bu yolla destek verilmesi çok önemlidir (Alptekin, 2011: 1).

Çocuğun eğitiminde etkin sorumluluk alarak onun gelişimine katkıda bulunan aileler, çocuğun gösterdiği gelişmede payı olduğunu düşünerek kendine güven duyar ve psikolojik olarak rahatlar. Aile eğitim programlarıyla yol kat eden ailelerin, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmakla zayıflamış olan güvenleri tekrar güçlenmeye başlar (Metin, 2012: 22).

"Özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler, çocuklarının eğitimlerinde hangi konularda katılım gösteriyorlar?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevapların cinsiyet değişkeni analiz sonucuna göre; aile katılımının en fazla çocuğun okula devam durumunun takibi konusunda olduğunu ve % 100 oranında katılımlarının sağlandığını görüyoruz. Bunu takiben beslenme eğitimi, çocuğun bakımı ve temizliği ile temel becerilerin kazandırılması konuları üzerinde aile katılımının yoğun bir şekilde sağlandığını görüyoruz. Tuvalet eğitimi becerisinin kazandırılması konusunda bayan öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere oranla daha fazla aile katılımının sağlandığını söylemişlerdir. Buradan hareketle bayan öğretmenlerin bu konuya erkeklere oranla daha çok önem verdiklerini çıkarabiliriz. İlgili konularda en düşük oran iletişim becerilerinin kazandırılması üzerinde görülen aile desteği olmuştur ve bu konuda öğretmenlere göre aile katılımı % 45 oranında sağlanmaktadır. İlgili konularda katılımlar en fazla bayan öğretmenlerce gerçekleşmiştir.

"Özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler, çocuklarının eğitimlerinde hangi konularda katılım gösteriyorlar?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevapların kıdem değişkeni analiz sonucuna göre; en yüksek aile katılım oranının çocukların okula devam durumlarının takibi konusunda olduğu görülmektedir. Kıdemlere göre dağılım incelendiğinde en düşük katılımın ise iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda olduğu görülecektir. Çocukların okula devam durumlarının takibinde aile katılımı % 100 oranında iken, iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda katılım % 45 oranındadır. Kıdemlere göre bakıldığında en fazla aile katılımının gerçekleştiği okula devam durumunun takibinde çalışma grubundan en fazla katılımı sağlayan grup, 6-10 yıl arası çalışan gruptur ve % 40 oranında katılımları sağlanmıştır. Katılımın frekans olarak en düşük olduğu konu olan iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda ise % 15 oranında ve eşit şekilde 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası çalışan grup katılım sağlamıştır.

"Özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler, çocuklarının eğitimlerinde hangi konularda katılım gösteriyorlar?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevapların mezun olunan lisans programı değişkeni analiz sonucuna göre; aile katılımının en yüksek oran % 100 katılım sağlıyorlar şeklinde sunulan okula devam durumu konusudur. % 45 orana sahip olan iletişim becerilerinin kazanılması konusu ise en düşük katılımın sağlandığı konu olmuştur. Belirlenen konulara ilişkin katılım en fazla sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmenlerince gerçekleşmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, aile katılımı, öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri sonucunda incelenerek bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre aslında ailelerin gereksinimlerinin hangi konulara ilişkin olduğu da gözlenebilmektedir. Bunlara göre öğretmenler ailelere bilgi eksikliği bulunan ya da katılım sağlanamayan konularda rehber olabilir ve onları bilinçlendirebilirler. Bu durum aileler içerisinde olduğu kadar çocuklar üzerinde de olumlu bir etkiye neden olacaktır.

Elde edilen bulgular, ailelerin, çocuklarının gereksinimlerine ve engel durumlarına yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Ailelere, ilgili konularda onları bilgilendirme ve yönlendirme hizmeti sunulmalıdır. Anne ve babaların çocuklarının eğitimlerine katılımları sağlanırken takım çalışması gerçekleştirilmelidir. Yapılacak olan etkinliklerin planlanması aşamasında mutlaka ailelerin görüşleri de alınmalıdır. Böylece onların eğitim ortamlarına aktif katılımları sağlanmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada elde edilen bilgiler, farklı tanılar konulmuş çocukların ailelerine göre yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Alptekin, E. A. (2011). *0-3 Yaş Özel Eğitim Alan Zihinsel Engelli Çocukların Gelişiminde Aile Katılımlı Eğitimin Etkisinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Birkan, B. (2005). *Erken Özel Eğitim Hizmetleri ve Özel Gereksinimi Olan Çocukların Farkına Varılması.* O. Gürsel (Ed.). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Cavkaytar, A. (2014). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim.* İbrahim H. Diken (Ed.). Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Çuhadar, S. (2013). *Özel Eğitim Süreci.* S. Vuran (Ed.). Özel Eğitim. (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Doğru, S.S. (2012). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim.* S. S. Doğru ve N. Durmuşoğlu Saltalı (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim. (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları.* Süleyman Eripek (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kaya, Ö. (2013). *Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar.* Sezgin Vuran (Ed.). Özel Eğitim (2.Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Metin, N. (2012). *Özel Gereksinimli Çocuklar.* Ankara: Maya Akademi.

Özen, A. (2014). *Aile Eğitimi.* İbrahim H. Diken (Ed.). Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Sargın, N. (2008). *Boşanma Sürecinde Aile, Ergen ve Çocuk.* A.M. Sünbül (Ed.). Eğitime Yeni Bakışlar. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Stephenson, J. R. & Dowricke, M., (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Traning in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(1), 25-35.

Şeker, E. (2013). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Olarak Düzenlenen Aile Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, MÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Toros, F. (2011). *Aile Katılımının Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma becerileri İle Annelerin İlköğretim Okulundan Memnuniyetleri Üzerindeki Etkisi,* YL Tezi, AÜ. EBE. Ankara.

Tor, H. (2008). *Çocuğun Okul Başarısında Ailenin Rolü.* A. M. Sünbül (Ed.). Eğitime Yeni Bakışlar. Ankara: Eğitim Akademi Yayınları.

Yıldırım, İ. (2006). *Anne Baba Desteği ve Başarı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELER İLE ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARING THE HOPELESSNESS LEVELS OF THE PARENTS WITH MENTAL DISABLED AND AUTISTIC CHILD

Yrd. Doç. Dr. ERKAN EFİLTİ
efilti71@mynet.com
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
erdalhamarta@konya.edu.tr

ÖZET: Bu araştırma otizmli çocuğa sahip aileler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.Araştırma grubu Konya il merkezinde 2015–2016 eğitim öğretim yılında zihinsel ve otizm engeli olan bireylere eğitim-öğretim ve rehabilitasyon hizmeti veren toplam 2 özel ve 2 devlet okulu olan eğitim kurumuna devam eden, özel eğitime gereksinimi olan otizmli ve zihinsel engelli bireylerin anne ve babalarından oluşmaktadır. Araştırmada özel eğitime gereksinimi olan otizmli ve zihinsel engelli bireylerin anne ve babalarının umutsuzluk düzeyi "Beck Umutsuzluk Ölçeği (Beck Hopelessness Scale)" ile anne ve babaların çeşitli kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı'nın (SPSS) alt tekniklerinden olan "t testi" ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre otistik çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne babaların eğitim ve gelir düzeyine ve engelli çocuğun cinsiyetine göre anne babaların umutsuzluk düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.
Anahtar Sözcükler: Otizmli Çocuğa Sahip Aileler, Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Aileler, Umutsuzluk

ABSTRACT: This research has the child with autism has a mentally handicapped boy families with families despair comparison of levels.Research Group located in Central Konya province, 2015 – 2016 school year interested in individuals with autism and mental disability in education and training and rehabilitation services for a total of 2 private and 2 public school is a private educational institution with autism who need education and ongoing, mentally retarded individuals consists of mom and dad. With autism who need special training in research and mentally retarded individuals their parents despair level "Beck Hopelessness Scale (Beck Hopelessness Scale)" with mom and dad is a variety of information on personal information "Personal Information Form" also developed by researchers. Research in the analysis of the data obtained For Statistical Package for social sciences program (SPSS) is "t-test" of lower technical and Kruskal Wallis test. According to the results of research with autistic children of parents with mentally handicapped children of despair levels significantly higher than parents. In addition, the level of education and income of the parents and based on the gender of the parents of a disabled child in despair when the level of differentiation.
Key Words: Have The Child With Autism Families, Families With A Mentally Challenged Kid, Desperation

GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı birimi olan aile insan yaşamı için büyük bir öneme sahiptir (Nazlı, 2001). Her ebeveyn, aileye gelecek olan yeni birey için heyecanlı, sevinçli, umutlu bir bekleyiş içerisindedir. Aile içerisine katılan bu yeni birey, anne babaya bazı sorumluluklar getirdiği gibi aile içi yaşam devamlılığını da değiştirir. Bununla beraber, eşlerin yaşam tarzları ve sahip oldukları roller değişir, aile içi birbirlerine karşı olan sorumlulukları artar. Tüm anne babalar, dünyaya gelecek olan çocuklarının sağlıklı bir birey olacağını, içinde bulundukları toplumun ve kendilerinin sahip olduğu ve önemsediği tüm özellikleri taşımasını hayal ederler (Girli, 2004; Küçüker, 2001).

Sağlıklı bir bebek dünyaya getiren ailelerde bile çocuğun bakım, ilgi, ihtiyacı gibi gereksinimleri doğrultusunda anne ve babayı farklı aşamalar boyutunda strese sokmaktayken herhangi bir engele sahip bir bebeği olan ailelerde başta hayal kırıklığının getirdiği suçluluk, kaygı duygularıyla birlikte şok, inkâr, kızgınlık, kabul, uyum, depresyon gibi olumsuz etkiler görülmektedir (Fisman, Wolf ve Noh, 1989; akt. Öksüz, 2008). Her aile bu olumsuz etkileri yaşamaktadır. Fakat bu duyguları yaşama süreci ve şiddeti aileden aileye farklılık göstermektedir.

Ailede gittikçe artan bir stres durumu oluşturan engellerden biri otizmdir (Whitman, 2004). Otizm, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve yaşam boyu süren, sosyal ilişkiler, iletişim, davranış ve bilişsel gelişmede gecikme ve sapmayla belirli, nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2003: 17). Otizmli çocuklar diğer engeli olan çocuklara göre farklı özellikler gösterebilmektedir. Sosyal iletişim yönünden yetersiz olmalarının yanı sıra

otizmli çocuklar önceden ne zaman ne yapacağı kestirilemeyen ve çok fazla değişkenlik gösteren, dürtüsel, hiperaktif, tedirgin ve agresif davranışlar sergileyebilirler (Sabih ve Sajid, 2008). Bu da aile bireylerini yoğun stres, kaygı ve paniğe sokabilir. Çocukta otizmin ilk belirtilerini görmeye başlayan aileler, önce çocuk doktoruna danışırlar. Genellikle çocuğa ismi ile seslenildiği zaman çocuğun sese tepki vermemesiyle aile çocuğu kulak-burun-boğaz doktoruna işitme testi için götürüp işitmesini kontrol ettirirler. Uzmanın çocuğun işitmesiyle ilgili bir probleminin olmadığını belirtmesinden sonra da çocuk psikiyatrisine yönelirler (Girli, 2004). Eğer çocuğa herhangi bir tanı konulamazsa oluşan belirsizlik aile içi huzursuzluğa neden olmakta ve aile içi düzeni olumsuz etkilemesiyle aileyi kötümserliğe sürükleyebilmektedir (Pişkin ve Gümüşçü, 1994; Whitman, 2004). Ailede çocuğa otizm tanısı konulduğu zaman bu belirsizlik dönemi bir rahatlamaya varır ve aile bununla birlikte birçok farklı duygular hissedebilir. Bunlar kızgınlık, inkâr, suçluluk, endişe ve kendileri ve çocukları için düşündükleri bir geleceğin kaybından ötürü bir yas duygusudur (Whitman, 2004; Watchel ve Carter, 2008).

Hiçbir otizmli çocuk, otistik özellikleri yönünden birbirlerine benzemezler. Anne ve baba tanımlanması güç olan bazı davranışlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. İletişim kuramayan bir çocuğun ihtiyaçları ve istekleri ile ilgilenme, aile ortamında olması gereken düzeni devam ettirmeye çalışma, garip ve alışılmamış davranışların üstesinden gelme, tehlikeleri bilmeyen çocuğu sürekli olarak denetleme ve göz önünden ayırmama, bu arada şahsi gereksinimleri ve ailenin diğer fertlerinin gereksinimlerini gidermeye çalışma, oldukça yorucu ve stres vericidir. İletişim kurma ve anlamadaki güçlük onlara sevgiyle yaklaşan ebeveyn bireylerinde duygusal anlamda problemler ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda aile panik yapmakta, suçluluk duymakta, stres yapmakta ve buna bağlı olarak da ebeveynler aile içi rollerini yerine getirmekte zorlanmaktadır (Kavak,2007)

Aile gelecekle ilgili bütün planlarını çocuk üzerine kurarken normal özelliklere sahip bir çocuk beklerken planlarının dışında farklı özelliklere sahip zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun dünyaya gelmesi ailenin yapmış olduğu bütün hazırlıklarda değişiklik yapılmasına neden olacaktır.

Aile engelli çocuk nedeniyle psikolojik olarak birçok sıkıntıya girer. Ailenin yaşadığı karışık duyguların yanı sıra normal gelişim göstermeyen çocuğun ebeveynlerinin kendilerine yüklenen sorumluluk karşısında sürekli bir mutsuzluk, başarısızlık ve hayal kırıklığı duygularını yaşadıkları görülmektedir. Aileye yaşadıkları toplumun beklentileri ve çevrenin bakış açıları, onların dışlandıkları ya da kötü anne baba oldukları hissini duymalarına yol açmaktadır (Küçüker, 1993).

Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde yaşanan keder ve yas tutma duyguları en belirgin psikolojik sorunlardır. İlk olarak inkâr, suçlama, utanma, umutsuzluğa düşme, kendine ve çocuğa acıma duyguları aileyi tümüyle etkisi altına alarak ailenin strese girmesine neden olur. Ailede oluşan bu duygular aile bireylerini bunalıma kadar sürükleyebilmektedir. Bazı durumlarda zihinsel engelli çocuk ailedeki tüm problemlerin kaynağı ya da nedeni olarak görülebilmektedir. Bu durumda zihinsel engelli çocuk her şeyin sebebi görülmekte ve sürekli olarak suçlanmaktadır.Herhangi bir engel türüne sahip olan bir çocuğun ailede yer alması birçok çatışma yaratabilir. Bu çatışmalar ise başta anne babaların sonra da diğer aile bireylerinin kaygı ve umutsuzluk duygusuyla karşı karşıya getirebilir (Kutlu, 1998).

Engelli çocuğa sahip ailelerde yoğun olarak yaşanan olumsuz duygulardan biri umutsuzluktur. Sürekli bakıma muhtaç olan bu çocukları için aileler gelecekte yetersiz kalacaklarını, anne ve babanın kaybı durumunda çocukla kimin ilgileneceğini düşünmekte ve geleceğe dair olumsuz beklentiler içerisine girmektedir (Küçüker, 1997).Otizmli çocuğa sahip ailelerle zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Çalışmada otizmli çocuğa sahip ve zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların umutsuzluk düzeyleri üzerinde; eğitim düzeylerine göre, gelir düzeylerine göre, çocuğun cinsiyetine göre ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılarak umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizmli çocuğa sahip ailelerle zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Otizmli çocuğa sahip anne-babalarla zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
2. Engelli çocuğa sahip anne babaların eğitim düzeylerine göre umutsuzluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Engelli çocuğa sahip anne babaların gelir düzeylerine göre göre umutsuzluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Engelli çocuğun cinsiyetine göre anne babaların umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ile veri toplama süreci, toplanan verilerin çözümü ve çözümünde kullanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli
Bu araştırmada Konya/Meram merkez ilçesinde 2015–2016 eğitim öğretim yılında otizmli çocuğa sahip aileler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin umutsuzluk düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerinin belirli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın türü betimsel araştırmadır (Karasar, 1998).

Araştırma Grubu
Bu araştırmanın grubunu 2015–2016 yıllarında Konya/Meram merkez ilçesindeki Nazar Boncuğu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Halil Bulut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Meram Atatürk İlkokulu ve İhsaniye İlkokulu'na devam etmekte olan otistik çocuğa sahip ailelerle zihinsel engelli çocuğa sahip okuma yazma bilen aileleri oluşturmaktadır. Araştırma grubuna dâhil edilen okullar ve bireyler seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması
Araştırma verilerinin toplanması için uygulanması uygun görülen Kişisel Bilgi Formu ve Beck Umutsuzluk Ölçeği Kasım 2015 tarihinde araştırma grubuna uygulanmıştır. Otizmli çocuğa sahip ailelerle zihinsel engelli çocuğa sahip ailelere Kişisel Bilgi Formu ve Beck Umutsuzluk Ölçeği verilip formları doldurmaları istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu
Araştırmacı tarafından hazırlanan formda otizmli çocuğa sahip aileler ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle ilgili demografik bilgileri içeren sorular (ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin gelir düzeyleri, özel eğitim gerektiren çocuğun cinsiyeti) yer almaktadır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (B.U.Ö)
Uygulamanın üçüncü bölümünde Beck, Lester, Trexler tarafından geliştirilen ölçek bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ortaya çıkaran ifadelerden oluşan Beck Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır.

"Beck Umutsuzluk Ölçeği"nin çevirisi, geçerlik ve güvenirlik çalışması Seber (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek üzerinde daha sonra Durak (1994) tarafından çalışılmış; geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısına ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde edilmiştir. Ölçek üzerinde geliştirilen faktör analizi sonucunda ölçeğin "gelecekle ilgili duygular ve beklentiler" (1, 3, 7, 11 ve 18. maddeler, $\alpha = 0.78$), "motivasyon kaybı" (2, 4, 9, 12, 14, 16, 17 ve 20. maddeler, $\alpha = 0.72$) ve "umut" (5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19. maddeler, $\alpha = 0.72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin bir başka geçerlik ve güvenirlik çalışması da Kutlu (1998) tarafından yapılmış, ölçeğin geçerliğini saptayabilmek için bu ölçekle birlikte Beck Depresyon Ölçeği engelli çocuğu olan 60 anne baba grubuna bireysel olarak uygulanmıştır. Anne babaların bu iki ölçekten (BUÖ ve BDÖ) aldıkları puanlar arasındaki Pearson – Momentler Çarpımı Korelasyonu hesaplanmış ve ölçeğin geçerlik katsayısı r = .64 güvenirlik katsayısı r = .92 olarak bulunmuştur. Yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin umutsuzluk düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek nitelikte uygun bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Araştırma bulguları alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

1.Otizmli çocuğa sahip anne-babalarla zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

Tablo1: Otizmli Çocuğa sahip anne babalarla zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri arasındaki farkın karşılaştırılması

	Engel Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Beck Umutsuzluk	**Otizm**	53	11,8302	2,19033	3,128*	.001
	Zihinsel	47	10,3617	2,47092		

P<.05

Tablo-1 incelendiğinde, engel durumu otizm olan çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk ölçeği puan ortalamaları 11.83, zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların puan ortalaması ise 10.36 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değeri 3,128 hesaplanmış bu değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre otizmli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzede yüksektir.

2. Engelli çocuğa sahip anne babaların eğitim düzeylerine göre umutsuzluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2: Engelli çocuğa sahip anne babaların eğitim düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması.

	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X^2	P
Umutsuzluk	okuryazar değil	8	69,44	4.459*	.337
	ilkokul	51	46,76		
	ortaokul	16	50,13		
	lise	17	52,03		
	lisans	8	52,88		

p>.05

Engelli çocuğa sahip anne babaların eğitim düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk sıra ortalaması en yüksek eğitim düzeyi okuryazar olmayanlarda, en düşük eğitim düzeyi ilkokul olan anne babalarda gözlenmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin hesaplan 4.459 Kay Kare (Z) puanı .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk puanları eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

3.Engelli çocuğa sahip anne babaların gelir düzeylerine göre göre umutsuzluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3: Engelli çocuğa sahip anne babaların gelir düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması.

	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X^2	P
Umutsuzluk	0-500	4	49,88	1.466*	.610
	501-150	61	51,75		
	1501-2500	26	45,33		
	2500 ve üzeri	9	57,28		

p>.05

Engelli çocuğa sahip anne babaların gelir düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk sıra ortalaması en yüksek gelir düzeyi 2500 ve üzeri olanlarda, en düşük ise gelir düzeyi düzeyi 0-500 TL arasında olan anne babalarda gözlenmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin hesaplan 1,466 (Z) Kay Kare puanı .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk puanları gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

4.Engelli çocuğun cinsiyetine göre anne babaların umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

Tablo 4: Çocuğun cinsiyetine göre anne babaların umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması

	Engelli Çocuğun Cinsiyeti	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Beck Umutsuzluk	**Kız**	39	10,7949	2,35282	1,150*	.253
	Erkek	61	11,3607	2,47004		

P>.05

Tablo-4 incelendiğinde, engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri çocukların cinsiyetine göre karşılaştırılması t testi ile yapılmıştır. Engelli çocuğunun cinsiyeti kız olan anne babaların umutsuzluk puan ortalamaları 10.79 olarak gözlenirken çocuğun cinsiyeti erkek olan anne babalarda ise 11.36 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin hesaplanan 1.150 t değeri .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, otizmli çocuğa sahip ailelerle zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin gelir düzeyleri, özel eğitim gerektiren çocuğun cinsiyeti değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar verilerek tartışılmıştır.

1. Otizmli çocuğa sahip anne-babalarla zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeyleri arasında ki farklılık incelendiğinde, otizmli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzede yüksek bulunmuştur.Alınyazında benzer bazı çalışmalar, araştırma bulgu sonucunu destekler niteliktedir. Ceylan ve Aral (2007) engelli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan annelerin umutsuzluk düzeyini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına göre engelli çocuğa sahip annelerin umutsuzluk düzeyinin, diğer gruptaki annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Duygun (2001) yaptığı araştırmada, zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtilerini, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocuğu olan annelerin, sağlıklı çocuk annelerine göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik duygusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Beckman (1983) Down Sendrom, Serebral Palsi ve Spina Bifida tipinde 31 özürlü çocuğun annesi ile yaptığı çalışmada, çocuğun cinsiyeti kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğunu bulunmuştur.

2. Engelli çocuğa sahip anne babaların eğitim düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk sıra ortalaması en yüksek eğitim düzeyi okuryazar olmayanlarda, en düşük eğitim düzeyi ilkokul olan anne babalarda gözlenmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin hesaplan Kay Kare (Z) puanı .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk puanları eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Alınyazında araştırma bulgusunun aksine bulgulara ulaşılmıştır. Aydoğan-Akıncı (1999) özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerini incelediği araştırmasına zihinsel, fiziksel ve hem zihinsel hem de fiziksel engeli olan çocuğa sahip anne-baba üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre anne babanın eğitim durumu anne-babanın umutsuzluk düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Gölalmış-Erhan (2005) zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelediği araştırma sonucunda, annelerin algıladığı umutsuzluk düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır.

3. Engelli çocuğa sahip anne babaların gelir düzeylerine göre umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk sıra ortalaması en yüksek gelir düzeyi 2500 ve üzeri olanlarda, en düşük ise gelir düzeyi 0-500 TL arasında olan anne babalarda gözlenmiştir.
Sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin hesaplan Kay Kare (Z) puanı .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk puanları gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır.Alınyazında araştırma bulgusunun aksine bulgulara ulaşılmıştır. Aydoğan-Akıncı (1999) özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerini incelediği araştırmasına zihinsel, fiziksel ve hem zihinsel hem de fiziksel engeli olan çocuğa sahip anne-baba üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre anne babanın gelir durumu anne-babanın umutsuzluk düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Gölalmış-Erhan (2005) zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelediği araştırma sonucunda, annelerin algıladığı umutsuzluk düzeylerinin annenin gelir düzeyine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır.

4. Engelli çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeyleri, çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.Alınyazında benzer bazı çalışmalar, araştırma bulgu sonucunu destekler niteliktedir. Aydoğan-Akıncı (1999) özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerini incelediği araştırmasına zihinsel, fiziksel ve hem zihinsel hem de fiziksel engeli olan çocuğa sahip anne-baba üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre çocuğun cinsiyeti ve engel durumunun anne-babanın umutsuzluk düzeyini etkilemediğini sonucuna ulaşmışlardır. Gölalmış-Erhan (2005) zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelediği araştırma sonucunda, annelerin algıladığı umutsuzluk düzeylerinin çocukların cinsiyetine ve yaşına göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre engelli çocuğa sahip anne ve babalara psikolojik destekler verilmesi. Çocukların engel durumlarına göre ailelerin bilinçlendirmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi. Farklı engel gurubu bulunan çocukların ebeveynleriyle ilgili çalışmaların yapılması önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2003). Otistik Çocukla İletişim. A. Kulasızoğlu (Ed.) *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 287-295). İstanbul: Epsilon

Aydoğan-Akıncı, A. (1999). *Özürlü Çocuğa Sahip Anne Babaların Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D., Trexler, L. (1963). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology.

Beckman, PJ. (1983). Influence of Selected Child Characteristics on Stress in Families of Handicapped İnfants. American Journal of Mental Deficiency, 88(2): 150-156.

Ceylan, R. ve Aral, N. (2007). Hopelessness Levels of Mothers with and without Disabled Children. *Pakistan Journal of Social Sciences,* 4(6), 746-750.

Durak,A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması,*Türk Psikoloji Dergisi,* 9 (31).

Duygun, T. (2001). *Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fisman, S.N., Wolf, L.C. ve Noh, S. (1989). Marital İntimacy in Parents of Exceptional Children. *Canada Journal Psychiatry,* 34 (6): 519-25.

Girli, A. (2004). *Otistik Çocuklar ve Aileleri Aile Eğitim Programları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar.* Işık Özel Eğitim Yayınları, İzmir.

Gölalmış-Erhan, G. (2005). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Annelerin Umutsuzluk, Karamsarlık, Sosyal Destek Algılarının ve Gelecek Planlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayınevi. Ankara.

Kavak, S. (2007). *Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 0-8 Yaş Arası Engelli Çocuğu Olan Annelerin Yakınlarından Aldığı Desteği Algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kutlu, M. (1998). *Özürlü Çocuğu Olan Anne Babaların Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi,* On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Küçüker, S. (1993). Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 1 (3): 23-29, Ankara.

Küçüker, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürle İlgili Bilgi Düzeylerine ve Özürlü Kardeşlere Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçüker, S. (2001). Erken Eğitimin Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Anne-Babalarının Stres ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi.* 3 (1) : 1-11.

Nazlı, S. (2001). *Aile Danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınevi

Öksüz, Z. (2008). *Otistik ve Normal Çocuk Sahibi Anne Babaların Bazı Psikiyatrik ve Psikolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pişkin, Ü., Gümüşçü, Ş. (1994). *Otistik Bir Çocuk ve Ailesinin Kısa Süreli Eğitim Programından Sağladıkları Yarar.* 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, Adana.

Sabih, F., Sajid, W.B. (2008). There is Significant Stres Among Parents Having Children with Autism. *The Journal of the Pakistan Medical Association,* 33 (2): 214-216.

Savaşır, I., Şahin, N. (1997). (Ed.) *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, s: 61-65.

Watchell, K. ve Carter, A.S. (2008). Reaction to Diagnosis and Parenting Styles Among Mothers of Young Children With ASD. *Autism.* 12 (5) 575-594.

Whitman, T.L. (2004). *The Development of Autism: A Self Regulatory Perspective.* Jessica Kingsley Publishers. London, England.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLER (ÖÖGYÖ) İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE STUDENTS EXPERIENCING SPECIAL LEARNING DIFFICULTIES

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Hatice EĞERDİRLİOĞLU
egerdirlioglu.h@gmail.com

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. 63 sınıf öğretmeni çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir.

Çalışma sonunda, sınıf öğretmeleri ÖÖGYÖ'in öğrenmeleri ile ilgili sınıfların kalabalık olması nedeniyle ilgilenmenin güçleştiği, matematik becerilerinin sınırlı olduğu, akademik başarılarının yavaş geliştiği, anlamlı okuyamadıkları, yaşıtlarına göre algılarının geri olduğu, akranlarına yetişecekleri özel yöntemlere ihtiyaç duyulduğu görüşleri ortaya çıkmıştır.Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü tek bir alanda sorun olmadığı halde öğretmenlerin sadece disleksi olarak algıladıkları görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilerek sunulmuştur.
Anahtar kelimeler: Öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, nitel, görüşme

GİRİŞ

Öğrenme, tekrar veya yaşantı sonucu davranışta gözlenen kalıcı değişiklikleri kapsar. Bireysel ayrılıklar, öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını etkiler. Bununla birlikte bireysel ayrılıklar gerek kalıtımın gerekse çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkar **(Yeşilyaprak, 2005).** İşin diğer yönü velilerle olan kısımdır. Veliler genellikle çocuklarındaki öğrenme güçlüğünü kendilerinin kusuruymuş gibi algılayıp kabullenmezler. Bu durumda öğretmen ve anne-baba arasında çatışmalar çıkabilir. Bu çatışmada arada kalan çocuktur ve öğrenme güçlüğünün iyileştirilmesi için hala mesafe alınmamıştır (Selçuk, 2002).
Ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar genellikle Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilerek kaynaştırma raporu alınmaktadır. Öğrenme güçlüğünün bilinmemesinden dolayı da öğrenci zihinsel engelli olarak algılanmaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ne yapacağını bilmeyen eğitimciler onları okulda istememekte ve bu öğrenciler arkadaşları tarafından da dışlanmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okulu bırakma oranı % 40 olarak bilinmektedir **(**APD, 1998). Bu oran oldukça yüksektir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olabilmeleri için etkili öğretim ve sınıf yönetimi teknikleri kullanılmalıdır. Bir ya da birkaç disiplin alanında güçlük gösteren çocukların birebir eğitime gereksinimleri olabilir. Bu öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğretiminde değişik yaklaşımlar kullanılmaktadır. Öğretim, öğrencinin düzeyine ve bilgisine göre düzenlenmeli, eğitim programları bireyselleştirilmeli ve beceri öğretimine ağırlık verilmelidir. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin başarısızlık belirtisi içinde olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu uygulamaları gerçekleştirmedeki başarı ise, özel eğitimci veya sınıf öğretmeninin değişik öğretim yaklaşımları ve öğretim tekniklerini bilmesine ve kullanabilmesine bağlıdır**.** Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yapılacak eğitimde, görsel, işitsel, dokunma, algı geliştirilmesi; dikkat ve bellek yeteneğinin artırılması; motor becerilerinin geliştirilmesi yanı sıra konuşma, dinleme, okuma ve yazma konusundaki becerilerin gelişimi; kavram ve düşünce gelişiminin desteklenmesi bu eğitimde yer almalıdır. Öğrenme güçlüklerinin eğitiminin bu şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenler bu konuda uzmanlaştırılmalıdır.

Uzmanlaştırılan öğretmen yapılacak değerlendirmeler neticesinde çocuğun eksik becerilerini tespit ederek o yönde bir programlama yapacaktır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuk uzman eğitimciler, uygun ve etkili bir programla ilerleme kaydetmektedirler. Öğretmen her türlü sınıf koşulunda özellikle özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi hem de davranışlar açısından güçlü bir ara bulucudur. Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin sağlanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin

kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Yıkmış & Gözün, 2004).

Sınıf öğretmeni, sınıfındaki tüm çocukların eğitiminden sorumlu olduğunu dikkate almalıdır. Sınıftaki her çocuk, özellikleri kendilerine has öğrenme gereksinimleri ve her birisi ayrı birey olarak öğretmenin yönetimi altındadır. Sınıfa, özel gereksinimli bir öğrenci yerleştirildiğinde ya da özel gereksinimli bir öğrencinin sınıfta bulunduğu fark edildiğinde, öğretmenin bu sorunun üstesinden gelemeyeceğini düşünmemesi gerekir. Özel gereksinimli öğrenciler de aynı diğer öğrenciler gibidir. Onları farklı kılan gereksinimlerinin daha yoğun olması ve giderilmesi için ayrı bir strateji ve yardım gerektirmesidir. Özel yardım gerektiren alanlarda ki ihtiyacı özel eğitimle giderilebilir. Ancak normal bir sınıfta uygulanacak olan program normal programdır. Bunun çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenmesi (yalıtılması, zenginleştirilmesi, uyarlamalarının yapılması) gerekmektedir. Sınıfa kaynaştırılmış bir öğrenci, sınıf ortamında ve öğretim süreçlerinde değişikliklerin yapılmasını gerekli kılabilir. Ancak bu değişiklerin diğer çocuklar için de uygun olabileceğini unutmamak gerekir **(Ataman, 2002).**

Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından fark edilerek bunun yanında bu öğrenciler için doğru uygulamaların yapılması öğrenme yetersizliğini azaltmak, çocuğa gerekli becerileri kazandırmak, aile ve toplumla olan ilişkilerinde ve çocuğun okul sürecinde gereksinim duyacağı davranışlara hazırlıklı olmasını sağlamak açısından önemlidir. Literatür taramalarında, ülkemizde öğrenme güçlüğü ve kaynaştırmaya yönelik öğretmen bilgilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmaların yapıldığı ancak sınıf öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri için ne gibi uygulamalarda bulunduğunun araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. 63 sınıf öğretmeni çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin;
1.Öğrenmeleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2.Size göre geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriler nelerdir? Siz bunun için neler yapıyorsunuz?
3.Sınıf içerisindeki en çok yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4.Sınıf içerisinde en çok yaşadığını belirttiğiniz sorunlarını gidermek için neler yapıyorsunuz?
5. Eğitiminde onlara has kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
6. Eğitiminde özel materyallere ihtiyaç var mıdır? Varsa eğitim materyalleri neler olabilir?
7. Akıcı okuyabilmeleri için yapılacak çalışmalar neler olabilir?

Cinsiyet	**Kıdem**			**Özel Eğitim dersi alma**		**Özel Eğitim kursu alma**		**Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle kaç yıl çalışıldığı**			
	0-5 6-10	**11-15**	**16 üz.**	**E**	**H**	**E**	**H**	**0-5**	**6-10**	**11-15**	**16 üz.**
K	8	17	19	36	8	15	29	7	13	15	9
E	2	10	7	15	4	10	9	2	5	7	5
Toplam	10	27	26	51	12	25	38	9	18	22	14

Araştırma tarama modelinde nitel yaklaşımla yapılmıştır. Araştırmada veriler yedi soruluk anket ile toplanmıştır, sorular açık uçlu ve esnek olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları İzmir ilinde sınıfında özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo-1'de gösterilmiştir.
Araştırmanın birinci alt probleminde "Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenmeleri hakkındaki görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 1 'de görülmektedir.

Tablo - 1: Sınıf öğretmenlerinin ÖÖGOÖ'in öğrenmeleri hakkındaki görüşleri			
S	**Katılımcı Görüşü**	**f**	**%**
1	Sınıfların kalabalık olması nedeniyle ilgilenmenin güçleştiğini düşünme.	21	33,33
2	Matematik becerilerinin sınırlı olduğunu düşünme.	13	20,63
3	Akademik başarıları yavaş gelişiyor	5	7,94
4	Anlamlı okuyamadıklarını düşünme.	3	4,76
5	Yaşıtlarına göre algılarının geri olduğunu düşünme.	3	4,76
9	Akranlarına yetişeceklerini düşünme.	3	4,76
12	Özel yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu düşünme.	3	4,76
8	Yaşıtları ile aynı bilişsel düzeyde olduğunu kabul etme.	2	3,17
10	Kelime okumada zorluk (odaklanma, telaffuz, hece atlama-ekleme, eksik harf okuma)	2	3,17
11	Bireysel ilgiye ihtiyaç duyulduğunu düşünme.	2	3,17
14	Sadece disleksi olarak algılama.	2	3,17
6	Her biri farklı özelliğe sahip	1	1,59
7	Akranları ile okuma yazma öğrenememe	1	1,59
13	Zihinsel engelleri yok	1	1,59
15	Okurken farklı kelime türetiyorlar.	1	1,59

Tablo 1'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 21'i (%33,33) Sınıfların kalabalık olması nedeniyle ilgilenmenin güçleştiğini; 13'ü (%20,63) Matematik becerilerinin sınırlı olduğunu ; 5'i (%7,94)Akademik başarılarının yavaş geliştiğini ; 3'ü(%4,76) Anlamlı okuyamadıklarını; 3'ü(4,76) Akranlarına yetişeceklerini; 3'ü(%4,76) Özel yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu ; 2'si(%3,17) Yaşıtları ile aynı bilişsel düzeyde olduğunu kabul etme. 2'si(%3,17) Kelime okumada zorluk olduğunu(odaklanma, telaffuz, hece atlama-ekleme, eksik harf okuma); 2'si(%3,17)Bireysel ilgiye ihtiyaç duyduklarını; 2'si(%3,17) Sadece disleksi olarak algılama; 1'i(%1.59) Her biri farklı özelliğe sahip;1'i(%1.59) Akranları ile okuma yazma öğrenemediklerini; 1'i(%1.59) Zihinsel engellerinin olmadığını ;1'i(1,59) Okurken farklı kelime türettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden 2'si özel öğrenme güçlüğünü disleksi olarak algıladıklarını belirttiği halde bu bilgi literatürde yer alan bilgilerle çelişmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ' ÖÖGOÖ'de size göre geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriler nelerdir? sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 2 'de görülmektedir.

Tablo - 2: ÖÖGOÖ'de size göre geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriler			
S	**Katılımcı Görüşü**	**f**	**%**
1	Okuma becerileri desteklenmeli.	25	39,68
2	Yapabildiği beceriler ön plana çıkarılmalı	8	12,70
3	Okumaya bağlı olarak yazma becerileri desteklenmeli.	6	9,52
4	Sınıfta söz hakkı verilerek sosyal becerileri desteklenmeli.	5	7,94
5	Farklılığından dolayı utanmaması için desteklenmeli.	4	6,35
6	Anlama becerileri geliştirilmeli.	3	4,76
7	Kendi okuma hızında gelişmesi için fırsat verilmeli.	2	3,17
8	Sosyal becerilerin gelişimi için akranları ile görüşülmeli.	2	3,17
9	Özgüven gelişimi desteklenmeli.	2	3,17
10	Algılama becerileri desteklenmeli.	2	3,17
11	Bireysel olarak bilgi ve becerileri geliştirilmeli.	1	1,59
12	El becerileri yetersiz olduğu için geliştirilmeli.	1	1,59
13	Somut nesnelerle görsel becerileri desteklenmeli.	1	1,59
14	İşitsel bellekleri zayıf olduğu için işitsel becerileri geliştirilmeli.	1	1,59

Tablo 2'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 25'i(%39,68) Okuma becerileri desteklenmeli; 8'i(%12,70) Yapabildiği beceriler ön plana çıkarılmalı; 6'sı(%9,52) Okumaya bağlı olarak yazma becerileri desteklenmeli; 5'i(%7,94) Sınıfta söz hakkı verilerek sosyal becerileri desteklenmeli; 4'ü(%6,35) Farklılığından dolayı utanmaması için desteklenmeli; 3'ü(%4,76) Anlama becerileri geliştirilmeli;2'si(%3,17)Kendi okuma hızında gelişmesi için fırsat verilmeli. 2'si(%3,17) Sosyal becerilerin gelişimi için akranları ile görüşülmeli;2'si(%3,17) Özgüven gelişimi desteklenmeli;2'si(%3,17) Algılama becerileri desteklenmel;1'i(%1,59) Bireysel olarak bilgi ve becerileri geliştirilmeli; 1'i(%1,59) El becerileri yetersiz olduğu için geliştirilmeli;1'i(%1,59) Somut nesnelerle görsel becerileri desteklenmeli; 1'i(%1,59)İşitsel bellekleri zayıf olduğu için işitsel becerileri geliştirilmeli demiştir. Öğretmenlerden %39,68'i özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öncelikli geliştirilmesi gereken becerinin okuma becerisi

olduğunu düşünmektedir. Bu maddeye göre öğretmenler özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için daha çok okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda hemfikirlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde " özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin size göre sınıf içerisindeki en çok yaşadıkları sorunlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo - 3: ÖÖGOÖ'in size göre sınıf içerisindeki en çok yaşadıkları sorunlar neler

S	Katılımcı Görüşü	f	%
1	Arkadaşları tarafından dışlanması.	20	31,75
2	Derslerde arkadaşlarına yetişmek için fazla çaba harcıyorlar.	7	11,11
3	Hareketleri kısıtlı olduğu için arkadaşları tarafından oyuna dahil edilmiyor.	6	9,52
4	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle içe kapanıklar.	5	7,94
5	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler kendilerini diğer çocuklar ile kıyaslıyorlar.	5	7,94
6	Sınıf içinde düzgün okuyamadıkları için arkadaşları gülüyor.	4	6,35
7	Çocuklar zihinsel engelli olmadığının farkında oldukları için üzülüyorlar	4	6,35
8	Özel durumlarından dolayı isteksizler.	4	6,35
9	Arkadaşları ile olan iletişim sorunu var.	3	4,76
10	Yaşıtları ile sosyal uyum problemleri var.	2	3,17
11	Arkadaşları,özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden okuyamadığını soruyorlar	2	3,17
12	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler arkadaşlarının alay etmesinden korkuyorlar.	1	1,59

Tablo 3'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 20'si(%31,75)Arkadaşları tarafından dışlandıklarını; 7'si(%11,11) Derslerde arkadaşlarına yetişmek için fazla çaba harcadıklarını;6'sı(%9,52) Hareketleri kısıtlı olduğu için arkadaşları tarafından oyuna dahil edilmediği;5'i(%7,94) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle içe kapanık olduklarını; 5'i(%7,94) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendilerini diğer çocuklar ile kıyasladıklarını;4'ü(%6,35) Sınıf içinde düzgün okuyamadıkları için arkadaşlarının güldüğünü;4'ü(%6,35) Çocuklar zihinsel engelli olmadığının farkında oldukları için üzüldüklerini; 4'ü(%6,35) Özel durumlarından dolayı isteksiz olduklarını; 3'ü(%4,76) Arkadaşları ile olan iletişim sorunu olduğunu; 2'si(%3,17)Yaşıtları ile sosyal uyum problemleri olduğunu; 2'si(%3,17)Arkadaşları, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden okuyamadığını sorduklarını; 1'i(%1,59) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler arkadaşlarının alay etmesinden korktuklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri büyük oranda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandığını düşünmektedir. Çocukların daha çok sosyal problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde " Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içindeki en çok yaşadığı belirtilen sorunları gidermek için neler yapılabilir?" sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo - 4:ÖÖGOÖ'in sınıf içinde en çok yaşadığı belirtilen sorunları gidermek için yapılanlar.

S	Katılımcı Görüşü	f	%
1	Akran eğitimine önem verme.	17	26,98
2	Çalışma gruplarına dahil etme.	10	15,87
3	Özel Sorunları için aile ile görüşme	6	9,52
4	Bütün öğrencilere her insanın farklı olabileceğini anlatma.	5	7,94
5	Arkadaşları güldüğünde onları uyarma.	5	7,94
6	Sınıftaki diğer öğrencilere arkadaşlarının özel durumunu anlatma.	4	6,35
7	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri cesaretlendirme.	4	6,35
8	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle bireysel ilgilenme.	3	4,76
9	BEP'den yararlanma.	3	4,76
10	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özel yeteneklerini ön plana çıkarma.	2	3,17
11	Sınıfa ait olduğunu hissetmesi için masaya yakın oturtma.	2	3,17
12	Sürekli göz kontağı kurma.	1	1,59
13	Sınıf içi oyunlara önem verme.	1	1,59

Tablo 4'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 17'si(%26,98) Akran eğitimine önem verdiğini;10'u(%15,87) Çalışma gruplarına dahil ettiğini;6'sı(%9,52) Özel Sorunları için aile ile görüştüğünü;5'i(%7,94) Bütün öğrencilere her insanın farklı olabileceğini anlattıklarını; 5'i(%7,94)Arkadaşları güldüğünde onları uyardıklarını, 4'ü(%6,35)Sınıftaki diğer öğrencilere arkadaşlarının özel durumunu anlattıklarını; 4'ü(%6,35) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri cesaretlendirdiklerini;3'ü(%4,76)Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle bireysel ilgilendiklerini; 3'ü(%4,76) BEP'den yararlandıklarını; 2'si(%3,17) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özel yeteneklerini ön plana çıkardıklarını; 2'si(%3,17) Sınıfa ait olduğunu hissetmesi için masaya yakın oturttuğunu; 1'i(%1,59) Sürekli göz kontağı kurduğunu; 1'i(%1,59) Sınıf içi oyunlara önem verdiğini belirtmiştir. Öğretmenler büyük ölçüde akran eğitiminin çocuklar arasında yaşanılan sosyal problemleri ortadan kaldırabileceğini düşünmektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde " Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde onlara has kullanılan yöntem ve teknikler neler olabilir?" sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo - 5:ÖÖGOÖ'in eğitiminde onlara has kullanılan yöntem ve teknikler.

S	Katılımcı Görüşü	f	%
1	Sesli okuma çalışmaları yapma.	15	23,81
2	Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullanma.	12	19,05
3	Sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullanma.	10	15,87
4	Sesleri ters ve karıştırarak yazdıkları için dikte çalışması yapma.	7	11,11
5	Öğrendiklerini unutmaması için sürekli tekrar yapma.	5	7,94
6	Somut nesnelerle çalışma.	3	4,76
7	Buluş yoluyla öğretim yöntemini kullanma.	2	3,17
8	Öğrenciye görelik ilkesiyle bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinden yararlanma.	2	3,17
9	Küçük adımlar ilkesine göre metni küçük parçalar halinde sunma.	2	3,17
10	Parçadan-bütüne(tümevarım)yöntemini kullanma.	1	1,59
11	Kavram haritaları tekniğinden yararlanma	1	1,59
12	Kalabalık gruplara uygulanan istasyon,konuşma halkası, akvaryum tekniklerinden yararlanma.	1	1,59
13	Bütünsel algılarını destekleyecek çalışmalar yaptırma	1	1,59
14	Dikkatleri dağınık olduğu için dikkat çalışmaları yapma.	1	1,59

Tablo 5'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 15'i(%23,81)Sesli okuma çalışmaları yaptığını, 12'si(%19,05)Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullandığını;10'u(%15, 87)Sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullandığını;7'si(%11,11) Sesleri ters ve karıştırarak yazdıkları için dikte çalışması yaptığını;5'i(%7,94) Öğrendiklerini unutmaması için sürekli tekrar yaptırdığını; 3'ü(%4,76) Somut nesnelerle çatlığını;;2'si(%3,17) Buluş yoluyla öğretim yöntemini kullandığını; 2'si(%3,17) Öğrenciye görelik ilkesiyle bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinden yararlandığını; 2'si(%3,17) Küçük adımlar ilkesine göre metni küçük parçalar halinde sunduğunu; 1'i(%1,59) Parçadan-bütüne(tümevarım)yöntemini kullandığını; 1'i(%1,59) Kavram haritaları tekniğinden yararlandığını; ; 1'i(%1,59) Kalabalık gruplara uygulanan istasyon,konuşma halkası, akvaryum tekniklerinden yararlandığını; 1'i(%1,59) Bütünsel algılarını destekleyecek çalışmalar yaptırdığını; 1'i(%1,59) Dikkatleri dağınık olduğu için dikkat çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmenler özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere has çalışma yapmaktan ziyade daha geleneksel yöntemlerden yararlanmaktadır**.**

Araştırmanın altıncı alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde özel materyallere ihtiyaç var mıdır? sorusuna cevap aranmıştı. Elde edilen bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo - 6:ÖÖGOÖ'in eğitiminde özel materyallere ihtiyaç var mıdır?			
S	**Katılımcı Görüşü**	**f**	**%**
1	Mevcut materyalleri kullanma.	20	31,75
2	Renkli yazıları olan kitaplardan yararlanma.	13	20,63
3	Okullardaki materyaller bu tür çocuklar için yeterli değil.	9	14,29
4	Dikkat çekici(renkli,sesli)materyalleri kullanma.	7	11,11
5	Parça-bütün ilişkisi kurabilmesi için yap-bozlardan yararlanma.	6	9,52
6	Kavram kartları,ilişkilendirme kartları,benzerlik ve farklılık bulma kartları kullanılabilir.	3	4,76
7	Somut işlemler döneminde oldukları için gerçek nesnelerden yararlanma.	2	3,17
8	Değişik müzik aletleri işitsel belleklerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.	1	1,59
9	Görsel belleklerini destekleyecek görsel okuma ve konsantrasyon sağlamada etkili materyaller kullanılmalı.	1	1,59
10	Kavram haritaları öğrenmede etkili materyal olabilir.	1	1,59

Tablo 6'da görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 20'si(%31,75) Mevcut materyalleri kullandığını; 13'ü(%20,63) Renkli yazıları olan kitaplardan yararlandığını;9'u(%14,29) Okullardaki materyaller bu tür çocuklar için yeterli dolmadığını;7'si(11,11) Dikkat çekici (renkli, sesli) materyalleri kullandığını; 6'sı(%9,52)Parça-bütün ilişkisi kurabilmesi için yap-bozlardan yararlandığını;3'ü(%4,76).Kavram kartları, ilişkilendirme kartları, benzerlik ve farklılık bulma kartları kullanılabileceğini;2'si(%3,17) Somut işlemler döneminde oldukları için gerçek nesnelerden yararlandığını;1'i(%1,59) Değişik müzik aletleri işitsel belleklerini geliştirmek amacıyla kullanılabileceğini; 1'i(%1,59) Görsel belleklerini destekleyecek görsel okuma ve konsantrasyon sağlamada etkili materyaller kullanılması gerektiğini; 1'i(%1,59) Kavram haritaları öğrenmede etkili materyal olabileceğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki mevcut materyalleri kullandıkları, herhangi özel bir materyal kullanmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuyabilmeleri için yapılacak çalışmalar neler olabilir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo - 7:ÖÖGOÖ'in akıcı okuyabilmeleri için yapılacak çalışmalar neler olabilir?			
S	**Katılımcı Görüşü**	**f**	**%**
1	Sesli okuma çalışmaları yapma.	20	31,75
2	Kısa cümlelerden oluşan metinler okutulmalı.	9	14,29
3	Kendi okuma hızında müdahale etmeden okuma.	6	9,52
4	Renkli hecelerle yazılmış metinleri okutma.	5	7,94
5	Heceleyerek okuma ve sonra bütünleştirme.	4	6,35
6	Akıcı okumasına engel olabilecek başka sorunlar tespit edilmeli.	4	6,35
7	Uzun metinleri küçük paragraflara ayırma	3	4,7619
8	Süre tutarak okutma.	2	3,17
9	Zorlandığı ve karıştırdığı harf ve heceleri tekrar ettirerek okutma.	2	3,17
10	Vurgulama yaparak okumaları sağlanmalı.	2	3,17
11	Tonlama yaparak okumaları sağlanmalı.	2	3,17
12	Parmak takibi yaptırmadan okuma.	1	1,59
13	Akıcı okumalarını sağlamak için ses-hece-kelime-cümle şeklinde öğretim sırası izlenmeli.	1	1,59
14	Sınıf içinde konuşmasına fırsat vermek etkili olabilir.	1	1,59
15	Kelimeler tek tek okutulabilir.	1	1,59

Tablo 7'de görüldüğü gibi 63 katılımcıdan 20'si (%31,75) sesli okuma çalışmaları yaptığını, 9'u (%14,29) kısa cümlelerden oluşan metinler okutulması gerektiğini, 6'sı (%9,52) kendi okuma hızında müdahale etmeden okuma yaptırdığını, 5'i (%7,94) renkli hecelerle yazılmış metinleri okuttuğunu, 4'ü (%6,35) heceleyerek okuma ve sonra bütünleştirme yaptıklarını, 4'ü (%6,35) akıcı okumasına engel olabilecek başka sorunlar tespit edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmeleri ÖÖGOÖ'in öğrenmeleri ile ilgili sınıfların kalabalık olması nedeniyle ilgilenmenin güçleştiği, matematik becerilerinin sınırlı olduğu, akademik başarılarının yavaş geliştiği, anlamlı okuyamadıkları, yaşıtlarına göre algılarının geri olduğu, akranlarına yetişecekleri özel yöntemlere ihtiyaç duyulduğu görüşlerine sahiptir. Bu görüşler **Demir (2005), MEB (2000)**, **Korkmazlar (2003**) ve **Bingöl (2003)'ü**n görüşleri ile örtüşmektedir. Yaşıtları ile aynı bilişsel düzeyde olduğu, kelime okumada zorluk yaşadıkları (odaklanma, telaffuz, hece atlama-ekleme, eksik harf okuma) bireysel ilgiye ihtiyaç duydukları her birinin farklı özelliğe sahip olduğu, akranları ile okuma yazma öğrenemedikleri, zihinsel engellerinin olmadığı,

okurken farklı kelime türettikleri konusunda görüşlerini bildirdiği halde öğretmenler bu görüşleri daha az belirtmişlerdir

Demir (2005)'in açıklamalarına göre özel öğrenme güçlüğü tek bir alanda sorun olmadığı halde öğretmenlerin sadece disleksi olarak algıladıkları görülmüştür. Bu eksikliğin giderilmesi için öğretmenlere bu konu hakkında uzman kişilerce hizmet içi eğitim sunulabilir.

Sınıf öğretmeleri ÖÖGOÖ'de geliştirilmesi gereken bilgi ve beceriler ile ilgili okuma becerileri desteklenmeli yapabildiği beceriler ön plana çıkarılmalı görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öncelikli kazandırılması gereken bilgi ve becerileri ile ilgili olarak daha çok okuma becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Buradan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğünü, okuma becerilerinde gerilik olarak algıladığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ÖÖGOÖ'in size göre sınıf içerisindeki en çok yaşadıkları sorunlar ile ilgili olarak arkadaşları tarafından dışlanması, derslerde arkadaşlarına yetişmek için fazla çaba harcadıkları, hareketleri kısıtlı olduğu için arkadaşları tarafından oyuna dahil edilmedikleri özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle içe kapanık oldukları özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler kendilerini diğer çocuklar ile kıyasladıkları sınıf içinde düzgün okuyamadıkları için arkadaşları güldüğü çocuklar zihinsel engelli olmadığının farkında oldukları için üzüldükleri özel durumlarından dolayı isteksiz oldukları, arkadaşları ile iletişim sorunu olduğu, yaşıtları ile sosyal uyum problemleri yaşadığı arkadaşlarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden okuyamadığını sordukları, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşlarının alay etmesinden korktuğu görüşüşlerine sahiptir.Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içindeki yaşadıkları sorunları ile ilgili olarak literatürde geçen bilgilerle paralel olarak aynı sorunları gözlemledikleri görülmüştür.Sınıf öğretmenlerininÖÖGOÖ'in eğitiminde onlara has kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak sesli okuma çalışmaları yaptırdıklarını, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullandıklarını, sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullandıklarını, sesleri ters ve karıştırarak yazdıkları için dikte çalışması yaptırdıklarını, öğrendiklerini unutmaması için sürekli tekrar yaptırdıklarını, somut nesnelerle çalıştıklarını, buluş yoluyla öğretim yöntemini kullandıklarını, öğrenciye görelik ilkesiyle bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinden yararlandıklarını, küçük adımlar ilkesine göre metni küçük parçalar halinde sunduklarını, parçadan-bütüne (tümevarım) yöntemini kullandıklarını, kavram haritaları tekniğinden yararlandıklarını, kalabalık gruplara uygulanan istasyon, konuşma halkası, akvaryum tekniklerinden yararlandıklarını, bütünsel algılarını destekleyecek çalışmalar yaptırdıklarını, dikkatleri dağınık olduğu için dikkat çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere has yöntem teknik kullanmak yerine geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin literatürdeki gelişim dönemlerine uygun materyal kullanmaya çalıştıkları halde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere has materyal kullanmadıkları mevcut materyaller ile eğitim verdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okumaları için mesleki tecrübeleri ve aldıkları eğitim doğrultusunda sınıflarındaki öğrencilerin genel özelliklerini tespit ederek akıcı okuma çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

KAYNAKÇA

APD (Amerikan Psikiyatri Derneği), (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, IV. Washington: DSM- IV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (edt, Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ataman, A. "*Kaynaştırmada Sınıf Öğretmeninin Rolleri Ve Yetiştirme Sorunları*". XI. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya: 2002.

Bingöl, A. (2003). *Ankara'daki İlkokul 2. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı.* Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, Cilt.56 sayı.2. (67-82)

Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim I. Sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel öğrenme bozukluğu. Farklı gelişen çocuklar içinde.(*edt: Adnan Kulaksızoğlu), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Meb, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete,18/01/2000, Sayı: 23937.

Yeşilyaprak, B.(editör).(2005).*Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. (9.basım). Ankara: Pegema Yayıncılık

Yıkmış,A.,Gözün, Ö. *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkiliği,* Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Kök Yayıncılık, Ankara: 2004.

İLKOKUL 3. SINIFLARA UYGULANAN ENGELLİLİK FARKINDALIK ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS OF RELATED TO THE IMPLEMENTATION PRIMARY SCHOOL GRADE 3 DISABILITY AWARENESS ACTIVITIES

Mukadder GÜRSOY
Aydın UYGUN
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
Mevlüt TONCA

ÖZET: Engelli kavramı, bireyden ziyade toplum algısı ve yaklaşımları ile ilgilidir. Bireyin hastalık veya özre sahip olması engelli olması demek değildir. Bu hastalık veya özründen kaynaklanan sebeplerle, yaşamda erişemedikleridir bireyi engelli kılan. Yani engellilik, özel bireylerden çok herhangi bir hastalık veya özre sahip olmayan insanların tutumları ile ilgili bir durumdur. Bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Gününde, "Üç Aralıkta başlayıp, hiç aralık kalmayıncaya kadar" sloganı ile "3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati Farkındalık Etkinliği" adlı etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlikte farklı engel gruplarına yönelik farkındalık etkinlikleri Konya genelinde tüm ilkokul 3. Sınıflara uygulanmış ve bu doğrultuda gözlem ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veri toplanılan gruplardan biride, bu etkinliğin uygulandığı okullardaki öğretmenler olmuştur.

Çalışmanın amacı, 2015 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Günü kapsamında ilkokul 3. sınıflara uygulanan engellilik farkındalık etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.Çalışma, nitel araştırma metodolojisinde gerçekleştirilmiş olup durum çalışması özelliği taşımaktadır. Çalışmanın katılımcıları, Konya ilçelerinden 1110 sınıf ve branş öğretmenidir. Araştırma verileri sabit form anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Sabit form anket görüşmesi ile elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş, görüşler, yüzdelik ve frekans olarak sunulmaya çalışılmıştır.Araştırma sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim dersi veya kursu almadıkları, yaklaşık %10 unun önceki yıllarda engelli farkındalık etkinliği yaptığı, yapılacak etkinliklerin faydalı olduğu ve olacağı görüşleri ortaya çıkmıştır.
Anahtar kelimeler: ilkokul, engelli, farkındalık, 3 Aralık, öğretmen

GİRİŞ

Engelli kavramı, bireyden ziyade toplum algısı ve yaklaşımları ile ilgilidir. Bireyin hastalık veya özre sahip olması engelli olması demek değildir. Bu hastalık veya özründen kaynaklanan sebeplerle, yaşamda erişemedikleridir bireyi engelli kılan. Yani engellilik, özel bireylerden çok herhangi bir hastalık veya özre sahip olmayan insanların tutumları ile ilgili bir durumdur. Bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Bu amaçla birçok engel grubuna yönelik farkındalık günleri oluşturulmuştur. Birleşmiş Milletler'in, 10 Kasım 2011 kararı ile 21 Mart tarihini resmi Dünya Down Sendromu Günü olarak tanımasının ardından dünya genelinde çeşitli etkinlikler bu genetik farklılığının daha da tanınmasına yardımcı oldu. Farkındalığın '21 Mart' gününde olmasının nedeni, 21. kromozomlarının 2 tane yerine 3 tane olması takvimlerde 21 ve 3 rakamını özel kılıyor. 1990'lardan bu yana etkinlikler yapılan 2 Nisan otizm farkındalık günü ve Nisan farkındalık ayı Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2009 yılında 2 Nisan resmi olarak otizm farkındalık günü ilan edilmiştir (Dillenburger, Jordan, McKerr, & Devine, 2013)

3 Aralık tarihi, 1992 yılında Birleşmiş Milletler'in aldığı bir kararla, "Uluslararası Engelliler Günü" ilan edildi. Bu kararın ardından BM İnsan Hakları Komisyonu 5 Mart 1993 tarihinde yayımladığı bir bildiriyle üye ülkeler tarafından 3 Aralık gününün, "engellilerin topluma kazandırılması ve insan haklarının tam ve eşit ölçüde sağlanması" amacıyla tanınmasını istedi. O günden bu yana, 3 Aralık "Engelliler Günü" olarak kabul edilmiştir.

Farkındalık sağlamanın, engelli bireylerin yaşamını kolaylaştırma odaklı olması gerekirken yapılan çalışmaların çoğunluğu, engelli bireylerin rol aldığı farkındalık etkinlikleri ile sınırlı kalmaktadır. Farkındalık, tüm kütüphanelerin engellilerin yararlanacağı veri tabanlarına dönüşmesiyle, imar çalışmalarında basit yasak savma etkinlikleri ile değil de yapının yaşamsal kriteri haline gelmesiyle, kabul eden okul, öğretmen, veli ve öğrenci kitlesi oluşturmakla anlam kazanacaktır.
Öğrencilerle yapılacak ve amacına ulaşacak farkındalık etkinlikleri, sadece belli bir kitle için değil gelecekte tüm toplum için farkındalık yaratmanın kısa ve etkili yolu olacaktır. Bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık

Gününde, "Üç Aralıkta başlayıp, hiç aralık kalmayıncaya kadar" sloganı ile "3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati Farkındalık Etkinliği" adlı etkinlik düzenlenmiştir.

Etkinlik Adımları (Hazırlık)

- Etkinlik hakkında bilgilendirme
- CD ve etkinlik planlarının öğretmenler için çoğaltılması
- 110 cm çubuk ve göz bandı temini
- 3 Aralık 3. Saat etkinlik uygulamaları
- Sürecin organizasyonu ve takibi

Etkinlik Sınıf İçi Uygulama Adımları

- Yorumlara müsaade etmeden bir öğrenci kaldırır.
- Öğrencinin gözlerini kapatarak yerini bulmasını ister.
- Hazırlanan videoyu açar ve uyarır, iyi dinleyin, burası çok önemli şeklinde uyarır. Videonun sesini açmaz.
- Ek bir dağıtılır ve okuması istenir.
- Sonra ne hissettikleri sorulur ve hislerini başat elini kullanmadan yazmaları istenir (ek 2)
- Açıklama ve tartışma yapılabilir.
- Ek 3 örnek ifadeleri öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunarak diğer kısımların doldurulması istenir.
- Sınıfımızda Bir …….. engelli olsa (araştıralım etkinliği) kısaca tartışılır.
- Öz değerlendirme formları doldurulur.

Etkinlikte farklı engel gruplarına yönelik farkındalık etkinlikleri Konya genelinde tüm ilkokul 3. Sınıflara uygulanmış ve bu doğrultuda gözlem ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veri toplanılan gruplardan biride, bu etkinliğin uygulandığı okullardaki öğretmenler olmuştur.

Çalışmanın amacı, 2015 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Günü kapsamında ilkokul 3. sınıflara uygulanan engellilik farkındalık etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.Çalışma, nitel araştırma metodolojisinde gerçekleştirilmiş olup durum çalışması özelliği taşımaktadır. Çalışmanın katılımcıları, Konya ilçelerinden 1110 sınıf ve branş öğretmenidir. Araştırma verileri sabit form anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Sabit form anket görüşmesi ile elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş, görüşler, yüzdelik ve frekans olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların branşlara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:Görüşülen Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	Yüzde
Eğitim Fakültesi Mezunu	576	%52
Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu	243	%22
Diğer Alan Mezunları	291	%26
Toplam	1110	%100

Öğretmen görüşme sonuçları değerlendirildiğinde tablo1'e göre; öğretmenlerin branşlara göre dağılımına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu 576 kişi(%52'si), fen edebiyat mezunu olarak 243 kişi(%22) , diğer alan mezunları 291kişi (%26) olduğu görülmüştür.

Eğitim fakültesi mezunları içerisinde sınıf, fen bilgisi ve matematik öğretmenleri yer alırken; fen edebiyat fakültesi mezunları içerisinde tarih, coğrafya, fizik, kimya , biyoloji gibi alan mezunlarının olduğu ; diğer alan mezunları ifadesi ise sanat tarihi, ziraat fakültesi, basın yayın gibi bölümler kastedilmektedir.

Tablo 2:Görüşülen Öğretmenlerin Kıdemlere Göre Dağılımı

Kıdem	N	Yüzde
0-10 yıl	33	%3
11-20 yıl	666	%60
21-30 yıl	378	%34
31 ve üst	33	%3
Toplam	1110	%100

Görüşülen öğretmenlerin kıdemlere göre dağılımı değerlendirildiğinde tablo2'ye göre; 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 33 kişi(%3), 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 666 kişi(%60) , 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 378 kişi(%34), 31 ve üst yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 33 kişi(%3) olduğu görülmüştür.

Tablo 3:Görüşülen Öğretmenlerin Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Dağılımı

Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu	N	Yüzde
Yok	700	%63
Var	410	%37
Toplam	1110	%100

Görüşülen öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre dağılımı tablo3'e göre değerlendirildiğinde; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin 410 kişi(%37), sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin 700 kişi(%63) olduğu görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin sınıflarında 1-7 arası kaynaştırma öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4:Görüşülen Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	610	%55
Erkek	500	%45
Toplam	1110	%100

Görüşülen öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımları tablo4'e göre değerlendirildiğinde; görüşülen öğretmenlerin 610'unun (%55) kadın, 500'inin (%45) erkek olduğu görülmüştür.

Tablo 5:Görüşülen Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	N	Yüzde
Aldı	255	%23
Almadı	855	%77
Toplam	1110	%100

Görüşülen öğretmenlerin özel eğitim dersi alma durumu tablo5'e göre değerlendirildiğinde; 255 kişinin (%23) özel eğitim dersi aldığı, 855 kişinin(%77) özel eğitim dersi almadığı görülmüştür. Ders alanların bir kısmının lisans bir kısmının da tezsiz yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 6:Görüşülen Öğretmenlerin Özel Eğitim Kursu Alma Durumuna Göre Dağılımı

Özel Eğitim Kursu Alma Durumu	N	Yüzde
Aldı	96	%27
Almadı	274	%73
Toplam	370	%100

Görüşülen öğretmenlerin özel eğitim kursu alam durumu tablo5'e göre değerlendirildiğinde; 96 kişinin(%27) özel eğitim kursu aldığı, 274 kişinin (%73) özel kursu almadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %8i hem ders hem kurs alırken, % 68 i ne ders ne de kurs almıştır.

Tablo 6:Görüşülen Öğretmenlerin Önceki Yıllarda Farkındalık Etkinliği YapmaDurumuna Göre Dağılımı ve Görüşleri

Önceki Yıllarda Farkındalık Etkinliği Yapma Durumu	N	Yüzde
Yaptı	132	%12
Yapmadı	978	%88
Görüşler	1110	%100
Konusu gelince, konu üzerine konuştum	72	%6
Drama ve rol oynama şeklinde yapmıştım	48	%4
Kamu spotu izlettim	24	%2
Görme engeli için yapmıştım	12	%1

Görüşülen öğretmenlerin önceki yıllarda farkındalık etkinliği yapma durumuna göre dağılımı ve görüşleri değerlendirildiğinde; 132 kişinin(%12) farkındalık etkinliği yaptığı 978 kişinin(%88) farkındalık etkinliği yapmadığı görülmüştür. Önceki yıllarda farkındalık etkinliğini yapan 132 kişinin; 72 kişinin(%6) farkındalık etkinliği konusu üzerinde konuştuğu, 48 kişinin(%4) drama ve rol şeklinde farkındalık etkinliği yaptığı, 24 kişinin(%2) kamu spotu izlettirdiği, 12 kişinin(%1) görme engeli için farkındalık etkinliği yaptığı görülmüştür.

Tablo 7:Görüşülen Öğretmenlerin Farkındalık Etkinliğinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Farkındalık Etkinliğinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	N	Yüzde
Gerekli	1110	%100
Gereksiz	0	%0
Görüşler (Niçin?)		
Empatiyi artırıyor	344	%31
Toplumsal duyarlık ve kabul artıyor	333	%30
Bilinçli çocuklar yetişiyor	89	%8
Engellilerin yaşam kalitesi artıyor	22	%2
Görmezden gelmek doğru olmaz	11	%1
Yetişkinlere daha çok lazım	11	%1

Görüşülen öğretmenlerin farkındalık etkinliğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri tablo7'ye göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin 344'ü (%31) empatiyi arttırdığını, öğretmenlerin 333'ü (%30) toplumsal duyarlılık ve kabulü artırdığını, öğretmenlerin 89'u (%8) bilinçli çocuklar yetişiyor görüşünde, öğretmenlerin 22'si (%2) si engellilerin yaşam kalitesi artıyor düşüncesinde öğretmenlerin 11 i (%1) görmezden gelmek doğru olmaz görüşünde, öğretmenlerin 11' i (%1) yetişkinlere daha çok lazım şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Bir öğretmen, "Çocuklar acımasız olabiliyor", "Gözleri bağlı sırasını ararken 'ya gerçek olsaydı?' sorusu ile irkildiler şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 8:Görüşülen Öğretmenlerin 3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati etkinliğineİlişkin Görüş ve Eleştirileri

3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati etkinliğine İlişkin Görüş ve Eleştirileri	N 1110	Yüzde
Güzel ve yararlı	178	%16
Sorun yok	155	%14
Sadece 3. Sınıflara olmamalı	133	%12
Süre yetersiz	133	%12
Öğrenci seviyesinin üzerinde	89	%8
Etkinlik hakkında uygulamalı bilgi verilebilir	67	%6
Somutlaştı	67	%6
Yıl içine yayılmalı	56	%5
Çeşitlenmeli	22	%2
Her sınıf düzeyi için ayrı etkinlik olmalı	22	%2

Görüşülen öğretmenlerin 3 Aralık farkındalık etkinliğine ilişkin görüşleri, 178 (%16) öğretmen 'güzel ve yararlı' görüşünde, 155 öğretmenimiz (%14) , bir sorun yok şeklinde görüş geliştirmiştir. "Güzel bir zamanlama olmuş" şeklinde bir öğretmen görüşü de bulunmaktadır.

Tablo 9:Görüşülen Öğretmenlerin 3 Aralıkta Uygulanabilecek Farklı Etkinlik Önerilerineİlişkin Görüş ve Önerileri

3 Aralıkta Uygulanabilecek Farklı Etkinlik Önerilerine İlişkin Görüş ve Önerileri	N (1110)	Yüzde
Engelli misafirler ağırlanabilir (Başarı hikâyeleri)	277	%25
Film ve tiyatro gösterileri olabilir	166	%15
Topluma açık alanlarda empati etkinlikleri yapılabilir	89	%8
Eksikler giderilmeden faydasız.	56	%5
Kardeşlik etkinlikleri yapılabilir	33	%3
Aile eğitimleri yapılabilir	22	%2
Tersine kaynaştırmalar olabilir.	11	%1
Engellilere sormak lazım	11	%1

Öğretmenlerin 3 Aralıkta Uygulanabilecek farklı etkinlik öğretmen görüşleri 277 öğretmen (%25) 'Engelli misafirler ağırlanabilir ' görüşünde, 166 öğretmen (%15) ' Film ve tiyatro gösterileri olabilir ' önerisinde bulundu, 89 öğretmen (%8)' topluma açık alanlarda empati etkinliği yapılabilir' şeklinde öneride bulunduğu, 56 öğretmen (%5) ise ' Eksikler giderilmeden faydasız ' olacağı görüşünde, 33 öğretmen (%3) ü ' kardeşlik etkinlikleri yapılsın ' önerisinde bulundu, 22 öğretmen (%2) 'Aile eğitimi yapılabilir ' şeklinde öneride bulundu, 11 Öğretmen (%1) tersine kaynaştırmalar olabilir şeklinde önerisini belirtirken, 11 öğretmen (%1) Engellilere sormak lazım görüşünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tablo 10:Görüşülen Öğretmenlerin Çocukların Engellilik Farkındalığı Kazanması İçinİşbirliği Yapılacak Kurumlara İlişkin Görüş ve Önerileri

Çocukların Engellilik Farkındalığı Kazanması İçin İşbirliği Yapılacak Kurumlara İlişkin Görüş ve Önerileri	N	Yüzde
Okullar	244	%22
Herkes	224	%20
STK'lar	201	%18
Belediyeler	178	%16
Diğer kamu kuruluşları	134	%12
Aileler	110	%10
Diğer	89	%8

Görüşülen öğretmenlerin işbirliği yapılacak kurumlara ilişkin görüş ve önerileri tablo 10 bu şekilde değerlendirilmiştir, 244 öğretmenlerin (%22) okulda, 224 öğretmen herkes ile işbirliği yapılabilir görüşünde, 201 öğretmen (%18) STK' lardan faydalanabilir görüşünde, 178 öğretmen (% 16) belediye ile işbirliği yapılacağı görüşü, 134 öğretmen (%12) diğer kamu kuruluşları ile işbirliği yapılabilir görüşünde, 110 öğretmen (%10) aileler ile işbirliği görüşünde, 89 öğretmen (%8) diğer kurumlar ile işbirliği yapılabileceği öneri ve görüşlerini sundu. Diğer farklı görüş ve öneri olarak;

Araştırma ile ortaya çıkan sonuç ve öneriler aşağıda listelenmiştir.

- ✓ Son yıllardaki yükseköğretimde özel eğitim derslerinin eğitim fakültelerinde zorunlu hale gelmesi, Milli Eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerin yaş ve kıdem olarak heterojen olması nedeniyle henüz öğretmenler arasında çoğunluk oluşturabilecek sayılara henüz ulaşmamıştır. Bu nedenle henüz eğitim almamış öğretmenlere zorunlu özel eğitim kursu verilebilir.
- ✓ Sosyal yaşam alanlarında formal eğitim çalışmaları dışında da engelli farkındalık etkinlikleri düzenlenebilir. Örneğin, belediyelerce engellilik simülatörü oluşturulabilir.
- ✓ Oyun ve fizik etkinlikleri dersinde her hafta bir uzvumuzu kullanmadan oyunlar oynanabilir.
- ✓ 'Ben ve Diğerleri' teması ile yeni bir ders oluşturma önerisi program hazırlamakta yetkili makamlara ulaştırıla bilinir (Arslantaş, 2015).

KAYNAKÇA

Arslantaş, S. (2015). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşe Koşulan Kendini İzleme Stratejilerinin, Kendini İzleme, Özdüzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi.* Konya: NEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., & Devine, P. (2013). Awareness and knowledge of autism and autism interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (7) 1558-1567.

SPORUN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE HOŞGÖRÜ EĞİLİM DÜZEYLERİNEETKİSİ

THE EFFECT OF THE SPORT TO THE PRIMARY STUDENTS' TOLERANCE TENDENCY RANK

Mehibe AKANDERE
makandere@selcuk.edu.tr
Cengiz KÜÇÜKTOP
cengizkucuktop@gmail.com

ÖZET: Bu çalışmada masa tenisi ve taekwondo sporu ile uğraşan sporcuların hoşgörü eğilim düzeylerine etkisi amaçlanmıştır. Çalışmanın grubunu Konya İlinde okuyan masa tenisi ve taekwondo sporu ile uğraşan 56 kız 54 erkek sporcu ile spor yapmayan 50 kız, 50 erkek toplamda 210 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Çalışkan ve Sağlam tarafından ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiş Hoşgörü Eğilim Ölçeği uygulanmıştır.
Verilerin analizinde Spss 15.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda T testi ve varyans analizi (ANOVA) farklılıklarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.Araştırma da elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları aile durumlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermediği, kardeşinin olup-olmamasına göre karşılaştırıldığında ise katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cinsiyet acısından incelendiğinde katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın katılımcıların spor yapıp yapmama değişkeni açısından karşılaştırılmasında, kadınların hoşgörü eğilim, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.($P<0,05$). Spor yapan kadınların kabullenme puanı spor yapmayan kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan erkek katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında ise anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.($P<0,05$).Spor yapan erkeklerin empati kurma puanı spor yapmayan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Sonuç olarak: Spor yapan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin spor yapmayan ilköğretim öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve sporun ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.
Anahtar sözcükler:spor, hoşgörü

ABSTRACT: In this study it is aimed to influence the trend tolerance level of athletes interested in ping pong and taekwondo. This study group includes 54 male and 56 female students who are interested in ping pong and taekwondo and also 50 male and 50 female students who are not interested in sports, it consists of a total 210 students who live in konya. In order to anlayze the trend tolerance level of primary school students depending on various variables, trend tolerance scale has been applied to the students.
Key words: spore, tolerance

GİRİŞ

Başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmesini ve düşüncelerine göre yaşamasını hoş görme tutumu (Doğan ve Kılınç, 2014: 281) olarak nitelenebilen hoşgörü konusu ile ilgili olarak Deveci ve Ay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenci günlüklerinde hoşgörü kapsamında en çok demokratik değerleri anlama ve saygı duyma yer almaktadır. Çengelci, Hancı, ve Karaduman'a (2013) göre ise, öğretmenler açısından okul ortamında kazandırılmaya çalışılan temel değerler sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluktur.

Hoşgörü, diğer insanların fikir, görüş ve davranışlarına karşı anlayışlı olabilmenin (Öcal, 2006); yanında farklı inanç, düşünce ve davranışlara, kendi yaşam anlayışımıza uymasa dahi müdahale etmemeyi içermektedir (Çağbayır, 2007, Ashford, 2009). Hoşgörü farklılıkları dikkate almadan insanları değerlendirme, anlama ve kabul etme, saygı duyma ve açık tutumlu olma yeteneğidir (Kouchok, 2008). Başka bir ifadeyle hoşgörü, insanın kendisine yapılan yanlışları görmezden gelmeye çalışması, insanlara anlayışla yaklaşması, gönül incitmemesi ve insanlara sevgi, saygı içerisinde yakınlık göstermesi gibi anlamlara gelir (Özdemir, 2011: 18).

Hoşgörülü olma, farklı görüş, inanç, değer ve yaşama biçimine sahip insanlara karşı tahammül gösterilmesi demektir. Yani hoşgörü katlanmak ve tahammüldür (Evkuran ve ark., 2010; Ateş, 1997). Hoşgörüsüz olma ise önyargı,

ötekileştirme, bağnazlık, ayrımcılık, dışlama, baskı, yıkım, şiddet, ırkçılık, soykırım gibi insanlık dışı olarak tanılanabilecek, evrensel değerlere aykırı durumları içermektedir (Gültekin, 2007). Bünyesindeki sevgi, saygı, anlayış, kabul gibi özellikler ile demokrasi, uyum ve özgürlük gibi pozitif durumların ortaya çıkmasına katkı sağlayan hoşgörü, hem kişiler arası hem de toplumlar arası sağlıklı iletişimin oluşup devam etmesi açısından çok önemlidir (Kolaç, 2010).

Toplumun, eşitlik, farklılıklara saygı, demokrasi, özgürlük ve barış içerisinde yaşaması için gerekli olan hoşgörü kavramı, nesillere çocukluk çağı kadar erken dönemlerde kazandırılmalıdır. Çünkü günümüzde hoşgörü sahibi bireyler yetiştirmek geçmişe nazaran daha önemli hale gelmiştir (Yeşilkayalı ve Demirtaş, 2013: 13-19).

Çocuklara hoşgörü kavramının öğretilmesi için etkili yöntemler tespit edilmeli ve bu yöntemler erken dönemlerde uygulanmaya başlanmalıdır. Bu noktadan hareketle toplumsal ve evrensel değerlerin nesillere kazandırılmasında önemli ve etkili eğitim araçlarından bir tanesi olarak spor düşünülebilir. Çünkü spor vasıtası ile bireylerin ruhen ve bedenen sağlıklı, sosyal yönü gelişmiş birer kişilik kazanmaları sağlanırken diğer yönden sağduyulu, yapıcı, centilmen, ahlaklı ve hoşgörülü bir insan olarak yetişmeleri de desteklenebilir (Yetim, 2005: 137).

Sportif faaliyetler, hakkaniyet, sorumluluk, güvenilirlik, sosyal değerler, grupla etkileşim, kendini disipline etmek gibi pek çok kazanım yanında öğrencilere hoşgörüyü de öğretmektedir (Akgün, 2011: 49).

Hoşgörü kavramının özellikle Batı ülkelerinde tahammül, katlanma, dayanma gibi negatif kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması; konuyla ilgili araştırmaların önyargıyla bağlantılandırılarak gerçekleştirilmesi hoşgörünün tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Witenberg (2007), hoşgörünün, gruplar arası ilişkilere pozitif yaklaşım sunan ahlak teorileri üzerine temellendirildiği, eşitlik, adalet ve saygıya dayanan, diğerlerine zarar vermekten kaçınan ahlak boyutuna yerleştirildiğinde pozitif algılanacağını belirtmektedir.

Çalışkan ve Sağlam da (2012), benzer bir yaklaşımla, hoşgörüyü, 'bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biri' olarak tanımlamıştır. Burada değerlere vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir. Hoşgörü de, genel olarak demokratik değerlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Nitekim 'hoşgörü' daha çok değerler eğitimi (Baysal ve Saman, 2010), ahlaki eğitim (Kuçuradi, 1995), vatandaşlık eğitimi (Ersoy, 2012), barış eğitimi (Demir, 2011), demokrasi eğitimi (Gültekin, 2007) gibi konuların içinde değinilen bir kavram olmuştur.

Değerler eğitimi konusundaki küresel tartışmalarda hoşgörü kavramı, UNESCO'nun 1995'de yayınlanan ''Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi'nde ifade edildiği gibi, en temel başvuru noktalarından biridir (Leirvik, 2007). Bu durum hoşgörü konusundaki araştırmalarda da görülmektedir. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde, hoşgörü ile ilgili kuramsal araştırma (Atalay, 2008); değer öğretimindeki yeni yaklaşımların hoşgörü değerinin gelişimine etkisinin araştırıldığı uygulamalı araştırma (Gültekin, 2007); okul öncesi dönemde hoşgörü eğitiminin verimliliğini arttırmak üzere geliştirilen bir programın etkiliğini saptamayı amaçlayan uygulamalı bir araştırma (Tatar, 2009);

Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmış uygulamalı bir çalışma (Çalışkan ve Sağlam, 2012) bulunmaktadır. Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin üç boyutundan biri ve hoşgörünün olabilmesi şartlarından birisi olan empati gelişiminde anne baba tutumlarının etkisinin tartışıldığı bir çalışmaya da (Ünal, 2007) rastlanmıştır.

Ekeland, Heian, Hagen (2005) fiziksel etkinliklerin çocuk ve ergenlerde benlik saygısı, depresyon, kaygı ve davranış sorunları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öztürk' e (2007) göre, her türlü spor aktiviteleri, sosyal bir deneyimdir. Sportif etkinliklere katılan bireyler, oyun ve hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme imkanı bulur. Saldırganlık, utangaçlık, kıskançlık gibi duyguların boşalımını sağlar ve bunların kontrol edilmesi öğrenilir. Baskı altındayken enerjiden kurtulmanın yolu, oyun ya da spor etkinliklerine katılmaktır. Spor yapanların yapmayanlara göre daha dışa dönük ve duygusal olarak dengeli oldukları Tiryaki (2000) gibi sonuçlarla insan yaşamının her döneminde egzersizin gerekliliği yadsınamaz.

İyi beslenme, öz bakım ve yeterli dinlenmenin yanı sıra güvenli ve sağlıklı bir ortamda yapılan sportif faaliyetler, çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri üzerinde de etkilidir (Arı 2008).

Sportif faaliyetler öncelikle çocuğun kendine olan güvenini arttırır. Yeni arkadaşlıklar kurmasını sağlar. Sosyalleşmesine yardımcı olur. Fiziksel olarak zinde kalmasını sağlar. Psikolojik olarak stresin ortaya çıkmasını engeller, birikmesini önler. Uykusuzluk ve halsizlik gibi sorunları ortadan kaldırır. Yapılacak kısa bir etkinlik bile

çocuğun olumsuz duygu durumlarından uzaklaşmasını sağlayacaktır. Spor ruhu rahatlatırken, stres, kaygı bozukluğu, öfke kontrolsüzlüğü gibi psikolojik rahatsızlıklarda da belirgin düzenlemeler yapar (Tahtalı ve Sezer 2010).

Araştırma sonuçlarına göre, spor yapanların spor yapmayan çocuklara göre, duygusal olarak daha dengeli ve daha dışa dönük bir karaktere sahip olduklarını belirtmiştir (Tiryaki 2000).

Sportif faaliyetler çocukların girişken, kontrollü, özgüvenli olmalarını sağlar. Spor yapan çocukların sosyalleşmelerinde ve kendilerini ifade edebilmelerinde daha rahat oldukları araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Özer ve Özer 2005).

Çocuğun sorumluluk almalarında akranları tarafından kabul edilmelerinde ve yeri geldiğinde liderlik duygularını göstermede yardımcı olur. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun akranlarıyla uyum içinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir (Özer ve Özer 2005).

YÖNTEM

Bu çalışmada masa tenisi ve taekwondo sporu ile uğraşan sporcuların hoşgörü eğilim düzeylerine etkisi amaçlanmıştır. Çalışmanın grubunu Konya ilinde okuyan masa tenisi ve taekwondo sporu ile uğraşan 56 kız 54 erkek sporcu ile spor yapmayan 50 kız,50 erkek toplamda 210 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir Hoşgörü Eğilim Ölçeği uygulanmıştır.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği; Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Sakarya Büyükşehir sınırları içindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 899 öğrenci oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 47.97'sini açıklayan, üç alt faktörden oluşan 18 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt faktörler "değer", "kabul" ve "empati"dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayısının 89; birinci faktör için 86, ikinci faktörü için 70 ve üçüncü faktör için ise 63 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının 84, birinci faktör için 83, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için 82; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .43 ile .63 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri alt faktörler için sırasıyla; Değer .851, Kabul; .748, ve Empati; .665'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise; .897'dir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Spss 15.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda T testi ve varyans analizi (ANOVA) farklılıklarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Sporun İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine etkisi amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgulara göre;

Tablo1. Cinsiyete durumuna göre frekans tablosu;

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Veri Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
Kız	106	50,5	50,5	50,5
Erkek	104	49.5	49.5	100
Toplam	210	100		

Tablomuzda görüldüğü üzere araştırmaya katılan kişilerin 106 tanesi kız,104 tanesi erkektir. Erkek ve kızların yüzdelikleri ise sırasıyla %50,5 ve %49,5 olarak görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan kişilerin spor yapıp-yapmama durumuna göre frekans tablosu;

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Veri Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
Spor Yapanlar	110	52,4	52,4	50,5
Spor Yapmayanlar	100	47,6	47,6	100
Toplam	210	100		

Tablomuzda görüldüğü üzere araştırmaya katılan kişilerin 110 tanesi spor yapanlar,100 tanesi spor yapmayanlar. Spor yapan ve yapmayanların yüzdelikleri ise sırasıyla %52,4 ve %47,6 olarak görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının anne babasının yanında olup-olmama durumuna göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Aile Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Hoşgörü eğilimi	Yanında olanlar	205	3,0653	1,02836	-1,315	,190
	Yanında olmayanlar	5	3,6778	1,04483		
Değer verme	Yanında olanlar	205	2,9892	1,05559	-1,279	,202
	Yanında olmayanlar	5	3,6000	1,04409		
Kabullenme	Yanında olanlar	205	3,0449	1,09792	-1,276	,203
	Yanında olmayanlar	5	3,6800	1,18828		
Empati kurma	Yanında olanlar	205	3,2622	,96277	-1,351	,178
	Yanında olmayanlar	5	3,8500	,89443		

P<0,05

Tablo 3. incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları aile durumlarına göre karşılaştırıldığında, katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının aile durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.(P>0,05).

Tablo 4. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının kardeşlerinin olup-olmaması durumuna göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Hoşgörü eğilimi	Var	14	2,8810	1,01668	-,747	,456
	Yok	196	3,0941	1,03255		
Değer verme	Var	14	2,8333	1,09800	-,623	,534
	Yok	196	3,0159	1,05583		
Kabullenme	Var	14	2,8000	1,01071	-,914	,362
	Yok	196	3,0786	1,10762		
Empati kurma	Var	14	3,0893	,92303	-,751	,454
	Yok	196	3,2895	,96710		

P<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları ile kişilerin kardeşinin olup-olmaması göre karşılaştırıldığında, katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının kardeş durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (P>0,05).

Tablo 5. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması..

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Hoşgörü eğilimi	Kadın	104	3,0470	1,05675	-0,457	0,648
	Erkek	106	3,1122	1,00799		
Değer verme	Kadın	104	2,9466	1,09185	-0,775	0,439
	Erkek	106	3,0597	1,02367		
Kabullenme	Kadın	104	3,0385	1,12968	-0,280	0,780
	Erkek	106	3,0811	1,07784		
Empati kurma	Kadın	104	3,2837	0,96734	1,111	0,912
	Erkek	106	3,2689	0,96406		

P<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında, katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (P>0,05).

Tablo 6. Araştırmaya katılan kadın katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapıp-yapmama göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Spor Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Hoşgörü eğilimi	Spor Yapan	56	3,8958	,67926	14,984	,000
	Spor Yapmayan	50	2,2344	,41396		
Değer verme	Spor Yapan	56	3,8571	,70040	15,076	,000
	Spor Yapmayan	50	2,1667	,39284		
Kabullenme	Spor Yapan	56	3,9357	,66618	15,987	,000
	Spor Yapmayan	50	2,1240	,47102		
Empati kurma	Spor Yapan	56	3,9330	,72220	10,975	,000
	Spor Yapmayan	50	2,5250	,58084		

P<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilim, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, kadınların hoşgörü eğilim, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.(P<0,05).Bu farklılığı belirlenen dört gruptan hangisinin daha yüksek olduğu ise yukarıdaki tablomuzda yer alan ortalama değerlerden büyüğünü baz alarak ortaya çıkarabiliriz. Kabullenme puan grubumuzdaki spor yapan kadınların en yüksek olduğu yukarıdaki tablomuza bakarak tespit edilmiştir.(ortalama=3,9357)

Tablo 7. Araştırmaya katılan erkek katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapıp-yapmama göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Spor Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Hoşgörü eğilimi	Spor Yapan	54	3,9228	,64846	17,449	,000
	Spor Yapmayan	50	2,1011	,36640		
Değer verme	Spor Yapan	54	3,8560	,65739	17,800	,000
	Spor Yapmayan	50	1,9644	,37792		
Kabullenme	Spor Yapan	54	3,9778	,66579	17,678	,000
	Spor Yapmayan	50	2,0240	,42501		
Empati kurma	Spor Yapan	54	4,0046	,69107	12,519	,000
	Spor Yapmayan	50	2,5050	,50883		

P<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, erkeklerin hoşgörü eğilim, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.(P<0,05).Bu farklılığı belirlenen dört gruptan hangisinin daha yüksek olduğu ise yukarıdaki tablomuzda yer alan ortalama değerlerden büyüğünü baz alarak ortaya çıkarabiliriz. Empati kurma puan grubumuzdaki spor yapan erkeklerin en yüksek olduğu yukarıdaki tablomuza bakarak tespit edilmiştir.(ortalama=4,004).

TARTIŞMA SONUÇ

Sporun İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine etkisi amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgular sonucunda;

Araştırmaya katılan kişilerin 106 kız,104 erkektir. Erkek ve kızların yüzdeleri %50,5 ve %49,5 olarak görülmektedir. Bunların 110 spor yapanlar(%52,4) ,100 spor yapmayanlar(%47,6) olarak görülmektedir (Tablo 1.2).Akandere ve ark (2009), çalışmasında sporun öğrencilerin ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Spor, kişilerde hoşgörü ve işbirliği gibi özelliklerin gelişimini destekler (Kuru, 2000; Yetim, 2000). Spor içerisinde bireyler, başkalarının haklarına saygıyı, başarı ve başarısızlığı kabullenmeyi, işbirliği ve hoşgörüyü öğrenirler (Şahan, 2007: 8).

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları aile durumlarına göre karşılaştırıldığında katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının aile durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.(P>0,05).
Çalışkan ve Sağlam (2012), çalışmasında bulgularımız dışında, anne eğitim durumu ile hoşgörü eğilim düzeyi arasında istatistikî yönden anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Türk ve Nalçacı (2011), çalışmasında değerler eğitimi ölçeği alt boyutu olan hoşgörü ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark bulmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi,değer verme,kabullenme,empati kurma puanları ile kişilerin kardeşinin olup-olmaması göre karşılaştırıldığında,katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının kardeş durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.(P>0,05) (Tablo 4).

Yazıcı (2011), çalışmasında kardeş sayısı ve hoşgörünün de arasında bulunduğu demokratik değerler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Türk ve Nalçacı (2011), çalışmasında araştırmamız bulguları dışında kardeş sayısı ile hoşgörü düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yazıcı (2011), çalışmasında kardeş sayısı ve hoşgörünün de arasında bulunduğu demokratik değerler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi,değer verme, kabullenme,empati kurma puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında,katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (P>0,05).

Çalışkan ve Sağlam (2012), ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini incelediği çalışmasında kızların erkeklere göre daha yüksek hoşgörü düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Gürbüz ve Gündüz (2011), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin değerler eğitimi alt boyutu olan hoşgörü düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Benzer bir sonucu da Türk ve Nalçacı (2011), 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin hoşgörü değerini kazanma düzeyleri arasında bulmuştur.

Witenberg (2007), Sigelman ve Toebben (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının, genel olarak hoşgörü seviyesinin farkının yaşla birlikte artmasına rağmen içerik düşünüldüğünde hoşgörü hakkında evrensel bir yapının ortaya çıkmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Witenberg (2007), Bu çalışmada, inançla çelişkili hoşgörü incelenmiş ve durumsal bilgiden kaynaklanan yaşa ilişkin farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmaya katılan kadın katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilim,değer verme, kabullenme, empati kurma puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, kadınların hoşgörü eğilim,değer verme,kabullenme ve empati kurma puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.(P<0,05).

Kabullenme puan grubumuzdaki spor yapan kadınların spor yapmayan kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür(Tablo 6).

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi,değer verme,kabullenme,empati kurma puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, erkeklerin hoşgörü eğilim,değer verme,kabullenme ve empati kurma puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (P<0,05). Empati kurma puan grubumuzdaki spor yapan erkeklerin spor yapmayan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni, hoşgörü ve demokratik tutumlara yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde benzer olarak Diker (2012) tarafından "lise öğrencilerinin demokratik davranışları sergileme düzeyleri"nin ele alındığı çalışmada 230 öğrenciden oluşan araştırma grubunun, cinsiyet bazında kız öğrencilerin erkeklerden daha demokratik oldukları ifade edilmiştir.

Yüksel, Bağcı ve Vatansever (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, hoşgörülü olmak boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hoşgörülü olma davranışını daha sık gösterdikleri ifade edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akandere, M., Baştuğ, G., Güler, D., (2009). Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 59-68

Akgün, A., (2011). İlköğretim Kurumlarında Ders Dışı Egzersiz Faaliyetlerine Katılan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 49

Arı R. Eğitim Psikolojisi, Nobel Yayıncılık, Ankara 2008.

Ateş, T., (1997). Hoşgörü ve Uzlaşma. Ankara: Ümit

Ashford, N., (2009). Hoşgörü. Ankara: Liberte

Baysal, N. Z. ve Saman, O (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9/34, 56-69.

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 1431-1446.

Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33-56.
Çağbayır, Y., (2007). Ötüken Türkçe Sözlük. İstanbul: Ötüken
Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 167-181.
Demir, S. (2011). Türkiye'de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: nitel inceleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2011(4), 1727-1745.
Diker, Z. (2012). Demokrasi Eğitimi ve Lise Öğrencilerinin Demokratik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 229-238.
Duman, B. (2010). Correlation Between the Graduate-Students' Perception of Educational Philosophies and Their Democratic Attitudes. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 5830–5834
Doğan, A. ve Kılınç, M. (2014). İlkokul Düzeyindeki Farklı Ders Kitaplarında Barış ve Savaş Kavramlarına Yer Veriliş Düzeyinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science, 2(1), 277-289
Ekeland, E, Heian, F., Hagen, K.B. (2005). Can Exercise İmprove Self Esteem İn Children And Young People? A Systematic Review Of Randomised Controlled Trials. Br J Sports Medicine. 39, 792- 798
Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12 (3). 2111-2124.
Evkuran, M., Cengil, M., Korukçu, A., Yavuz, S., Akyol L, A., Ünlüer, C., (2010). Birlikte Yaşama Kültürü ve Hoşgörü. Ankara: Öncü
Gültekin, F., (2007). Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin ''Hoşgörü'' Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
Gürbüz, G., Gündüz, S., (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Demokrasi Unsurları İle İlgili Görüşleri, Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, 3, 17-30
Kolaç, E., (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe DerslerindeDeğerler ve Hoşgörü Eğitimi, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 55, 193-208
Kouchhock, K.H., (2008). Çocuklara Hoşgörüyü Öğretmek İçin Neler Yapmalı, Neler Yapmamalı: Mısır Örneğinden Bazı Yansımalar, (Çev. Cemil Oruç), Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,13(2), 403-412
Kuçuradi, I. (1995). Hoşgörü: kavramı ve sınırları. B.Onur (Ed.). Hoşgörü ve Eğitim içinde. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (s.18-29).
Leirvick, O. (2007). Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar. Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde. Değerler Eğitimi Merkezi ,İstanbul
Öcal, M., (2006). İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Düşünce
Özer K, DS Özer(2005). Çocuklarda Psiko-motor Gelişim Nobel Yayımları
Özdemir, M., (2011). Hoşgörülü Birey veHoşgörülü Toplum, Gençay Dergisi, 1.18
Öztürk A.S. (2007). Ortopedik Engellilerin Sosyalleşmesine Sporun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
Tahtalı S, Sezer S S2010). "Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Gelişim ve Eğitimin Önemi"
Tiryaki, Ş . (2000). Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama. 1.Baskı, İstanbul: Eylül Yayınevi, s.109, 2000
Türk, N., Nalçacı, A., (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Dü- zeyleri, 13(2), 39-56
Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. Milli Eğitim, 176, 134-147
Witenberg, R.T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. Journal Of Moral Education. 36 (4). 433-451
Yazıcı, K., (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, 36 (159), 165-178
Yetim, A., (2005). Sosyoloji ve Spor. Yaylacık Matbaası. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
Yeşilkayalı, E., Demirtaş, V.Y., (2013). Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 12-25
Yiğit, E. Ö. ve Çolak, K. (2010). Democratic Attitudes of Social Studies Pre-Service Teachers. Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education, 1(Special Issue): 82-95 ISSN: 1308-951X
Yüksel, İ., Bağcı, Ş. ve Vatansever, E. (2013). İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 309-

2010-2015 YILLARI ARASI TÜRKİYE ÖZEL SPORCULAR SPOR FEDERASYONU TARAFINDAN DÜZENLENEN SPOR FAALİYETLERİNE NİCELİKSEL BAKIŞ

Sadettin AKÇİ
sadettinakci@gmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
İsmail TUNA
tunaismail26@gmail.com
Nülüfer Meral TUNA
n.meral_86@hotmail.com

ÖZET: 20.12.2000 tarihinde kurulan Türkiye Zihinsel Engelliler Spor Federasyonu'nun adı 10.02.2009 tarihinde Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu olarak değiştirilmiştir. Türkiye'de faaliyet gösteren engelli spor federasyonlarındandır (işitme, görme, bedensel ve özel sporcular) Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu; özel bireylerin (zihin engelli, otizm, down sendromu) spor yapmasına olanak sağlar. 81 ilde temsilcilikleri vardır. 14 farklı branşta (atletizm, masa tenisi, basketbol, kayak, yüzme…) faaliyet gösterir. Bölgesel ve Türkiye Şampiyonaları düzenler. Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu Milli Takım Sporcuları Avrupa ve İnas faaliyetlerine katılırlar. Şu bünyesinde yaklaşık 420 spor kulübü barındırır. Ortalama 17-20.000 özel bireyin spor yapmasına olanak sağlar. Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu faaliyetlerine katılan özel sporcular sahip oldukları becerileri kaldıkları 5 yıldızlı otellerde genelleme imkânı bulurlar. Ailelerinden ilk kez ayrılan özel sporcular bağımsız hareket edebilme şansı bulurlar. Farklı illerde genel bireylerle kaynaşarak iletişim kurup davranışlarını kontrol ederler.
Araştırmanın amacı:2010-2015 Yılları Arası Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu Tarafından Düzenlenen Spor Faaliyetlerinin niceliksel olarak betimlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak; 'Yıllara göre, **(1)**Düzenlenen faaliyet sayısı, **(2)**Spor faaliyetlerine katılan özel birey sayısı, **(3)**Spor faaliyetleri düzenlenen branş sayısı, **(4)**Spor faaliyetlerine katılan kulüp sayısı, **(5)**Spor faaliyetlerine katılan eğitici ve antrenör sayısı, **(6)**Spor faaliyetleri düzenlenen iller'' ülke, bölge istatistikleri şeklinde betimlenmeye çalışılmıştır.Araştırma, nitel araştırma metodolojisinde ve betimsel çalışma deseninde gerçekleşmiş olup, araştırma verileri kaynak tarama (faaliyet raporları) ile elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve ortaya çıkan bulgular frekans, yüzdelik ve bunlara dayalı olarak grafiksel veriler şeklinde ortaya konmaya çalışılmıştır.
Anahtar Kelime:*Spor faaliyeti, spor kulüpleri, spor branşları, TÖSSFED*

GİRİŞ

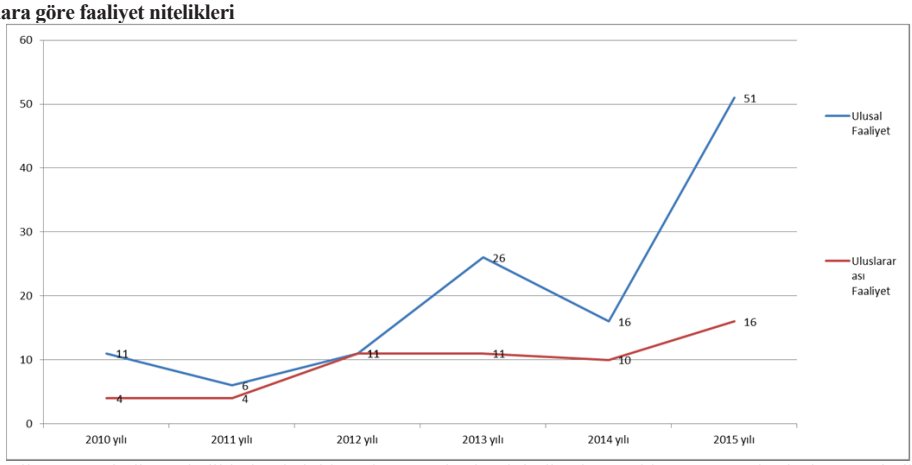
Toplumda her bireyin spor yapmaya ihtiyacı vardır. Her insan önemlidir, çünkü insan sahip olduğu potansiyel ile değerlendirilmelidir. Toplumun sadece sağlıklı bireylerden değil de, engelli vs. değişik sınıflardan oluştuğu da bir gerçektir. Spor, engellilerin kendilerini gösterebilecekleri ve engellerini unutabilecekleri hatta azaltabilecekleri bir araç olabilir. Spor sayesinde çevre ile iletişim kuran engelli, paylaşma ve özgüven duygularının da gelişeceği rehabiliteler ile sosyal bir tedavi halini alabilir.

Sporun olumlu etkisi, toplumda yer alan engelli bireyleri de kapsamakta, fiziksel ve zihinsel gelişimleri ile birlikte onların toplum içinde daha iyi ilişkiler kurabilmesini sağlamaktadır (Savucu vd., 2006). Sağlıklı bireylerin bedensel ve ruhsal gerilimlerden kurtulmaları, hayat şartlarına fiziksel uygunluk sağlayabilmeleri için önerilen sportif aktivitelerin ve sporun, engellilerce yapılabileceği hususu uzun yıllar ihmal edilmiştir. Oyun, spor ve yarışma tarzında yapılan aktiviteler engelli rehabilitasyonunda ve toplumla iletişime geçmede en kolay yollardan biridir. Bir eğitim faaliyeti olan spor, ortak amaçları dile getirebilme gücünü ve takdir edebilme duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra, spor, anlayış ve sorumluluk taşıyabilme ve işbirliği içinde düzen sağlama kabiliyetini de geliştirmektedir. Sabırlı ve enerjik olmayı sağlaması, sosyal gruba ve topluma mensubiyet gücünü kazandırmakla, birey ile toplum ilişkilerini daha ahenkli kılmaktadır (Erkal vd., 1998).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri engelli bireylerin gerek engelleri dolayısıyla içinde bulundukları ruh hali ve gerekse toplumun kendilerine karşı olan tavırlarının doğal sonucu olarak ortaya çıkan saldırganlık, öfke ve kıskançlık gibi duygularını kontrol etmelerini sağlayacağı düşünülmekte ve inanılmaktadır.
Demokrasi bağlamındaki insan hakları ve fırsat eşitliği kavramları içinde düşünüldüğünde, engelli bireylerin, diğer normal bireyler gibi spor eğitiminden yararlanmaları en doğal haklarıdır ve bu alanda fırsat eşitliği yaratılmalıdır (Atay, 1995).

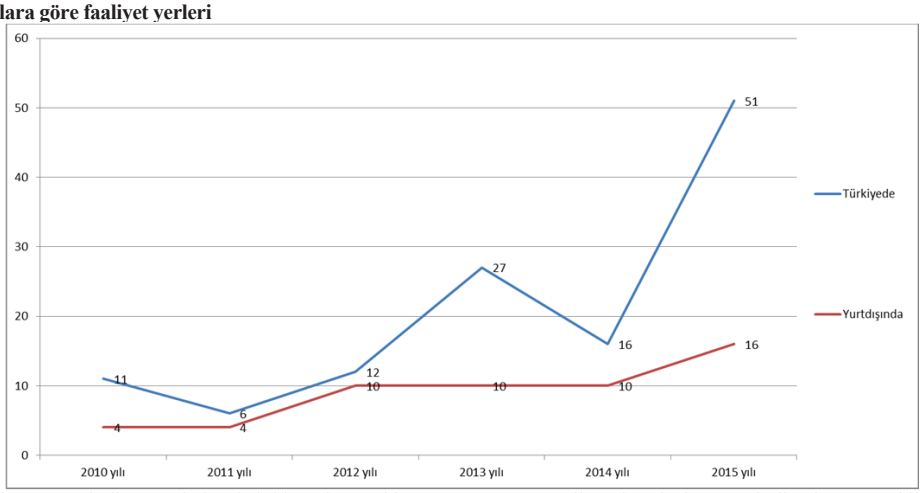
Engelli bireylerin sportif etkinliklere katılımı; önceleri yaralı askerlerin daha sonra ihtiyaç duyan tüm hasta kişilerin tedavisindeki olumlu etkilerden hareketle gerçekleşmiştir. Egzersizin tedavideki tamamlayıcı rolünün yanı sıra engellinin motivasyonu üzerinde olumlu etkileri de bir rehabilitasyon aracı olarak dikkatleri sportif etkinliklerin üzerine çekmiştir. Ayrıca sporun rehabilitasyon etkisinin dışında, hasta ve engelli kişiler için başlı başına sosyal ve psikolojik destek unsuru olduğu da fark edilmiştir. Sportif etkinliklere katılım, engelli kişiye fiziksel aktivitelere katılım imkânının yanı sıra kişilik gelişimi ve özgüven duygusunun oluşumu yoluyla toplumsal yaşama uyum göstermesi yönünde büyük kolaylık sağlamaktadır. Fiziksel aktivitelerin rehabilite ve tedavi edici etkisi, engelli bireylerde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Yıllara göre faaliyet nitelikleri



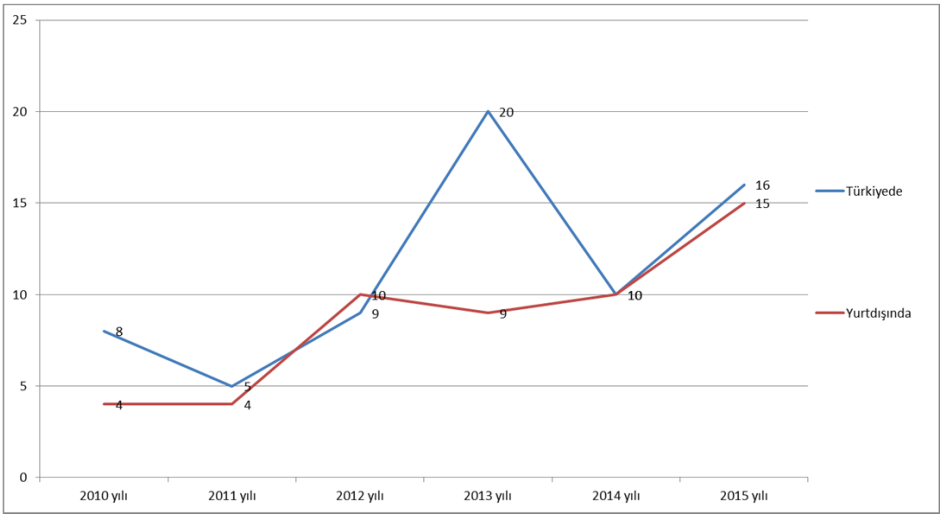
Yıllara göre faaliyet niteliklerine bakıldığında; en çok ulusal faaliyetin yapıldığı ve en çok uluslararası faaliyete katılınan yılın 2015 yılı olduğu görülmektedir.2014 yılı istisna olarak, yıllara göre artış olduğu görülmektedir.

Yıllara göre faaliyet yerleri



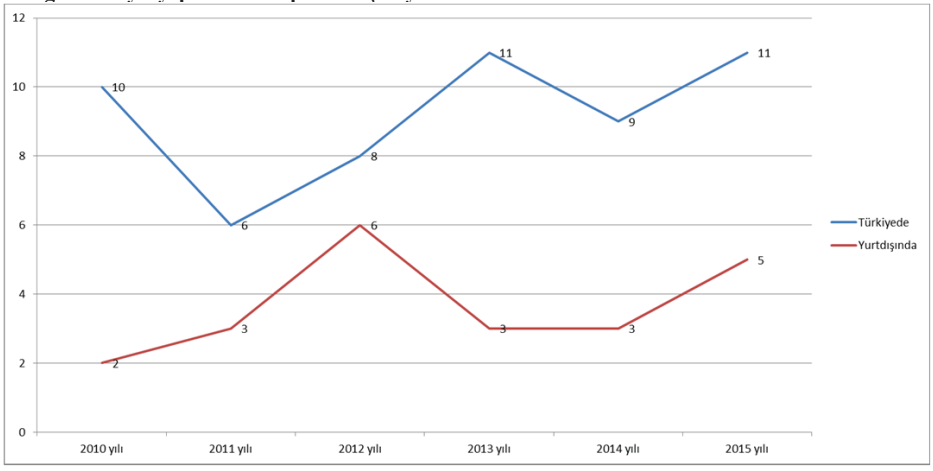
Yıllara göre faaliyet yerlerine bakıldığında; Türkiye 2012 ve 2013 yıllarında Uluslararası faaliyetlere ev sahipliği yapıldığı görülmektedir.

Yıllara göre faaliyet yapılan farklı şehir sayısı



Yıllara göre faaliyet yapılan farklı şehir sayısına bakıldığında; 2013 yılında Türkiye'de, 2015 yılında da yurt dışında sayının fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Yıllara göre faaliyet yapılan farklı spor branşı sayısı



Yıllara göre faaliyet yapılan farklı spor branş sayısına bakıldığında; 2013 ve 2015 yıllarında Türkiye'de, 2012 yılında yurt dışında farklı branşlara katılımın fazla olduğu görülmektedir.

Yıllara göre illerin sporcu sayıları

NO	İLİ	YILLARA GÖRE SPORCU SAYISI					
		2010	2011	2012	2013	2014	2015
1	Adana	7	12	2	34	26	68
2	Adıyaman			1	1	24	12
3	Afyon	17	9	10	12	16	14
4	Ağrı				15		
5	Amasya	2		10	13	30	19
6	Ankara	56	64	27	53	82	70
7	Antalya	108	33	53	55	79	48
8	Artvin				25		
9	Aydın	62	41	80	36	47	51
10	Balıkesir	34	41	49	52	34	43
11	Bilecik	26		12	10	9	8
12	Bingöl	10	2	4	6	3	10
13	Bitlis						
14	Bolu	4		2	8	4	12
15	Burdur	10		5	5	15	20
16	Bursa	61	85	8	59	123	104
17	Çanakkale	12	20	27	29	7	46
18	Çankırı			10	36	28	18
19	Çorum	3		1		13	26
20	Denizli	17	19	45	31	38	15
21	Diyarbakır			3	25	28	26
22	Edirne	47	17	33	26	27	15
23	Elazığ	40	13	2	14	35	54
24	Erzincan	4	2	12	32	29	63
25	Erzurum						2
26	Eskişehir	3					8
27	Gaziantep	2		5	3	11	18
28	Giresun	27	61	61	71	75	72
29	Gümüşhane	7	1	5	37	23	17
30	Hakkari						1
31	Hatay						25
32	Isparta	2		1	7	5	15
33	İçel (Mersin	5		44	45	81	74
34	İstanbul	202	182	123	135	151	121
35	İzmir	127	113	116	142	91	143
36	Kars	1				12	2
37	Kastamonu	4	3			12	6
38	Kayseri			4	4	22	15
39	Kırklareli			2	23	34	32
40	Kırşehir	2	2		62	9	10
41	Kocaeli	139	39	23	49	80	135
42	Konya	1	5	52	37	23	32
43	Kütahya	13		9	15	26	34
44	Malatya	2	5	32	30	44	76
45	Manisa	52	48	32	55	58	79
46	K.maraş	2		12	3	9	9
47	Mardin						
48	Muğla	3	12	1	12	18	21
49	Muş						9
50	Nevşehir	1	4	1	75	37	16
51	Niğde		10	2	3	11	34
52	Ordu	3	1	1	17	7	4
53	Rize		1		11	2	9
54	Sakarya			6	13	12	24
55	Samsun		1	20	71	25	21
56	Siirt				9	19	41
57	Sinop	51	39	37	75	88	156
58	Sivas			6		16	4
59	Tekirdağ		2	3	12	5	27
60	Tokat	14	15	2	6	33	30
61	Trabzon	14	25	13	9	30	32
62	Tunceli	1	7	1	47		
63	Şanlıurfa	23	17	12			
64	Uşak	5	1		15	13	17
65	Van				1	11	3
66	Yozgat						8
67	Zonguldak	4	6		16	32	33
68	Aksaray			13	23	81	56
69	Bayburt				16		
70	Karaman	3	1	1	3	7	22
71	Kırıkkale	2					31
72	Batman						
73	Şırnak				1		
74	Bartın	1			1		4
75	Ardahan					3	11
76	Iğdır				56	37	1
77	Yalova	36	57	19	77	66	33
78	Karabük	9	22	2		18	22
79	Kilis	31	31	35	34		1
80	Osmaniye				19	2	40
81	Düzce			9	14	51	21

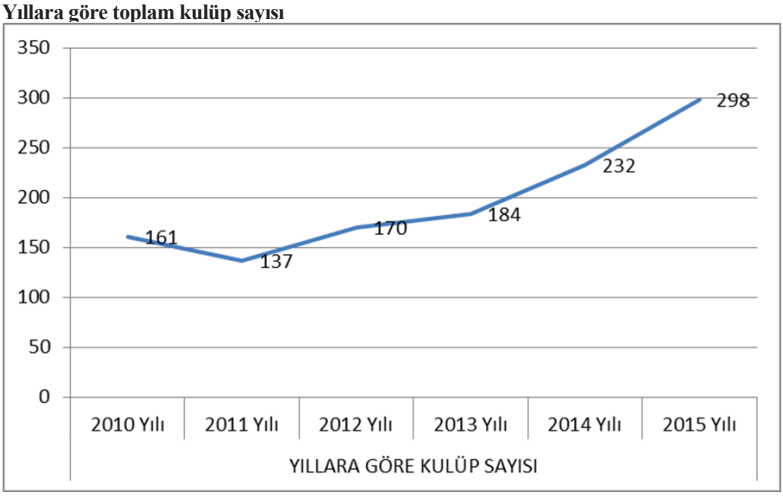
Yıllara göre sporcu sayılarına bakıldığında; Sinop, İzmir, Kocaeli, İstanbul, Bursa illerinde özel sporcu sayılarının fazla olduğu görülmektedir.

Yıllara göre illerin kulüp sayıları

NO	İLİ	YILLARA GÖRE KULÜP SAYISI					
		2010	2011	2012	2013	2014	2015
1	Adana	3	2	3	6	7	11
2	Adıyaman			1	1	3	4
3	Afyon	6	3	3	2	2	3
4	Ağrı						
5	Amasya	1	2	2	3	3	3
6	Ankara	8	7	11	9	9	17
7	Antalya	6	4	4	6	7	7
8	Artvin			1	1	1	1
9	Aydın	3	4	4	4	2	3
10	Balıkesir	2	2	2	2	3	6
11	Bilecik	1	1	1	1	1	1
12	Bingöl	1	1	2	1	1	1
13	Bitlis						
14	Bolu	1		1	1	1	1
15	Burdur	3	2	2	1	2	2
16	Bursa	8	3	7	6	8	11
17	Çanakkale	2	2	2	3	4	7
18	Çankırı	2	2	2	3	4	4
19	Çorum	1	1	2	2	3	3
20	Denizli	2	3	3	2	3	3
21	Diyarbakır	1	1	1	1	1	1
22	Edirne	5	5	6	4	4	4
23	Elazığ	3	2	2	1	2	2
24	Erzincan	1	1	1	3	2	4
25	Erzurum	1				1	1
26	Eskişehir	1	1	1	1	1	2
27	Gaziantep	1		2	2	4	6
28	Giresun	3	3	4	4	4	4
29	Gümüşhane	1	1	2	2	2	2
30	Hakkari						
31	Hatay	1					1
32	Isparta	2	2	2	1	2	2
33	İçel (Mersin)	4	4	6	6	7	9
34	İstanbul	14	11	13	13	15	21
35	İzmir	12	11	12	15	14	21
36	Kars					1	1
37	Kastamonu	1	1	1		1	1
38	Kayseri	1			1	1	1
39	Kırklareli	1	1	1	2	3	4
40	Kırşehir		1	1	1	3	1
41	Kocaeli	6	7	7	9	11	15
42	Konya	1	2	4	6	6	8
43	Kütahya	2	2	2	3	3	3
44	Malatya	2	2	3	3	5	7
45	Manisa	5	4	4	5	5	5
46	K.maraş	3	2	2	3	1	2
47	Mardin						
48	Muğla		1	2	5	5	4
49	Muş						1
50	Nevşehir		1	1	1	1	3
51	Niğde	1	2	2	1	2	4
52	Ordu	3	1	1	1	1	1
53	Rize			1	4	1	2
54	Sakarya	1	1	2		8	7
55	Samsun	3	3	3	5	6	6
56	Siirt				1	1	1
57	Sinop	5	5	5	3	4	6
58	Sivas					2	1
59	Tekirdağ	2	1	1	1	2	3
60	Tokat	3	3	3	3	5	5
61	Trabzon	1	2	2	2	4	4
62	Tunceli		1	1	1		
63	Şanlıurfa	1					
64	Uşak				1	1	1
65	Van				1	1	1
66	Yozgat						1
67	Zonguldak	5	2	3	1	2	2
68	Aksaray	3	4	4	4	8	7
69	Bayburt						
70	Karaman				1	2	2
71	Kırıkkale	1					4
72	Batman	1					
73	Şırnak						
74	Bartın	2	2	3	1	1	1
75	Ardahan						
76	Iğdır				1	2	1
77	Yalova	3	2	3	2	2	3
78	Karabük	2	2	2	1	2	2
79	Kilis	1	1	1	1		
80	Osmaniye	1				3	6
81	Düzce				2	3	3
		161	137	170	184	232	298

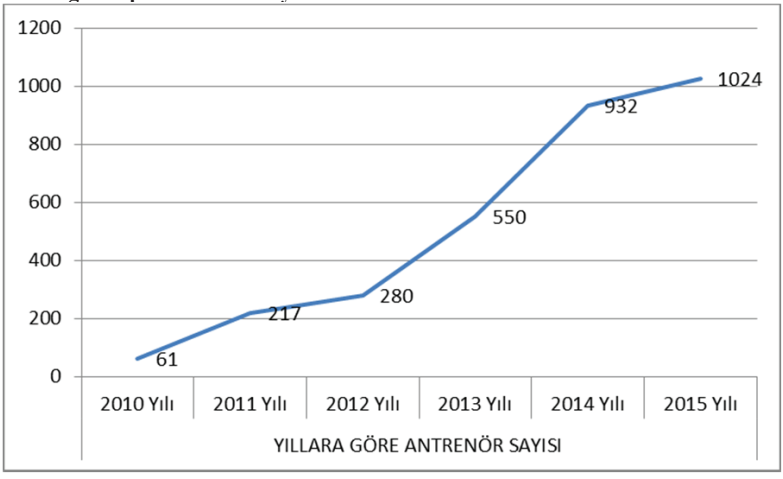
Yıllara göre kulüp sayılarına bakıldığında; İstanbul, İzmir, Ankara, Kocaeli, Bursa, Adana illerinde özel sporcular kulüplerinin fazla olduğu görülmektedir.

Yıllara göre toplam kulüp sayısı



Yıllara göre kulüp sayısına bakıldığında; kulüp sayısının artış gösterdiği , 2012 ve 2015 yılları arasında artışın yoğunluğu dikkat çekmektedir.

Yıllara göre toplam antrenör sayısı



Yıllara göre özel sporcuların antrenörlerine bakıldığında; 2013 ve 2015 yılları arasında iki katına yakın artışın olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Yıllara göre incelenen tüm başlıklarda 2010 yılına göre 2015 yılında tüm alt başlıklarda niceliksel anlamda büyük artışlar görülmüştür.

KAYNAKÇA

Atay, M. (1995). Özürlü çocukların normal yaşıtları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme.*Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.*

Erkal, M. E., Güven, Ö., & Ayan, D. (1998). Sosyolojik açıdan spor. Der Yayınları.

Savucu, Y., Sirmen, B., İnal, S., Karahan, M., & Erdemir, İ. (2006). Zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin belirlenmesi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 20(2), 105-11

İLKOKUL 3. SINIFLARA UYGULANAN ENGELLİLİK FARKINDALIK ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Servet ALTINTAŞ
Abdullahnur KAPLAN
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
Mehmet OKUR

ÖZET: Engel ve engelliyi anlamak sadece engellenen bireyler için değil tüm insanlar için önemlidir. Engelli bireylerin yaşadığı zorlukları anlamak kadar, engelli olmayan bireylerin kendi potansiyellerini anlaması içinde farkındalık etkinlikleri büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Gününde, "Üç Aralıkta başlayıp, hiç aralık kalmayıncaya kadar" sloganı ile "3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati Farkındalık Etkinliği" adlı etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlikte farklı engel gruplarına yönelik farkındalık etkinlikleri Konya genelinde tüm ilkokul 3. Sınıflara uygulanmış ve bu doğrultuda gözlem ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veri toplanılan gruplardan biride, bu etkinliğin uygulandığı 3. Sınıf öğrencileri olmuştur.Çalışmanın amacı, 2015 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Günü kapsamında ilkokul 3. sınıflara uygulanan engellilik farkındalık etkinliklerindeki öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesidir.Çalışma, nitel araştırma metodolojisinde gerçekleştirilmiş olup betimsel çalışma özelliği taşımaktadır. Çalışmada, tüm üçüncü sınıf öğrencilerinin ürünleri (anekdot, metafor, öz değerlendirme) görüşler yüzdelik oranlarda tekrar edene kadar incelenmiş ve daha sonra yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri doküman (anekdot, metafor, öz değerlendirme) incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş, görüşler, yüzdelik ve frekans ve örnekleme olarak sunulmaya çalışılmıştır.Araştırma sonucunda, 3. Sınıf öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, görme ve işitme engelleri açısından farkındalık etkinliklerinin anekdot kayıtları, öz değerlendirmeleri ve metaforları bulguları ortaya konmuştur.
Anahtar kelimeler:*ilkokul, engelli, farkındalık, 3 Aralık, 3. Sınıf*

GİRİŞ

Bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Bu amaçla birçok engel grubuna yönelik farkındalık günleri oluşturulmuştur. Birleşmiş Milletler'in, 10 Kasım 2011 kararı ile 21 Mart tarihini resmi Dünya Down Sendromu Günü olarak tanımasının ardından dünya genelinde çeşitli etkinlikler bu genetik farklılığının daha da tanınmasına yardımcı oldu. Farkındalığın '21 Mart' gününde olmasının nedeni, 21. kromozomlarının 2 tane yerine 3 tane olması takvimlerde 21 ve 3 rakamını özel kılıyor. 1990'lardan bu yana etkinlikler yapılan 2 Nisan otizm farkındalık günü ve Nisan farkındalık ayı Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2009 yılında 2 Nisan resmi olarak otizm farkındalık günü ilan edilmiştir (Dillenburger, Jordan, McKerr, & Devine, 2013). 3 Aralık tarihi, 1992 yılında Birleşmiş Milletler'in aldığı bir kararla, "Uluslararası Engelliler Günü" ilan edildi. Bu kararın ardından BM İnsan Hakları Komisyonu 5 Mart 1993 tarihinde yayımladığı bir bildiriyle üye ülkeler tarafından 3 Aralık gününün, "engellilerin topluma kazandırılması ve insan haklarının tam ve eşit ölçüde sağlanması" amacıyla tanınmasını istedi. O günden bu yana, 3 Aralık "Engelliler Günü" olarak kabul edilmiştir.

Farkındalık sağlamanın, engelli bireylerin yaşamını kolaylaştırma odaklı olması gerekirken yapılan çalışmaların çoğunluğu, engelli bireylerin rol aldığı farkındalık etkinlikleri ile sınırlı kalmaktadır. Farkındalık, tüm kütüphanelerin engellilerin yararlanacağı veri tabanlarına dönüşmesiyle, imar çalışmalarında basit yasak savma etkinlikleri ile değil de yapının yaşamsal kriteri haline gelmesiyle, kabul eden okul, öğretmen, veli ve öğrenci kitlesi oluşturmakla anlam kazanacaktır. Öğrencilerle yapılacak ve amacına ulaşacak farkındalık etkinlikleri, sadece belli bir kitle için değil gelecekte tüm toplum için farkındalık yaratmanın kısa ve etkili yolu olacaktır. Bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Gününde, "Üç Aralıkta başlayıp, hiç aralık kalmayıncaya kadar" sloganı ile "3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati Farkındalık Etkinliği" adlı etkinlik düzenlenmiştir.

Etkinlik Adımları (Hazırlık)

- Etkinlik hakkında bilgilendirme
- CD ve etkinlik planlarının öğretmenler için çoğaltılması
- 110 cm çubuk ve göz bandı temini
- 3 Aralık 3. Saat etkinlik uygulamaları
- Sürecin organizasyonu ve takibi

Etkinlik Sınıf İçi Uygulama Adımları

- Yorumlara müsaade etmeden bir öğrenci kaldırır.
- Öğrencinin gözlerini kapatarak yerini bulmasını ister.
- Hazırlanan videoyu açar ve uyarır, iyi dinleyin, burası çok önemli şeklinde uyarır. Videonun sesini açmaz.
- Ek bir dağıtılır ve okuması istenir.
- Sonra ne hissettikleri sorulur ve hislerini başat elini kullanmadan yazmaları istenir (ek 2)
- Açıklama ve tartışma yapılabilir.
- Ek 3 örnek ifadeleri öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunarak diğer kısımların doldurulması istenir.
- Sınıfımızda Bir …….. engelli olsa (araştıralım etkinliği) kısaca tartışılır.
- Öz değerlendirme formları doldurulur.

Etkinlikte farklı engel gruplarına yönelik farkındalık etkinlikleri Konya genelinde tüm ilkokul 3. Sınıflara uygulanmış ve bu doğrultuda gözlem ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veri toplanılan gruplardan biride, bu etkinliğin uygulandığı okullardaki öğretmenler olmuştur.Engelli bireylerin yaşadığı zorlukları anlamak kadar, engelli olmayan bireylerin kendi potansiyellerini anlaması içinde farkındalık etkinlikleri büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda bireyleri engelsiz kılmak, insanların tutumlarını olumlu hale getirerek kolaylaşabilir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Gününde, "Üç Aralıkta başlayıp, hiç aralık kalmayıncaya kadar" sloganı ile "3 Aralık, 3. Sınıflar, 3. Ders saati Farkındalık Etkinliği" adlı etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlikte farklı engel gruplarına yönelik farkındalık etkinlikleri Konya genelinde tüm ilkokul 3. Sınıflara uygulanmış ve bu doğrultuda gözlem ve görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veri toplanılan gruplardan biride, bu etkinliğin uygulandığı 3. Sınıf öğrencileri olmuştur.

Çalışmanın amacı, 2015 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Farkındalık Günü kapsamında ilkokul 3. sınıflara uygulanan engellilik farkındalık etkinliklerindeki öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesidir.Çalışma, nitel araştırma metodolojisinde gerçekleştirilmiş olup betimsel çalışma özelliği taşımaktadır. Çalışmada, tüm üçüncü sınıf öğrencilerinin ürünleri (anekdot, metafor, öz değerlendirme) görüşler yüzdelik oranlarda tekrar edene kadar incelenmiş ve daha sonra yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri doküman (anekdot, metafor, öz değerlendirme) incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş, görüşler, yüzdelik ve frekans ve örnekleme olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, 3. Sınıf öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, görme ve işitme engelleri açısından farkındalık etkinliklerinin anekdot kayıtları, öz değerlendirmeleri ve metaforları bulgular olarak ortaya konmuştur.

Tablo 1:3. Sınıf Öğrencilerin Anekdot Kayıt Olumlu Görüş Dağılımı

Olumlu Görüşler	Yüzde
Onları daha iyi anladım	%8
Çok şanslıyız, bizim başımıza da gelebilirdi	%4
Hepimiz engelli adayıyız	%3

Yapılan çalışma bitiminde öğrencilerden duygu ve düşüncelerini başat olmayan elleri ile zorlanarak da olsa yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yaklaşık %8'i 'Onları daha iyi anladım' derken, % 4'ü çok şanslı olduklarını, % 3'ü ise kendi başlarına da gelebileceğini anladıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin 'Onlar, hayatın kötülüklerini görmüyorlar. Şanslılar.' İfadesi de dikkat çekicidir.

Tablo 2:3. Sınıf Öğrencilerin Anekdot Kayıt Olumsuz Görüş Dağılımı

Olumsuz Görüşler	Yüzde
Kötü bir durum	% 25
Engellilerin yaşamları çok zor	% 21
Korkunç bir şey	%3
Okumalarının çok zor olduğunu anladım	%2
Sol elle yazı yazmak zormuş	%1

Anekdot kayıtlarındaki olumsuz ifadelere bakıldığında, "Kötü bir durum" (%25) ve "Korkunç bir şey" (% 21) görüşleri öne çıkmıştır. Okumalarının çok zor olduğunu anladım, sol elle yazı yazmak zormuş anladım, kötü yanı, baba, anne ne anlama geliyor bilmemeleri görüşleri de dile getirilen diğer görüşlerdendir.

Tablo 3:3. Sınıf Öğrencilerin Fiziksel Engele Yönelik Benzetme ve Metaforlarının Dağılımı

Fiziksel Engele Yönelik Benzetme ve Metaforlar	Yüzde
Okulda engelli rampası veya asansörü olmazsa, öğrenme haklarını kaybettiklerini hissederler.	%16
Elleri olmazsa yazı yazamazlar	% 11
Bölgede, belli bir taşıma sistemi olmazsa, insanlarla bağlantısı kesilir	% 10
Dışarıda uygun ortam olmazsa, evde yalnız ve muhtaç hissederler	% 9
Otobüslerde rampa olmazsa, seyahat özgürlüklerinin kısıtlandığını hissederler	% 7
Engelli lavaboları, engelsizler tarafından kullanılırsa, ihtiyaçlarını gideremezler	% 6

3. Sınıf öğrencilerin fiziksel engele yönelik benzetme ve metaforlarının dağılımına bakıldığında öne çıkan ifadeler;Okulda engelli rampası veya asansörü olmazsa, öğrenme haklarını kaybettiklerini hissederler. Elleri olmazsa yazı yazamazlar. Bölgede, belli bir taşıma sistemi olmazsa, insanlarla bağlantısı kesilir. Dışarıda uygun ortam olmazsa, evde yalnız ve muhtaç hissederler. Otobüslerde rampa olmazsa, seyahat özgürlüklerinin kısıtlandığını hissederler. Engelli lavaboları, engelsizler tarafından kullanılırsa, ihtiyaçlarını gideremezler.

Tablo 4: 3. Sınıf Öğrencilerin Zihinsel Engele Yönelik Benzetme ve Metaforlarının Dağılımı

Zihinsel Engele Yönelik Benzetme ve Metaforlar	Yüzde
İnsanlar sevgilerini göstermez ise, ilgilenilmediklerini hissederler.	% 12
Kızdırırsak, zararlı olduklarını hissederler	% 12
Oyuna almaz, isek üzgün hissederler	% 11
Aileler araba ile gezmeye giderken, onları götürmez ise terkedilmiş hissederler	% 9
Tek başına bırakılır ise, kötü şeylerin başlarına geleceğini hissederler.	% 8
Kötü davranırsak, dışlanmış hissederler.	% 8
Onlara soru sormazsak, fikir yürütemezler	% 2
Öz-güven verilmezse, çaresiz hissederler.	% 2

3. Sınıf öğrencilerin zihinsel engele yönelik benzetme ve metaforlarının dağılımına bakıldığında öne çıkan ifadeler;İnsanlar sevgilerini göstermez ise, ilgilenilmediklerini hissederler. Kızdırırsak, zararlı olduklarını hissederler gibi engelli bireyi merkeze alan ve empati içeren ifadeler öne çıkmaktadır. Sosyal becerileri temel alan "Oyuna almaz, isek üzgün hissederler" "Tek başına bırakılır ise, kötü şeylerin başlarına geleceğini hissederler." ve "Aileler araba ile gezmeye giderken, onları götürmez ise terkedilmiş hissederler" gibi görüşlerde önemli bir yer tutmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin kendi duygularını temele aldıkları; "Kötü davranırsak, dışlanmış hissederler", "Onlara soru sormazsak, fikir yürütemezler" ve "Öz-güven verilmezse, çaresiz hissederler" gibi görüşleri de vardır.

Tablo 5: 3. Sınıf Öğrencilerin İşitme ve Görme Engeline Yönelik Benzetme ve Metaforlarının Dağılımı

İşitme ve Görme Engeline Yönelik Benzetme ve Metaforlar	Yüzde
İşaret dili olmaz ise, olaylardan habersiz hissederler	%
Arkadaşları konuşurken, ne dediğini anlamadıkları için, kendileriyle alay edildiğini hissederler.	%
İşitme cihazları olmazsa, öğretmeni ve dersi anlayamazlar.	%
Sesli trafik ışıkları olmazsa, yollar uzun ve karmaşıklaşır	%
Özel eğitimli, öğretmen ve okullar olmazsa iletişimsiz bir dünya hissederler.	%

İşaret dili olmaz ise, olaylardan habersiz hissedecekleri, arkadaşları konuşurken, ne dediğini anlamadıkları için, kendileriyle alay edildiğini hissedecekleri, işitme cihazları olmazsa, öğretmeni ve dersi anlayamayacakları görüşleri birçok öğrenci tarafından ifade edilmiştir. "Özel eğitimli, öğretmen ve okullar olmazsa iletişimsiz bir dünya hissederler" görüşü ile yaşlarının çok ötesinde sorun tespit yetenekleri ortaya çıkmaktadır.

Bir öğrenci tarafından paylaşılan "Tiyatroya gittik, arkadaşlarım çok eğlendi, ben hiçbir zevk almadım, ben bir işitme engelliyim" dikkat çekici ve etkileyici bir görüşte ortaya çıkmıştır.

Tablo 6:3. Sınıf Öğrencilerin Öz-değerlendirme Sonuçları Madde 1 Görüş Dağılımı

Madde 1: Bu etkinlik ile öğrendiklerim	Yüzde
İşitme, görme, zihinsel, fiziksel ve disleksi engellerini	%52
Zor bir durum	%40
Dalga geçmemeyi	%22
Yardım etmeliyiz	%20
Saygılı olmayı	%10
İletişim ve empati duymayı	%10
İnsanların engellileri anlamadıklarını	%8
Bazı insanların engelli olduğunu	%6
Doğuştan ya da sonradan engelli olunabildiğini	%6
Sol elle yazı yazmanın zorluğunu	%4
Çok sayıda engel ve engelli varmış	%2
Kör veya sağır dememeyi	%2
Engelli ya da engelsiz ,arkadaşın arkadaş olduğunu	%1
Gülmemeyi	%1

Bu çalışma ile İşitme, görme, zihinsel, fiziksel ve disleksi gibi bir çok engel grubunu öğrendiklerini, iletişim ve empati duyma, saygılı olma gibi duyuşsal becerilerin geliştiğini ifade etmişlerdir. Kör veya sağır dememeyi, gülmemeyi ve dalga geçmemeyi söylerken, zor bir durum olduğu ve insanların engellileri anlamadıkları gözlemlerini de ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin "Engelli ya da engelsiz, arkadaşın arkadaş olduğunu öğrendim" ifadesi bir etkililik göstergesi olmuştur.

Tablo 7:3. Sınıf Öğrencilerin Öz-değerlendirme Madde 2 Görüş Dağılımı

Madde 2: Öğrendiklerimi Yaşamda nerede kullanacağım.	**Yüzde**
Sosyal yaşamımda	%21
Engellilerle ortak kullanım alanlarında	%20
Her yerde	%16
Görme engellilere, gönüllü kitap okuyacağım	%16
Birilerine bu konuyu öğretebilirim	%10
Babama, arabayı engelli yerine park ettirmeyeceğim	%2
Sağlığım için Allah'a teşekkür edeceğim	%2
Gözlerimi kapatıp bir gün geçireceğim	%1
Acımayacağım, saygı duyacağım	%1
Sesten rahatsız olursa oradan uzaklaşacağım	%1
Tıp okuyup, bu alanda çalışacağım	%1
Dalga geçilmesini engelleyeceğim	%1

Etkinlik sonunda uygulanan öz değerlendirme çalışmasında, öğrencilerin bu etkinlik sonucunda öğrendiklerini hayata aktaracaklarına dair dönütler vermeleri gelecek için umut verici düşüncelerin yeşermesine yol açacaktır.

Tablo 8:3. Sınıf Öğrencilerin Öz-değerlendirme Madde 3 Görüş Dağılımı

Madde 3: Engelliler için yeni bir şey geliştirmek istesem	Yüzde
Görme engellilere gösteren gözlük	%10
İşitme kulaklığı	%9
Her yere rampa ve asansör	%7
İyileştirme makinası	%5
Engelli oyun parkı	%3
Engelliye yardım makinesi	%2
Ayarlı koltuklar	%1
Yeni iş alanları	%1
Şişe kapakları gibi bir proje	%1
Gideceğin yeri söylediğinde götüren sopa	%1
Konuşma cihazı	%1
Onlara ayrılan yerleri işgal edenlere büyük ceza	%1
Görmeyenler için tekerlekli sandalye	%1
Arabalar için sesli uyarı sistemi	%1

Etkinlik sonunda uygulanan öz değerlendirme çalışmasında öğrencilerce geliştirilmek istenen araç ve gereçler Tablo 8'de verilmiştir. Görüşlerde hayal güçleri ile ortaya çıkan ürünler kadar olması gereken ve olmayan bir çok materyale de dikkat çekilmiştir.

Tablo 9:3. Sınıf Öğrencilerin Öz-değerlendirme Madde 4 Görüş Dağılımı

Madde 4: Engelliler ile ilgili merak ettiklerim	Yüzde
Nasıl engelli oldular?	%32
Topluma nasıl kazandırabiliriz?	%18
Günlük yaşamlarını nasıl sürdürüyorlar?	%16
Görme engelliler, evlerini nasıl buluyor?	%15
Zihin engelliler, ne anlıyor, ne hissediyor?	% 8
Görmeyenler nasıl yazı yazıyor?	%5
Duygu ve düşüncelerini?	%1
Bu kadar zorluğa nasıl dayanabiliyorlar?	%1
Tedavileri mümkün mü?	%1

Uygulanan öz değerlendirme çalışmasında engellilerle ilgili 3. Sınıf öğrencilerinin merak ettikleri konu başlıklarının toplumsal bakışla paralellik gösterdiği görülmektedir.Etkinlik uygulama sonuçları göstermektedir ki, bilişsel ve akademik öğrenme alanlarına yönelik faaliyetler, duyuşsal aktiviteler ile desteklendiğinde daha etkili ve kalıcı öğrenmelere sebep olmaktadır. Kitaplarda ve akademik metinlerde çokça yer bulan bu ve benzeri içerikli etkinlikler, sınıf içi etkinliklerin doğru ve tam olarak kullanılması ile etkinlik kazanacaktır. Bazen çok basit gibi görünen ama uygulanmayan birçok etkinlik, istendik bir süreç içerisinde uygulandığında tahmin edilenin de üstünde sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Çalışma sonucunda görülmektedir ki, üçüncü sınıf öğrencileri tüm engel grupları için tek tip ve klişe bir bakış açısına sahip olmanın ötesinde, her engel grubu için duygu ve düşüncelerini farklılaştırabilmektedir. Fiziksel engelde ilişkilendirmenin çevresel koşullara odaklandığını görürken, zihinsel engelde duygusal özelliklerle ilişkilendirmeler, işitme ve görmede teknoloji ve yaratıcı fikir ilişkilendirmeleri öne çıkmaktadır.

Bu çalışma engel türlerine göre farkındalık sağlamada etkili olmuştur. Öğrenciler bir çok engel türünün farkına vardıklarını ifade ederek, yetişkinler için bile somutlaşmayan bir çok kavramı etkinlik sonu dokümanlarda yerli yerinde kullandıkları görülmektedir.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIĞI BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Halil İbrahim DELİKANLI
halil-ibo5298@hotmail.com

ÖZET: Bu araştırma ile öğretmen adaylarının orta-ağır düzeydeki zihin engelli öğrenciler için etkinlik hazırlama durumları değerlendirilmek istenmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlanırken bir etkinlikte önemli olan giriş etkinlikleri, dersin işlenişi ve değerlendirme etkinliklerinin ne kadar planlandığı araştırma ile ortaya konulmak istenmiştir.Araştırma tarama modelinde nitel ve nicel yaklaşım birlikte kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi tezsiz yüksek lisans özel eğitim bölümü ders dönemini bitirmiş 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniğinden yararlanılmış ve bu amaçla katılımcılar tarafından geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi yolu ile elde edilmiştir. Etkinlikle araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik ve uzman görüşü ile son şekli verilen değerlendirme formu aracılığı ile puanlanmıştır. Etkinlikler araştırmacı ve bir uzman tarafından puanlanarak iki puanlayıcının puanlarının ortalaması alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen nitel veriler madde ortalamalarına göre analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde t testi ve Anova gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyler için öğretim etkinlikleri planlarken yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanma durumları, dersin giriş, işleyiş ve değerlendirme basamaklarında çok yeterli, yeterli ve çok yetersiz işlemlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının cinsiyetleri, özel eğitimde çalışıp çalışmama ve çalışma sürelerine göre etkinlik hazırlama düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kavramlar: bireyselleştirilmiş öğretim etkinlikleri, özel eğitim bölümü tezsiz yüksek lisans, öğretmen adayları.

GİRİŞ

Eğitim birey davranışlarının değişme sürecidir. Bu sürecin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen boyutu bireyin öğretimini oluşturur. Öğretim, eğitim amaçları doğrultusunda davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma için öğrencilere yardımcı olma çabalarını içermektedir. Bu tanımlarda fonksiyonel noktalar öğretimin güdümlü, planlı ve programlı olmasını gerektirmektedir.

Öğretimi planlama, büyük ölçüde öğrencinin içsel öğrenme süreç ve mekanizmalarını en yüksek, verimli ve olumlu yönde etkileyebilmek ve dışsal öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi için gereklidir. Öğretimde başarı iyi ve dikkatli planlamayla sağlanabilmektedir. Planlamadan yoksun bir öğretimde başarı, şansa bırakıldığı için genellikle düşüktür. Oysa planlı eğitim sürecinde hedef davranışlar ayrıntılı olarak belirlenmekte, bu hedef davranışlara göre içerik düzenlenmekte, eğitim durumları hedef-davranışlarla ilişkili olarak yazılmakta ve uygulanmakta, eğitim durumlarındaki her aşama (giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri) adım adım planlanmakta ve uygulanmakta, hedef davranışlara uygun strateji, yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılmakta, dersin içerisinde ve sonrasında değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.

Öğretimde çok çeşitli ve güncel strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına katkıda bulunur. Plansızlık, sürekli olarak aynı yaklaşımları ve geleneksel stratejileri kullanma bazı nedenlerden dolayı çok etkili öğretim sağlamayabilir. Bu durumun birinci nedeni bu stratejilerin doğasından dolayı ders anlatımlarının öğrenciyi çok sayıda bilgiyle karşı karşıya bırakmasına rağmen alıcı olarak onları pasif hale getirmesi ve öğretim sürecinde az fırsatlar vermesidir. İkinci bir neden de derste yeterli düzeyde sistemliliğin ve eğitsel kontrolün sağlanamamasıdır. Böyle bir ortamda öğrencilerin gerekli dinleme, çalışma ve öğrenme stratejilerini geliştirmesi çoğu zaman mümkün değildir. yaptıkları araştırmada geleneksel öğretimle yapılan ders içi etkinliklerinde öğrencilerin çoğunlukla dersin girişindeki ve sonundaki bilgileri kısmen hatırladıklarını göstermiştir. Dersin geri kalan kısmında öğrenciler gerekli bilişsel ve duyuşsal performansı gösterememektedir. Geleneksel öğretim yöntemi çok miktarda bilginin öğrenci kitlelerine aktarılmasına imkan verse de, beraberinde öğrencilerde yanlış bilgilerin oluşmasına, (misconceptions) kavramların yanlış algılanmasına ve hatırlama sürecinde eksikliklere yol açmaktadır. Ayrıca aktarılan bilgilerin yeni durumlarla ilişkilendirilmesi ve transferi sağlanamamaktadır.

Tüm bu durumlara ilaveten geleneksel strateji ve yaklaşımlarla, öğrencilerde yeni öğrenmelere ve problem çözmeye yönelik olumlu tutum, düşünce ve motivasyon oluşturamaz (Sünbül, 2015).

Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim ve öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmesi ile olanaklıdır. Eğitim-öğretim çalışmaları planlanırken;

1. Öğrenme-öğretme süreci etkin hâle getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, ailenin görüş ve önerileri, çocuklara verilecek destek hizmetler (fizyoterapi, dil ve konuşma terapisi vb.) ile okul-çevre ilişkileri dikkate alınmalıdır.
2. Plan gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
3. Plan eğitim öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.
4. Konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi gözlem ve deneylerin önceden belirlenmesine, belli bir süreyi kapsayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
5. Eğitim ve öğretim çalışmalarında bireyselleştirilmiş eğitim programı, yıllık plan ve ders planı olmak üzere üç çeşit plan hazırlanır.
6. Öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim öğretim sürecinde önemli bir yeri vardır. Sürecin etkili ve verimli olması, yöntem ve tekniklerin yerinde ve amacına uygun kullanımıyla bağlantılıdır. Özel eğitimde, genel eğitimde kullanılan yöntemlerin yanında aşağıda açıklamaları verilen yöntemler de kullanılmaktadır.

Öğretim planı, bir öğretim periyodu içerisinde belli bir öğrenci grubuna yapılan öğretim uygulamasında nelerin, hangi sıra ile nasıl ve ne zaman yapılacağını gösteren plandır. Eğitim programlarının öğrenme süreçlerindeki işlevlerini yerine getirebilmesi ise uygulayıcılar tarafından iyi planlanmasıyla mümkün olabilir. Alıcıgüzel'e göre (1978) planın hazırlanması öğretmenlerin yönetime karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için hazırlanan bir yazılı belge de değildir. Plan, bir problem ya da bir konu üzerinde öğrencilerin bireysel veya gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla yerine göre öğrencilerin de katılmasıyla öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur.

Ders, öğretme-öğrenme sürecinin birbirini izleyen iki dinlenme zamanı arasındaki kısmıdır (Özçelik, 1989). Yıllık plan, ünite planı ve günlük planlar adım adım günlük ders oturumları içerisinde uygulamaya dönüşürler. Özel eğitime bu süreç bireyselleştirilmiş öğretim programlarının bireyselleştirilmiş öğretim planları ile uygulanması ile gerçekleşir. Bu nedenle bu sürecin çok iyi planlanması gerekir. Günlük ders planları, yıllık ve ünite planlarına göre daha ayrıntılıdır. Bu plan, ders içerisinde gerçekleştirilecek hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikteki eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi içermektedir. Öğrencilerin, konunun düzeyleri ve eldeki imkanları çok iyi düşünülerek hazırlanan bir ders planı, sınıftaki etkinliklerin açıklık ve başarıyla uygulanması için öğretmene rehberlik eder, ona serbestlik ve güven verir.

Plan, basit olarak öğretmenin ders süresi boyunca öğrencilerle ne tür etkinliklerde bulunacağını, onlara nasıl ve neler öğreteceğini gösterir bir rehberdir. Ders planları dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çoğu zaman biçimsel bölüm olarak adlandırılır. Planın hangi ünite, konu, süre ve kim tarafından hazırlandığına ilişkin bilgileri içermektedir. Planın en önemli kısmını ikinci ve üçüncü bölümler içerir. Bu aşamada o günkü ders oturumunun hedef-davranışları, kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler ve ders içi etkinlikler ayrıntılı bir şekilde hazırlanır. Bu bölüm özel eğitim uygulamalarında uzun ve kısa dönemli amaçları içerir. Son aşamada ise hedef-davranışların gerçekleşme düzeyini ölçen değerlendirme sorularına yer verilir.

Özel eğitimde bir ders planı hazırlanırken uzun ve kısa dönemli amaçlar uygun şekilde ifade edilmeli, bireyselleştirilmiş öğretim programına uygun olmalı, amaçlara eriştirecek şekilde etkinlikler planlanmalı, çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerden yararlanılmalı, uygun araç gereç seçilmeli veya hazırlanmalı, plan tutarlı ve yapılandırılmış bir içeriğe sahip olmalı, önceki ve sonraki derslerle ilişki kurulmalı, dersler arasında süreklilik ve aşamalılık sağlamalıdır.

Eğitici ya da öğretici konumunda öğretmenlerin görevi, öğrenci öğrenmeleri kılavuzlama işi olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen ile öğretenin çok farklı rol ve görevlere sahip olduğu bilinmelidir. Bu nedenle öğrenen için öğrenme yaşantılarının; öğreten için de öğretme durumlarının çok iyi planlanması gerekir.

Öğretim etkinliklerinin planlanması ile ilgili pek çok eğitimcinin görüşü olmakla birlikte (…..) özel eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması söz konusu olduğunda Gagné'nin yaklaşımı son derece uygun görünmektedir. Gagné davranışçı yaklaşımın ilkeleri ile bilgi işlem süreci yaklaşımının ilkelerini birleştirmiştir (Demirel, 2002; Bacanlı, 1998; Erden veAkman, 1997). Gagné öğrenmeyi hem ürün hem de süreç olarak ele almıştır. Gagné'ye göre öğrenme, gözlenebilir davranışlardan dolaylı olarak anlaşılır ve öğrenme beyinde gerçekleşir.

Gagné bilgi işlem süreci modeline paralel olarak bir öğretme modeli geliştirmiştir. Modele göre öğretimin yürütülmesinde sırasıyla dikkati sağlama ve güdüyü harekete geçirme, öğrenciye dersin sonunda ulaşılması istenen amaçları (hedefleri) bildirme, yeni öğrenmeler (yeni öğrenilecekler) ile ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin

hatırlatma, uyarıcı materyelleri sunma, öğrenciye yol gösterme ve rehberlik etme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, öğrenilenleri değerlendirme ve öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini sağlama adımlar atılmalıdır (Senemoğlu, 2003; Fidan, 1986).

Dikkat Sağlama: İnsanlar, bir anda tek bir şeye dikkat edebilmektedirler. Öğretimin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için, öncellikle öğrencinin dikkatinin öğretilecek materyele çekilmesi gerekir. Öğretmen bu amaçla birçok görsel (resim, film, tablo, harita vb.) ve sözel (fıkra, günlük yaşantıdan seçilecek bir örnek) uyarıcıdan yararlanabilir.

Öğrenciye dersin hedeflerini bildirme: Amacın önceden duyulması, yönetim mekanizmasını harekete geçirir ve beklentilerin oluşmasına yardımcı olur. Öğrenciyi konu dışına çıkmaktan kurtarır. Dersin başında ne öğreneceğini ya da kendisinden ne beklendiğini bilen öğrenci, ders sırasında verilen uyarıcılardan hangilerinin önemli olduğunu daha kolay kavrar. Bu nedenle öğretmenin dersin başında öğrenciyi dersin hedeflerinden bahsetmelidir.

Ön bilgilerin hatırlatılması: Kazandırılacak davranış, daha önceden kazanılmış davranışlara bağlıdır. Bu nedenden dolayı, ilgili ön öğrenmelerin öğrenciye hatırlatılması gerekir. Bunlardaki eksiklikler, yeni öğrenilecek davranışı olumsuz yönde etkiler. Öğretmen, öğrencilerin daha önce kazanmış oldukları yeterlilikleri soru sorarak, açıklama yaptırarak, tartışarak ortaya çıkarabilir.

Uyarıcı materyellerin sunulması: Davranışı her bir öğrenciye kazandırmak için gerekli araç-gerecin ilgili tekniklerle sunulması gerekir. Uyarıcıların verilmesinde çeşitli örneklerin yer alması ayrı bir önem taşır. Örneklerin, hem öğrencilerin geçmiş bilgi ve yaşantılarına uygun, hem de öğrencilerin alacağı formlarda olması beklenir. Uyarıcı durumun düzenlenmesinde öğrenci grubunun gelişim özellikleri ve okul-sınıf düzeyleri çok etkili bir rol oynar.

Öğrenciye rehberlik etme: Öğrencilerin yanlış davranışlar kazanmaması ve başarılı olmalarının sağlanması için onlara rehberlik edilmesi gerekir. Öğretmen örnek vererek, ipucu sağlayarak, ön bilgisini hatırlatarak, açıklama yaparak öğrencilere rehberlik edebilir.

Davranışı ortaya çıkarma: Her yeni davranış öğretildikten sonra, öğrencilerin bu davranışı ne derecede kazandıklarının yoklanması gerekir. Öğretmen öğrencilere yazılı ve sözsel sorular sorarak davranışı ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Öğrencilerde kazandırılmak istenen davranış gözlemlenmezse, öğretim ortamı zenginleştirilmeli, öğrenciye yeni ipuçları verilmelidir.

Dönüt verme: Öğrenci gösterdiği davranışın doğruluğu hakkında bilgi almak ister. Öğrenci gösterdiği davranışın doğru olduğunu bilirse, davranışı pekişir ve öğrenmeye karşı güdüsü artar. Dönüt verilmesinde standart bir biçim yoktur. Dönüt baş sallama, mimik hareketleri, gülümseme, kabul anlamına söz söyleme, gibi değişik şekillerde verilebilir.

Değerlendirme: Öğretme durumunun sonunda her bir öğrencinin istendik davranışı ne derecede kazandığının belirlenmesi gerekir. Öğretmen informal yollarla birkaç davranışı gözledikten sonra öğrenmenin gerçekleştiğine kanaat getirebilir. Değerlendirme formal olarak izleme testleriyle daha sistemli olarak gerçekleşebilir

Öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferi sağlama: Öğrenilenlerin aralıklı olarak değişik durumlar içinde tekrar edilmesi kalıcılığı arttırır. Yapılan araştırmalar öğrenmeden bir süre sonra yapılan aralıklı tekrarların, öğrenmenin hemen ardından yapılanlardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenin farklı problem durumları sunması da öğrencilerin öğrenilenleri başka alanlara transfer edebilmelerini sağlar.

Zihinsel açıdan farklılığı olmayan öğrenciler yanı sıra özel eğitime muhtaç olma açısından yaşıtlarından farklılaşan öğrenciler de vardır. Bu öğrencilerden bir grubu da zihin engelli öğrencilerdir. Zihinsel engel, gelişim süreci içinde genel zeka fonksiyonlarının normalin altında olması iletişim, öz bakım, ev yasamı, sosyal beceriler akademik fonksiyonlar kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, öğrenme ve sosyal uyum sağlayıcı davranışların iki ya da daha fazlasında sınırlılığın olması durumuna denir (Özer, 2001). Zeka engeli; Hafif derecede zeka engeli 50/55–70 IQ (Eğitilebilir Zeka Engelli),Orta derecede zeka engelli 35/40-50/55 IQ, Ağır derecede zihinsel engelli 20/25-30/35 IQ, Derin zeka engeli 20/25 ve altı şeklinde sınıflandırılır (Ataman, 2003 . Özsoy ve Eripek, 2002). Zihinsel engelli öğrenciler de tüm özel eğitime muhtaç öğrenciler gibi bireyselleştirilmiş öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyarlar (Akçamete, 2009; Ataman, 2003; Batu, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2006; Sarı, 2002; Sucuoğlu, 2006).

Özel eğitim, özür durumları nedeniyle, normal eğitimden yararlanamayan veya kısmen yararlanan çocuklar için bu alanda yetiştirilmiş öğretmenler tarafından özel programlar, araç ve gereçler kullanılarak, onlara özel eğitim ortamında verilen eğitimdir Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (Baykoç ve Dönmez, 1992). Görüldüğü gibi özel eğitim öğretim etkinlikleri kendine has yöntemler gerektirmektedir.

Özel eğitim, özel eğitime muhtaç olan çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda yürütülen eğitimdir (Özsoy vd. 1998: 7). Özel

eğitimi genel eğitimden ayıran en önemli nokta, öğretimin öğrencinin gereksinimine göre bireysel olarak planlanması, daha sistematik olarak uygulanması ve değerlendirme yapılmasıdır. Bunların yanı sıra, aile-öğretmen ilişkilerine, destek hizmetler sunan diğer meslek elemanlarının işbirliğine, eğitim ortamı değişikliklerine ve geçiş planlarının hazırlanmasına da özel bir önem verilmektedir (Özen, 2012: 5).

Öğretim faaliyetlerinde kuramlar dikkate alınarak pek çok strateji, yöntem, teknik ve taktik kullanılır. Özel eğitim uygulamaları söz konusu olduğu zaman özel eğitime has öğretim yöntemleri devreye girer (Wolary vd, 1988). Bu uygulamalarda sözel ipucu, model olma, fiziksel yardım, görsel yardım uygulamaları vedoğrudan öğretim (açık anlatım) yöntemi (Tuncer, 2004), basamaklandırılmış yöntem (Varol, 1996), ileri zincirleme yöntemi ve geriye zincirleme yöntemi gibi yöntemler kullanılması gerekir. Ayrıca yanlışsız öğretim yöntemleri başlığı altında toplanan yöntemler tamamen özel eğitime has yöntemlerdir. Yanlışsız öğretim tekniği geleneksel yöntemlere göre daha az hatanın gerçekleştiği varsayılan yöntemdir. Yanlışsız öğretim, uyaran ya da hedef davranış ile ilgili araç gereçlerin programlanarak sunulması olarak açıklanmıştır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar,2012) . Bu programlamayla, bireyin üzerinde çalışılan davranışa ilişkin doğru tepkide bulunması amaçlanmaktadır Bu öğretim; hata düzeyinin düşük olması, bireyin daha fazla pekiştireç alması, öğrenen ile öğreten arasında olumlu etkileşim kurulması nedeniyle öğretim sırasında uygun olmayan davranışlar daha az ortaya çıkar. Bu yöntemler içerisinde sabit bekleme süreli öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim, artan bekleme süreli öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Özel eğitim ile ilgili öğretim planlarında bu yöntemlerin etkin kullanımı büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının orta-ağır düzeydeki zihin engelli öğrenciler için etkinlik hazırlama durumları değerlendirilmek istenmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlanırken bir etkinlikte önemli olan giriş etkinlikleri, dersin işlenişi ve değerlendirme etkinliklerinin ne kadar planlandığı araştırma ile ortaya konulmak istenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları derse giriş etkinliklerindeki işlemler açısından nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları dersin işlenişi basamağındaki işlemler açısından nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları dersin değerlendirilmesi basamağındaki işlemler açısından nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanma durumları nasıldır?
5. Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları cinsiyet açısından değişmekte midir?
6. Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları özel eğitim öğretmeni olarak çalışmamış olma süreleri açısından değişmekte midir?
7. Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları çalışıp çalışmadıkları açısından değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile özel eğitim bölümü tezsiz yüksek lisan programı ders dönemini bitiren öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyler için bireyselleştirilmiş öğretim etkinlikleri planlama becerileri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulguların söz konusu katılımcılar için bir dönüt olacağı, aynı zamanda bu programda öğrenim görecek öğrenciler için etkinlik planlama işlemlerinde nerelerin üzerinde daha fazla durulacağının tespitinde yararlı olacaktır. Böyle bir çalışmanın yapılmamış olması özel eğitim bölümü tezsiz yüksek lisan programı ders dönemini bitiren öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyler için bireyselleştirilmiş öğretim etkinlikleri planlama durumları hakkında ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşılmasına engel olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde nitel bir yaklaşımla yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşuları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirlemektir (Karasar, 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının etkinlik hazırlarken öğretim yöntemlerini kullanmaları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek lisans programında öğrenim gören 89 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara orta-ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin öğretiminde uygulamak üzere bir etkinlik hazırlamaları istenmiş, yazılı olarak alınan etkinlik planları verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Bu kapsamda 89 katılımcıdan alınan 89 etkinlik değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler doküman incelemesi yoluyla sağlanmıştır. Bu amaçla 89 katılımcının hazırlamış olduğu 89 etkinlik planı kullanılmıştır. Etkinliklerin etkinlik hazırlama ilkelerine uygunluğunun belirlenmesinde Gagne'nin (Sünbül, 2014) etkinlik hazırlama adımları özel eğitime muhtaç bireyler için öğretim etkinliği hazırlama adımları ile birleştirilerek oluşturulan bir değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Form hazırlanırken literatür taranarak Gagne'nin öğretim etkinliği hazırlama adımları taranmış, bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama adımları incelenerek form maddeleri yazılmış, yazılan maddeler ile ilgili üç uzman görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Formda sekiz madde dersin giriş etkinliklerini, sekiz madde dersin işleniş etkinliklerini ve yedi maddede değerlendirme etkinliklerini değerlendiren 23 maddeden oluşmuştur. Ölçek altılı likert olup her bir madde için 0 bu ölçütün hiç olmadığını, 1 çok yetersiz, 2 yetersiz, 3 kısmen yeterli ve 4 yeterli ve 5 çok yeterli şeklinde değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması

Veri toplama aşamasında katılımcılara bir araştırmada kullanılmak üzere hazırladıkları etkinliklere ihtiyaç duyulduğu ve elde edilen dokümanların "Öğretmen adaylarının özel eğitim alanında etkinlik hazırlama durumlarını değerlendirilmesi" amacı ile yapılan bir araştırmanın verilerinin elde edilmesinde kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların gönüllü katılımları esas alınarak bir salonda toplanmış ve her bir katılımcının kendi isteği ile bir uzun dönemli amaç seçerek bir etkinlik hazırlaması ve bunu yazması istenmiştir. Böylece araştırmada kullanılan dokümanlar elde edilmiştir. Etkinlikler ayrı ayrı araştırmacı tarafından ve bir uzman tarafından etkinlik değerlendirme formuna göre puanlanmıştır. Yapılan iki değerlendirmenin aritmetik ortalaması alınarak her bir etkinliğin puanlanması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Dokuman analizleri ile elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve frekans ve yüzdeliklere dayalı olarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler ortalamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen madde ortalamaları altılı likert puanlama dikkate alınarak 0-0,7 yok; 0,8-1,5 çok yetersiz; 1,6-2,3 yetersiz; 2,4-3,1 orta; 3,2-4,00 yeterli ve 4,1-5 çok yeterli olarak değerlendirilmiştir.Ayrıca nicel veriler t testi ve Anova tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde "Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları derse giriş etkinliklerindeki işlemler açısından nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki giriş basamağına ilişkin veriler Tablo – 1'de gösterilmiştir.

Tablo – 1: Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları derse giriş etkinliklerindeki işlemler

S	Uygulama Adımları	X	ss
1	KDA belirlenmiştir.	4,41	2,77
2	Öğrenci hedeften haberdar edilmiştir.	3,42	1,38
3	Dikkat çekme etkinliği yapılmıştır.	3,23	1,4
4	Güdüleme etkinlikleri yapılmıştır.	3,01	1,76
5	Öğretimsel amaçlar belirlenmiştir.	2,61	1,61
6	Gözden geçirme etkinliği yapılmıştır.	2,1	1,66
7	Etkinlik öncesi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılmıştır.	1,77	1,15
8	Kavram/beceri analizi yapılmıştır.	1,73	1,82

Öğretmen adaylarının etkinliklerinde "KDA belirlenmesi (4,41) işlemini çok yeterli; öğrenci hedeften haberdar edilme, (3,42) "dikkat çekme etkinliği yapılması (3,23) işlemlerinin yeterli; güdüleme etkinlikleri yapılması 3,01" işlemlerinin orta düzeyde planladıkları görülmektedir. "Etkinlik öncesi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılması 1,77 ve kavram/beceri analizi yapılması (1,73) işlemlerinin ise yetersiz düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları dersin işlenişi basamağındaki işlemler açısından nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki işlenişi basamağına ilişkin veriler Tablo – 2'te gösterilmiştir.

Tablo – 2: Öğretmen adaylarının dersin işlenişi etkinliklerindeki işlemler

S	Uygulama Adımları	X	ss
1	Öğretime uygun şekilde pekiştireç verilmiştir.	4,38	1,29
2	Öğrenciye uygun yardım yapılmıştır.	4,17	1,35
3	Öğrenciye uygun ipucu verilmiştir.	3,97	1,89
4	Davranışın ortaya çıkması ile ilgili ölçütler belirlenmiştir.	3,66	1,29
5	Seçilen yöntemin basamaklarına uygun öğretim yapılmıştır.	3,2	1,34
6	Uyarıcı materyal sunulmuştur.	2,79	1,32
7	Plana uygun öğretim materyali seçilmiştir.	2,77	1,54
8	Yeni öğrenilen bilgi/beceri/kavram ile eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmuştur.	1,86	1,87

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin işlenişi aşamasında öğretime uygun şekilde pekiştireç verilme, (4,38) ve öğrenciye uygun yardım yapılma (4,17) işlemlerini çok iyi düzeyde planladıkları; öğrenciye uygun ipucu verilme (3,97), davranışın ortaya çıkması ile ilgili ölçütler belirleme (3,66), seçilen yöntemin basamaklarına uygun öğretim yapma (3,2) işlemlerini yeterli düzeyde: yeni öğrenilen bilgi/beceri/kavram ile eski öğrenilenler arasında ilişki kurma işlemini (1,86) ise yetersiz düzeyde planladıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları dersin değerlendirilmesi basamağındaki işlemler açısından nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki değerlendirme basamağına ilişkin veriler Tablo – 3'te gösterilmiştir.

Tablo – 3: Öğretmen adaylarının etkinlik planları dersi değerlendirme etkinliklerindeki işlemler

S	Dersi Değerlendirme Etkinlikleri	X	ss
1	Etkinlik sürecinde değerlendirmeye yönelik çalışma yapılmıştır.	3,02	1,59
2	Eksiklikleri gidermeye yönelik ek öğretim etkinliklerine yer verilmiştir.	2,09	1,58
3	Öğrenciye geri bildirim sağlanmıştır.	2	1,46
4	Etkinlik sonu değerlendirmeye yönelik çalışma yapılmıştır.	1,83	1,35
5	Kalıcılığı sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir.,	1,23	1,19
6	Genellemeyi sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir.,	1,17	1,33
7	Transferi sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir.,	1,07	1,25

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının dersin değerlendirilmesine ilişkin "etkinlik sürecinde değerlendirmeye yönelik çalışma yapma (3,02) işlemini orta; eksiklikleri gidermeye yönelik ek öğretim etkinliklerine yer verme (2,09), öğrenciye geri bildirim sağlama (2,0) ve etkinlik sonu değerlendirmeye yönelik çalışma yapma (1,83) işlemlerini yetersiz; kalıcılığı sağlamaya yönelik etkinliklere yer verme(1,23), genellemeyi sağlamaya yönelik etkinliklere yer verme (1,17), transferi sağlamaya yönelik etkinliklere yer ver me (1,07) işlemlerini çok yetersiz düzeyde planladıkları görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları çalışıp çalışmamalarına göre değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki değerlendirme basamağına ilişkin veriler Tablo – 4'te gösterilmiştir.

Tablo – 4: Öğretmen adaylarının çalışıp çalışmamalarına göre etkinlik hazırlama puanları

Çalışma durumu	N	x	ss	T	p
Çalışıyor	54	2,693	,147	,222	,825
Çalışmıyor	36	2,642	,171		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çalışıp çalışmamalarına göre etkinlik hazırlama puanlarında ($p>0,05$) arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmen adaylarından özel eğitimde çalışan ve çalışmayanların etkinlik planlama düzeyleri aynıdır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde "Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları cinsiyet açısından değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki değerlendirme basamağına ilişkin veriler Tablo – 5'te gösterilmiştir.

Tablo – 5: Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre etkinlik hazırlama puanları

CINSIYET	N	x	ss	T	p
Kadın	73	2,720	1,044	1,449	0,151
Erkek	17	2,340	1,083		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre etkinlik hazırlama puanlarında (p>0,05) arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmen adaylarından erkek ve bayanların etkinlik planlama düzeyleri aynıdır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde "Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları özel eğitimde çalışma süreleri açısından değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki değerlendirme basamağına ilişkin veriler Tablo – 6'da gösterilmiştir.

Tablo – 6:Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama puanları özel eğitimde çalışma süreleri

Etkinlik hazırlama Puanları	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,313	3	,771		
Grup içi	97,275	86	1,131	0,682	0,566
Toplam	99,589	89			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmeni olarak çalışma sürelerine göre etkinlik hazırlama puanlarında (p>0,05) arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmen adaylarından özel eğitimde çalışma süreleri etkinlik planlama düzeylerinde etkili değildir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde "Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlarken özel eğitimde etkili öğretim yöntemlerini kullanma durumları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştı. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerindeki değerlendirme basamağına ilişkin veriler Tablo – 7'de gösterilmiştir.

Tablo – 7:Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlarken özel eğitimde etkili öğretim yöntemlerini kullanma durumları

S	Yöntem	f	%
2	Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi	19	21
3	Aşamalı Yardım ile Öğretim Yöntemi	17	19
4	Davranış Öncesi İpucu ve sınama ile Öğretim Yöntemi	13	14
5	Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi	10	11
1	Doğrudan Öğretim Yöntemi	9	10
6	İpucunun Giderek Artırılması ile Öğretim Yöntemi	6	6,7
7	İpucunun Giderek Azaltılması ile Öğretim Yöntemi	4	4,4
8	Davranış Öncesi İpucu ve sınama ile Öğretim Yöntemi	4	4,4
9	Eşzamanlı İpucu ile Öğretim Yöntemi	4	4,4
10	İpucunun Aşamalı Azalatılması ile Öğretim Yöntemi	2	2,2
11	Artan Bekleme süreli Öğretim Yöntemi	2	2,2

Tablo 7'deki verilerden anlaşıldığı gibi en çok kullanılan yanlışsız öğretim yöntemi olarak 19 öğretmen adayının Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi (%21), 17 öğretmen adayının aşamalı Yardım ile Öğretim Yöntemi (%19), 13 öğretmen adayının Davranış Öncesi İpucu ve sınama ile Öğretim Yöntemi (%14), 10 öğretmen adayının Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi (%11) ve 9 öğretmen adayının Doğrudan Öğretim Yöntemi (%10) kullandığı görülmüştür.

Tablo 7'deki verilerden anlaşıldığı gibi en az kullanılan yanlışsız öğretim yöntemi olarak 6 öğretmen adayının İpucunun Giderek Artırılması ile Öğretim Yöntemi (%6,7), 4'er öğretmen adayının İpucunun Giderek Azaltılması ile Öğretim Yöntemi, Davranış Öncesi İpucu ve sınama ile Öğretim Yöntemi ve Eşzamanlı İpucu ile Öğretim Yöntemi (%4,4) ile 2 öğretmen adayının İpucunun Aşamalı Azalatılması ile Öğretim Yöntemi ve Artan Bekleme süreli Öğretim Yöntemi (%2,2) kullandığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının basamaklandırılmış öğretim, açık anlatım yoluyla öğretim, akran öğretimi, kademeli yardım yoluyla öğretim, azalan ipucu ile öğretim, ipucunun şekillendirilerek öğretim, hedef uyarana ipucu ekleyerek öğretim tekniklerini kullanmadıkları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının etkinliklerinde "KDA belirlenmesi işlemini çok yeterli; öğrenci hedeften haberdar edilme, "dikkat çekme etkinliği yapılması işlemlerinin yeterli; güdüleme etkinlikleri yapılması işlemlerinin orta düzeyde planlayabilmektedir. Öğretmen adaylarının bu işlemleri yeterli düzeyde planlamaları konusunda uyarılarda bulunulmalıdır. Öğretmen adaylarının etkinlik öncesi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılması ve kavram/beceri analizi yapılması işlemlerinin planlamaları yetersiz düzeydedir. Öğretmen adaylarına etkinlik öncesi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılması ve kavram/beceri analizi yapılması işlemlerini planlarına almaları konusunda eğitim verilmelidir.

Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin işlenişi aşamasında öğretime uygun şekilde pekiştireç verilme ve öğrenciye uygun yardım yapılma işlemlerini çok iyi düzeyde planlamaktadır. Öğrenciye uygun ipucu verilme, davranışın ortaya çıkması ile ilgili ölçütler belirleme, seçilen yöntemin basamaklarına uygun öğretim yapma işlemlerini yeterli düzeydedir. Öğretmen adaylarının bu davranışlarında iyi durumda olduklarına ilişkin geri bildirimlerde bulunulabilir. Yeni öğrenilen bilgi/beceri/kavram ile eski öğrenilenler arasında ilişki kurma işlemini ise yetersiz düzeyde planladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarına Yeni öğrenilen bilgi/beceri/kavram ile eski öğrenilenler arasında ilişki kurma işlemlerini planlarına almaları konusunda eğitim verilmelidir.
Öğretmen adaylarının dersin değerlendirilmesine ilişkin "etkinlik sürecinde değerlendirmeye yönelik çalışma yapma işlemini planlarına almaları orta düzeydedir. Eksiklikleri gidermeye yönelik ek öğretim etkinliklerine yer verme, öğrenciye geri bildirim sağlama ve etkinlik sonu değerlendirmeye yönelik çalışma yapma işlemlerini planlamaları yetersiz; kalıcılığı sağlamaya yönelik etkinliklere yer verme, genellemeyi sağlamaya yönelik etkinliklere yer verme, transferi sağlamaya yönelik etkinliklere yer verme işlemlerini çok yetersiz düzeyde planlamaktadır. Öğretmen adaylarına bu işlemleri planlarına almaları konusunda eğitim verilmelidir.

Öğretmen adaylarından özel eğitimde çalışan ve çalışmayanların etkinlik planlama düzeyleri aynıdır. Bu nedenle eğitim alırlarken özel eğitim alanında çalışan ya da çalışmayan tüm adaylara aynı düzeyde planlama eğitimi verilmelidir.Öğretmen adaylarından erkek ve bayanların etkinlik planlama düzeyleri aynıdır. Bu nedenle eğitim alırlarken tüm adaylara aynı düzeyde planlama eğitimi verilmelidir.Öğretmen adaylarından özel eğitimde çalışma süreleri etkinlik planlama düzeylerinde etkili değildir. Bu nedenle eğitim alırlarken özel eğitim alanında çalışma süreleri ne olursa olsun tüm adaylara aynı düzeyde planlama eğitimi verilmelidir.

Öğretmen adayları sabit bekleme süreli öğretim, aşamalı yardım ile öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınama ile öğretim, basamaklandırılmış öğretim ve doğrudan öğretim yöntemlerini en çok kullanmaktadır.Öğretmen adaylarının en az kullandığı yöntemler ipucunun giderek artırılması ile öğretim, ipucunun giderek azaltılması ile öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınama ile öğretim, eşzamanlı ipucu ile öğretim, ipucunun aşamalı azalatılması ile öğretim yöntemi ve artan bekleme süreli öğretim yöntemidir.

Öğretmen adaylarının basamaklandırılmış öğretim, açık anlatım yoluyla öğretim, akran öğretimi, kademeli yardım yoluyla öğretim, azalan ipucu ile öğretim, ipucunun şekillendirilerek öğretim, hedef uyarana ipucu ekleyerek öğretim tekniklerini kullanmamıştır. Öğretmen adaylarına hiç kullanmadıkları ve en az kullandıkları yöntemler konusunda eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2009). Özel Gereksinimli Olan Çocuklar, Akçamete, G. (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (31-74) Ankara: Kök Yayıncılık.
Alıcıgüzel, İzzettin, "İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim". İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1978.
Ataman, A. (2003). "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim", A. Ataman (Ed):Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
Bacanlı, H. (1998). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
Baykoç Dönmez, N. (1992), Türk Milli Eğitim Sisteminde Özel Eğitimin Bugünkü Durumu ve Yeni Çalışmalar, I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (s.13) Ankara: Ya Pa Yayınları.
Cavkaytar, A. ve H. Diken, İ. (2006), "Özel Eğitime Giriş", Ankara: Kök Yayıncılık. Batu, S.(2002). "Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Özel Eğitim", ed. S. Eripek, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, 4.baskı, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
Özçelik, Durmuş Ali, Eğitim Programları ve Öğretim. ÖSYM Yayınları, Ankara: 1989.
Özer, S.D. (2001). Engelliler İçin Beden Eğitimi Ve Spor. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
Özen A. (2012), Özel Gereksinimli Bireyler, Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri, Edit: E. Tekin-İftar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
Özsoy, Y, Özyürek, M., Eripek, S., (1998) "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar-Özel Eğitime Giriş", Ankara, Karatepe Yayınları.
Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002). Özel Eğitime Giriş. (On İkinci Baskı).Ankara: Karatepe Yayınları.Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
Sarı, H. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler, Pegem A Yayınları, Ankara.
Senemoğlu, N.(2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Geliştirilmiş 9. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
Sucuoğlu, B. (2006). "Etkili Kaynaştırma Uygulamaları", Ekinoks Yayınevi, Ankara.
Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.Ankara: Vize Yayıncılık.
Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri.Ankara: Vize Yayıncılık.
Tuncer, T. (2004). Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi.Ankara:Kök Yayıncılık
Tuncer, T. (2004). Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi.Ankara:Kök Yayıncılık
Varol, N. 1996. Zihinsel Engelli Çocuklara Tane Kavramının Açık Anlatım ve Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Farklılaşan Etkililiği. Yayınlanmış Araştırma Raporu. Ankara .
Varol, N. 1996. Zihinsel Engelli Çocuklara Tane Kavramının Açık Anlatım ve Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Farklılaşan Etkililiği. Yayınlanmış Araştırma Raporu. Ankara .
Vuran, S. ve Çelik, S. (2008). Örneklerle Kavram Öğretimi, Ankara: Kök Yayıncılık.
Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students. Boston: Allyn & Bacon.
Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students. Boston: Allyn & Bacon.
Wolery,M., Ault, M. J., Doyle, P. M., Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities. Longman Publishing Group. London, 1992.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK AŞAMASINDA UYGULADIKLARI ÖĞRETİM ETKİNLİK YETERLİKLERİNİN KIYASLANMASI

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Esra ATALAY
as elin@hotmail.com

ÖZET: Eğitim etkinliklerinin birçoğu okuma yazma, anlama, anlatma ve konuşma üzerine kurulur. Bireyler kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı iletişim süreçleri doğrultusunda okuryazar olurlar. Burada unutulmaması gereken en önemli şey, normal gelişim gösteren çocuklarda bile eğitim-öğretimin en sancılı olduğu bu dönemde sabırlı olmaktır. Öğretmen öğrencinin hangi yöntemle öğrenirken daha başarılı olacağını bilmeli ve çocuğun duyulara ilişkin algıları göz önünde bulundurularak seçim yapılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık aşamasında uyguladıkları öğretim etkinliklerinin neler olduğunun araştırılmasıdır. Araştırma, nicel verilere dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Katılımcılar, 297 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler SPSS veri analiz programı t testi ve Anova testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında, yaşa, kıdeme ve mezuniyet branşına göre bazı beceri alanlarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.
Anahtar kavramlar: Özel eğitim, ilk okuma yazmaya hazırlık, öğretmen, yeterlik

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde farklı bazı özel düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Budüzenlemeler özel eğitimi özel yapmaktadır. Genel eğitimde, normal gelişim gösteren çocukların gelişimdüzeylerine uygun gelişme ve ilerlemeler, yaş gruplarına göre önceden tanımlanmakta ve öğretmeortamları buna göre düzenlenmektedir (Özen, 2012). Özel eğitimde ise, çocukların performansına dayalı olarakbeklenen ürünlerin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi temel alınmaktadır.MEB, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi; "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler; "zihin özürlüler, öğrenme güçlüğü gözlenenler, duygu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunlular, işitme özürlüler, üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar" olarak ifade edilmiştir. Bu bireyler, farklı özelliklerinden dolayı normal bireyler gibi genel eğitimden yeterince faydalanamamakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Dünyada, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun her ülkede, sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal ve öğrenme özellikleri nedeniyle yaşıtlarının yararlandığı normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve bundan dolayı özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunmaktadır (Kırbıyık, 2011: 8).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim programlarının onları toplum hayatına hazırlayıcı ve günlük hayatta kullanabileceği becerileri geliştirici yönde hazırlanmalıdır (Babaoğlan vd, 2010: 347). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerine yönelik olumlu tutumları hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal öğrencilerin sosyal ve akademik olarak başarıya ulaşmasında büyük önem taşımaktadır. Özel eğitim uygulamasına ilişkin olumsuz tutum içerisinde olan öğretmenlerin bu tutumlarının kaynağı özel eğitim programlarına ilişkin gerekli olan bazı ön hazırlıkların yapılmamasıdır. Bu nedenle tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Güven, 2011).Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişimlerini engelleyen duygusal alandaki problemler nedeniyle akademik, sosyal ve mesleki açıdan yetersizlikler gösterebilirler. Bu nedenle öğretmen eğitim durumlarını düzenlerken bu özellikleri dikkate almalı, öğrencilerin duyuşsal giriş davranış ve temel problemlerini tanımaya çalışarak, var olan yetersizlikler üzerinde çözümleme yapmaları iyi bir kaynaştırma eğitimi için yararlı olacaktır (Şahin, 2010).
Genel olarak öğretmenler anne babalar ve toplum okuma yazmaya büyük önem verir. Okuma yazma bilmemek günümüzde büyük bir kusur olarak değerlendirilir. Bu beceri normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, farklı gelişen çocuklar içinde büyük önem taşımaktadır.Bunun nedeni, özel gereksinimli çocukların okuma yazma bilmesinin, bağımsız yaşam açısından önemli bir basamak olmasıdır. Peki nedir okuma yazma? Okuma – yazmayı akademik olarak tanımlamak gerekirse " sembolleri kullanarak iletişim kurma ve sembollerden anlam çıkarmadır." diyebiliriz. Tanımından da anlaşılacağı üzere okuma yazma eğitimine geçmeden önce çocuk sembolik işlemleri yapabilecek seviyeyi tamamladıktan sonra geldikten sonra okuma yazma eğitimine başlanmalıdır.
Zihin engelli öğrencilerinin eğitiminin temel amacı bireyin bağımsız yaşam becerilerini kazanmasıdır. Bağımsız yaşam becerileri zihin engelli bireyin hiç kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmesi için gerekli becerileri içermektedir.

Bağımsız yaşam becerileri ile ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan en bilinenlerinden biri Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau (1985) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmaya göre bağımsız yaşam becerileri; başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam becerileri, mesleki hazırlık ve mesleki beceriler olmak üzere dört kategoride değerlendirilmektedir (Cavkaytar, 1998). Görüldüğü gibi zihinsel engelli bireyin kazanması gereken pek çok beceri okuma yazma ile ilgidir. Yani zihinsel engelli bireylerde ilk okuma yazma öğretiminin temel amacı bireyin temel bağımsız yaşama becerilerini kazanmasını sağlamaktır.

Özel eğitimde okuma-yazma eğitimine başlamadan önce dikkat edilmesi gereken iki önemli husus vardır. Bunların birincisi "çocuğun özür grubu nedir? Nasıl bir okul yaşantısı olacaktır?". Öğrenci down sendromlu, otizmli, yoksa gelişim geriliği veya özel öğrenme güçlüğü olan biri mi? Ona en uygun kullanılması gereken yöntem nedir? Akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimimi alacak, özel alt sınıfa mı gidecek yoksa sadece rehabilitasyon desteğimi alacak? Dikkat edilmesi gereken ikinci önemli nokta ise çocuğun yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmasıdır. Yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde bulunan çocuğun okuma yazma süreci için gerekli bazı önkoşul becerileri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu ön koşul beceriler dokuz ana madde altında toplanabilir. Özel gereksinimli çocuklarda okuma yazma eğitimi için sahip olunması gereken ön koşul beceriler genel bilgi dağarcığı (meyveler, sebzeler, taşıtlar, hayvanlar, sayılar, meslekler, eylemler, geometrik şekiller, zıt kavramlar), görme (aynı olanı bulma, farklı olanı bulma, eksik tamamlama; resim, renk, sayı, harf, eşleme), işitme (ses taklidi, senin yönünü bulma, gözü kapalı çıkan sesi tahmin etme, dinleme, dinlediği ile ilgili sorulara cevap verme), konuşma (kendini ifade edebilme, ailesini tanıtma, sorulan sorulara cevap verme), kas gelişimi (kaba ve ince motor beceriler, top tutma kağıt yırtma, hamurla oynama, ipe boncuk dizme vb), sosyal ve duygusal uyum (yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olması), dinleme, kalem tutma ve parmak takibi yapabilme, sınırlı alan boyama, çizgi çalışmalarını yapabilme gibi davranışlardan oluşan el-göz koordinasyonudur.

İlkokuma ve yazma öğretiminin en temelli koşullarından biri, çocuğun "okula hazır" olmasıdır. Bu hazırlık, iki şekilde kendini gösterir: Bunlardan biri, çocuğun bedence hazır olmasıdır ki, buna "olgunlaşma" denir. Kuşlar, nasıl belli bir olgunluğa gelmeden uçamaz ise, çocuk da belli bir olgunlaşma düzeyine ulaşmadan ilk okuma ve yazmayı öğrenemez (Binbaşıoğlu, 2004). İlköğretime hazır olmayı açıklamak için önce hazır oluş kavramına bir açıklık getirmek gerekmektedir. Bu kavramın açıklanmasıyla birlikte hazır oluşu daha iyi açıklayabilmekteyiz. Literatüre baktığımızda bu konuda şu ifadeleri görmekteyiz; Bireyin bir işi yapabilmesi için belirli bir olgunlaşmaya erişmesinin yanı sıra, bu iş için gerekli ön bilgi, beceri ve tutumu da kazanmış olması gerekir. Hazır bulunuşluk, böylece hem olgunlaşma kavramını, hem de bir iş için gerekli ön yeterliliği kapsamaktadır. Okuma-yazma öğrenmeye hangi yaşta başlanması gerektiği konusunda değişik görüşler olsa da okuma-yazmayı öğrenebilmek için gerekli beceriler ile ilgili görüş birliği vardır. Öğrencilerin okuma-yazmaya hazır olması için bazı becerilere sahip olması gereklidir. Bu beceriler aşağıda açıklanmıştır.

Çocuklar okuma-yazma öğretiminde kullanılacak sözcükleri bilmelidir (Keskinkılıç, 2002; Çelenk, 2003; Akyol, 2014). Zihinsel engelli öğrencilerin sözcük eksiği olması ihtimali yüksektir. Bu nedenle öğretmen okuma-yazma öğretimi sırasında kullanacağı kelimeleri çok erken dönemde belirlemeli ve zihinsel engelli öğrenciler ile okuma-yazma öğrenmeden aylarca önce başlanarak bu sözcükleri öğrenmeleri sağlanmalıdır.
Çocuk gözlemlerini, yaşanan bir durum ya da hikâyedeki olaylar zincirini sırasını bozmadan anlatabilmelidir (Çelenk, 2003). Zihinsel engelli öğrencilerde bu becerinin varlığı yoklanmalı ve eğer sahip değillerse yaşadıkları basit olayları zincirini bozmadan anlatmaları yönünde teşvik edilmelidir. Bunun için basit hikâyeler için hikaye kartları önce sırasına göre konularak hikayeler anlatılıp sonra kartlar karışık olarak verilerek öğrencilerin kartları sıraya koyarak hikayeyi anlatma çalışmaları yapılabilir.

Çocuklar, karşılaştıkları basit problemleri çözebilmelidir. Zihinsel engelli öğrencilerin en çok zorlandığı konular problem çözmedir. Bu nedenle oldukça basit yapılandırılmış problemleri çözme çalışmaları ile problem çözme becerilerinin geliştirilmeye çalışılmalıdır. Örneğin iki farklı anahtardan hangisinin kilidi açtığının, derin bir kaptaki bir fındığın nasıl çıkarılabileceğinin öğrenciye sorulması, susamış bir öğrencinin ne yapabileceğinin öğrenciye bırakılması gibi çalışmalar problem çözme becerilerinin eğitimi ile ilgilidir. Sorulara cevap vermek ve yönergelere uymak okuma yazma öğrenmek için önemli bir beceridir. Bu nedenle ön hazırlık çalışmalarında eğer sahip değillerse soruları cevaplama ve yönergelere uyma davranışları geliştirilmelidir.

Dinlediği bir olayla ilgili önemli noktaların hatırlanması önemlidir. Zihinsel engelli öğrenicilerde bu becerinin gözlenmesi zordur. Bu nedenle zihinsel engelli öğrencilerde öncelikle yaşadıkları olayların önemli noktalarından başlanarak dinlediği olaylardaki önemli noktaların hatırlanmasına giden çalışmalara yer verilmelidir.

Bir sözcüğü diğerinden ayırabilmek için, onun biçim ve seslerini ayırabilmelidir. Bu beceri zihinsel engelli öğrencilerde henüz gelişmemiş ise öncelikle duyduğu genel sesleri, örneğin kapı gıcırtısı sesini korna sesinden vb. ve hayvan seslerini, örneğin kedi sesini köpek sesinden ayırt edecek çalışmalar yaptırılmalıdır.

Okuma-yazma istek ve arzusu önemli bir hazır oluşluk becerisidir. Bu nedenle ilk dönemlerde zihinsel engelli öğrenciler okuma-yazma öğrenmeye yönelik heveslendirilmeli, öğretim süresince olumsuz yaşantılar geçirmelerinden sakınılarak bu istekliliklerinin sürdürülmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin görme, işitme vb. sorunları yanı sıra süreğen hastalıkları, kas-eklem sorunları ve genel sağlık durumu incelenmelidir.

Araştırmanın Amacı

Özel eğitimde engelli çocuğun özür grubuna göre eğitim yapılmaktadır. Özel eğitimdeözür grubuna uygun tüm engelli çocuklara okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıuygulanmaktadır.Özel eğitime gereksinimli çocuklarda, okuma yazmaya hazırlık becerileribireyselleştirilmiş öğretim programları içerisinde hazırlanabilir, öğretim sürecinde dehazırlanan basamaklar belli bir düzen içinde uygulanabilir. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık aşamasında uyguladıkları öğretim etkinliklerinin neler olduğunun araştırılmasıdır. Bu amaçla "Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel soru çerçevesinde özel eğitim öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri, yaşları, mezuniyet alanları, zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapmaları durumları, özel eğitimde çalışma yılları, açısından fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki ince ve kaba motor, görsel ayırt etme,, işitsel ayırt etme, yönsel motor ve zihinsel hazırlık becerilerinin geliştirilmesi, için yapılması gerekenler işlemlere ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Konya ili merkez ilçelerinde, özel eğitim öğretmenlerin okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Konya ili merkez ilçelerinde (α=297) özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi ile ilgili grubun evreni temsil edebilme gücü tespit edilmeye çalışılmıştır ve basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır

Veri Toplama Aracı

Anket çalışmaları sonucunda 297 öğretmenden 297 geçerli anket formu elde edilmiştir. Bu anketlerin demografik verilerine ilişkin istatistikler aşağıda tablolarda yer almaktadır. Katılımcıların 98'i erkek, 199'u kadın; 274'ü zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapmış, 22'si zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapmamış; 133'ü 21-30; 90'ı 31-40; 43'ü 41- 50 ve 31'i 51 ve üstünde yaşa sahip; 74'ü özel eğitim bölümü, 109'u sınıf öğretmenliği bölümü, 114'ü diğer alanlardan mezun olmuştur. 184'ü 0 – 5 yıl, 64'ü 6–10 yıl, 28'i 16-20 yıl, 7'si 11-15 yıl ve 14'ü 21 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahiptir.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri açısından fark olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo: 1: Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının cinsiyetleri açısından görüşleri

Beceriler	Cinsiyet	N	Ort	Std. S.	sd	t	p
İnce motor	Kadın	199	74,88	8,703	295	-1,410	0,160
	Erkek	98	76,39	8,516			
Kaba Motor	Kadın	199	48,87	5,074	295	0,967	0,334
	Erkek	98	48,29	4,628			
Görsel Ayırdetme	Kadın	199	62,64	7,871	295	0,866	0,387
	Erkek	98	61,81	7,21			
İşitsel Ayırdetme	Kadın	199	32,10	3,384	295	0,274	0,784
	Erkek	98	31,98	3,520			
Yönsel Motor	Kadın	199	22,02	3,386	295	-0,826	0,410
	Erkek	98	22,35	2,807			
Zihinsel Haz	Kadın	199	31,80	3,767	295	0,152	0,879
	Erkek	98	31,73	3,554			
Genel Toplam	Kadın	199	272,0	28,675	295	-0,132	0,895
	Erkek	98	272,54	24,619			

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından ince motor koordinasyon, kaba motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme, yönsel motor koordinasyon ve zihinsel hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,005$) görülmektedir. Bu da erkek ve bayan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

"Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapıp yapmama durumları açısından bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo: 2'de gösterilmiştir.

Tablo: 2: Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapıp yapmama durumu ile ilgili görüşleri

Beceriler	Çalışma	N	Ort	sd	t	p
İnce motor	Yapanlar	274	75,51	294	1,241	,216
	Yapmayanlar	22	73,14			
Kaba Motor	Yapanlar	274	48,68	294	,250	,803
	Yapmayanlar	22	48,41			
GörselAyırdetmeTop	Yapanlar	274	62,51	294	1,485	,139
	Yapmayanlar	22	59,95			
İşitselayırdetmeTop	Yapanlar	274	32,12	294	1,481	,140
	Yapmayanlar	22	31,00			
YönselMotorTop	Yapanlar	274	22,16	294	,667	,506
	Yapmayanlar	22	21,68			
ZihinselHazTop	Yapanlar	274	31,84	294	1,188	,236
	Yapmayanlar	22	30,86			
GenelToplam	Yapanlar	274	272,66	294	1,258	,209
	Yapmayanlar	22	265,05			

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerle okuma yazma çalışması yapıp yapmama açısından ince motor koordinasyon, kaba motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme, yönsel motor koordinasyon ve zihinsel hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,005$) görülmektedir. Buna göre zihin engelli öğrenciler ile okuma-yazma çalışması yapan ve yamayan özel eğitim öğretmenlerinin ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında yaşları açısından bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo: 3'de gösterilmiştir.

Tablo: 3: Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında yaşlarına göre görüşleri

Beceriler	Yaş	N	X	sd	F	p	İlişki
İnce motor	21-30	133	75,95				
	31-40	90	74,73	3			
	41-50	43	75,58	294	0,431	0,731	-
	51-üst	31	74, 72	297			
Kaba Motor	21-30	133	49,53				
	31-40	90	47,63	3			
	41-50	43	48,26	294	2,845	**0,038**	1-2
	51-üst	31	48,75	297			
Görsel Ayırdetme	21-30	133	63,38				
	31-40	90	61,96	3			
	41-50	43	61,58	294	1,735	0,160	-
	51-üst	31	60,31	297			
İşitsel Ayırdetme	21-30	133	32,20				
	31-40	90	31,63	3			
	41-50	43	32,51	294	0,786	0,503	-
	51-üst	31	32,06	297			
Yönsel Motor	21-30	133	22,16				
	31-40	90	21,88				
	41-50	43	22,65	294	1,645	0,406	-
	51-üst	31	21,94	297			
Zihinsel Haz Top	21-30	133	31,94				
	31-40	90	31,44	3			
	41-50	43	32,44	294	1,101	0,349	-
	51-üst	31	31,16	297			
Genel Toplam	21-30	133	275,16				
	31-40	90	269,28	3			
	41-50	43	273,02	294	1,185	0,316	-
	51-üst	31	267,56	297			

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerinin yaşları açısından ince motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme, yönsel motor koordinasyon ve zihinsel hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,005$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerinin yaşları açısından ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır. Ancak öğretmenlerin kaba motor koordinasyon hazırlık çalışmaları açısından 21-30 yaşındaki öğretmenlerin 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında lisans mezuniyet alanları açısından bir fark olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo: 4: Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarının lisans mezuniyet alanına ilişkin görüşleri

Beceriler	Mezuniyet	N	Ort	sd	f	p	İlişki
İnce motor	Özel eğitim	74	77,39	2			1-3
	Sınıf öğt.	109	75,48	295	3,437	**,033**	(0,025)
	Diğer	114	74,04	297			
Kaba Motor	Özel eğitim	74	48,88	2			
	Sınıf öğt.	109	48,80	295	0,194	,823	
	Diğer	114	48,47	297			
Görsel Ayırdetme	Özel eğitim	74	63,85	2			
	Sınıf öğt.	109	61,39	295	2,223	,110	
	Diğer	114	62,31	297			
İşitsel Ayırdetme	Özel eğitim	74	33,09	2			1-2
	Sınıf öğt.	109	31,59	295	4,802	**,009**	1-3
	Diğer	114	31,83	297			
Yönsel Motor	Özel eğitim	74	22,23	2			
	Sınıf öğt.	109	22,06	295	0,066	,936	
	Diğer	114	22,11	297			
Zihinsel Hazırlık	Özel eğitim	74	31,96	2			
	Sınıf öğt.	109	31,75	295	0,127	,881	
	Diğer	114	31,69	297			
Genel Toplam	Özel eğitim	74	277,41	2			
	Sınıf öğt.	109	270,66	295	1,758	,174	
	Diğer	114	270,46	297			

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı açısından ince motor koordinasyon, görsel ayırt etme,yönsel motor koordinasyon ve zihinsel hazırlık çalışmalarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,005$) görülmektedir. Buna göre yukarıdaki alanlarda mezuniyet alanları farklı olan özel eğitim öğretmenlerinin ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır. Ancak Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına göre ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları puanları arasında fark olduğu görülmektedir ($f=3,437$; $p<0,000$). Farkın kaynağının anlaşılması için yapılan TUKEY testi soncunda özel eğitim lisans programı öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler puanları arasında farkın olmadığı ancak diğer alan mezunlarına göre farklı oldukları görülmüştür.

"Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında özel eğitimde çalışma yılları açısından bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo: 5: Öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında özel eğitimde çalışma yıllarına göre düşünceleri

Beceriler	Kıdem	N	Ort	sd	f	p	İlişki
İnce motor	0 – 5 yıl	184	75,76				
	6–10 yıl	64	74,33	4			
	11-15yıl	28	74,89	293	,793	,531	-
	16-20yıl	7	79,57	297			
	21-üst	14	74,53				
Kaba Motor	0 – 5 yıl	184	49,27				
	6–10 yıl	64	48,08	4			
	11-15yıl	28	46,71	293	2,151	,075	-
	16-20yıl	7	48,71	297			
	21-üst	14	47,87				
Görsel Ayırdetme	0 – 5 yıl	184	62,68				
	6–10 yıl	64	61,02	4			
	11-15yıl	28	62,82	293	,616	,652	-
	16-20yıl	7	62,86	297			
	21-üst	14	63,07				
İşitsel Ayırdetme	0 – 5 yıl	184	32,18				
	6–10 yıl	64	31,50	4			
	11-15yıl	28	31,54	293	1,574	,181	-
	16-20yıl	7	32,29	297			
	21-üst	14	33,73				
Yönsel Motor	0 – 5 yıl	184	22,22				
	6–10 yıl	64	21,48	4			
	11-15yıl	28	21,64	293	2,404	,050	-
	16-20yıl	7	24,29	297			
	21-üst	14	23,53				
Zihinsel Hazırlık	0 – 5 yıl	184	32,26				
	6–10 yıl	64	30,56	4			1-2
	11-15yıl	28	31,11	293	2,888	,023	(0,013)
	16-20yıl	7	32,00	297			
	21-üst	14	32,20				
Genel Toplam	0 – 5 yıl	184	274,14				
	6–10 yıl	64	266,97	4			
	11-15yıl	28	268,71	293	1,103	,355	-
	16-20yıl	7	279,71	297			
	21-üst	14	274,93				

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma yılları açısından ince motor koordinasyon, kaba motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme ve yönsel motor koordinasyon çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,005$) görülmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma yılları açısından zihinsel hazırlık etkinliklerinde farklılık gözlenmektedir. Buna göre 0-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde zihinsel hazırlık yaptırma puanlarına sahiptir.

Öğretmenlerin ince motor koordinasyon alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo: 6: Öğretmenlerin ince motor koordinasyon alanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

İnce Motor Koordinasyon Alanındaki Hazırlık Çalışmaları		Toplam
1.	Noktaları birleştirerek çizgi çizme çalışması yaptırılmalıdır.	1035
2.	Kalemi doğru tutma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1027
3.	Kâğıda çizme çalışması yaptırılmalıdır.	1020
4.	Serbest alan boyama yaptırılmalıdır.	1014
5.	Sınırlı alan boyama yaptırılmalıdır.	1007
6.	Farklı yüzeylerde çizgi çalışması yaptırılmalıdır.	1002
7.	İki satır aralığında model çizgiyi çizme çalışması yaptırılmalıdır.	1000
8.	İpe boncuk dizme çalışması yaptırılmalıdır.	991
9.	Parmak takibi yaptırılmalıdır.	988
10.	Belirlenen iki hat arasından sınırlara değmeden çizme çalışması yaptırılmalıdır.	988
11.	Modeli kopyalayarak çizme çalışması yaptırılmalıdır.	986
12.	Karalama çalışması yaptırılmalıdır.	967
13.	Farklı malzemelerle çizme çalışması yaptırılmalıdır.	964
14.	Dalga, yılan, halat çizme çalışması yaptırılmalıdır.	962
15.	Sürekli ve eğik çizgiler çizme çalışması yaptırılmalıdır.	953
16.	Kuş yuvası, çember, bulut yapma çalışması yaptırılmalıdır.	944
17.	Suda dalgalar, kuma çizgi çizme çalışması yaptırılmalıdır.	933

Tablo 6'da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenleri ince motor becerilerin geliştirilmesi için noktaları birleştirerek çizgi çizme , kalemi doğru tutma çalışmaları yaptırılması, kâğıda çizme çalışması yaptırılmalıdır, serbest alan boyama yaptırılmalıdır, sınırlı alan boyama yaptırılmalıdır, farklı yüzeylerde çizgi çalışması yaptırılmalıdır ve iki satır aralığında model çizgiyi çizme çalışması yaptırılması etkinliklerini gerekli görmüşlerdir. Bun karşın özel eğitim öğretmenleri kuş yuvası, çember, bulut yapma , sürekli ve eğik çizgiler çizme , dalga, yılan, halat çizme , farklı malzemelerle çizme , karalama , modeli kopyalayarak çizme , belirlenen iki hat arasından sınırlara değmeden çizme , parmak takibi yaptırılması, ipe boncuk dizme çalışması yaptırılması etkinliklerini ise gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerin kaba motor koordinasyon alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri ile ilgilii bulgular Tablo 7'da görülmektedir.

Tablo: 7: Öğretmenlerin kaba motor koordinasyon alanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

Kaba Motor Koordinasyon Alanındaki Hazırlık Çalışmaları		Toplam
1.	Hamur-çamur çalışmaları yaptırılmalıdır.	1040
2.	Kol-el-bilek egzersizleri yaptırılmalıdır.	1035
3.	Kesme-yapıştırma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1033
4.	Buruşturma ve yırtma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1022
5.	Doğru oturma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1014
6.	Top tutma çalışması yaptırılmalıdır.	1004
7.	Kitabı tutma ve açma çalışmaları yaptırılmalıdır.	985
8.	Havada –tahtada yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.	977
9.	Legolarla tak-çıkar çalışmaları yaptırılmalıdır.	965
10.	Kumda yazma çalışması yaptırılmalıdır.	918
11.	Fasulyelerle yazma çalışması yaptırılmalıdır.	858

Tablo 7'de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenleri hamur-çamur çalışmaları yaptırılması, kol-el-bilek egzersizleri yaptırılması, kesme-yapıştırma çalışmaları yaptırılması, buruşturma ve yırtma çalışmaları yaptırılması, doğru oturma çalışmaları yaptırılması, top tutma etkinliklerini gerekli görmüşlerdir. Bun karşın özel eğitim öğretmenleri; fasulyelerle yazma , kumda yazma , legolarla tak-çıkar çalışmaları yaptırılması, havada –tahtada yazma çalışmaları yaptırılması, kitabı tutma ve açma çalışmaları yaptırılması etkinliklerini gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerin görsel ayırt etme, alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin görsel ayırt etme, alanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

Görsel ayırt etme Alanındaki Hazırlık Çalışmaları		Toplam
1.	Resim ayırt etme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1049
2.	Farklı olanı bulma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1024
3.	Resme dayalı hikâye anlatma çalışması yaptırılmalıdır.	1013
4.	Geometrik şekilleri ayırt etme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1011
5.	Aynı olanı bulma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1009
6.	Eksik tamamlama resim, renk, sayı, harf, eşleme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1008
7.	Gördüğü bir resmi tanıma çalışması yaptırılmalıdır.	1005
8.	Diğerlerinden ayırt etme çalışması yaptırılmalıdır.	997
9.	Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma çalışması yaptırılmalıdır.	993
10.	Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma çalışması yaptırılmalıdır.	988
11.	Söylenen cümleye uygun resimleri bulma çalışması yaptırılmalıdır.	955
12.	Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama çalışması yaptırılmalıdır.	953
13.	Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma çalışması yaptırılmalıdır.	942
14.	Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma çalışmaları yaptırılmalıdır.	942

Özel eğitim öğretmenleri resim ayırt etme çalışmaları yaptırılması, farklı olanı bulma çalışmaları yaptırılması, resme dayalı hikâye anlatma , geometrik şekilleri ayırt etme çalışmaları yaptırılması, aynı olanı bulma çalışmaları yaptırılması, eksik tamamlama resim, renk, sayı, harf, eşleme çalışmaları yaptırılması, gördüğü bir resmi tanıma çalışması yaptırılması etkinliklerini gerekli görmüşlerdir. Bun karşın özel eğitim öğretmenleri, görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma , söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma , görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma çalışmaları yaptırılması, görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma çalışması yaptırılması etkinliklerini gerekli görmemişlerdir, sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama , söylenen cümleye uygun resimleri bulma , diğerlerinden ayırt etme çalışması yaptırılması etkinliklerini yaptırmayı ise gerekli görmemişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde "Öğretmenlerin işitsel ayırt etme alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin işitsel ayırt etme alanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

İşitsel Ayırt Etme Alanındaki Hazırlık Çalışmaları		Toplam
1.	Çevre seslerini (hayvan sesleri, korna sesleri) ayırt etme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1034
2.	Sesleri eşlem, kaynağıyla sesi eşleme, (hav = köpek) çalışmaları yaptırılmalıdır.	1032
3.	Ses taklidi çalışmaları yaptırılmalıdır.	1019
4.	Sesin yönünü bulma çalışmaları yaptırılmalıdır.	1018
5.	Gözü kapalı çıkan sesi tahmin etme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1015
6.	Dinleme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1003
7.	Dinlediği ile ilgili sorulara cevap verme çalışmaları yaptırılmalıdır.	993

Tablo 9'da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenleri çevre seslerini (hayvan sesleri, korna sesleri) ayırt etme çalışmaları yaptırılması, sesleri eşlem, kaynağıyla sesi eşleme, (hav = köpek) çalışmaları yaptırılması, ses taklidi çalışmaları yaptırılması, sesin yönünü bulma çalışmaları yaptırılması, gözü kapalı çıkan sesi tahmin etme çalışmaları yaptırılması, dinleme çalışmaları yaptırılması Etkinliklerini yaptırmayı gerekli görmüşlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerin yönsel motor alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin yönsel motor koordinasyon alanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

E)Yönsel Motor Koordinasyon Alanındaki Hazırlık Çalışmaları		
1.	Sağ-sol kavramını öğretme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1017
2.	Sayfa çevirme çalışmaları yaptırılmalıdır.	994
3.	Sıralı olay kartlarını soldan sağa sıralama çalışmaları yaptırılmalıdır.	984
4.	Sayı kartlarını soldan sağa sıralama çalışmaları yaptırılmalıdır.	979
5.	Şekillerin içini, soldaki şekilden başlayarak sağa doğru boyama çalışmaları yaptırılmalıdır.	965

Tablo 10'da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenleri Sağ-sol kavramını öğretme çalışmaları yaptırılması, etkinliğini gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri şekillerin içini, soldaki şekilden başlayarak sağa doğru boyama çalışmaları yaptırılması, sayfa çevirme çalışmaları yaptırılması, sıralı olay kartlarını soldan sağa sıralama çalışmaları yaptırılması, sayı kartlarını soldan sağa sıralama çalışmaları yaptırılması etkinliklerini ise yaptırmayı gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerin zihinsel hazırlık alanındaki hazırlık çalışmaları aşamasında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo: 11: Öğretmenlerin zihinsel hazırlıkalanındaki hazırlık çalışmalarında nelerin yapılıp yapılmayacağına ilişkin görüşleri

Zihinsel Hazırlık		
1.	Dikkat yoğunlaştırma çalışması yaptırılması.	1044
2.	Varlıkların adlarını öğret çalışması yaptırılması.	1011
3.	Renkleri tanıma çalışması yaptırılmalıdır.	1007
4.	Harf eşleme çalışmaları yaptırılmalıdır.	1005
5.	Kelime içerisinde harfi seslendirme (söylenen harfin sesini çıkarma) çalışması yaptırılmalıdır.	1002
6.	Resimlerde benzer ve farklılıkları bulma çalışması yaptırılmalıdır.	1002
7.	Kelime içerisinde harf bulma çalışması yaptırılmalıdır.	991

Özel eğitim öğretmenleri zihinsel hazırlık alanındaki hazırlık çalışmaları için dikkat yoğunlaştırma , varlıkların adlarını öğret , renkleri tanıma , harf eşleme çalışmaları yaptırılması, kelime içerisinde harfi seslendirme (söylenen harfin sesini çıkarma) , resimlerde benzer ve farklılıkları bulma etkinliklerini yaptırmayı gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri kelime içerisinde harf bulma çalışması yaptırılması etkinliğini ise yaptırmayı gerekli görmemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarında erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri aynıdır. Bu nedenle tüm ilokuma yazmaya hazırlık ile ilgili yürütülen öğretmen eğitimi çalışmaları cinsiyet farkı gözetilmeksizin yürütülmelidir. Zihin engelli öğrenciler ile okuma-yazma çalışması yapan ve yamayan özel eğitim öğretmenlerinin ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır. Bu nedenle tüm ilokuma yazmaya hazırlık ile ilgili yürütülen öğretmen eğitimi çalışmaları öğretmenlerin zihin engelli öğrencilerle çalışma deneyimlerine bakılmaksızın yürütülmelidir. Zihin engelli öğrenciler ile okuma-yazma çalışması yapan ve yamayan özel eğitmi öğretmenlerinin ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır. Ancak öğretmenlerin kaba motor koordinasyon hazırlık çalışmaları açısından 21-30 yaşındaki öğretmenlerin 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu farkın nedenini belirlemeye yönelik bir çalışmanın yapılması faydalı olabilir. Çünkü ilerleyen yıllarda fark ortadan kalkmaktadır. Mezuniyet alanları farklı olan özel eğitim öğretmenlerinin ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri aynıdır. Ancak Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına göre ilokuma yazmaya hazırlık çalışmaları puanları arasında fark olduğu özel eğitim lisans programı öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler puanları arasında farkın olmadığı ancak diğer alan mezunlarına göre farklı oldukları görülmüştür. Özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanı dışındaki öğretmenlere ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları açısından daha yoğun destek verilmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma yılları açısından ince motor koordinasyon, kaba motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme ve yönsel motor koordinasyon çalışmalarında aynı görüşe sahiptirler. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma yılları açısından zihinsel hazırlık etkinliklerinde farklılık gözlenmektedir. Buna göre 0-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde zihinsel hazırlık yaptırma gerektiğini düşünmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki ince motor becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; noktaları birleştirerek çizgi çizme, kalemi doğru tutma, kâğıda

çizme, serbest alan boyama, sınırlı alan boyama, farklı yüzeylerde çizgi çalışması ve iki satır aralığında model çizgiyi çizme çalışması yaptırılmasını gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri suda dalgalar, kuma çizgi çizme, kuş yuvası, çember, bulut yapma, sürekli ve eğik çizgiler çizme, dalga, yılan, halat çizme, farklı malzemelerle çizme, karalama, modeli kopyalayarak çizme, belirlenen iki hat arasından sınırlara değmeden çizme, parmak takibi yaptırılması ve ipe boncuk dizme çalışması yaptırılması etkinliklerini daha az gerekli görmüşlerdir. Halbuki bu çalışmaların hepsi ilk okuma yazmaya hazırlık açısından önemlidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki kaba motor becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, hamur-çamur çalışmaları yaptırılması, kol-el-bilek egzersizleri yaptırılması, kesme-yapıştırma, buruşturma ve yırtma, doğru oturma, top tutma çalışması yaptırılması etkinliklerini gerekli görmüşlerdir. Bun karşın özel eğitim öğretmenleri; fasulyelerle yazma, kumda yazma, legolarla tak-çıkar, havada –tahtada yazma, kitabı tutma ve açma çalışmaları yaptırılması etkinliklerini gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki görsel ayırt etme, becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, resim ayırt etme, farklı olanı bulma, resme dayalı hikâye anlatma çalışması yaptırılması, geometrik şekilleri ayırt etme, aynı olanı bulma, eksik tamamlama resim, renk, sayı, harf, eşleme, gördüğü bir resmi tanıma çalışması yaptırılması etkinliklerini gerekli görmüşlerdir. Bun karşın özel eğitim öğretmenleri; görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma, söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma, görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma, görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma çalışması yaptırılması etkinliklerini daha az gerekli görmüşlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki işitsel ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde çevre seslerini (hayvan sesleri, korna sesleri) ayırt etme, sesleri eşlem, kaynağıyla sesi eşleme, (hav = köpek), ses taklidi, sesin yönünü bulma, gözü kapalı çıkan sesi tahmin etme, dinleme etkinliklerini yaptırmayı gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri; Dinlediği ile ilgili sorulara cevap verme etkinliğini yaptırmayı gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarındaki yönsel motor becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, sağ-sol kavramını öğretme, etkinliğini gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri şekillerin içini, soldaki şekilden başlayarak sağa doğru boyama sayfa çevirme, sıralı olay kartlarını soldan sağa sıralama, sayı kartlarını soldan sağa sıralama etkinliklerini daha az gerekli görmüşlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarında zihinsel hazırlık aşamasındaki becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, dikkat yoğunlaştırma, varlıkların adlarını öğret, renkleri tanıma, harf eşleme, kelime içerisinde harfi seslendirme (söylenen harfin sesini çıkarma) ve resimlerde benzer ve farklılıkları bulma çalışması yaptırılması etkinliklerini yaptırmayı gerekli görmüşlerdir. Buna karşın özel eğitim öğretmenleri elime içerisinde harf bulma çalışması yaptırılması etkinliğini ise yaptırmayı gerekli görmemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ince motor koordinasyon, kaba motor koordinasyon, görsel ayırt etme, işitsel ayırt etme ve yönsel motor koordinasyon görsel ayırt etme işitsel ayırt etme zihinsel hazırlık çalışmaları için yapılması gereken pek çok çalışmayı yapmayı çok gerekli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu da özel eğitim öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık açısından yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gösterir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerine farklı değişkenleri dikkate alınmaksızın bu konuda eğitim verilmelidir.

KAYNAKLAR

Akyol, H. (2014). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Babaoğlan E., Altun S. A. ve Çakan M. (2010), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2

Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma ve yazma öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım. ISO 690

Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi: Çoklu zeka ve ilkokuma-yazma öğretimi-Yeni ilkokuma-yazma program taslağı*. Anı Yayıncılık.

Güven E. (2011), *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi

Cavkaytar, A. (1998). Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi El Kitabı.*Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimine Yönelik Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *199*, 91-160.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, Kadir. *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Kırbıyık M. E. (2011).*Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda Görevli Rehber Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirme ve TanılamaSürecine İlişkin Görüşleri*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Özen A. (2012), Özel Gereksinimli Bireyler, *Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri*, Edit: E. Tekin-İftar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

MEB, (2006), Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Sayı:26184, Tarih: 31.05.2006, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html (Erişim: 25.05.2014)

Şahin, A., & Akyol, H. (2005). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

COMPARISON OF COMPUTER ANXIETY LEVELS AND COPING WITH STRESS SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS STUDYING AT THE DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ
efilti71@mynet.com
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
ahmetcoklar@hotmail.com

ABSTRACT: The purpose of the present research is investigating the relationship between computer anxiety levels and coping with stress skills of pre-service teachers studying at department of special education in terms of some variables. The research adopted screening model. The sample of the research consists of 173 pre-service teachers studying at Necmettin Erbakan University department of special education. Data of the research were collected with "Computer Anxiety Scale" developed by Namlu and Ceyhan (2000) who also tested reliability and validity of the scale; and "Ways of Coping Inventory" developed by Folkman and Lazarus (1980) adapted to Turkish by Şahin and Durak (1995), who also tested validity and reliability of the Turkish form.

According to the findings obtained in the present research, pre-service special education teachers have low levels of computer anxiety, and in terms of sub-dimensions they have low level of affective anxiety and medium level of damaging the work done with computer and learning anxiety. There aren't any differences across genders in terms of computer anxiety, and in terms of class grade, 1st year students have more computer anxiety than others. Most of the students adopt self-confident approach of coping with stress and least of them adopt yielding and helpless approach. Additionally, according to the statistical analyses, there aren't any statistically significant relationships between ways of coping with stress and computer anxiety levels.
Key Words: Computer anxiety, special education, ways of coping with stress, pre-service teacher.

GİRİŞ

Günlük yaşamda bilişim teknolojilerinin kullanımı ile bireyler istedikleri, ihtiyaç duydukları bilgiye çok kısa sürede ulaşabilmek ve bu durum hayatı kolaylaştıran ve hızlandıran bir eylemdir. Bireylerin çok sayıda duyu organına hitap ettiği için eğitim alanında bilişim teknolojilerinin kullanımı kaçınılmaz bir duruma gelmiştir. Bu durumda öğrencilere verilecek bilgisayar destekli eğitim sırasında ilk olarak öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı önem kazanmakta, bilgisayar kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüz de eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı, birbirinden bağımsız düşünülemeyen iki kavram olmuştur (McCannon & Crews, 2000). Eğitim ve teknoloji, bireylerin yaşamlarını, uluslararasındaki siyasal, ekonomik, kültürel ilişkileri ve toplumların sosyal refah düzeylerini belirlemede en önemli faktörlerdendir. Özellikle teknolojide yaşanan değişim ve gelişimler eğitimi, bağlı olarak da toplumu etkilemektedir. Bu sebeple teknoloji ve eğitim birbirleriyle ilintili kavramlardır (Özkul ve Girginer, 2001).

Eğitim alanında, yetişen öğretmen sayısıyla artan öğrenci sayısı oranının giderek ihtiyacı karşılayamaz hale gelmesi, hızla ilerleyen teknolojinin her gün yeni bilgiler kazandırmasıyla oluşan bilgi yığını ve bunun sonucunda ortaya çıkan içerik karmaşası ve bilgi kirliliği gibi sorunlar ortaya çıkmış; buna karşın eğitime olan talep sürekli artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri bireysel öğretimi önemli hale getirmiştir (Alkan, 1997). Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması gittikçe önem kazanmaktadır. 1970'li yıllardan beri, engellilerin eğitiminde, bilgisayar destekli eğitimden faydalanılmaktadır. Motivasyon ve dikkati derse çekme gibi özellikler her öğrencinin eğitiminde çok önemli olduğu gibi, engelli bireylerin eğitiminde de oldukça önem taşımaktadır. Bilgisayar destekli eğitimde, ses, video, ve animasyon kullanılabilme özelliğinden dolayı da, öğrencinin dikkatinin ve motivasyonunun arttığı ortaya çıkmıştır (Okolo, Bahr ve Rieth, 1993). Bilgisayar, eğitimsel deneyimlerin arttırılması ve engelli çocukların öğrenimini kolaylaştırmak için oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Normal çocukların eğitiminde de görüldüğü gibi bu teknolojik yenilikler, eğitimci ve bilgisayarın birbirini tamamlaması ile engelli çocukların gereksinimlerine yanıt verecek bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayacaktır (Pişkin, 1995, s.34).

Son yıllarda normal eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımına önem verilmektedir. Özel eğitimde çocukların küçük kas gelişimi, motor gelişimi, dil gelişimi, kavram gelişimi ve zihinsel gelişim yanında, özellikle sosyal ve duygusal gelişimleri (Bayram,2006, s.6), şekil, renk ve sayı gibi temel kavramların öğretimi (Tanju, 2004), rol oyun becerileri (Dalgın, 2011), günlük yaşam becerileri (Kanpolat, 2008), okuma (Çatak, Tekinarslan, 2006; Özak, Avcıoğlu, 2008), iletişim (Kimball, Kinney, Neurorohealth, Taylor, Stromer, 2004), alışveriş becerileri (Ayres, Langone, 2002), dikkat, el göz becerilerinin öğretiminde bilgisayar kullanılmıştır. Yürütülen araştırmalarda, engelli çocukların otonomi kazanmasında, kendini ve sınırlarını tanımasında

ve sonuçta güven ve mutluluk duygusunu yaşamalarında bilgisayar yazılımlarının oldukça etkili olduğunu bulmuşlardır (Derer, Polsgrove, Rieth, 1996; Sullivan & Lewis, 2000).

Özel eğitim alanında örnek olabilecek Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları her geçen gün artmaktadır. 2005 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim okulları için bilişim teknolojisi sınıfları açılmaktadır (Demirkıran, 2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerin bireysel farklılıklar ve özelliklere göre öğrenme ortamı oluşturabilme özelliği bu teknolojilerin eğitimde kullanılmasının en önemli sebeplerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin, bireysel farklılıkların oldukça önemli olduğu özel eğitim alanında da etkili bir şekilde kullanımı ve bu kullanımın yaygınlaştırılması eğitim sistemimiz açısından çok önemli bir noktadır. Bu doğrultuda, özel eğitim gören bireylerin öğretimini kolaylaştırmada önemli bir potansiyele sahip bilgisayar, yazılım ve internet teknolojisinin etkili bir eğitimcinin elinde kullanılması önemli hedeflerden biri olmalıdır. Bu sayede özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek bir öğrenme ortamının oluşturulması kolaylaşacaktır. Ayrıca bu teknolojiler özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkacak problemlerin de çözülmesinde etkili olacaktır (Brodin, Lindstrand, 2003).

Öğretmenlerin ve üniversitede okuyan öğretmen adaylarının, öğretim etkinliklerinde uygun teknolojilerden yararlanması, öğrencilerin; derslerde daha aktif olması, konuları daha kolay öğrenmesi, bilgilerin hafızalarında daha uzun süre kalması, somut yaşantı sağlaması ve özellikle de somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler için eğitim-öğretimde teknolojinin kullanımı önemlidir (Doğan, İrioğlu, Serin, Yüzerler, 2010). Eğitim sürecinde bilgisayar teknolojisini kullanmaya daha fazla özen gösteren ve zaman ayıran bireylerin kendilerine güven ve yeterliliklerinin olumlu olduğu bilinmektedir (Rugayah, Hashim, Wan, 2004). Bu nokta da öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde bilgisayar ve eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yaralanabilmeleri açısından öğretmenlerin bilgisayar kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri üzerinde durulması gerekmektedir.

Bilgisayar kaygısı"kişilerin bilgisayar kullandıklarında ya da bilgisayar kullanma ihtimalini düşündüklerinde hissettikleri korku" olarak tanımlanır (Simonsen, 1987, s.231). Raub (1981), yılında yapmış olduğu araştırmada, bilgisayar hakkında daha çok şey öğrenmenin bilgisayar kaygısını hafifleteceğini bir ölçüde kanıtlamış ve bilgisayar kaygısını "bilgisayarları tehdit ediciler olarak yorumlayan bireylerde ortaya çıkan karmaşık duygusal tepkiler" olarak tanımlamıştır. Bilgisayar kaygısı; bilgisayar korkusu veya bugün ya da gelecekte bilgisayar kullanımına karşı hissedilen zor, anlaşılması güç gerginlik olarak ifade edilebilir. Ayrıca gözlemlere göre bilgisayar kaygısı, bilgisayarı tehlikeli bulan kişilerde ortaya çıkan kompleks duygusal reaksiyonlardır (Kadhiravan, Balasubramanian, 1999). Bilgisayar bilgisinden yoksun olmak bilgisayara yönelik negatif tutum geliştirilmesine ve bilgisayara kaygı düzeyinin artmasına sebep olmaktadır (Asan, 2003, s.161). Bilgisayar kaygısına sahip öğretmenler, bilgisayar teknolojisini kendi eğitim ortamlarına entegre etmede çekingen davranışlar sergileyebilirler (Ceyhan, Gürcan, 2003).

Bireysel farklıkların önemli olduğu özel eğitim alanında tıpkı gelişim geriliği olmayan öğrencilerin eğitimlerinde olduğu gibi teknoloji ve teknolojinin en önemli ürünlerinden biri olan bilgisayar, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinde eğitimlerinde ve günlük yaşamlarında oldukça önemli bir yer tutmakta ve göz ardı edilemez katkılar sağlayabilmektedir (Martin, 2006, s.5). Ayrıca özel eğitim alanındaki yeni yaklaşımlar ve yasal süreçlerdeki gelişmeler özel eğitim ve genel eğitim arasındaki ayrımı tümüyle ortadan kaldırabilmekte ve özel eğitim ve genel eğitimin birlikte planlanmasıyla ilgili kalıcı politikaların oluşturulmasına olanak tanımaktadır (Akçamete, 2009). Zihin engelliler için bilgi ve iletişim teknolojileri destekli eğitim sistemi onlara günlük hayatlarında kapanan pek çok kapıyı tekrar açacaktır (Güngör, Bolet, Cengiz, Aslan, 2011, s.100). Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımı bu denli önemli rol oynamakta iken özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarına düşen sorumluklar göz ardı edilmemelidir.

Engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak daha iyi bir eğitim verebilmek için dersleri planlamada, ders aşamasında ve ders sonrasında özel eğitim öğretmenlerinin teknolojiyi isteyerek, bilinçli ve etkin bir şekilde kullanmaları beklenebilir. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının teknolojiyi doğru bir şekilde kullanabilmeleri, bilgisayar kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma düzeyleri paralellik göstermektedir. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarının onların bu konuya yönelik tutumları ile doğrudan ve pozitif yönde ilgisi olduğu birçok araştırmanın bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Roberson, 2001; Raths J., McAninch A. R., 2003; Owre, 2006).

Çalışmalar artarak devam ederken bilgisayarın özel eğitimde kullanılmasında en büyük rolü oynayacak özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerini ve stresle başa çıkma düzeylerini belirleyecek ülkemizde yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı
Bu araştırmanın amacı, özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, bilgisayara ilişkin kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma becerilerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;
1. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı hangi düzeydedir?
2. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan üniversite değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma becerileri hangi düzeydedir ve bilgisayar kaygı düzeyleri ile arasında bir ilişki varmıdır?

Önem
Bilişim teknolojilerinin eğitim-öğretimde başarılı yaşantılar sağlama, geri bildirim sağlama, doğru yanıtları pekiştirme, çocuğun yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, öğretilecek konu ya da davranışların analizi, bilgilerin bir durumdan diğerine aktarılmasına yardımcı olma, öğrenilenlerin tekrarını sağlama, öğrenmeye güdüleme, bir defada öğretilecek kavramların sayısını sınırlama gibi birçok fayda sağlaması gerekmektedir. Genel olarak düşünüldüğünde bu araştırma alanda yapılan diğer çalışmalarla birlikte, yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacak ve zihinsel engellilerin eğitiminde bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli
Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma becerilerine yönelik bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılırken; ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Karasar 2005).

Evren ve Örneklem
Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplam 173 özel eğitim öğretmen adayı araştırmaya katılırken, bunların 114'ü kız (%65.9) 59'u ise (%34.1) erkektir. Sınıflara göre dağılımları açısından ise 67'si (%38.7) 1. sınıf, 41'i (%23.7) 2. sınıf, 34'ü (%19.7) 3. sınıf ve 31'i (%17.9) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi
Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilgisayar Kaygı Ölçeği" ve "Stresle Başa Çıkma Becerileri Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerini belirlemek için Bilgisayar Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Namlu ve Ceyhan (2000) tarafından geliştirilmiş olup, geçerliği ve güvenirliği yapılmıştır. Ölçek dörtlü likert tipinde 28 maddeden oluşmaktadır. ölçek geneli için tümü için iç tutarlılık katsayısı .92 olarak ifade edilmiştir.

Diğer boyut olan stresle başa çıkma düzeyini belirlemek için 1980 yılında Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilen "Ways of Coping Inventory" ölçeğinden Türkçe'ye Şahin ve Durak (1995)tarafından uyarlanan "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşup 5 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenirliği için alt boyutlar açısından Cronbach Alpha değerleri 0,47'den 0,80'e arasında değiştiği ifade edilmiştir (Şahin ve Durak, 1995).

Araştırma verilerinin analizinde, bilgisayar kaygı düzeyi ile stresle başa çıkma becerilerinin ortaya konmasında betimsel istatistik analizleri kullanılırken, cinsiyet değişkenine göre bilgisayar kaygı düzeyinin farklılığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, sınıflara göre farlılığı belirleek içinse tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca bilgisayar kaygı düzeyi ile stresle başa çıkma düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyonundan yararlanılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında dörtlü likert tipinde olan her iki ölçek için düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç aralık belirlenmesi nedeniyle 1.00 – 2.00 arası düşük düzey, 2.01-3.00 arası orta düzey ve 3.01-4.00 arası yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 173 özel eğitim öğretmen adayının bilgisayar kaygı düzeyleri, ölçek geneli ve faktörleri dikkate alınarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri

Bilgisayar Kaygı Boyutu	n	$\overline{X}$	ss	Düzeyi
Duyuşsal kaygı	173	1,64	,435	Düşük
Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı	173	2,10	,486	Orta
Öğrenme kaygısı	173	2,27	,512	Orta
Genel Bilgisayar Kaygısı	173	1,92	,352	Düşük

Tablo 2'den de görüleceği üzere, özel eğitim öğretmen adaylarının genel bilgisayar kaygı düzeyleri düşüktür ($\overline{X}$ =1,92). Alt boyutları açısından baklıldığında öğrencilerin bilgisayara yönelik duyuşsal kaygılarının da düşük olduğu ($\overline{X}$=1,64), ancak bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme ($\overline{X}$=2,10) ile öğrenmeye yönelik kaygılarının ($\overline{X}$=2,27) yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırma öncesinde yapılan literatür taraması bilgisayar kaygısının cinsiyet açısından farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca lisans açısından sınıf düzeyinin yani alınan eğitimin bilgisayar becerilerini şekillendireceği düşüncesi ile öğrenim görülen sınıfa göre de bilgisayar kaygı düzeyleri incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilgisayar Kaygı Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırması

Değişken	Grup	N	$\overline{X}$	ss	t	Sd	p
Duyuşsal kaygı	Kadın	114	1,66	,450	.93	171	.349
	Erkek	59	1,59	,403			
Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı	Kadın	114	2,11	,483	.35	171	.725
	Erkek	59	2,09	,497			
Öğrenme kaygısı	Kadın	114	2,28	,511	.27	171	.787
	Erkek	59	2,25	,519			
Genel Bilgisayar Kaygısı	Kadın	114	1,94	,346	.77	171	.438
	Erkek	59	1,89	,365			

p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Öğrenim görülen sınıfa göre bilgisayar kaygısı düzeyi araştırılmış elde edilen sonuçlar ise Tablo 4'te verilmiştir.

Table 4. Bilgisayar Kaygı Düzeyinin Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Farklılığı

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal kaygı	Grupiçi	,912	3	,304	1,622	,186	-
	Gruplararası	31,678	169	,187			
	Toplam	32,590	172				
Bilg. ve çal.işe zarar verme	Grupiçi	16,076	3	5,359	36,644	,001	A-B A-C A-D
	Gruplararası	24,713	169	,146			
	Toplam	40,789	172				
Öğrenme kaygısı	Grupiçi	7,603	3	2,534	11,372	,001	A-B A-C A-D
	Gruplararası	37,661	169	,223			
	Toplam	45,264	172				
Genel Bilgisayar Kaygısı	Grupiçi	5,197	3	1,732	18,051	,001	A-B A-C A-D
	Gruplararası	16,220	169	,096			
	Toplam	21,417	172				

(A – 1. Sınıf, **B-** 2. Sınıf, **C**-3. Sınıf ve **D**-4. Sınıf **)**

Tablo 4'ten de görüleceği üzere, özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmektedir ($F_{(3-169)}$= 18.051, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre 1. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ($\overline{X}$ =2.14), 2. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ($\overline{X}$ =1.80), 3. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinden ($\overline{X}$ =1.73) ve 3. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinden ($\overline{X}$ =1.82) anlamlı düzeyde daha fazladır. Bir başka ifade ile öğrenim görülen sınıf düzeyi ilerledikçe bilgisayar kaygısı azalmaktadır. Ancak öğrenciler en fazla 1. sınıfta bilgisayar kaygısı yaşarken, diğer sınıflarda yaşadığı kaygı düzeyleri azalmaktadır ve istatistiki açıdan aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde duyuşsal kaygı boyutu haricinde benzer sonuç elde edilmiştir. Duyuşsal kaygı açısından öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf arasında farklılık bulunmazken ($F_{(3-169)}$= 1.622, p>.05), bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme boyutu ($F_{(3-169)}$= 36.644, p<.05). ile öğrenme kaygısı ($F_{(3-169)}$= 11.375, p<.05) boyutlarının tamamında 1. Sınıf öğrencileri diğer tüm sınıflara oranla daha fazla bilgisayar kaygısı yaşamaktadır.

Özel eğitim bölümünde öğrenim gören 173 öğretmen adayının bilgisayar kaygısı ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Tablo 5). Stresle başa çıkma tarzı ölçeğinde yapısı gereği (Şahin ve Durak, 1995) ölçek genel puanı yerine her bireyin farklı stresle başa çıkma beceri türüne göre durum değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Stresle Başaçıkma Beceri Düzeyleri

Stresle Başa Çıkma Becerileri	n	$\overline{X}$	ss	Düzeyi
Kendine Güvenli	173	3,02	,492	Yüksek
Kendine Güvensiz	173	2,31	,534	Orta
İyimser	173	2,64	,529	Orta
Boyun Eğici- Çaresiz	173	1,96	,495	Düşük
Sosyal Desteğe Başvurma	173	2,60	,429	Orta

Tablo 5'te görüleceği üzere özel eğitim öğretmen adayları en çok kendine güvenli stresle başa çıkma becerileri açısından ve yüksek düzeyde ($\overline{X}$ =3.02) yeterlidirler. Una karşın kendine güvensiz ($\overline{X}$ =2.31), iyimser ($\overline{X}$ =2.64) ve sosyal desteğe başvurma ($\overline{X}$ =2.60) boyutlarındaki stresle başa çıkma becerileri açısından orta; boyun eğici-çaresiz boyutundaki stresle başa çıkma becerileri açısından ise düşük ($\overline{X}$ =1.96) düzeyde beceriye sahiptirler. Buna göre öğrencilerin en çok stresle başa çıkma açısından kendine güvenli başa çıkma yöntemlerini tercih ettikleri, en az ise boyun eğme ve çaresizlik gösterme yöntemini tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının genel bilgisayar kaygı düzeylerinin hangi stres türü ile nasıl bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemek için aralarındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuç Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Stresle Başa Çıkma Becerileri Ve Alt Boyutları İle Bilgisayar Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki

	Kendine Güvenli	*Kendine Güvensiz*	*İyimser*	*Boyun Eğici-Çaresi*	*Sosyal Desteğe Başvurma*
Bilgisayar Kaygı Düzeyi	.089	-.045	-.011	-.076	.023

** Korelasyon.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre bilgisayar kaygı düzeyi ile hiçbir stresle başa çıkma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. *Kendine güvenli(r=.089; p>.01), kendine güvensiz (r=-.045; p>.01)*, İyimser *(r=.301; p>.01), boyun eğici ve çaresiz (r=-.076; p>.01)* ve *Sosyal Desteğe Başvurma (r=.023; p>.01)* boyutlarının tamamı açısından stresle başa çıkma düzeyi ile bilgisayar kaygısı arasındaki ilişki anlamlı değildir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan araştırmada araştırmaya katılan 173 özel eğitim öğretmen adayının bilgisayar kaygı düzeyleri, ölçek geneli ve faktörleri dikkate alınarak analiz edilmiştir ve özel eğitim öğretmen adaylarının genel bilgisayar kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir araştırmada Başarmak (2008), tarafından yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgisayara karşı kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 481 öğretmen adayı katılmıştır ve araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının bilgisayara karşı düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutları açısından baklıldığında öğrencilerin bilgisayara yönelik duyuşsal kaygılarının da düşük olduğu, ancak bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme ile öğrenmeye yönelik kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarının onların bu konuya yönelik tutumları ile doğrudan ve pozitif yönde ilgisi olduğu birçok araştırmanın bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Roberson, 2001; Raths J., McAninch A. R., 2003; Owre, 2006).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Agbatogun (2010) yaptığı çalışmada bilgisayar kaygısı, benlik kavramı ve bilgisayar kullanımına yönelik öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile bilgisayar kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir. Buna karşılık araştırma bulgusunu desteklemeyen araştırma bulbularınada rastlanmıştır; Ursavaş ve Karal (2010), ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji fobi seviyelerinin teknoloji fobi düzeyleri, cinsiyet, yaş ve bilgisayar deneyimleri

değişkenleri açısından incelenmesini hedeflediklerin araştırmanın sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin bilgisayar kaygı seviyelerinin erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük çıktığı, Chua, Chen ve Wong (1999) sadece 1990 ve 1996 yılları arasında yayımlanmış çalışmalara yönelik bilgisayar kaygısı ile yaş, cinsiyet ve bilgisayar deneyimi değişkenleri arasındaki ilişkilerin bir metaanalizini araştırmışlar dır ve araştırmanın bulgularına göre, kızlar erkeklere göre daha kaygılı olduğu sonucunu bulmuşlar ancak bu ilişkinin gücünün kesin olmadığını bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değiştiği görülmektedir. Buna göre 1. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri, 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinden, 2. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri de 3. sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile öğrenim görülen sınıf düzeyi ilerledikçe bilgisayar kaygısı azalmaktadır. Ancak öğrenciler en fazla 1. sınıfta bilgisayar kaygısı yaşarken, diğer sınıflarda yaşadığı kaygı düzeyleri azalmaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde duyuşsal kaygı boyutu haricinde benzer sonuç elde edilmiştir. Duyuşsal kaygı açısından öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf arasında farklılık bulunmazken, bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme boyutu ile öğrenme kaygısı boyutların da 1. Sınıf öğrencileri diğer tüm sınıflara oranla daha fazla bilgisayar kaygısı yaşamaktadır. Bilgisayar bilgisinden yoksun olmak bilgisayara yönelik negatif tutum geliştirilmesine ve bilgisayar kaygı düzeyinin artmasına sebep olmaktadır (Asan, 2003, s.161). Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça bilgisayar ve teknolojiyi kullanma süreleri arttığı için kaygı seviyelerinin düştüğü söylenebilir.

Bilgisayar teknolojileri hayatın her alanına yön vermektedir. Bu açıdan çoğu sorunun çözümü için bilgisayar ve özellikle internet başvuru kaynağı durumundadır. Öğrencilerin ne düzeyde stresle başaçıkabildikleri ve bunun da bilgisayar kaygısından etkilenip etkilenmediği merak edilerek, 173 özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayının bilgisayar kaygısı ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Stresle başa çıkma tarzı ölçeğinde yapısı gereği (Şahin ve Durak, 1995) ölçek genel puanı yerine her bireyin farklı stresle başa çıkma beceri türüne göre durum değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu kapsamda 173 öğretmen adayanının genel bilgisayar kaygı düzeylerinin hangi stres türü ile nasıl bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemek için aralarındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre bilgisayar kaygı düzeyi ile stresle başa çıkma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilgisayar kaygısına yönelik araştırmalarda genel olarak bilgisayar kaygısının son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda daha düşük düzeyde bulunduğu göze çarpmaktadır (Zenginol, 2010). Buda özellikle gençler arasında teknoloji kullanımının hızla artması teknolojinin kaygıyaratıcı etmenllerinin azalmasına neden olduğunu düşündürmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir

1- Çalışma farklı örneklem guruplarıyla tekrerlenebilir.

2- Okul ortamında teknolojiye nekadar çok yerverilirse kaygı oranı düşecektir.

3- Teknoloji kullanımı konusunda gençlere profesyonel düzeyde eğitim verilmelidir. Özellikle teknolojiyle tanışma yaşı güngeçtikçe düştüğü için teknoloji eğitiminin ilkokul düzeyinde verilmesi uygun görülmektedir.

4- Eğitim proğramlarının içinde stresle başetbe beçeri eğitimi muhakkak ele alınması gereken bir konu olarak görülmrktedir. Stresle başetbe becerisi gelişmiş kişiler sadece teknoloji kullanımı değil diger stres yaratan alanlarındada bu becerilerinden yararlanabilirler.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., Capraro, R. M. & Willson, V. L. (2011). An examination of teacher acceptance of handheld computers. *International Journal of Special Education.*Vol 26, No: 3.

Agbatogun, A. O. (2010). Self-concept, computer anxiety, gender and attitude towards interactive computer technologies: A predictive study among Nigerian teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 6, Issue 2, 55-68.

Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi, Ankar: Anı Yayınları.

Asan, A. (2003). Computer technology awareness by elementry school teachers: a case study from turkey. Journal of Information Technology Education, 2, 153-163.

Ayres, K. M. & Langone, J. (2002). Acquisition and generalization of purchasing skills using a video enhanced computer-based instructional program. Journal of Special Education Tech. 17(4), 15-28.

Başarmak, U. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi.Gazi niversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Bayram, S. (2006). Bilgisayar destekli otizm. 2.İstanbul Otizm Günleri Bildirisi. İstanbul Mayıs.

Blackhurst, A. E., (2005). Historical perspectives about technology application for people with disabilities. in D. Edyburn, K., Higgins, & R. Boone (Eds.),*Handbook ofspecial educationtechnology research andpractice* (p. 175).

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2003). What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communication technology as a learning tool. *Europan Journal of Special Needs Education*. 18, 71-87

Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorders in small private school. *Focus on Austism and Other Development Disabilities,* 20: 52-63, 2005.

Bülbül, H. İ., Batmaz, İ., Şahin, Y. G., Küçükali, M., Çakır Balta, Ö. ve Balta, C.K. (2006). Web destekli ders çalıştırıcı tasarımı. *The Turkish Online Journal of Technology,* TOJET, ISSN: 1303-6521, 5(2), 12.

Ceyhan, E. ve Gürcan, A. N. (2003). Bilgisayar kaygısı. Öğretmen adayları üzerine çok yönlü bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 401-432.

Chua S. L., Chen D. T. ve Wong A. F. L. (1999). Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 609-623.

Çatak, A., Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8.

Crute, S.2004, Stressed Out. NEA Today, Vol. 22-4, p. 34- 36.

Dalgın, Ö. (2011). Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizmspektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirkıran, V. (2005). "*Özel Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı ile özel eğitim meslek elemanlarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri ile bilgisayar tutumlarının belirlemesi*" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Derer, K., Polsgrove, L. & Rieth, H. (1996). A survey of assistive technology applications in schools and recommendations for practice. *Journal of Special Education Technology.* XIII (2): 62-80.

Doğan, M., İrioğlu, Z., Serin, F. G. ve Yüzerler, S. (2010). İlköğretim matematik öğretmenlerinin materyal ve teknoloji kullanımına ilişkin tutumları. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 23-25 Eylül, İzmir.

Güngör, M., Bolet, A., Cengiz, H. Ve Aslan, N., (2011). *Özürlülere yönelik teknolojik düzenlemeler. S*ektörel Araştırma ve Stratejiler Dairesi Başkanlığı, Sayfa:100.Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Handal, B. (2004). *Teachers' instructional beliefs about integrating educational technology*. Universtiy of Southern Queensland Electronic Publish.

Kadhıravan, S., Balasubramanıan, N. (1999). Computer anxiety and attitude towards computers in relation to achievement in computer science, *The Annual Meeting of the International Conference on Collaborative,* Networked Learning, New Delhi, India

Kanpolat, Y. E. (2008). Otistik bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırsta, Alix**.** 2004, Strese Son,Gevşemek ve Pozitif Yaşamak, Ege Meta Yayınları, İstanbul.

Kimball, J. W., Kinney, E. M., Neuorohealth, B., Taylor, B. A. & Stromer, R. (2004). Video enhanced activity schedules for children with autism: Apromising package for teaching social skills. *Education & Treatmentof Children*, 27:280-298.

Martin, S. S. (2006). *Special education, technology, and teacher education. ForeSITE*, site.aace.org/pubs/foresite/Special Education.pdf

McCannon, M. ve Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121.

Namlu, A. G. ve Ceyhan E. (2000). *Bilgisayar kaygısı: Üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1353, EğitimFakültesi Yayınları No: 84.

Okolo, C. M., Bahr, C. M., & Rieth, H. J. (1993). A retrospective review of computer based instruction. *Journal of Special Education Technology, 12*, 1-27.

Owre, K. (2006). The effect of collective efficacy on teachers technology Acceptance. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* University of Saskatchewan

Özkul E. ve Girginer N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum Bildirisi*.

Pişkin, Ü. (1995). 5-8 yaş grubu otistik çocukların kavram eğitimlerinde bilgisayar ile eğitimci yönlendirmesinin etkilerinin incelenmesi. *Doktora Tezi.* Ankara:HÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Raub, A. C. (1981). Correlates of Computer Anxiety in College Students. Dr. University of Pennsylvania, Philadelphia.

Raths, J., McAninch A. R. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: the impact of teacher education,* ISBN: 1-59311-068-5, Information Age Publishing Inc.

Roberson, L. (2001). Integration of Computers and Related Technologies in to Deaf Education Teacher Preparation Programs. American Annals of the Deaf, 146 (1), 60-66.

Rugayah, H., Hashim, H. & Wan, N. M. (2004). Attitudes toward learning about andworking with computers of students at unit. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (*TOJET),* 3(2). 24-35.

Simonsen, M. R., Matthew, M. ve diğ. (1987). Development of standardized test of computer literacy and a computer anxiety index. *Journal of Educational Computing Research.* C.3, No:2.

Standen, P.J., Brown, D. J. ve Cromby J. J. (2001). The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with intellectual disabilities. *British Journal of Educational Technology.* Vol 32,No 3, s. 289–299.

Sullivan, M. ve Levvis, M. (2000). Assistive technology for the very young: Creating responsive environments. *Infants and Young Children,* 12, s. 34-52.

Şahin, N. H. ve Durak A (1995). Stresle Basa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi 10,(34*), 56-73.

Tanju, E. H. (2004). 4-5 yaş grubu zihinsel engelli çocuklara şekil, renk, sayı kavramlarının kazandırılmasın bilgisayar destekli eğitimin etkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi.* Ankara: HÜ Sağlık B. Enstitüsü.

Ursavaş, Ö. F. Ve Karal, H. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Teknoloji Fobi Seviyelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi International Journal of Human and Social Sciences 4:9.

Zenginol, S. (2010). Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar Özyeterlik Algı ve Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Eskişehir: AÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN AİLELERLE İLGİLİ YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Eda SOYSAL

ÖZET: Açık sistemlerde girdi-çıktı süreci işler şekilde yürümelidir. Özel eğitim kurumlarının eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin çocuklarına ve eğitimcilere destek olmasından geçer. Bu araştırmanın konusu özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerle ilgili yaşadığı problemleri tespit etmek ve öğretmenlerin çözüm önerilerini dillendirmektir.Bu araştırmanın amacı bir zincir halkasını andıran bu sistemde öğretmenlerin ailelerle yaşadığı sorunları tespit etmek, bu sorunları belirli başlıklar altında toplamak ve öğretmenlerin sunduğu çözüm önerilenlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, betimsel olarak planlanan bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcı olarak 5 okuldan 30 öğretmene ulaşılmıştır. Görüşmelerin yazılı dökümleri okunduktan sonra veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.Araştırma sonunda öğretmenler ailelerin, çocuklarının sosyal yönden gelişimlerinin önemine inandırılmaları ve geliştirmek için yapılacaklarını bilinçli yapmaları, ailelere çocuklarının düzeyleri göre sosyal gelişimleri için yapabilecekleri konusunda eğitim verilmesini, aileler çocuklarının sosyal gelişimleri için yapacakları faaliyetlere daha çok zaman ayrılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.
Anahtar kelimeler: Öğretmen, aile, sorun, özel eğitim, kurum

GİRİŞ

Yaşamın her alanını ve her anını kapsayan, çok kapsamlı bir kavram olan eğitim, bir davranış değişimini ifade eder. Bu denli geniş bir kapsama sahip olan eğitimin, farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan en yaygın olarak benimseneni, eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlar. Eğitim alanında çalışan her bilim adamının, her eğitimcinin, kendine özgü bir eğitim tanımı olabilir ve geniş bir alana sahip olması nedeniyle eğitimin değişik tanımların yapılması doğal karşılanmaktadır.

Eğitim bireye, kişiye biçim verme çabasıdır. Eğitimin en önemli boyutu, gerçek bir özne olarak algılanması gereken bireylerin, kişilerin olanaklarını gerçeklik alanına taşıyacak biçimde eğitilmeleridir. İnsan hakları açısından bakıldığında ise, eğitilme, eğitimden pay alma, herkesin hakkıdır. Eğitim, eğitilenin temel hakkıdır ve çağdaş toplumlarda sadece kişiler tarafından değil, yasalar ve kurumlar tarafından da koruma altına alınmışlardır.

Özel gereksinimli bireylerin de eğitim hakkı korunmalı ve geliştirilmelidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine bakıldığında bir uçta ayrı eğitimin, diğer uçta ise birlikte eğitimin var olduğu görülmektedir. Ayrı eğitim, özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine göre geliştirilen programlar çerçevesinde özel eğitimciler tarafından uygulanan eğitimdir. Birlikte eğitim ise, özel gereksinimli bireylerin, normal akranlarıyla birlikte, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmeleridir (Batu, Çolak, 2013).

Her çocuğun gelişim basamakları birbirinden farklıdır ve her çocuğun bedensel, bilişsel ve duyuşsal gelişimi de birbirinden farklılıklar gösterebilir. Özel gereksinimli çocuklar bu alanlarda yaşıtlarından farklılaşan bireylerdir. Akçamete'ye (2009) göre, özel gereksinimi olan çocuklar, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden (altında ve üstünde olabilir) oldukça farklılaşan çocuklardır.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar özel veya kamu özel eğitim kurumlarında eğitim görürler. Bu durumlarda çalışan idareciler, öğretmenler yaptıkları işin hassasiyeti, önemi gereği oldukça iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. İnsanlar çocuk sahibi oldukları andan itibaren çocuklarına karşı çeşitli beklentilere girerler. Sağlıklı bir büyüme ve gelişme süreci geçirmeleri bu beklentilerin ilkidir. Çocuklarının özel eğitime muhtaç olduğunu öğrendikleri an bu durumu kabullenmeleri ve ilerleyen süreçte yaşayacakları zorluklara katlanmaları oldukça zordur. Bu durumdan hareketle iletişim halkasına aileler de dâhil olmaktadır. Aileler ve öğretmenlerin arasında olması gereken iletişim zaman zaman bozulabilmektedir.Bu araştırmanın konusu özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerle ilgili yaşadığı problemleri tespit etmek ve öğretmenlerin çözüm önerilerini dillendirmektir.

Bu araştırmanın amacı bir zincir halkasını andıran bu sistemde öğretmenlerin ailelerle yaşadığı sorunları tespit etmek, bu sorunları belirli başlıklar altında toplamak ve öğretmenlerin sunduğu çözüm önerilenlerini göstermektir.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin bilinçsiz olması konusuyla ilgili yaşadığı sorunları ve çözüm

önerilerini tespit etmek,
2. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini takip etmemeleri konusuyla ilgili sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek,
3. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin çocuklarının sosyal gelişimlerini takip etmemeleri konusuyla ilgili yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmek,
4. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin çocuklarına karşıaşırı korumacı tavırları ile ilgili yaşadığı problemler ve çözüm önerilerini tespit etmek,
5. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin çocuklarından beklentilerinin gereğinden az veya çok olmasıyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek,
6. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin çocuklarınındurumunu kabullenmemeleri konusuyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek,
7. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin öğretmenlerleyeterli işbirliği yapmamaları konusuyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek,
8. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin öğretmenlerin yapacağı veli ziyaretlerine sıcak bakmaması konusuyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek,
9. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ailelerin umutsuzluk vetükenmişlik düzeylerinin yüksek olması konusuyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek,
10. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendilerince yaşadıkları sorunları ve bu sorunlar yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

Bu amaçlara yönelik olarak, betimsel olarak planlanan bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 5 okuldan 30 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Görüşmelerin yazılı dökümleri okunduktan sonra veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde her sorun ve çözüm önerisine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ailelerin Bilinçsiz Olması ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın birinci alt probleminde özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin bilinçsiz olması ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir, sebepleriyle birlikteyazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1. ve Tablo 2'de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin ailelerin bilinçsiz olması ile ilgili yaşadığı sorunlar	**f**	**%**
1. Ailelerin çocuklarının gelişiminde hızlı değişim beklemeleri	16	20
2. Ailelerin çocuklarının engeli ve öğrenme düzeyi hakkındaki tanıyıbilmemeleri	14	17,5
3. Ailelerin çocuklarının okulda öğrendiklerini evde tekrarettirmemeleri	8	10
4. Ailelerin öğretmenin eğitim sistemini benimsememeleri	6	7,5
5. Ailelerin çocuklarının aldığı bireysel dersten beklentilerinin yüksekolması	6	7,5
6. Ailelerin çocuklarının durumunu psikolojik olarakkabullenememeleri	5	6,25
7. Ailelerin engelli çocuklarına gereken ilgiyi göstermemeleri	5	6,25
8. Ailelerin çocuklarının yanlış davranışlarını bilinçsizcepekiştirmeleri	3	3,75
9. Çocuğa verilen görev ve sorumlulukları ailelerin yerine getirmesi	3	3,75
10. Ailelerin çocukları üzerinde otorite kuramamaları	3	3,75
11. Ailelerin çocuklarını iyileşecekleri ümidiyle muskacı vb. götürmeleri	3	3,75
12. Ailelerin sosyal iletişimlerinin eksik olması	2	2,5
13. Ailelerin çocuklarının isteklerine hayır diyememeleri	2	2,5
14. Ailelerin çocuklarındaki gelişimi başka öğrencilerle kıyaslamaları	1	1,25
15. Ailelerin çocuklarını toplumdan soyutlamaları	1	1,25
16. Aile üyeleri arasındaki çocuklarının eğitimi ile ilgili uyuşmazlıklar	1	1,25
17. Ailelerin çocuklarını üst solunum yolu vb. hastalıklardan yeterince korumamaları	1	1,25

Buna göre öğretmenlerin, ailelerin bilinçsizliği konusunda en çok yaşadığı problemler; ailelerin çocuklarının gelişiminde hızlı değişim beklemeleri, ailelerin çocuklarının engeli ve öğrenme düzeyi hakkındaki tanıyı bilmemeleri, ailelerin çocuklarının okulda öğrendiklerini evde tekrar ettirmemeleridir.

Tablo 2

Ailelerin bilinçsizliği ile ilgili sorunlara çözüm önerileri	**f**	**%**
1. Ailelerin çocuklarının engelleri konusunda bilgilendirilmeleri	14	23,3
2. Ailelere çocuklarının gelişim ve değişim süreciyle ilgili seminer ve eğitim verilmeli	11	18,3
3. Çocuklarının durumunu kabullenmekte zorlanan ailelere gereken psikolojik destek sağlanmalı	9	15
4. Ailelerin çocuklarının yapabileceği seviyede onlara sorumluluklar vermeleri	6	10
5. Ailelerin gerekli egzersiz ve öğrenmeleri evde tekrar ettirmeleri konusunda bilgilendirilmeleri	6	10
6. Ailelerin çocuklarının her istediğini yapmamaları konusunda uyarılması	4	6,6
7. Aileler çocuklarının yanlış davranışlarını nasıl düzeltecekleri konusunda bilgilendirilmeli	3	5
8. Ailelerin sosyal çevrelerini canlı tutmaları ve bununla ilgili etkinlikler düzenlemeleri	3	5
9. Veli toplantıları- görüşmeleri sık sık yapılmalı	2	3,3
10. Ailelerin eğitimcilerin uyarı ve önerilerini dikkate almaları konusunda bilinç kazanmaları	2	3,3

Buna göre öğretmenlerin, ailelerin bilinçsizliği konusunda sundukları en önemli üç öneri; ailelerin çocuklarının engelleri konusunda bilgilendirilmeleri, ailelere çocuklarının gelişim ve değişim süreciyle ilgili seminer ve eğitim verilmeli, çocuklarının durumunu kabullenmekte zorlanan ailelere gereken psikolojik destek sağlanmalı şeklindedir.

Akademik Becerilerin Takibi Konusunda Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın ikinci alt probleminde özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin akademik gelişimlerini takip etmeleri konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir, sebepleriyle birlikte yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3. ve Tablo 4'de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.

Ailelerin Çocuklarının Akademik Gelişimlerini Takip Etmeleriyle İlgili Sorunlar	**f**	**%**
1. Ailelerin çocuklarının ev ödevlerini desteklememeleri ve okulda öğrenileni tekrar ettirmemeleri	16	22,8
2. Ailelerin çocuklarının ulaşabileceği akademik seviyeyi bilmemeleri ve hedef belirleyememeleri	11	15,7
3. Ailelerin çocukların akademik seviyesine uygun olmayan çalışmalar istemeleri	11	15,7
4. Ailelerin çocuklarına "başaramayacak" ön yargısı ile yaklaşmaları	8	11,4
5. Ailelerin çocukları için okuma yazmayı öğrenmelerinin yeterli olduğunu düşünmeleri	6	8,5
6. Ailelerin çocuklarının olumlu davranışlarından çok olumsuz davranışlarına odaklanmaları	5	7,1
7. Ailelerin çocukların gelişimi için gerekli materyalleri almamaları	5	7,1
8. Ailelerin çocuklarının gelişimleri için öğretmenlerle düzenli görüşmemeleri	4	5,7
9. Ailelerin çocuklarının akademik gelişimleri ile ilgili öğretmenlere yanlış bilgi vermeleri	4	5,7

Buna göre öğretmenlerin ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini takipleri konusunda en çok yaşadıkları sorunlar; ailelerin çocuklarının ev ödevlerini desteklememeleri ve okulda öğrenileni tekrar ettirmemeleri, ailelerin çocuklarının ulaşabileceği akademik seviyeyi bilmemeleri ve hedef belirleyememeleri, ailelerin çocukların akademik seviyesine uygun olmayan çalışmalar istemeleri, ailelerin çocuklarına "başaramayacak" ön yargısı ile yaklaşmalarıdır.

Tablo 4.

Ailelerin Çocuklarının Akademik Gelişimlerini Takip Etmeleriyle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri	**f**	**%**
1. Ailelere akademik becerileri geliştirmeye yönelik eğitim seminerleri verilmesi	22	44
2. Ailelerin ödev takibi konusunda öğretmenlerle düzenli görüşmeleri	13	26
3. Ailelerin çocuklarının başaramayacaklarına dair ön yargılarını yenmeleri konusunda desteklenmeleri	9	18
4. Ailelerin çocuklarının eğitimi için gereken ortamı sağlaması	4	8
5. Eğitimi süren engelli çocuğa sahip ailelerin iş yerlerinde özel izin haklarının olması	2	4

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm alternatifleri; ailelere akademik becerileri geliştirmeye yönelik eğitim seminerleri verilmesi, ailelerin ödev takibi konusunda öğretmenlerle düzenli görüşmeleri, ailelerin çocuklarının başaramayacaklarına dair ön yargılarını yenmeleri konusunda desteklenmeleri olarak tespit edilmiştir.

Sosyal Gelişimin Takibi Konusunda Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin çocuklarının sosyal gelişimlerinin takip etmeleri konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir, sebepleriyle birlikte yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5. ve Tablo 6'da gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.

Sosyal Gelişimin Takibi Konusunda Yaşanılan Sorunlar	**f**	**%**
1. Ailelerin engelli çocuklarını sosyal ortamlarda bulundurmak istememeleri utanmaları.	13	26
2. Ailelerin çocuklarını sosyal ortamlarda kontrol etmekte zorlanmaları nedeniyle bu tür ortamlara girmekten kaçınmaları	10	20
3. Ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini sosyal gelişimden daha çok önemsemeleri	9	18
4. Ailelerin çocuklarını normal gelişim gösteren çocuklara zarar vereceği v.b korkularla soyutlamaları	6	12
5. Ailelerin çocuklarının sosyal gelişimleri sadece okuldan (öğretmenden) beklemeleri	3	6
6. Ailelerin çocuklarının engel türlerinin sosyal gelişim takibine uygun olmaması	2	4
7. Ailelerin tükenmişlik duygularının çocuklarının sosyal gelişimlerini takip etmemelerine sebep olması	2	4
8. Ailelerin çocuklarının sosyal yönden gelişimlerini değerlendirememeleri	2	4
9. Ailelerin maddi problemleri nedeniyle sosyal ortamlarda yer alamama	2	4
10. Ailelerin çocuklarının ulaşabileceği sosyal gelişim düzeylerini belirleyememeleri	1	2

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin sosyal gelişimlerini takiplerine ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; ailelerin engelli çocuklarını sosyal ortamlarda bulundurmak istememeleri (utanmaları), ailelerin çocuklarını sosyal ortamlarda kontrol etmekte zorlanmaları nedeniyle bu tür ortamlara girmekten kaçınmaları, ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini sosyal gelişimden daha çok önemsemeleridir.

Tablo 6.

Sosyal Gelişimin Takibi Konusunda Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	frekans	%
1. Aileler çocuklarının sosyal yönden gelişimlerinin önemine inandırılmalı ve geliştirmek için yapacaklarını bilinçli yapmalı	14	28
2. Ailelere çocuklarının düzeyleri göre sosyal gelişimleri için yapabilecekleri konusunda eğitim verilmeli	11	22
3. Aileler çocuklarının sosyal gelişimleri için yapacakları faaliyetlere daha çok zaman ayırmalı	7	14
4. Kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin ailelerine bu eğitimin gereği konusunda bilgi verilmeli	4	8
5. Aileler utanç ve korku duygularını yenmek için psikolojik yardım almalı	3	6
6. Toplumumuz engelli bireyleri benimsemek konusunda eğitilmeli	3	6
7. Aileler çocuklarının sosyal gelişim bakımından öğrendikleri tekrar ettirmeli	3	6
8. Ailelerin çocuklarına önce birer çocuk sonra da birey olduklarını hissettirmeli	2	4
9. Fiziksel ortamlar engelli çocukları kısıtlamayacak şekilde düzenlenmeli	2	4
10. Ailelere çocuklarının engel türüne göre etkili iletişim eğitimi verilmeli	1	2

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerileri; aileler çocuklarının sosyal yönden gelişimlerinin önemine inandırılmalı ve geliştirmek için yapacaklarını bilinçli yapmalı, ailelere çocuklarının düzeyleri göre sosyal gelişimleri için yapabilecekleri konusunda eğitim verilmeli, aileler çocuklarının sosyal gelişimleri için yapacakları faaliyetlere daha çok zaman ayırmalıdır.

Ailelerin Aşırı Korumacı Tavrından Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin aşırı korumacı tavırlarına ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir, sebepleriyle birlikte yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7.

Ailelerin Aşırı Korumacı Tavırlarından Kaynaklanan Sorunlar	frekans	%
1. Aşırı korumacı tavırlarının çocuklarının bağımsızlaşamamasına neden olması	10	20
2. Ailelerin korumacı tavırlarının çocuklarına kazandırılmaya çalışılan davranışın kazandırılamamasına kadar varması	10	20
3. Aşırı korumacı tavırlarının sürekli tereddüt yaşamalarına, küçük problemleri büyütmelerine yol açması	8	16
4. Aşırı korumacı tavırlarının okulda öğrenilenlerin tekrar edilmemesine sebep olması	7	14
5. Ailelerin aşırı korumacı tavırlarının çocuklarını baskı altına almalarına sebep olması	4	8
6. Aşırı korumacı tavırlarının çocuklarının güven duyamama problemine yol açması	3	6
7. Ailelerin aşırı korumacılıklarıyla derslere müdahale etmeleri	2	4
8. Aşırı korumacı tavırlarının çocuklarını sosyal ortamlardan soyutlamalarına ve grup eğitimine karşı çıkmalarına neden olması	2	4
9. Ailelerin bu tavırlarının çocuklarının rol yapmasına neden olması	1	2
10. Aşırı korumacı tavırla çocuklarının her istediklerini yapmaları	1	2
11. Aşırı korumacı tavırları ile eğitimciye güven duymamaları	1	2
12. Aşırı korumacı tavırları ile eğitimcinin programına müdahale etmeleri	1	2

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin aşırı korumacı tavırlarına ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; aşırı korumacı tavırlarının çocuklarının bağımsızlaşamamasına neden olması, ailelerin korumacı tavırlarının çocuklarına kazandırılmaya çalışılan davranışın kazandırılamamasına kadar varması, aşırı korumacı tavırlarının sürekli tereddüt yaşamalarına, küçük problemleri büyütmelerine yol açması, aşırı korumacı tavırlarının okulda öğrenilenlerin tekrar edilmemesine sebep olmasıdır. En önemli sorun diyebileceğimiz iki sorun olması dikkat çekicidir.

Tablo 8.

Ailelerin Aşırı Korumacı Tavırlarından Kaynaklanan Sorunlara Çözüm Önerileri	f	%
1. Aileler aşırı korumacı tavrın zararlarına ilişkin seminerlere alınmalı ve bu konuda bilgilendirilmeli	12	24
2. Aşırı korumacı tutuma sahip ailelere psikolojik destek verilmeli	11	22
3. Aileler ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ve işbirliği olmalı	10	20
4. Ailelere çocuklarının engelinden dolayı her istediklerini yapmalarının ve çocuklarını çok fazla özgür bırakmalarının hatalı olduğu aktarılmalı	6	12
5. Ailelerin çocuklarına sorumluluklar vermesi ve çocukların da yapabileceği şeyler olduğu fikri benimsetilmeli	3	6
6. Grup eğitimine karşı çıkan velilere bunun önemi anlatılmalı	3	6
7. Aileler eğitimcilere müdahale etmenin yanlışlığı konusunda bilinçlendirilmeli	3	6
8. Ailelerin eğitimcilere güveni sağlanmalı	2	4

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerileri; aileler aşırı korumacı tavrın zararlarına ilişkin seminerlere alınmalı ve bu konuda bilgilendirilmeli, aşırı korumacı tutuma sahip ailelere psikolojik destek verilmeli, aileler ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ve işbirliği olmalıdır.

Ailelerin Beklenti Düzeylerinden Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin beklenti düzeylerinin az veya çok olması hangi sorunlara neden olmaktadır, sebepleriyle birlikte yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9.

Ailelerin Beklenti Düzeylerinden Kaynaklanan Sorunlar	f	%
1. Beklenti düzeyi yüksek olduğunda beklenen değişim gözlenmediğinden öğretmenin suçlanması	14	23,3
2. Ailenin beklenti düzeylerinin yüksek olması sebebiyle çocuğun kapasitesini zorlamaları	13	21,6
3. Beklentinin az olması öğrenmesi gerekenleri tekrar ettirmeme ve ilgisizliğe neden olması	11	18,3
4. Beklentinin çok yüksek olmasının ailelerin hayal kırıklığı yaşamasına sebep olması	8	13,3
5. Ailelerin beklenti düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin kaygı düzeylerinin artmasına yol açması	6	10
6. Ailelerin beklentilerinin gerçekleşmemesi sonucu verilen eğitim programını suçlamaları	4	6,6
7. Ailelerinin beklenti düzeylerinin yüksek olmasının öğretmenlerle iletişimin kopmasına sebep olması	3	5
8. Beklentinin yüksek olmasının "öğretmen değil misin öğret" mantığına dönüşmesi	1	1,6

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin beklenti düzeylerinin az veya çok olmasına ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; beklenti düzeyi yüksek olduğunda beklenen değişim gözlenmediğinden öğretmenin suçlanması, ailenin beklenti düzeylerinin yüksek olması sebebiyle çocuğun kapasitesini zorlamaları, beklentinin az olması öğrenmesi gerekenleri tekrar ettirmeme ve ilgisizliğe neden olmasıdır.

Tablo 10.

Ailelerin Beklenti Düzeylerinden Kaynaklanan Sorunlara Çözüm Önerileri	f	%
1. Ailelere beklenti düzeylerinin az veya çok olmasının faydaları ve zararları hakkında eğitim seminerleri verilmeli	16	40
2.Çocukların neyi ne kadar başarabilecekleri bilgisi verilmeli	11	27,5
3.Beklenti düzeylerinin aileye verdiği zarar sebebiyle psikolojik yardım alınmalı	5	12,5
4. Eğitimciler çocukla ilgili işbirliği içinde olmalı	3	7,5
5. Okulda öğrenilenlerin evde tekrarını yaptıran ailelerden çocuklarının durumunu anlamaları istenmeli	2	5
6. Beklenti düzeyleri yüksek velilerden daha sabırlı olmaları istenmeli	1	2,5
7. Aileler çocuklarının kapasitelerini anlamak için onlarla daha çok vakit geçirmeli	1	2,5
8. Aileler benzer engele sahip çocukların aileleriyle iletişim kurmalı, fikir alış verişi yapmalı	1	2,5

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerileri; ailelere beklenti düzeylerinin az veya çok olmasının faydaları ve zararları hakkında eğitim seminerleri verilmeli, çocukların neyi ne kadar başarabilecekleri bilgisi verilmeli, beklenti düzeylerinin aileye verdiği zarar sebebiyle psikolojik yardım alınmalıdır.

Ailelerin Çocuklarının Durumunu Kabullenmemelerine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin çocuklarının durumlarını kabullenmemeleri hangi sorunlara neden olmaktadır, sebepleriyle birlikte yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 11.

Ailelerin Çocuklarının Durumunu Kabullenmemelerine İlişkin Sorunlar	**f**	**%**
1. Ailelerin kabullenme durumu sebebiyle tükenmişlik v.b. psikolojik sorunlar yaşamaları	9	18
2. Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri öğretmenin eğitimine müdahale etmelerine sebep olması	8	16
3. Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri eğitimlerine geç başlamalarına ve ilgisizliğe yol açması	7	14
4. Çocuklarının durumunda ilerleme olmadığında öğretmenlerle tartışmalarına neden olması	6	12
5. Ailelerin karar alırken ve davranışlarında daha duygusal hareket etmelerine,	6	12
6. Aileler çocuklarının durumunu kabullenmediklerinde çocukların ulaşacağı hedeflerin belirlenememesi	5	10
7. Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenememesinin aile içi problemlere yol açması	4	8
8. Ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemesi kendilerini ve çocuklarını toplumdan soyutlamalarına neden olması	3	6
9. Aileler çocuklarının durumunu hafif görüp kaynaştırma ile yetinmeleri ve özel eğitime yönelmemeleri	2	4

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin çocuklarının durumunu kabullenememesine ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; ailelerin kabullenme durumu sebebiyle tükenmişlik v.b. psikolojik sorunlar yaşamaları, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri öğretmenin eğitimine müdahale etmelerine sebep olması, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri eğitimlerine geç başlamalarına ve ilgisizliğe yol açmasıdır. Sorunlar arasında bariz farklar yoktur.

Tablo 12.

Ailelerin Çocuklarının Durumunu Kabullenmemelerine İlişkin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	**f**	**%**
1. Ailelere çocuklarının tanıları ve neleri başarabilecekleri hakkında eğitimler ve seminerler düzenlenmeli	16	53,3
2. Çocuklarının durumunu kabullenemeyen aileler psikolojik destek almalı	5	16,6
3. Aileler sürekli ve düzenli olarak okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı	3	10
4. Çocuklarının durumunu kabul edemeyen aileler benzer engele sahip çocuğu olan ailelerle bir araya getirilip fikir alış verişi yapmaları sağlanmalı	2	6,6
5. Aile üyeleri çocuklarının durumu ile ilgili birlikte karar verip bu kararı uygulamalı	2	6,6
6. Toplumda bilinçlendirme çalışması yapılarak engelli çocuğa sahip ailelerin sosyal kabulleri sağlanmalı	1	3,3
7. Aileler dışarıdan her duyduklarını yapmak yerine uygulamak yerine uzmanların söylediklerini uygulamalı	1	3,3

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerileri; ailelere çocuklarının tanıları ve neleri başarabilecekleri hakkında eğitimler ve seminerler düzenlenmeli, çocuklarının durumunu kabullenemeyen aileler psikolojik destek almalı, aileler sürekli ve düzenli olarak okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalıdır.

Ailelerin Öğretmenlerle Yeterince İşbirliği Yapmamalarına İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmamaları ne gibi sorunlara yol açmaktadır, maddeleyiniz denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 13.

Ailelerin Öğretmenlerle Yeterince İşbirliği Yapmamalarına İlişkin Sorunlar	**f**	**%**
1. Ailelerin okulda yapılan çalışmaları bilmemeleri, çocuğa farklı bilgi ve beceriler öğretmeye çalışmalarına yol açması	12	24
2. Ailelerin öğretmenlerle yetersiz iletişim kurması eğitim süresinin uzamasına neden olması	9	18
3. Ailelerin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmaması öğretmenlerin yetersiz olduğu düşüncesine sebep olması	7	14
4. Ailelerin okulda yapılan öğrenme çalışmalarını bilmemeleri evde gerekli tekrarları yaptırmamalarına yol açması	5	10
5. Ailelerin yetersiz işbirliği çocuklardaki gelişim hakkında bilgisizliğe ve öğretmenden memnun olmamaya neden olması	5	10
6. Ailelerin yetersiz işbirliği çocuklarına olan inançlarını kaybetmelerine yol açması	4	8
7. Okulda öğrenilenlerin dışında özel ders aldıran ailelerin çocuklarında öğretmenler arası program uyuşmazlığının olması	2	4
8. Ailelerin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmaması çocuklarının gelişimini tüm yönleri ile öğretmenlerden beklemelerine	2	4
9. Ailelerin yeterli işbirliği yapmaman çocukların eğitime ilgi ve istek düzeylerini düşürmesi	2	4
10. Ailelerin yeterince işbirliği içinde olmamaları uzmanlar ve öğretmenler dışındaki kişilerin yanlış yönlendirme ve söylemlerini doğru gibi görmelerine sebep olması	2	4

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin çocuklarının durumunu kabullenememesine ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; ailelerin okulda yapılan çalışmaları bilmemeleri, çocuğa farklı bilgi ve beceriler öğretmeye çalışmalarına yol açması, ailelerin öğretmenlerle yetersiz iletişim kurması eğitim süresinin uzamasına neden olması, ailelerin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmaması öğretmenlerin yetersiz olduğu düşüncesine sebep olmasıdır.

Tablo 14.

Ailelerin Öğretmenlerle Yeterince İşbirliği Yapmamalarına İlişkin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	**f**	**%**
1. Ailelere öğretmenlerle işbirliği içinde olmalarının yararı konusunda eğitim ve seminerler düzenlenmeli	11	27,5
2. Düzenli ve sürekli veli-öğretmen toplantı ya da buluşma günleri düzenlenmeli	7	17,5
3. Aileler öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı ve tekrar çalışmalarını yaptırarak öğretmenleri desteklemeli	6	15
4. Öğretmenler çocuklardaki ilerleme ve gerileme durumlarını not etmeli, ailelere düzenli bilgi vermeli	5	12,5
5. Aileler çocuklarına uygun çalışmaların neler olduğunu uzmanlar ve öğretmenlerden öğrenmeli	4	10
6. Veliler çocuklarındaki ilerleme ve gerileme durumlarını not etmeli öğretmenlere bilgi verilmeli	4	10
7. Öğretmenler aileleri eğitim sürecinin bir parçası haline getirerek sürece dahil etmeli	3	7,5

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerileri; ailelere öğretmenlerle işbirliği içinde olmalarının yararı konusunda eğitim ve seminerler düzenlenmeli, düzenli ve sürekli veli-öğretmen toplantı ya da buluşma günleri düzenlenmeli, aileler öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı ve tekrar çalışmalarını yaptırarak öğretmenleri desteklemelidir.

Ailelerin Veli Ziyaretlerine Sıcak Bakmamalarına İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin veli ziyaretlerine sıcak bakmamaları hangi sorunlara yol açmaktadır, maddeleyiniz denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 15.

Ailelerin Veli Ziyaretlerine Sıcak Bakmamalarına İlişkin Sorunlar	f	%
1. Öğretmenlerin çocukların ev ortamı hakkında yeterli fikir sahibi olamamasına yol açması	15	37,5
2. Böyle bir sorunla karşılaşılmaması	8	20
3. Öğretmen veli işbirliğini olumsuz etkilemesi ve bu durumun çocuğun gelişimini yavaşlatması	6	15
4. Veliler ve öğretmenler arasında sosyal iletişim sorunlarının meydana gelmesi	4	10
5. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili gelişmeleri velilere aktarmakta sıkıntı yaşamaları	3	7,5
6. Öğretmenler velilere çocukların evde yapmaları gereken ödevleri verirken zorlanmaları	3	7,5
7. Öğretmenler aile-çocuk bağını tanımakta zorlanması	1	2,5

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin veli ziyaretlerine sıcak bakmamalarına ilişkin en çok yaşadıkları üç sorun; öğretmenlerin çocukların ev ortamı hakkında yeterli fikir sahibi olamamasına yol açması, böyle bir sorunla karşılaşılmaması, öğretmen veli işbirliğini olumsuz etkilemesi ve bu durumun çocuğun gelişimini yavaşlatmasıdır. Dikkat çekici olan öğretmenlerin %20'sinin böyle bir sorunla karşılaşmadığını söylemesidir.

Tablo 16.

Ailelerin Veli Ziyaretlerine Sıcak Bakmamalarına İlişkin Çözüm Önerileri	f	%
1.Ailelere öğretmenlerin çocukların ev ortamını görmelerinin istenilecek tekrar, egzersiz çalışmalarında fikir sahibi olmalarını sağlayacağı aktarılmalı	10	50
2. Öğretmenler çocukları ev ortamında düzenli gözlemleme fırsatı bulurlarsa çocukların öğrendiklerini uygulama aşamasında görmüş olacakları ifade edilmeli	5	25
3. Engel gruplarına göre ev ortamları düzenleme hakkında seminer çalışmaları yapılmalı	3	15
4. Aileler eğitim sürecine daha sık dahil edilmeli	2	10

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerisi; ailelere öğretmenlerin çocukların ev ortamını görmelerinin istenilecek tekrar, egzersiz çalışmalarında fikir sahibi olmalarını sağlayacağı aktarılmalıdır.

Ailelerin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yüksek Oluşuna İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde öğretmenlere özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının yol açtığı problemleri maddeleyiniz denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 17.

Ailelerin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yüksek Oluşuna İlişkin Sorunlar	f	%
1. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek veliler çocuklarından vazgeçebilmeleri ve onlarla yeterince ilgilenmemeleri	12	30
2. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek veliler çocukların gelişimini takip etmemeleri yada zorlanmaları	5	12,5
3. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek velilerde eşler ve aile içi problemler çıkması ve çocuklara yansıması	5	12,5
4. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek aileler çocuklarına şiddet uygulayabilmeleri	3	7,5
5. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu çocuklarda öğrenmeye karşı isteksizliğe yol açması	3	7,5
6. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek olan çocukların kendilerini soyutlamalarına, içe kapanmalarına yol açması	3	7,5
7. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek velilerin çocuğun tüm yönleri ile gelişimini öğretmenlerden beklemeleri	2	5
8. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyinin yüksekliği ailelerin eğitimle ilgili yeniliklere kapalı olmalarına yol açması	2	5
9. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek velilerin çocuklarının durumları ile ilgili öğretmenleri bezdirmeleri	2	5
10. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek velilerin "başaramayacak" düşüncesi ile çocuklarının okula devamını sağlayamamaları	1	2,5
11. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek velilerin çocukların sağlık sorunlarını göz ardı edebilmeleri	1	2,5
12. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olması çocukların eğitim sürelerinin uzamasına yol açması	1	2,5

Elde edilen rakamlara bakılarak öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin en çok yaşadıkları sorun; umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek veliler çocuklarından vazgeçebilmeleri ve onlarla yeterince ilgilenmemeleridir.

Tablo 18.

Ailelerin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yüksek Oluşuna İlişkin Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	f	%
1. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek aileler psikolojik destek almalı	12	48
2. Ailelere umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olmasının zararı konusunda eğitim ve seminerler verilmeli	4	16
3. Öğretmenler çocuklardaki en küçük değişimleri bile ailelere bildirmeli (moral-motivasyon için)	3	12
4. Umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek aileler bir araya getirilmeli fikir alış verişi yapmaları sağlanmalı	2	8
5. Öğretmenler ve aileler sık sık bir araya gelmeli, toplantılar düzenlenmeli	2	8
6. Çocukların başarabildiği şeyler ailelere fark ettirilmeli	1	4
7. Umutsuzluk ve tükenmişliğin çocuğun gelişimini etkileyeceği bildirilmeli	1	4

Buna göre ortaya çıkan çözüm önerilerinden öğretmenlerin en çok hem fikir oldukları çözüm önerisi; umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek aileler psikolojik destek almalıdır.

Öğretmenlerin Kendi Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın onuncu alt probleminde öğretmenlere siz de çalıştığınız kurumdaki öğrencilerin aileleri ile ilgili yaşadığınız sorunları yazınız denilmiş ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Kendi Karşılaştıkları Sorunlar	f	%
1. Ailelerin gereğinden yüksek beklentilerinin olması	7	28
2. Ailelerin eğitim sürecindeki sabırsızlıkları	3	12
3. Ailelerin öğretmenleri yönlendirmeye çalışmaları	2	8
4. Ailelerin engel ve engellilerin eğitimi konusundaki bilinçsizliği	2	8
5. Ailelerin özel eğitim kurumlarını bakım evi gibi görmeleri	2	8
6. Ailelerin çocuklarının öğretmenlere olan sevgisini kıskanmaları	1	4
7. Ailelerin öğretmenleri psikolojik danışman gibi görmeleri	1	4
8. İlgisiz ailelerin ilgiliymiş gibi hareket etmeleri	1	4
9. Ailelerin çocuğa verilen eğitimi küçümsemeleri	1	4
10. Ailelerin dersi bölüp öğretmenleri meşgul etmeleri	1	4
11. Çocukta ilerleme olsa da olmadığını iddia eden ailelerin olması	1	4
12. Ailelerin çocukları ile ilgili bazı durumları öğretmenden gizlemeleri	1	4
13. Ailelerin çocuklarının eğitimindeki ders saatlerini artırmanın yararlı olacağını düşünüp konuyla ilgili ısrarcı olmaları	1	4
14. Engelli çocuğu olan annelerin öğretmenlere duygusal yakınlık hissetmeleri	1	4

Görüldüğü üzere öğretmenlerin ailelerle ilgili kendi karşılaştıkları sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Belirgin bir değer üzerine yığılma yaşandığı söylenemez. Ancak en çok karşılaşılan sorun ailelerin gereğinden yüksek beklentilerinin olmasıdır, denilebilir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Kendi Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f	%
1. Engelli çocuğa sahip aileler engel durumu ve yapacakları konusunda eğitilmeli	10	40
2. Eğitimle ilgili seminer, konferans, tiyatro, konser, gezi vb. etkinlikler yapılmalı	4	16
3. Gerektiği durumlarda aileler psikolojik destek almalı	3	12
4. Öğretmenler gerektiği durumlarda psikolojik destek almalı	2	8
5. Devlet desteği konusunda veliler bilgilendirilmeli	2	8
6. Benzer engele sahip çocuğu olan aileler bir araya getirilmeli	1	4
7. Beklenti düzeyleri konusunda aileler bilinçlendirilmeli	1	4
8. Aile öğretmen iş birliği sağlanmalı	1	4
9. Okulun, eğitimin, öğretmenin önemi ailelere benimsetilmeli	1	4

Çözüm önerilerine genel olarak bakıldığında diğer sorunların önerileriyle örtüştüğü görülmektedir. Hatta bu başlığın çözüm önerileri neredeyse bir özet niteliği taşımaktadır. En sık frekanslı görülen çözüm önerisi engelli çocuğa sahip aileler engel durumu ve yapacakları konusunda eğitilmelidir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin zihin engelli çocukları olan ailelerle ilgili sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini inceleyen bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin sorunları tespit edilmiş ve çözüm önerileri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki öğretmenlerin ailelerle ilgili yaşadığı sorunların başında bilinçsizlik ve iletişimsizlik gelmektedir. Çözüm önerisi olarak, araştırmada öğretmenlere ailelerin bilinçsizliği ile ilgili yaşadıkları sorunlar, akademik gelişimin takibi ile ilgili sorunlar, sosyal gelişimin takibi ile ilgili sorunlar, ailelerin aşırı korumacı tavırlarından kaynaklanan sorunlar, ailelerin beklenti düzeylerinden kaynaklanan sorunlar, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemelerine ilişkin sorunlar, ailelerin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmamalarına ilişkin sorunlar, ailelerin veli ziyaretlerine sıcak bakmamalarına ilişkin sorunlar, ailelerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek oluşuna ilişkin sorunlar ve bunların dışında kendi karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve çözüm önerileri istenmiştir.

Öğretmenlerin ailelerin bilinçsizliği ile ilgili en çok yaşadıkları sorun: ailelerin çocuklarının gelişiminde hızlı değişim beklemeleri, akademik gelişimin takibi ile ilgili sorun: ailelerin çocuklarının ev ödevlerini desteklememeleri ve okulda öğrenileni tekrar ettirmemeleri, sosyal gelişimin takibi ile ilgili sorun: ailelerin engelli çocuklarını sosyal ortamlarda bulundurmak istememeleri (utanmaları), ailelerin aşırı korumacı tavırlarından kaynaklanan sorun: aşırı korumacı

tavırlarının çocuklarının bağımsızlaşamamasına neden olması, ailelerin beklenti düzeylerinden kaynaklanan sorun:beklenti düzeyi yüksek olduğunda beklenen değişim gözlenmediğinden öğretmenin suçlanması, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmemelerine ilişkin sorun: ailelerin kabullenme durumu sebebiyle tükenmişlik v.b. psikolojik sorunlar yaşamaları, ailelerin öğretmenlerle yeterince işbirliği yapmamalarına ilişkin sorun: ailelerin okulda yapılan çalışmaları bilmemeleri, çocuğa farklı bilgi ve beceriler öğretmeye çalışmalarına yol açması, ailelerin veli ziyaretlerine sıcak bakmamalarına ilişkin sorun: öğretmenlerin çocukların ev ortamı hakkında yeterli fikir sahibi olamamasına yol açması, ailelerin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek oluşuna ilişkin sorun: umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyi yüksek veliler çocuklarından vazgeçebilmemeleri ve onlarla yeterince ilgilenmemeleri ve bunların dışında kendi karşılaştıkları sorun: ailelerin gereğinden yüksek beklentilerinin olması şeklinde tespit edilmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler problem davranışların ve ailelerin gösterdiği problem reaksiyonlara karşılık kullanabilecekleri yöntemler ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı hakkında hizmet içi kurslar ve bilgilendirme desteği verilmelidir.
Kurumların bir psikolojik danışmanları bulunması gerektiği gibi psikolojik danışma hizmetleri öğretmenler, aileler ve öğrencilere üçlü sac ayak bağlantısı şeklinde sunulmalıdır.
Görüşmelerin öneriler kısmına bakıldığında aileler için bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak bu çalışmalar sosyal etkinlik düzeyinde seminer, konferans ve veli görüşme günleri şeklinde tasarlanmalıdır.Aile-öğretmen arasındaki iletişim güçlendirilmelidir.
Okul ve sınıfların fiziksel ortamları ve araç gereçleri özel eğitime muhtaç bireylerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmeli ve bu düzenleme ailelere tanıtılmalıdır.
Özel eğitime muhtaç bireylerin önce tanıları konulmalı aile bu konuda aydınlatılmalı çocukla ilgili görüş ve sorunlar karşılıklı olarak paylaşılmalıdır.
Aileler, okuldaki idareci ve çalışanlar öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmalar konusunda bilgilendirilmelidir. Aileye takip düzeni kazandırılmalıdır.
Bu araştırmaya benzer konularda deneysel ve bağlantısal araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2009). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar,* Akçamete, G. (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (31-74) Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, E. S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması.* Ankara: Vize.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Ayşe ÜNAL

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler nelerdir?
2. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma yazma öğretiminde en çok tercih edilen yöntem hangisidir?

Bu çalışma nitel verilere dayalı yarı yapılandırılmış görüşme ile 32 katılımcı özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenip, yüzdelik, frekans ve örnek ifadelerle ortaya konmaya çalışılmıştır.Özel öğrenme güçlüğü öğrencilere okuma-yazma öğretiminde, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin farklı görüşleri olduğu ve ortak bir yöntem etrafında birleşemedikleri gözlenmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretim yöntemlerinin hepsinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik okuma-yazma ile diğer ders kitaplarının olmaması, öğrencilere yönelik materyallerin üretilmemesi ve özel öğrenme güçlüğü öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve performanslarının aynı düzeyde olmamasının öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmalarına neden olduğu ortaya çıkan sonuçlardandır.

Anahtar kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, okuma, yazma

GİRİŞ

Günümüzde okul başarısı, öğrenciler ve aileleri tarafından önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Çocuk psikiyatrisine gelen danışanların büyük bir bölümünün gelme nedeninin ders başarısızlığı ya da okula uyum bozukluğu olduğu görülmektedir. Okul başarısızlığının altında zeka geriliği, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlükleri, başka psikiyatrik ve tıbbi problemler yatabilmektedir (Karaman ve ark.2012).

Öğrenme; çevremizi algılama ve anlamlandırma, kişinin kendisini denetlenmesi ve sınırlandırması, uyaranları izleyerek uygun tepkiler verebilmesini sağlayan ve kendisine özel sistemi olan bir mekanizmadır. Bu nedenle öğrenme mekanizmasında oluşan bir aksaklık kişinin tüm yaşam alanlarını etkileyebilmektedir (Soysal ve ark., 2001).Başka bir tanıma göre öğrenme; algılama, organize etme, depolama ve gerektiği zamanlarda bilgiyi göstermeyi içeren bilginin kazanılması işlevi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için 4 aşamanın gerçekleşmesi gerekir. Bilgi önce beyne ulaşmalı (girdi), sonra organize edilmeli ve anlaşılmalı (bütünleme), sonra depolanmalı (bellek) ve son olarak da gerektiğinde dışarı verilmeli (çıktı) yani kullanılmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bu aşamalardan birinde veya birkaçında yaşanan sorun öğrenme güçlüğüne neden olur .Eğitim etkinliklerinin birçoğu okuma yazma, anlama, anlatma ve konuşma üzerine kurulur. Bireyin kendisine ve çevresine hâkim olması, topluma uyum sağlayabilmesi ve bağımsız olarak hareket edebilmesi için okuma yazma öğrenmesi önemlidir. Bireylerin okuma yazma öğrenmesinde, bulundukları çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Bireyler kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı iletişim süreçleri doğrultusunda okuryazar olurlar. Okuryazarlık, okuma yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır.

Öğretmen öğrencinin hangi yöntemle öğrenirken daha başarılı olacağını bilmeli; çocuğun duyulara ilişkin algıları göz önünde bulundurularak seçim yapılmalıdır. Başlangıçta öğretmen öğrencinin güçlü olan duyusuna yönelik yöntemi öğretimde kullanmalı; ancak daha sonra okumayı tam olarak öğrenebilmesi için diğer duyularını da işe koşmalıdır. Zihin Özürlü çocuklar da tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi belirli etkinlikleri gerçekleştirmekten hoşlanmayabilirler. Seçilen yönteme göre cümledeki sözcüklerin ya da sözcüklerdeki harflerin seslendirilmedi söz konusu olabilmektedir. Örneğin; eğer çocuk harfleri seslendirmekten hoşlanmıyorsa bu etkinlik öğretmen tarafından göz ardı edilmelidir.

Öğretmenlerin bilgileri ve inandıkları öğretim yaklaşımları, öğretim ortamlarına zemin hazırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerine ilişkin temel aldıkları kuramsal bakışlar, düzenleyecekleri öğretim ortamlarına etkilidir. Bu durum özel eğitime gereksinimli çocuklara da genellenebilir. Bu nedenle, özel eğitime muhtaç bireyler için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesinde onların okuma yazma öğrenmelerinin özelliklerini

belirleyen araştırma bulguları çok değerlidir. Ancak, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu açıdan konunun araştırılması büyük bir zorunluluk oluşturmaktadır.

Okuma, bilgiye ulaşmakta en önemli ve en etkin araçtır. Bu nedenle okuma-yazma programları okul programlarının temelini oluşturur. Okuma ve yazma doğru bir şekilde öğrenilmedikçe bilgiye sahip olmak mümkün olmamaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olabileceği söylenemez.

Türkiye'de 1981 yılından 2005 yılına kadar uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olan "çözümleme yöntemi" yerine 2005'den bu yana "ses temelli cümle yöntemi uygulamaya konmuştur. Özel eğitime muhtaç olan çocukların eğitiminde de okuma-yazma öğretimi büyük öneme sahiptir. Ülkemizde zihinsel engelli ve diğer özel eğitime muhtaç çocuklar açısından okuma-yazma öğretiminde sorunlar yaşandığı çok sayıdaki araştırmayla ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalara göre normal öğrencilerin Türkçede ki öğrenme alanlarını en iyi şekilde kavramış ve hızlı bir şekilde okuyup okuduğunu da anlayabilen bir donanıma sahip olabilmesi açısından nispeten ilerlemeler kaydedilirken özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler açısından istenilen başarı düzeyi yakalanamamıştır. Bu da muhtemelen özel eğitim alanındaki bilgi eksikliklerinden ve yeterli derecede eleman bulunamamasından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler nelerdir?

2.Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma yazma öğretiminde en çok tercih edilen yöntem hangisidir?

Bu amaca göre aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır;

1. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma öğretimi öncesi ne tür hazırlık uygulamaları yapılmasını önerirsiniz?
2. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma öğretimi öncesi ne tür hazırlık uygulamaları yapılmasını önerirsiniz?
3. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yazma öğrenmede en çok hangi sorunla karşılaşıyor?
4. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler okuma öğrenmede en çok hangi sorunlar gözlemleniyor?
5. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma öğretiminde özellikle önerilen materyaller nelerdir?
6. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde yazma öğretiminde özellikle önerilen materyaller nelerdir?
7. Özellikle özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle, ses temelli cümle, öykü, ses, sözcük, hece yöntemleri ve karma yöntemden hangisinin kullanılmasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
8. Kullanmayı önerdiğiniz yöntem ile ilgili özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yazma öğretiminde yaşadığınız güçlükler ve bunlar için çözüm önerileri nelerdir?

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma öğretimi öncesi ne tür hazırlık uygulamaları yapılmasını önerirsiniz?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo:1'de gösterilmiştir.

Tablo - 1: Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma, öğretimi öncesi yapılan hazırlıklara ilişkin öğretmen görüşleri.

Sıra	Görüş	f	%
1	Hazır bulunuşluk düzeyinin yoklanması	24	75
2	İnce motor becerinin yoklanması	12	38
3	Çizgi çalışması	10	31
4	Dikkat süresinin yoklanması	6	19
5	Bilişsel becerilerinin yoklanması	4	13
6	Görsel okuma becerisinin geliştirilmesi	4	13
7	El-göz koordinasyonu	4	13
8	ifade edici dilin yoklanması	4	13
9	Dil ve çene egzersizleri	4	13

10	İşitsel algısın yoklanması	2	6,3
11	Çocuğa uygun Okuma yöntemi	2	6,3
12	Öğretime En alt basamaktan başlama	2	6,3
13	Kaba motor beceri düzeyi	2	6,3
14	Soyut kavramları kavrama	2	6,3
15	Oyunlarla öğretim	2	6,3
16	Günlük hayatla ilişkilendirme	2	6,3
17	Alıcı dil	2	6,3
18	Nesne anlamlandırma	2	6,3
19	Yazma çalışması	2	6,3
20	sınırlı boyama	2	6,3

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma öğretimi öncesi yapılan hazırlıklarla ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 24'ü(%75) Hazır bulunuşluk düzeyinin yoklanması, 12'si(%38) İnce motor becerinin yoklanması, 10'u(%31) Çizgi çalışması,6'sı(%19) Dikkat süresinin yoklanması, 4'ü(%13) Bilişsel becerinin yoklanması, görsel okuma becerisinin geliştirilmesi, el-göz koordinasyonu, ifade edici dilin yoklanması, dil ve çene egzersizleri olarak bildirmiştir.
Araştırmanın ikinci alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma öğretimi öncesi ne tür hazırlık uygulamaları yapılmasını önerirsiniz?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo: 2'de gösterilmiştir.

Tablo - 2: Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma öğretimi öncesi yapılan hazırlıklara ilişkin öğretmen görüşleri.

Sıra	Görüş	f	%
1	Hece birleştirme çalışmaları	8	25
2	Ses birleştirme çalışmaları	8	25
3	Benzer sesleri karıştırma	4	13
4	Tersten okuma	4	13
5	Sesleri ayırt etmede sıkıntı	4	13
6	Sesleri telaffuz etmede sıkıntı	4	13
7	Yavaş öğrenme	2	6,3
8	Güç öğrenme	2	6,3
9	Sesli harflerin okunması	2	6,3
10	Okuduğunu anlamama	2	6,3
11	Okul aile işbirliğinin olmaması	2	6,3
12	Okurken satır atlama	2	6,3
13	Harfleri yanlış okuma	2	6,3
14	Bütünü algılayamama	2	6,3
15	Unutma	2	6,3

Tablo 2'de görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma öğretimi öncesi yapılan hazırlıklarla ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 8'i (%25) Hece birleştirme çalışmaları, ses birleştirme çalışmaları, 4'ü (%13) Benzer sesleri karıştırma ,Tersten okuma, Sesleri ayırt etmede sıkıntı, sesleri telaffuz etmede sıkıntı olarak bildirmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Özel öğrenme güçlü çeken öğrenciler yazma öğrenmede en çok hangi sorunları gözlemliyorsunuz?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo: 3'de gösterilmiştir.

Tablo - 3: Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin yazma öğrenmede karşılaştığı güçlüklere ilişkin Öğretmen Görüşleri			
Sıra	Görüş	f	%
1	Psikomotor gelişimin olmaması	10	31
2	Eksik yazma	6	19
3	Kelimeleri birleştirememe	4	13
4	Harfi yanlış yazma	4	13
5	El-göz koordinasyonu sağlayamama	4	13
6	El yazı ve düz yazının birlikte verilmesi	4	13
7	Pekiştirilmeme	2	6,3
8	İstendik hız	2	6,3
9	Harfleri büyük-küçük karışık yazma	2	6,3
10	Harf karıştırma	2	6,3
11	Harf atlama	2	6,3
12	El yazısı yazamama	2	6,3

Tablo 3'te görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma öğrenmede karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 10'u (%31) psiko-motor gelişimin olmaması, 6'sı (%19) eksik yazma, 4'ü (%13) kelimeleri birleştirememe, harfi yanlış yazma, el-göz koordinasyonu sağlayamama ve bitişik eğik yazı ve düz yazının birlikte verilmesi olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde " Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler okuma öğrenmede en çok hangi sorunları gözlemliyorsunuz?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo: 4'de gösterilmiştir.

Tablo - 4: :Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma öğrenmede en çok karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri.			
Sıra	Görüş	f	%
1	Sesleri birleştirememe	6	19
2	Dikkat dağınıklığı	6	19
3	Eksik okuma	4	13
4	Heceleyerek okuma	4	13
5	Sesleri karıştırma	2	6,3
6	Benzer sembolleri ayırt edememe	2	6,3
7	Cümleyi okumadan kendi tamamlama	2	6,3
8	Kelime dağarcığının sınırlı olması	2	6,3
9	Çabuk unutmaları	2	6,3

Tablo 4'te görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma öğrenmede karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 6'sı (%19) Sesleri birleştirememe, Dikkat dağınıklığı, 4'ü (%13) Eksik okuma ,Heceleyerek okuma olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma öğretiminde özellikle önerdiğiniz materyaller nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo: 5'te gösterilmiştir.

Tablo - 5: Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma öğretiminde öğretmenlerin önerdiği materyaller.			
Sıra	Görüş	f	%
1	Görsel kartlar videolar	8	25
2	Resimli ve büyük puntolu öyküler	8	25
3	Hece okuma birleştirme	6	19
4	İşitsel kartlar videolar	4	13
5	Ses temelli okuma kitabı	4	13
6	Okuma setleri	4	13
7	Resimlerle okuyorum -yazıyorum seti	4	13
8	Materyalin doğru ve zamanlı kullanılması	2	6,3
9	Harf panosu	2	6,3
10	Hece kartları	2	6,3
11	Kelime kartları	2	6,3
12	Harf kartları	2	6,3
13	Hayvan videoları	2	6,3
14	Dokunmaya dayalı flaş kartları	2	6,3
15	Okuma penceresi kartı	2	6,3
16	Olay kartları	2	6,3
17	Sıralı anlatım	2	6,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma öğretiminde kullanılan materyallerle ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 8'i(%25) Görsel kartlar ve videolar, Resimli ve büyük puntolu öyküler, 6'sı (%19) Hece okuma birleştirme, 4'ü(%13) İşitsel kartlar videolar, Ses temelli okuma kitabı, Okuma setleri, Resimlerle okuyorum-yazıyorum kitabı olduğunu bildirmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde "Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma öğretiminde özellikle önerdiğiniz materyaller nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo - 6: Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde yazma öğretiminde öğretmenlerin önerdiği materyaller.			
Sıra	Görüş	f	%
1	Oyun hamuru	4	13
2	Hece yöntemiyle okuma -yazma seti	4	13
3	Çizgi çalışması	4	13
4	Hece tablosu	4	13
5	Resimli kelime kartları	4	13
6	Kalem tutma aparatı	4	13
7	Kılavuz çizgili güzel yazı defteri	4	13
8	Mıknatıslı yazı tahtası	4	13
9	Materyalin doğru ve zamanlı kullanılması	2	6,3
10	Dikte çalışması	2	6,3
11	Tekrar	2	6,3
12	Kağıt hamuru	2	6,3
13	Çivi takma-çıkarma	2	6,3
14	Boncuk dizme	2	6,3
15	Öğrenciye göre puntolu kalem defter	2	6,3
16	Sınırlı boyama	2	6,3
17	Yazıların üzerinden gitme	2	6,3

Tablo 6'da görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde yazma öğretiminde kullanılan materyallerle ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 4'ü (%13) Oyun hamuru, hece yöntemiyle okuma-yazma seti, çizgi çalışması, hece tablosu, resimli kelime kartları, kalem tutma aparatı, kılavuz çizgili güzel yazı defteri, mıknatıslı yazı tahtası olduğunu bildirmiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde "Özellikle özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle, ses temelli cümle, öykü, ses, sözcük, hece yöntemi ve karma yöntemden hangisinin kullanılmasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7'da görülmektedir.

Tablo - 7: Özellikle özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma -yazma öğretiminde cümle,ses temelli cümle öykü,ses,sözcük,hece yöntemi ve karma yöntemlerden hangisinin kullanılmasının uygun olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri.			
Sıra	Görüş	f	%
1	Bireye göre yöntem	18	56
2	Ses temelli cümle yöntemi	16	50
3	Karma yöntem	6	19
4	Cümle yöntemi	2	6,3

Tablo 7'de görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma- yazma öğretiminde cümle, ses temelli cümle, öykü, ses, sözcük, hece yöntemi ve karma yöntemlerle ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 18'i (%56) Bireye göre yöntem, 16'sı(%50) Ses temelli cümle yöntemi, 6'sı (%19) Karma yöntem olarak bildirmiştir. Araştırmanın sekizinci alt probleminde "Kullanmayı önerdiğiniz yöntemle ilgili özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yazma öğretiminde yaşadığınız güçlükler ve bunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo - 8: Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılmasını önerilen yöntemle ilgili yaşanılan güçlükler ve bunlarla ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri .

Sıra	Görüş	f	%
1	Çocuğa göre yöntem değiştirilmeli	8	25
2	Hece birleştirmede sorun	4	13
3	Karma yöntem	4	13
4	Tekrar yapılmalı	2	6,3
5	Aile okul işbirliği olmalı	2	6,3
6	Sesleri tanımada sorun	2	6,3
7	Doğru materyal kullanılmalı	2	6,3
8	Bireysel farklılıklar olduğu için çocuğa görelik	2	6,3
9	Öğrenciye çalışma ortamı hazırlanmalı	2	6,3
10	Dikkat süresinin kısa olması sorun	2	6,3

Tablo 8'de görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma- yazma öğretiminde kullanılması önerilen yöntemle ilgili yaşanılan güçlükler ve bunlarla ilgili çözüm önerileriyle ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden 8'i (%25) Çocuğa göre yöntem değiştirilmeli, 4'ü (%13)Hece birleştirmede sorun, Karma yöntem olarak bildirmiştir.

SONUÇ

Özel öğrenme güçlüğü öğrencilere okuma-yazma öğretiminde, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin farklı görüşleri olduğu ve ortak bir yöntem etrafında birleşemedikleri gözlenmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretim yöntemlerinin hepsinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik okuma-yazma ile diğer ders kitaplarının olmaması, öğrencilere yönelik materyallerin üretilmemesi ve özel öğrenme güçlüğü öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve performanslarının aynı düzeyde olmamasının öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmalarına neden olduğu ortaya çıkan sonuçlardandır.

ÖNERİLER

1. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik okuma-yazma ile ilgili ders kitapları ve yardımcı materyallerin hazırlanarak okuma yazma etkinlikleri için kullanılmasını sağlama yöntemlerin başarıdaki etkisini yükseltebilecektir.
2. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde kullanabilecekleri öğretim yöntemleri konusunda sürekli olarak bilgilendirilmeleri gerekir.
3. Okuma-yazma öğretimine başlayan öğrencilerin okuma yazma başarılarının artırılmasında ailelerin de katılımlarını ve desteklerini almak için ailelere evde okuma-yazma etkinliklerine nasıl katkıda bulunabilecekleriyle ilgili bir program hazırlanarak sürekli onların da bilgilendirilmeleri gerekir.

KAYNAKÇA

Karaman, D., Kara, K., Durukan, İ.(2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*.288-298.

Soysal, S., İlden A., Erdoğan, E., Şenol, S. Gücüyener, K. (2001). "Öğrenme Güçlüğü Gösteren Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi". *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (4):225-23.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN, KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN TEOG (TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ) SINAVLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Ayşe ÇÖLKESEN

ÖZET: Eğitimde öğrencilerin öğrenme durumlarını ortaya çıkaran ölçme araçlarından biri de sınavlardır. Sınavlar, yeterlilik, sınıflama, tarama, seçme ve yerleştirme şeklinde amaçlarına göre beş grupta sınıflandırılabilir. Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ikinci kademede görev yapan branş öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine uygulanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavlarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma kullanılarak, Konya ili Ilgın ilçesinde (α=77) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğrencilerin öğrenim hayatlarına önemli bir yere sahip olan bu sınava sisteme ve kriterlere sahip olarak hazırlanması gerektiği, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin kişisel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda okullarda BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlanarak uygulanması, bu öğrencilerin tamamen kendi düzeylerine göre değerlendirilmesi görüşleri ortaya konulmuştur.
Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, ortaokul, TEOG, öğretmen

GİRİŞ

Eğitimde öğrencilerin öğrenme durumlarını ortaya çıkaran ölçme araçlarından biri de sınavlardır. Sınavlar, yeterlilik, sınıflama, tarama, seçme ve yerleştirme şeklinde amaçlarına göre beş grupta sınıflandırılabilir. Öğrencilerin bir üst öğretim basamağına geçişinde veya adayların kurum kriterlerine uygun olup olmadığını belirlemek için seçme ve yerleştirme sınavları yapılmaktadır (CronBach, 1984). Öğrencileri bir üst öğrenim seviyesine taşımak için yapılan sınavlardaki sorular, öğrencinin daha önceki öğrenim hayatında aldığı kazanımlarla uyumlu olması gerekmektedir. Aksi takdirde yapılan sınavın geçerliliği düşük olacaktır.2013-2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren temel öğretimden orta öğretime geçişte kullanılan sınav sistemi Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOGS) olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu sınavdan aldıkları sonuçlara göre kendi puanlarına uygun okullarda öğrenim görmeye hak kazanmaktadırlar.

TEOG sınav sisteminin amaçları;

1. Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek
2. Eğitim ve öğretim sürecinde okulun rolünü etkin kılmak
3. Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak
4. Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak
5. Öğretmenin mesleki performansını artırmak
6. Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak
7. Öğretim programlarının uygulanması ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek
8. Başarı değerlendirmesini sürece yaymak (MEB, 2014)

Hiç şüphesiz ki ölçme araçlarının kullanım sebepleri arasında verilen kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmek de vardır. Bu amaç TEOG sınav sisteminin amaçları arasında da yer almaktadır. Bu amaç, *''Öğretim programlarının uygulanması ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek''* olarak ifade edilmiştir. Bu amacın uygulanabilmesi için, öğrencilere yöneltilen sınav soruları ile ilgili kazanımın bilişsel ve bilgi boyutunun paralel olması gerekmektedir.Her bireyin değişmekte olan dünyaya ayak uydurmak ve o hayatın bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim hayatın büyük bir bölümünü kaplayan önemli bir aşamadır. Eğitimde önemli olan bireylerin bu mühim süreçten yararlanabilmeleridir. Demokratik toplumların temel koşullarından biride eğitimde fırsat eşitliği ilkesidir. Fırsat eşitliği ilkesi günümüzde özel gereksinimli bireyler için "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramıyla karşılanmaktadır. Günümüzde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı denildiğinde akla ilk gelen kaynaştırma uygulamalarıdır.

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşıtlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak da tanımlanabilir (Rose, Smith ve Barbara, 1993).
Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.Bu araştırmanın genel amacı; "ilköğretim ikinci kademede görev yapan branş öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine uygulanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş)sınavlarına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Kaynaştırma öğrencilerinin BEP'daki kazanımları ile TEOG sınavındaki soru içeriklerinin uyumluluğu hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?
2-TEOG sınavının yapısının (çeldiriciler, soru sayısı, soruların şekil grafik açısından durumu, punto vb.) kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu açısından görüş ve önerileri nelerdir?
3-TEOG sınavının kaynaştırma öğrencilerine uygulanış şekli hakkında görüş ve önerileri nelerdir?
4- TEOG sınavında kaynaştırma öğrencileri için verilen süre ve ilaveten verilen+ 15 dk. süre hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?
5-TEOG sınavlarında görev alan salon görevlileri hakkında görüş ve önerileri nelerdir?
6-TEOG sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin durumu hakkında görüş ve önerileri nelerdir?
7-Okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınava giriş sürecinde katkı ve etkileri ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

Konya ili Ilgın ilçesinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine uygulanan TEOG sınavlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma kısaca, ilgilenilen belli bir olay ya da olgunun daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir şekilde yazılı ve görsel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Nitel araştırmalar geniş bir zaman içinde, mümkün olduğunca doğal ortamlarda eşzamanlı olarak zengin yazılı ve görsel veri toplamayı gerekli kıldığından araştırmacı olayı gerçekleştirdiği ortamda araştırmaya gayret eder (Gay, Mills, ve Airasian ; 2006).Araştırma katılımcıları, Konya ili Ilgın ilçesinde (α=77), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	37	48
Kadın	40	51
Toplam	77	100

Araştırmaya katılanların % 48'i erkek , % 51'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	f	%
21-30	42	55
31-40	24	31
41 ve üstü	11	14
Toplam	77	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55'i 21-30 yaş, %31'i 31-40 yaş ve %14'ü 41 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
İngilizce	9	12
Fen ve Teknoloji	9	12
Sosyal Bilgiler	11	14
Türkçe	10	13
Matematik	11	14
D.K.A.B. ve İlahiyat	10	13
Diğer	17	22
Toplam	**77**	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'si İngilizce, %12'si fen ve teknoloji, %14'ü sosyal bilgiler, %13'ü Türkçe, %14'ü matematik, %13'ü din kültürü ve ahlak bilgisi ve ilahiyat, %22'si diğer öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Dağılımı

Lisans Programı	f	%
İngilizce	9	12
Fen Bilgisi	9	12
Sosyal Bilgiler	8	10
Türkçe	10	13
Matematik	10	13
D.K.A.B ve İlahiyat	10	13
Diğer	21	27
Toplam	77	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'si İngilizce, %12'si fen bilgisi, %10'u sosyal bilgiler, %13'ü Türkçe, %13'ü matematik, %13'ü din kültürü ve ahlak bilgisi ve ilahiyat, %27 si diğer lisans programlarından mezun öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Ders Alma Durumu	f	%
Evet	20	26
Hayır	57	74
Toplam	77	100

Tablo 5' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %74'ü özel eğitim dersi almamıştır. Özel eğitim ile ilgili ders alan öğretmen oranı ise %24'tür.

Avcı (1999), öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili ders almalarının, kaynaştırma uygulamalarında daha az sorun yaşamalarına ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelerle geleceğin öğretmen adaylarına, hizmet içi eğitim programlarıyla ise mevcut öğretmenlere kaynaştırma konusunda bilgilendirmenin yapılması gerektiğini belirtmiştir.Yukarıdaki veriler incelendiğinde Avcı"nın görüşlerini doğrulayarak ülkemizde öğretmen eğitiminin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi düzeyde yeterli olmadığını kanıtlar niteliktedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Kursu Alma Durumuna Göre DağılımıÖzel Eğitime İlişkin Kurs

Alma Durumu	f	%
Evet	8	10
Hayır	69	90
Toplam	77	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ı özel eğitime yönelik bir kurs almamıştır. Özel eğitim ile kurs alan öğretmenlerin oranı ise % 10'dur.Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ve özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak yeterliliklerini artırmak için hizmet içi ve hizmet öncesi programlarının düzenlenmesi, başarılı kaynaştırma uygulamaları için önem taşımaktadır.(Ryndak ve Alper, 1996,11)

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Süre	f	%
1-3 yıl	44	57
4-6 yıl	16	21
7 ve üstü	17	22
Toplam	77	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si 1-3 yıl, %21'i 4-6 yıl, %22'si ise 7 ve üstü süre ile kaynaştırma öğrencisi ile çalışmıştır.Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 77 öğretmenden 77 geçerli görüşme formu elde edilmiştir.Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, görüşmeye katılan kişilerin deneyimlerini, görüşlerini, duygularını ve bilgilerinin doğrudan doğrudan aktarımını içerir (Patton, 1990). Özel gereksinimli bireyleri, ailelerini ve onlarla çalışan diğer bireyleri daha iyi anlamayı sağlaması açısından nitel araştırmaların önemli olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 8. Kaynaştırma öğrencilerinin BEP'daki kazanımları ile TEOG sınavındaki soru içeriklerinin uyumluluğu hakkındaki görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Uyumsuz	51	%66
Uyumlu	11	%14
Farklı bir sınav uygulanmalı	26	%34
Öğrenci seviyesinin üstünde	12	%16
Ayrıntıya gidilmemeli	6	%8
Sınavdan muaf olsunlar	1	%1

Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin BEP'daki kazanımları ile TEOG sınavındaki soru içeriklerinin uyumluluğu hakkındaki görüş ve önerilerin dağılımına bakıldığında 51 öğretmen (%66) BEP'daki kazanımlar ile TEOG sınavındaki soru içeriklerinin uyumsuz olduğunu belirtirken, 11 öğretmen (%14) uyumlu olduğunu ifade etmiştir. 26 öğretmen (%34) farklı bir sınavın uygulanması gerektiğini, 12 öğretmen (%16) öğrenci seviyesinin üstünde sorular sorulduğunu iddia ederken, 6 öğretmen (%8) ayrıntıya gidilmemeli, 1 öğretmen (%1) ise bu öğrencilerin sınavdan muaf olması gerektiğini söylemiştir.

Tablo 9. TEOG sınavının yapısının (çeldiriciler, soru sayısı, soruların şekil grafik açısından durumu, punto vb.)kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu açısından görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Uygun değil	44	%57
Uygun	7	%9
Farklı ve dikkat çekici sorular olmalı	23	%30
Puntosu büyük, görselliği artırılmış sorular olmalı	19	%25
Çeldiriciler uygun değil	10	%13
Bireye göre değişir	8	%10
Soru sayısı az olmalı	4	%5
Sınav olmamalı, değerlendirme farklı olmalı	3	%4
Fikrim yok	1	%1
Yorum soruları olmalı	1	%1
Sınava girmediklerini biliyorum	1	%1

TEOG sınavının yapısının (çeldiriciler, soru sayısı, soruların şekil grafik açısından durumu, punto vb)kaynaştırma öğrencilerine uygunluğu açısından görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında 44 öğretmen (%57) sınavın yapısının kaynaştırma öğrencileri için uygun olmadığını belirtirken, 7 öğretmen (%9) sınavın yapısının uygun olduğunu ifade etmiştir, 23 öğretmen (%30) farklı ve dikkat çekici sorular sorulması gerektiğini, 19 öğretmen (%25) puntosu büyük ve görselliği arttırılmış sorular sorulması gerektiğini, 10 öğretmen (%13) çeldiricilerin uygun olmadığını, 8 öğretmen (%10) sınavın yapısının bireye göre değiştiğini, 4 öğretmen (%5) soru sayısının az olması gerektiğini, 3 öğretmen (%4) sınavın olmaması gerektiğini, değerlendirmenin farklı olması gerektiğini, 1 öğretmen(%1) fikrinin olmadığını, 1 öğretmen (%1) yorum soruları olması gerektiğini, 1 öğretmen (%1) sınava girmediklerini biliyorum görüşünde bulunmuştur.

Tablo 10. TEOG sınavının kaynaştırma öğrencilerine uygulanış şekli hakkında görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Bireysel olmalı	31	%40
Test türü farklı olmamalı	27	%35
Böyle devam etmeli	8	%10
Sınav olmamalı	6	%8
Fikrim yok	3	%4
Sesli soru olabilir	1	%1
Ayrıntılı/çok boyutlu bir değerlendirme olmalı	1	%1
Mola süresi kısaltılmamalı	1	%1
Farklı bir tarihte olmalı	1	%1

Öğretmenlerin; TEOG sınavının kaynaştırma öğrencilerine uygulanış şekli hakkındaki görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında 31 öğretmen (%40) TEOG sınavının kaynaştırma öğrencileri için bireysel olması gerektiğini belirtirken, 27 öğretmen (%35) test türünün farklı olmaması gerektiğini, 8 öğretmen (%10) sınavın uygulanış şeklinin bu şekilde devam etmesi gerektiğini, 6 öğretmen (%8) kaynaştırma öğrencilerinin sınav olmaması gerektiğini, 3

öğretmen (%4) fikri olmadığını, 1 öğretmen (%1) sesli sorular sorulabileceğini, 1 öğretmen (%1) ayrıntılı ve çok boyutlu değerlendirme olması gerektiğini, 1 öğretmen (%1) mola süreinin kısaltılmaması gerektiğini, 1 öğretmen (%1) kaynaştırma öğrencilerinin sınavının farklı bir tarihte yapılması gerektiğini söylemiştir.

Tablo 11. TEOG sınavında kaynaştırma öğrencileri için verilen süre ve ilaveten verilen+ 15 dk süre hakkındaki görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Ek süre daha fazla olmalı	38	%49
Yeterli (Böyle uygun)	18	%23
Sürenin anlamı yok (sınav türü sorunlu)	15	%19
Bireysel farklılıklara göre ayarlanmalı	6	%8
Fikrim yok	2	%3

Öğretmenlerin; TEOG sınavında kaynaştırma öğrencileri için verilen süre ve ilaveten verilen +15 dk. Süre hakkında görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında 38 öğretmen (%49) kaynaştırma öğrencileri için verilen +15 dk ek sürenin daha fazla olması gerektiğini belirtirken, 18 öğretmen (%23) sınav süresinin bu şekilde yeterli olduğunu, 15 öğretmen (%19) sürenin anlamı olmadığını sınav türünün sorunlu olduğunu, 6 öğretmen (%8) sınav süresinin bireysel farklılıklara göre ayarlanması gerektiğini, 2 öğretmen (%3) fikrinin olmadığı görüşünde bulunmuştur.

Tablo 12. TEOG sınavlarında görev alan salon görevlileri hakkında görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Bilgilendirme gerekli	27	%35
Sorun yaşanmıyor	24	%31
Özel eğitim öğretmenleri veya kurs alan öğretmenler görevlendirilmeli	14	%18
Beni ilgilendirmiyor	2	%3
Onları tanıyan kendi öğretmenleri görev almalı	2	%3
Farklı farklı okullardan öğretmenler görev almalı	1	%1

Öğretmenlerin; TEOG sınavında görev alan salon görevlileri hakkında görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında 27 öğretmen (%35) salon görevlilerinin bilgilendirilmesi gerektiğini, 24 öğretmen (%31) sınavlarda sorun yaşanmadığını, 14 öğretmen (%18) TEOG gibi sınavlarda kaynaştırma öğrencilerinin salon görevlilerinin özel eğitim öğretmenleri veya kurs alan öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini, 2 öğretmen (%3) kendisini ilgilendirmediğini, 2 öğretmen (%3) onları tanıyan kendi öğretmenlerinin görev alması gerektiğini, 1 öğretmen (%1) farklı farlı okullardan öğretmenlerin görev alması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 13. TEOG sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin durumu hakkında görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Aileler bilgilendirilmemiş	21	%27
İlgisizler	17	%22
Beklenti yok	9	%12
Endişeliler	7	%9
Ailelere destek olunmalı	6	%8
Heyecanlılar	2	%3
Sınav esnasında çocuğun yanında bulunmalılar	2	%3
Baskı yapıyorlar	1	%1
Etkisizler	1	%1

Öğretmenlerin TEOG sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin durumu hakkında görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında, 21 öğretmen (%27) ailelerin teog sürecinde bilgilendirilmemiş olduğunu, 17 öğretmen (%22) ailelerin ilgisiz olduğunu, 9 öğretmen (%12) ailelerin beklentisi olmadığını, 7 öğretmen (%9) endişeli olduklarını, 6 öğretmen (%8) ailelere destek olunması gerektiğini, 2 öğretmen (%3) ailelerin heyecanlı olduğunu, 2 öğretmen (%3) sınav esnasında ailelerin çocuğun yanında bulunması gerektiğini, 1 öğretmen (%1) ailelerin baskı yaptığını, 1 öğretmen (%1) ailelerin etkisiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 14. Okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınava giriş sürecinde katkı ve etkileri ile ilgili görüş ve önerilerin dağılımı

Görüş ve Öneri	N	Yüzde
Sınav süresince daha fazla yardımcı olmalılar	30	%39
Yeterli ve uygun davranıyorlar	16	%21
Yöneticinin etkisi yok	8	%10
İlgisizler	7	%9
Özenli olmalı	3	%4
Yöneticilere eğitim verilmeli	3	%4
Ailelere destek olmuyorlar	2	%3

Öğretmenlerin; okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınava giriş sürecinde katkı ve etkileri ile ilgili görüş ve önerilerinin dağılımına bakıldığında, 30 öğretmen (%39) okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerine sınav sürecinde daha fazla yardımcı olması gerektiğini, 16 öğretmen (%21) yöneticilerin yeterli ve uygun davrandığını, 8 öğretmen (%10) yöneticilerin etkisinin olmadığını, 7 öğretmen (%9) yöneticilerin ilgisiz olduğunu, 3 öğretmen (%4) okul yöneticilerinin daha özenli olması gerektiğini, 3 öğretmen (%4) yöneticilere eğitim verilmesi gerektiğini, 2 öğretmen (%3) okul yöneticilerinin ailelere destek olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

SONUÇ

Ülkemizde Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi 2013-2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin öğrenim hayatlarına önemli bir yere sahip olan bu sınava sisteme ve kriterlere sahip olarak hazırlanması gerekmektedir.Yıllardır eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulaması devam etmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin kişisel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda okullarda BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlanarak uygulanmaktadır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre; kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak, değerlendirmelerde öğrencilerin BEP'leri dikkate alınır. Öğrenci kendisi için hazırlanan BEP planından sorumludur ve yazılı sınavlarda da sorular hazırlanan bu plandaki konulardan gelmektedir. Yani bu öğrenciler tamamen kendi düzeylerine göre değerlendirilmektedir.Araştırma da kaynaştırma öğrencilerinin BEP'daki kazanımları ile TEOG sınavındaki sınavında ki soru içeriklerinin uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51) BEP'daki kazanımlar ile TEOG sınavındaki kazanımların birbiriyle uyumsuz olduğunu belirtmiştir.

2013-2014 Eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan TEOG sınavında öğrencilerin okul başarıları sonuca %30 merkezi sınavdaki başarının etkisi ise %70 oranında olmaktadır. Öğretmenler sınıflarında uyguladıkları sınavlarda BEP planı seviyesinde soru soracaklardır oysa 1. Ve 2. Yarıyılda her dersten yapılacak olan merkezi sınavda ise kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler hiç görmedikleri, sorumlu olmadıkları konuların sorularıyla muhatap olacaklar, kendilerine uygulanan BEP planının dışındaki konulardan değerlendirmeye tabi olacaklardır.Öğretmenlerin yarıya yakını (%44) sınav yapısının kaynaştırma öğrencileri için uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak engel durumları göz önüne alındığında bazı engel türleri için sınav yapı bakımından uygun olabilirken tüm kaynaştırma öğrencileri için düşünüldüğünde bazı düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır.

TEOG sınavının kaynaştırma öğrencilerine uygulanış şekli hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin hiçte azımsanmayacak bir kısmı (%31) kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarının bireysel olarak yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin okuldaki başarı değerlendirmesinde BEP planı dikkate alınırken merkezi sınavlarda BEP planının göz ardı edilmesi yönetmelik uygulamalarına ters bir uygulamadır. Merkezi sınavların öğrenciler arasında bir yarış olduğu düşünülürse kaynaştırma öğrencileri bu yarışı baştan kaybedenlerdir. Çünkü onlar hem özellik olarak rakipleriyle eşit değiller hem de önlerine konulan soruları kapsayan programdan uzaktan yakından ilgileri yoktur.TEOG sınavında kaynaştırma öğrencileri için verilen süre ve ilaveten verilen +15 dk süre hakkındaki görüşleri incelendiğinde; ek sürenin attırılması, sadece ek süre vermenin çok anlamlı olmadığı gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Normal eğitime devam eden çocuklar bile 40 dakikalık bir derste en fazla yarım saat dikkatlerini açık tutabiliyorken, kaynaştırma öğrencilerinin çoğunun zaten dikkat ile ilgili sorunu göz önüne alındığında ek süreye ilaveten sürenin uygulanış şeklinde de değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin TEOG sınavlarındaki salon görevlileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde görülmektedir ki sınav görevlilerinin daha detaylı bilgilendirilmesi gerektiği, kaynaştırma öğrencisinin sınava gireceği salon görevlisinin özel eğitim öğretmenleri veya bu alanda kurs almış öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiği yönünde görüş belirmişlerdir.

Merkezi sınavlarda görevli öğretmenlerin rastgele seçilmesi, rastgele seçildiği içinde çoğunlukla özel eğitime muhtaç kaynaştırma öğrencilerinin anlayabileceği dilde konuşamamaktadır.Öğretmenlerin TEOG sınav sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin durumu hakkında ki görüşleri incelendiğinde; ailelerin sınav süreci hakkında yeterince bilgilendirilmemiş olduğu, ilgisiz kaldığı, çocuklarından bir beklentisi olmadığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır.

Yapılan bir araştırmada ise ailelerin temel olarak öğrencilerden çocuklarının başarılarını bildirmeleri, evde çocuklarına nasıl yardım edeceklerini öğretmeleri ve çocuklarının gelişimi hakkında bilgi vermelerini bekledikleri saptanmıştır.Çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak ve onlarla ilgili her konuda karar verme yetkisine birinci derecede sahip olan ebeveynleri, eğitimle ilgili işlerin dışında tutmak olanaksız görünmektedir. Bu bakımdan eğitimcilerin, ailelerin düşüncelerini ve endişelerini bilmesi gerekli önlemlerin alınması açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin sınava giriş sürecinde katkı ve etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin sınav sürecinde daha fazla yardımcı olmaları gerektiği, ilgisiz kaldığı, ailelere yeterince destek olmadıkları ve yöneticilere eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Kaya (2003), ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenlerin ve öğretmenlerinin bilgi ve tutumlarını incelediği çalışmasında, yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarında gerekli desteği ne derece sağladıklarını araştırmıştır. Bu sonuca göre idarecilerin çoğunun kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara yerleştirilmesinde gerekli sınıf mevcuduna dikkat ettiği fakat ancak %50˝sinin öğretmenlere ve kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim hizmeti sağlama konusunda gerekli desteği sağladıkları anlaşılmıştır.Metin, Güleç, Şahin (2007), ilköğretim öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi konulu araştırmasında, okul yönetiminin gerekli desteği sağlamadığını belirtmiştir.

ÖNERİLER

Kaynaştırma yoluyla eğitimin etkili olabilmesi, özel gereksinimli bireylerin kaliteli bir eğitim alabilmeleri ve toplumla en üst düzeyde bütünleşebilmeleri için hem mevzuat hem de okul seviyesinde ve eğitim sürecinin içindeki bireylerle bazı çalışmaların yapılması ve çeşitli mekanizmaların geliştirilmesi gereklidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda hem öğretmenlere hem de özel gereksinimli öğrencilere mutlaka destek eğitim hizmeti verilmeli.
2. Branş öğretmenliklerinde kaynaştırma dersinin okutulmasının, özel gereksinimli öğrenci açısından, kaynaştırma eğitiminin sürekliliği ve etkililiği açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerinin bilgilendirilmesine gereken önem verilmelidir.
4. Kaynaştırma öğrencilerinin sınava gireceği salon görevlileri ayrı bir eğitimden geçirilmelidir.
5. Kaynaştırma öğrencileri tamamen kendi planlarına göre değerlendirilmeli veya kaynaştırma öğrencileri bu sınavlardan muaf tutulmalı ve öğretmenlerinin yaptıkları sınavlar geçerli kılınmalı.
6. Kaynaştırma öğrencilerinin soruları aynı ilçe içerisinde ki farklı okullardaki öğretmenler tarafından BEP planları incelenerek hazırlanmalı.
7. Kaynaştırma öğrencileriyle birebir ilgilenilmesi için kaynak oda uygulaması her okulda faaliyete geçirilmeli.

KAYNAKÇA

Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cronbach LJ (1984). Psikolojik testlerin Essentials. New York: Harper.

Gay, L., Mills, G., ve Airasian, P. (2006). Educational Research Competenciesfor Analysis and Applications (8. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kaya, U. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

M.E.B,(2014).http://www.meb.gov.tr/ duyurular/ duyurular2013/ bigb/tegitimdenoogretime geciş/sunum.pdf adresinden 18.06.2014 tarihinde alınmıştır.

Metin, N., Güleç, H., Şahin, Ç. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi.

Patton, M. Q. (1990). Qualitive Evaluation and Research Methods (2.b.). London: Sage

Rose,D.,F., Smith, B.,Barbara, J.(1993) Administrator˝s policy handbook for preschool mainstreaming.Newton. MA.USA.Brookline Boks.

Ryndak, L., D., Alper, S. (1996) Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. U.S.A. : Allyn and B

HAFİF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERE İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ VE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ersan TOKSÖZ
Öğr. Gör. Bünyamin AKYOL
Furkan KILIÇ

ÖZET: Hafif zihin engelli öğrencilere ilkokuma yazma becerisinin öğretim yöntemleri öğrencilerin akademik anlamda ilerlemelerine ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Ülkemizde özel eğitimde ilkokuma yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenleri çoğunlukla çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler. Bu araştırmada, hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yöntemine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin okumaya geçme, okuduğunu anlama ve etkili yazma becerilerinde kullanılan yöntem tercihinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane, Kastamonu, Sivas illerinde merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle çalışan 30 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, gerektiğinde yan ya da alt sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Araştırma için toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun Ses Temelli Cümle Yöntemini kullandıkları, Karma Yöntemden bahsetseler bile net bir yöntem tarifi yapılamadığı ortaya çıkmıştır.
Anahtar kelimeler: Hafif düzeyde zihinsel engelli, ses temelli cümle yöntemi, çözümleme yöntemi, ilkokuma yazma yöntemleri

ABSTRACT: The teaching methods of first literacy for the students who have mild intellectual disability help them move forward academically and live their lives independently. In our country, special education teachers focusing on literacy teaching mostly prefer sound-based sentence method and parsel analysis. In this research, the aim is to understand what special education teachers have been thinking on sound-based sentence method and parsel analyse for the children with mental disabilities. The main purpose of this research paper is to decide which method can be used in reading, checking understanding and rhetoric fields for these disabled students. Research has been conducted by using one of the qualitative research methods that known as semi-structured interview. Also, this research has been carried out during 2015-2016 school year with 30 teachers in rural public schools who worked with disabled students in Gümüşhane, Kastamonu, and Sivas. Semi-structured interview was applied to these teachers, and they were interviewed by asking some questions when it was needed. The datas gathered for this research has been analysed by use of descriptive analysis. Findings and results will be presented in Committee, later on.
Key words : mild intellectual disability, sound-based sentence method, parsel analysis, first literacy methods

GİRİŞ

Okuma her öğrenci için okulda öğrenilen en önemli ve temel becerilerden biridir. Öğrenciler, ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra öğrenim hayatlarının büyük bir kısmında kitaplarda sunulan bilgileri okuyarak edinmektedirler.(Güzel, 1998) Okuma yazma okul hayatımızın başlangıcında öğrendiğimiz ilk akademik becerilerdendir. Okuma bilgiye ulaşmanın en kolay ve pratik yoludur. Okuma çocukluk yıllarında başladığımız bağımsız yaşamımızın da temelini oluşturmaktadır. Ailelerimizden ayrı olarak yaptığımız ilk alışverişimizde, ilk seyahatimizde okumak hayatımızı kolaylaştırmaktadır. Engelli bireylerin topluma katılması için kazandıracağımız en önemli becerilerden biri de okuma yazmadır. Onların bağımsız yaşamaları, meslek sahibi olmaları ve hayallerine bir adım daha yaklaşmaları için ilk adım okuma yazma olacaktır.

Okuma yazma sahibi olmaları kendilerine olan güvenlerini artıracak, iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Hafif zihin engelli öğrencilerimizin kaynaştırma eğitimine okuma yazma sahibi olmadan da devam ettiği ülkemizin bir gerçeğidir. Özel eğitim öğrencilerimizin bazı kazanımlarını başarabileceği Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri gibi derslerde de okuma yazma bilmedikleri için başarısız oldukları bilinen bir gerçektir. Öğrencilerimizin okul hayatı daha mutsuz bir hale gelmekte, toplumla bütünleştirmeye çalışırken tamamen ayrışmasına neden olunabilmektedir. Özel eğitimin amacı engelli bireyleri bağımsız yaşama hazırlamaksa; bu anlamda hafif zihin engelli öğrencilerimiz için ilk ve en önemli adım ilkokuma yazma öğretimi diyebiliriz. Ülkemizde ehliyeti bulunan, bilgisayar kullanan ve bu beceriler üzerinden meslek sahibi olan hafif zihin engelli bireyler bulunmaktadır. Toplumumuz da hafif zihin engelli bireylerin bağımsız yaşama sahip olmaları için okuma yazma öğretimi üzerinde birçok çalışmanın yapılması gerekecektir.

Başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme ve bu yöntemi doğru zamanda ve doğru şekilde kullanma ile olanaklıdır (Kılıç, 2000, s.21).Ülkemizde, hafif zihin engelli öğrencilere

ilkokuma yazma öğretiminde Çözümleme, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Hece Yöntemi ve Karma Yöntem gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri bu yöntemleri kullanırken yöntemlerin etkililiği yönünde farklı görüşlere sahiptir.

Özel eğitim öğretmenlerinin farklılaştığı konu yalnızca öğretim yöntemi değildir.Normal çocukların birçoğunun doğal öğrenmeyle öğrendiği ön koşul becerilerine(görsel algı, işitsel algı, ifade edici dil becerilerinin yeterli düzeyde olması gibi) sahip olmayan çocuklarla okuma öğretimine geçilmesidir. Öğrenciler ön koşul becerilerine sahip olmadıkları için başarısız olmaktadırlar. Öğretmenler başarısızlığın nedenini öğrenciye ya da yönteme mal etmektedirler.Ülkemizde hafif zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde iki yöntem ön plana çıkmaktadır. Bu iki yöntem;Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemidir.

İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin uygulanması 20. Yüzyılın başlarında Belçika'da yapılmaya başlamış daha sonra Avrupa ve Amerika'da uygulanmıştır. Ayrıca bu yöntem ile ilgili çalışmalar 19. Yüzyıl sonlarına kadar gitmektedir (Binbaşıoğlu, 2004, s. 175).Çözümleme yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği, çocuğun günlük dilinden alınan kısa cümlelerle başlanır, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünür. Daha sonra hecelerin içindeki sesler sezdirilmeye çalışılır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezdirilen seslerle yeni cümle ve kelimeler kurulur (İlköğretim programı, 1995, 66).

Çözümleme yönteminde öğrencilere anlamsız heceler yerine anlamlı cümlelerin öğretilmesi, öğrencilerin eğitimsel yaşantıları için daha uygun olmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s. 88). Hafif zihin engelli öğrencilerimiz, çözümleme yönteminde verilen ilk cümleden itibaren anlamlı okuma ve yazma ile başladığından öğrencilerimizi çözümleme yöntemi güdülemeye başlamaktadır.Çözümleme yönteminin yararlarının yanında, zaman alması ve okumayı geciktirmesi, cümleden kelimeye, kelimeden heceye, heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanması; verilen cümlede, çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi zor olması açılarından eleştirilmektedir (Çelenk, 1999, 28). Özel eğitim öğrencilerinin ezberlediği, yazılış açısından benzer kelimeleri karıştırması diğer bir dezavantajı olabilir.

Ses temelli cümle yönteminde ise, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarıyla ile ilgili etkinlikler, ilkokuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öğe yazılır; yazılanlar da okunur. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılır (Akbayır, 2006, 94).

Vural'a göre, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri: İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Türkçede her harf bir sese karşılık geldiğinden bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harfleri birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır (Vural, 2006, s. 91).

Ses Temelli Cümle Yöntemi, hafif zihin engelli öğrencilerimizin dil gelişimine katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Öğrencilerimizin dilin biçim ve anlam bilgisini geliştireceğini, her sesi öğrendikçe sistematik olarak dilin gelişeceğine inanmaktayız. Ses temelli cümle yöntemi ile dil edinim arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bu benzerlikten yola çıkarak doğru telaffuz problemi olan öğrencilerimizin gelişimine katkı sağlayabiliriz.Ses Temelli Cümle Yönteminde hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin ses ve heceye odaklanması okuma hızını ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyeceği görüşü düşündürmektedir. Normal çocuklarda yapılan araştırma sonuçlarına göre ses temelli cümle yönteminin dezavantajı diyebileceğimiz okuma hızının düşük olması özel eğitim öğrencilerinde daha da irdelenmesi gereken bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hafif zihin engelli öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme yönteminin öğretmen görüşlerine göre kıyaslanması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden hangisinin öğrencilerin okumaya geçme,okuma hızı,okuduğunu anlama becerisi açısından daha uygun olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi ve çözümleme yönteminin kullanırken ne tür zorluklar yaşamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli ileyapılmıştır. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmış, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.Araştırma nitel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane, Kastamonu, Sivas illerinde merkez ilköğretim okullarında özel eğitim sınıflarında görev yapan, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler olarak benimsenmiştir. Örneklem ise özel eğitim sınıflarında çalışan çözümleme yöntemini ve ses temelli cümle yöntemini en az bir öğrenci de kullanan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Araştırma da adı kullanılan öğretmenler için rumuz isimler kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri için7 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliğini belirleyebilmek için alandan uzman görüşü alınmış,görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış gerekli yerlerde yan ve alt sorularla desteklenmiştir. Görüşme formunda öğretmenlere; hangi yöntemi kullandığını, kullandığı yöntemi neden seçtiğini, hangi yöntemde okuma hızının daha yüksek olduğu, hangi yöntemde öğrencilerin okuduğunu daha iyi anladığı, hangi yöntemin yazma becerilerine daha uygun olduğu ve hangi yöntemi tavsiye ettiği sorulmuştur. Veri kaybını önlemek ve veri güvenirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler öğretmen tarafından yada araştırmacı tarafından yazılarak not edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve gruplandırılmıştır. Bazı verilere, bulgular bölümünde rumuz isimler kullanılarak alıntı şeklinde yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

İlkokuma yazma öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğuna dair yüzde dağılımları

	Ses Temelli Cümle Yöntemi		Çözümleme Yöntemi	
	f	%	f	%
Kullandığınız yöntem	24	80	6	20
Okumaya daha çabuk geçme	27	90	3	10
Okuma daha hızlı	22	73	8	27
Okuduğunu daha iyi anlıyor	22	73	8	27
Eksiksiz ve hatasız yazma	26	86	4	14

Tablo 1'e baktığımızda öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha çok kullanmaktadırlar. Öğretmenler okumaya geçme, okuma hızı, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde ses temelli cümle yönteminin daha etkin olduğunu düşünmektedirler.

Ses temelli cümle yöntemini kullanan Murat öğretmen, neden bu yöntemi kullandığını şöyle açıklıyor:
Ses temelli cümle yöntemine hazırlık olarak yapılan fonem çalışmaları öğrencinin telaffuz bilgisini geliştiriyor, okuma öğretimi sırasında verilen seslerle dilin biçim öğesinin gelişmesine katkı sağlayarak doğal bir dil çalışması yapılmış oluyor.

Elif öğretmen,Ses Temelli Cümle Yöntemini neden tercih ettiğini şu şekilde ifade etmektedir*:*
Çözümleme Yöntemi öğrenciyi ezberlemeye yönlendirmektedir.Fiş bölme aşamasında karışıklıklar olmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde ise öğrenci bilgiye kendisi ulaştığı için daha etkin bir yöntemdir.

Çözümleme Yöntemini tercih eden Abdurrahman öğretmen, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:
Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğretirken öğrenciler açık uçlu heceleri birleştirmekte çok zorlanmakta, anlamsız heceler öğrenciyi derse karşı soğutmaktadır. Çözümleme Yöntemi öğrenciyi ilk cümlede anlamlı bütünler vermekte, öğrenci doğal olarak güdülenmektedir.
Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin %90'ını okumaya geçme süresinin ses temelli cümle yöntemi ile daha kısa süre içinde olduğunu söylemektedir. Okumaya geçme süresi açısından ses temelli cümle yöntemi öğretmenler tarafından çok yüksek bir oranda etkili olarak düşünülmektedir. Okumaya geçme süresi açısından öğretmen görüşleri şöyledir:

Halil öğretmen,öğrenci Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okumaya daha çabuk geçiyor. Sesleri birleştirerek ilk kelimeler ve cümleler oluşturuluyor. Öğrenci birleştirmeyi kavradıktan sonra öğretmen yeni sesi verdiğinde öğrenci eski seslerle birleştirerek okuyor.

Mehtap öğretmen,Çözümleme Yönteminde öğrencilerimin bütün cümleleri ezberlemesi gerekiyordu. Ezberlemek çok uzun sürüyordu ve tatillerde unutmalar yaşanıyordu. Çözümleme yönteminde çok uzun yıllar sonra tam bir okuma sağlanıyordu. Ses temelli cümle yönteminde okumaya geçme daha kısa sürüyor.

Öğretmenler okuma hızı açısından da ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu düşünmekteler. Öğretmenlerin %73 ses temelli cümle yöntemini okuma hızı açısından da daha etkili olduğunu söylemektedir. Okuma hızı ve hatası açısından ses temelli cümle yöntemini daha etkili olduğunu düşünen Gökçe öğretmen şu düşüncelere sahiptir:

Çözümleme Yönteminde özel eğitim öğrencileri birbirine benzeyen kelimeleri karıştırıyorlardı. Okuma hızı yüksek gibi görünse de hatalı okudukları kelimeler çıkarıldığında kesinlikle ses temelli cümle yöntemi okuma hızı açısından da daha etkili diye düşünüyorum.

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama ile okuma hızı aynı oranı vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73'ü ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuduğunu daha iyi anladığını söylemiştir.Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma öğrenen öğrencilerin okuduğunu daha iyi anladığını düşünen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sema öğretmen,her kelime kavrandığı için anlama daha net gözlemlenebiliyor.
Bayram öğretmen, ses temelli cümle yönteminde ilk sesler verildikten sonra bildiği nesne ve eylemlerle metinler oluşturarak anlamlı bir okuma sağanmış oluyor. Ancak okuduğunu anlama metinlerinden anlam çıkarmak zaman alıyor.

Öğretmenler yazma becerilerinde de ses temelli cümle yönteminin daha etkin olduğunu düşünmekteler. Öğretmenlerin %86'sı ses temelli cümle yöntemi ile yazma öğrenen öğrencilerin daha az hata yatığını söylemektedir. Yazma becerilerinde ses temelli cümle yönteminin etkin olduğunu düşünen volkan öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Hafif zihin engelli öğrenciler cümle yazmada çok zorlanmaktaydılar. Sesler tek tek öğretilirken yazmada hatalar anında düzeltilebiliyor.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Ses Temelli Cümle Yöntemini kullandıkları görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri Ses temelli Cümle Yöntemini ilkokuma yazma öğretiminde kullanıldığında okumaya geçme süresinin kısaldığı, yazma becerilerinin olumlu olarak geliştiğini düşünmektedirler. Okuduğunu anlamanın gelişmesi için resimlerle desteklenmesi gerektiği düşünen öğretmenlerin sayısı düşündürücüdür. Öğretmenler okuduğunu anlamanın gelişmesi için resimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtseler de ne zaman ve nasıl yapılacağı hakkında bir muamma ortaya çıkmaktadır. Hafif zihin engelli öğrencilerimiz için okuduğunu anlama kritik bir öneme sahiptir. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için yaşadığı çevreyle uyumlu olarak verilecek öğrenci için anlamlı cümlelerin okuduğunu anlama becerisinin gelişeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okuma ve yazmayı öğretirken, günlük hayat içinde sık kullanılan cümle ve metinlere yer vermeleri faydalı olacaktır. Öğrencilerin bilmedikleri kavramlarla oluşan bir metin okumaya karşı olumsuz davranış sergilemelerine neden olacaktır. Öğretmenlerin karma yöntemden bahsetmelerine rağmen yöntemi nasıl kullanacakları ile belirgin bir görüşleri yoktur. Bakanlığın bu konuda bir seminer düzenleyerek öğretmenleri bilgilendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Hafif zihin engelli öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı'naait bir okuma yazma kitabının bulunmaması da ayrı uygulamaların çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Okullarda el yazısı, düz yazı kullanımı konusunda da karmaşa bulunmaktadır. Bakanlığın, Mesleki Eğitim Merkezlerine düz yazı ile basılmış kitap göndermesine karşı, Özel Eğitim İlkokullarına el yazısı ile basılmış kitap göndermesi bakanlığında net bir görüşü olmadığını ortaya koymaktadır.

Özel eğitim sınıflarında eğitimine devam eden hafif zihin engelli öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokuma yazma kitabının hazırlanması okuma yazma öğretiminde karmaşanın azalmasını sağlayacaktır.

Özel eğitimde okuma yazma öğretimde farklılıkların oluşmasına yol açan bir faktörde materyal kısıtlılığıdır. Öğretmenler yapabildikleri yada temin edebildikleri materyallerle öğretime devam etmektedirler. Öğretimi, materyal eksikliliğinin de sınırladığı düşünülmektedir. Materyallerin tamamlanması öğretimi daha etkin kılacaktır.Özel eğitim öğretmenlerine ses temelli cümle yönteminin uygulanması okuduğunu anlamanın desteklenmesine ilişkin olarak hizmet içi eğitim yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akbayır, S. (2006). "Türkçe Öğretim programı." Kasım Kıroğlu (Ed.) İlköğretim Programları. Ankara: PegemA.

Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelenk, S. (1999) İlkokuma Yazma Öğretimi. Artım Yayınları. Ankara.

Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, A. (2000). İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı (1995) İlköğretim Okulu Programı. Ankara: MEB. Yayınları.

Vural, M. (2006). İlköğretim ders programları ve öğretim kılavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

10-13 YAŞ ARALIĞINDAKİ OTİZMLİ BİREYLERE "İNCE" KAVRAMININ ÖĞRETİLMESİNDE EŞ ZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ

EFFECT OF SIMULTANEOUS PROMPTING PROCEDURE IN TEACHING THE CONCEPT "SLIM" TO AUTISTIC INDIVIDUALS AGED 10-13

Bekir BURAL
bekirbural@@mehmetakif.edu.tr
Taner ÖZER
tantam26@hotmail.com

ÖZET: Kavram öğretimi, kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri ile kavramın taksonomoik düzeyini belirlemeyi ve kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin sunulmasını gerektiren bir süreçtir.Yanlışsız Öğretim Yöntemleri, ayırt edici uyranın varlığında, ipucunun etkili bir biçimde kullanılmasıyla, bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlayan bir öğretim yöntemidir.Yanlışsız Öğretim Yöntemlerinden biri de Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemidir. Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminde, beceri yönergesinin hemen ardından ve en az yanlışla öğretimi sağlamak amacıyla tüm öğretimsel denemelerde konrol edici ipucu sunulur. Bu çalışma ile, 10-13 Yaş Aralığındaki Otizmli Bireylere "İnce" Kavramının Öğretilmesinde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni: "10-13 yaş aralığındaki otizmli bireylerin "ince" kavramını öğrenme düzeyleri", bağımsız değişkeni ise "10-13 yaş aralığındaki otizmli bireylere "ince" kavramının öğretilmesinde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkisi" dir.Araştırma, Konya ili, Otizme yönelik bir Özel Eğitim Uygulama Merkezinde eğitim gören 2 otizmli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.Araştırmada yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama süreci, 3 oturum öğretim öncesi kararlılık , 12 oturum öğretim süreci ve 3 oturum öğretim sonu izlemesi olarak toplam 18 oturumda gerçekleştirilmiştir.Araştırmada elde edilen veriler hazırlanan kontrol listelerine kayıt edilmiş, bu yolla toplanan veriler frekans, yüzde ve grafiksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.Araştırma sonucunda, Öğrenci A, başlama düzeyi oturumlarında, ortalama % 33,3 oranında başarı gösterirken, günlük yoklama oturumlarında ortalama %42 oranında başarı göstermiş, öğretim sonrası değerlendirme oturumlarında ise ortalama %36,6 oranında başarı göstermiştir. Öğrenci B, başlama düzeyi oturumlarında, ortalama % 36,6 oranında başarı gösterirken, günlük yoklama oturumlarında ortalama %49 oranında başarıya yükselmiş, öğretim sonrası değerlendirme oturumlarında ise ortalama %53,3 oranında başarı göstermiştir. Yapılan araştırmada uygulanan yöntemin 10-13 yaş aralığındaki otizmli bireylere kavram öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.
Anahtar sözcükler: Otizm, Kavram Öğretimi, Yanlışsız Öğretim, Eş Zamanlı İpucu

ABSTRACT: Concept teaching is a process that requires determining related and unrelated qualities and taxonomic levels of the concept and it also requires the presentation of positive and negative examples of the concept.Using the tip effectively with the presence of a distinctive stimulus. Errorless Teaching Methods is a teaching method that promotes individuals to take the right reaction to the stimuli. One of the errorless Teaching Methods is simultaneous prompting procedure. In simultaneous prompting procedure, just after skills instruction, controlling tips are offered in all educational efforts to provide the teaching with the least errors.This study aims to determine the effect of simultaneous prompting procedure in teaching the concept "slim" to individuals suffering autism aged 10-13. The dependent variable of the study is "the learning levels of the concept "thin" among autistic individuals aged 10-13",while the independent variable is " the effect of simultaneous prompting procedure in teaching the concept "slim" to individuals suffering autism aged 10-13". The study is conducted on two students studying at Special Education Application Center for Autism in Konya. Multiple probe design, one of the single subject research models, is applied in the research.The implementation period of the study covers a total of 18 sessions, 3 sessions for commitment pre-teaching, 12 sessions of training and 3 sessions of post-teaching monitoring.Obtained data are recorded in prepared checklists, and are analyzed by percentage, frequency and graphical analysis methods.As a result of the study, Student A performs a 33.3% in starting level sessions, 42% of daily attendance sessions, while 36.6% success rate in post-teaching evaluation sessions. Student B shows a 36.6% success in starting level sessions, and the success rate goes up to 49% in daily attendance sessions, while the students shows a 53.3% success rate in post-teaching evaluation sessions.The method applied in the study is turned out to be effective in teaching concepts to autistic individuals aged 10-13.
Key words: Autism, Concept Teaching, Errorless Teaching, Concurrent Tip

GİRİŞ

Otizm tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı sıkça duyulan bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Bu tip çocukların genellikle başkalarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları, çeşitli takıntılara sahip oldukları, konuşmadıkları ve günlük yaşamı sürdürmekte zorlandıkları gözlenmektedir (Kıcaali-İftar, 2012). Uluslararası alanyazında otizm spektrum bozukluğu ve yaygın gelişimsel bozukluk terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik çeşididir. Otizm spektrum bozukluğu doğuştan var olabildiği gibi üç yaşa kadar olan dönemde de başlayabilir (Kırcaali-İftar, 2003). Otizmin tanılandığı 1940'lardan günümüze kadar olan sürede otizmle ilgili yeni bilgiler öğrenmemize rağmen otizmin neden kaynaklandığı net olarak bulunamamıştır. Araştırmacılar otizmin birçok faktörden etkilenip ortaya çıktığını düşünmektedir. Bunlardan bazıları genetik faktörler, beyin gelişimi ve yapısı, geç yaşta anne baba olmadır. Ancak farklı araştırmalarla bu faktörlerin otizmi artırdığı teyit edilmedikçe bu etkenlerin kesin rolünden söz edilemez (Görgün, 2015).

Yanlışsız Öğretim Yöntemleri
Ayırt edici uyaranın varlığında, ipucunun etkili bir biçimde kullanılmasıyla, bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlayan bir öğretim yöntemidir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerden olan eş zamanlı ipucuyla öğretim 1990'lı yılların başında kullanılmaya başlayan bir yöntemdir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyaranın (Örneğin, "Ali, bu işaretin anlamı ne?") hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur (Örneğin, "Bu işaret 'Giriş Yok' demektir.") ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyaran kontrol transferinin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Kavram Öğretimi
Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri ile kavramın taksonomoik düzeyini belirlemeyi ve kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin sunulmasını gerektiren bir süreçtir.

YÖNTEM

10-13 yaş otizmli bireylere "ince" kavramının öğretilmesinde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi konulu bu araştırma deneysel bir araştırmadır. Deneysel bir araştırmada iki ya da daha fazla araştırma grubunda belli bir değişkenin etkililiği incelenir (Kırcaali-İftar, 1999). Bu araştırma nicel araştırma türlerinden olan "tek denekli araştırma" yönteminin ABA modeline göre yapılandırılmıştır.
Görsel,işitsel,dokunsal uyaranlara en az 5 dk dikkat yöneltebilme, kendisine yöneltilen sözel yönergeleri takip edebilme, kendisine yöneltilen yönergelere temel düzeyde tepki verebilecek ifade edici dil becerilerine sahip olma, nesneler arasından seçim yapabilme, deneklerde aranan önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir.
Deneklerin seçimi için Mareşal OÇEM'de görevli öğretmenlerle ön koşul becerilere sahip öğrencilerin belirlenmesi için görüşme yapılacak. Denek seçimi, öğretmenlerin belirlediği öğrenciler arasından "Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi" kullanılarak yapılmıştır.

Öğrenci A
13 yaşında otizmli bir erkek öğrencidir. İki eylem bildiren komutları yerine getirebilmektedir. Karşısında konuşan kişiye dikkatini yöneltip dinleyebilmektedir. Kavram bilgisi okul, aile ve haftanın günleriyle oldukça sınırlıdır. Yönlendirildiğinde belli bir alana gidebilmektedir. Kaba motor becerileri taklit edebilmektedir. İstenen nesneyi getirebilmektedir. Mareşal OÇEM'de ki programına devam etmektedir.
Öğrenci B
10 yaşında otizmli bir erkek öğrencidir. Mareşal OÇEM'deki programına ve yarı zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. İletişim başlatabilmektedir. Artikülasyon problemi vardır. Dikkatini yöneltebilmekte karşısında konuşan kişiyi dinleyebilmektedir. Kendisine verilen basit yönergeleri yerine getirebilmekte ve kaba motor becerileri taklit edebilmektedir.

Araştırma Mareşal OÇEM'de kaynak oda bulunmadığı ve öğrencilerin kendi sınıfları kalabalıktan dolayı çalışmaya müsait olmadığından ders vakitleri boş olan büyük salonda yapılmıştır. Çalışmalar haftada Pazartesi ve Salı günleri saat 07.00-12.00 saatleri arasında yapılmıştır.

aynı tür-aynı tip	aynı tür-farklı tip	farklı tür-farklı tip
İnce sarı kalem kalın sarı kalem	İnce sarı kalem kalın kırmızı kalem	İnce sarı mum kalın yeşil mukavva silindir
İnce sarı mum kalın sarı mum	İnce sarı sünger kalın mavi sünger	İnce sarı kalem kalın kırmızı sünger
İnce sarı mukavva silindir kalın sarı mukavva silindir	İnce sarı mum kalın kırmızı mum	İnce mavi mukavva silindir kalın sarı mum
İnce sarı sünger kalın sarı sünger		

Araştırmanın uygulama güvenirlik verileri Mareşal OÇEM'de görevli bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Gözlemciye araştırmanın konusu, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, yöntemi ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Başlama düzeyi oturumları her bir denek için 3 oturum olarak planlanmıştır. Her oturumda 10 deneme sunulacaktır. Denemelerde hiçbir ipucu sunulmayacaktır. Veriler toplanırken "çok fırsat tekniği" kullanılmışır. Elde edilen veriler "Veri Kayıt Formu" na işlenmiştir.

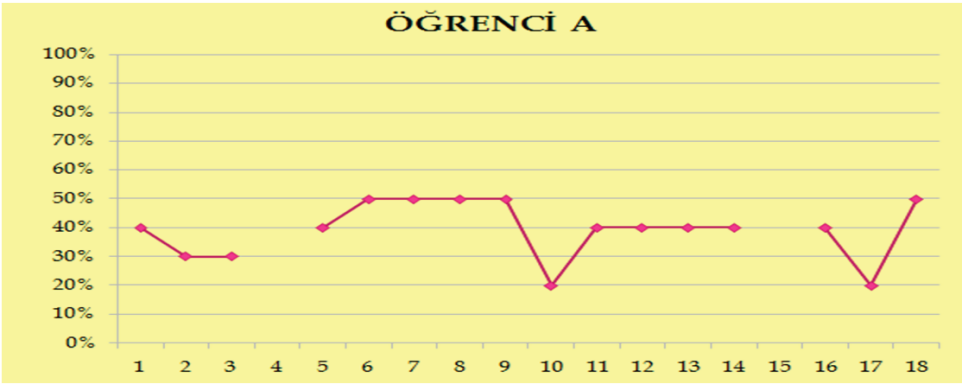
Günlük yoklama oturumları her öğretim oturumundan sonra yapılmıştır. Denemelerde öğrenciye hiçbir ipucu ve dönüt sunulmamıştır. Günlük yoklama oturumlarında toplanan veriler "Veri Kayıt Formu" na işlenmiştir.
Deneklerin her biriyle 10 öğretim oturumu yapılmıştır. Her bir oturumda 10 deneme sunulmuştur.
Öğretim oturumlarında öğrenciye ismiyle seslenip "Bana bak, şimdi seninle "ince olanı göstermeyi öğreneceğiz. Hazır mısın?" şeklinde sorarak dikkati çalışmaya yöneltilmiştir. Öğrenciden, hazır olduğunu bildiren sözcük,jest vb. dönüt alındıktan sonra "Aferin! Şimdi başlayabiliriz" şeklinde sözel pekiştireçle pekiştirilip öğretime başlanmıştır. Öğrencinin önüne önceden hazırlanmış biri diğerinden daha ince olan 2 materyal konulmuştur. Öğrenciye beceri yönergesi sunularak (Hangisi ince?) Yönergenin hemen ardından kontrol edici ipucu sunulmuştur. (model olma ve sözel ipucu birlikte kullanılacak-bu ince!) Yanıt aralığı beklenecek (4 sn)

Öğrenci tepkisine dönüt verilerek;
▪Doğru tepki: sözel ve sosyal pekiştireçle pekiştirilmiş (aferin,çok güzel,başını okşama)
▪Yanlış tepki: deneme tekrarlanmış
▪Tepkide bulunmama : hata düzeltmesi (model ve sözel ipucuyla "hayır,bu ince!) kullanılmıştır.
Denemeler arası süre (5 sn) beklendikten sonra aynı aşamalar izlenerek diğer denemeye geçilmiştir.
1 oturum tamamlandıktan sonra öğrenciyi ödüllendirmek ve oturumlara güdülenmesini arttırmak amacıyla sosyal ("Aferin sana! Bugün çok güzel çalıştın !") ve yiyecek (çikolata şeker vs.) pekiştireciyle pekiştirilmiştir.

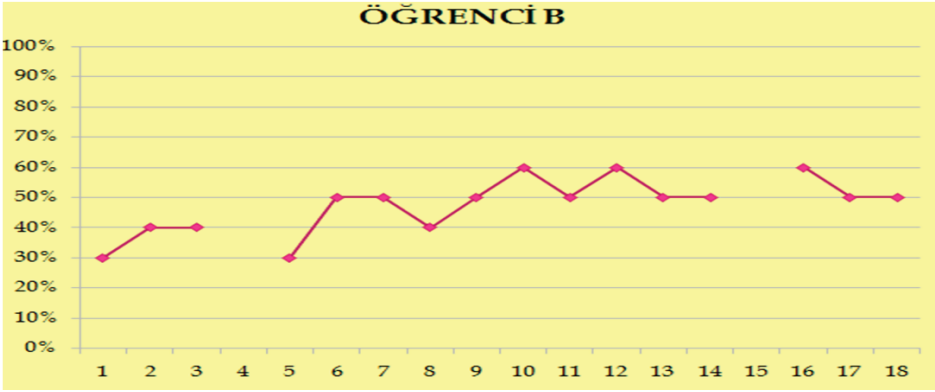
Verilerin Toplanması ve Kayıt Tutma
Araştırmanın denek seçiminde, etkililik ve uygulama güvenirliliği verilerinin kayıt edilmesinde kullanılmak amacıyla ;
▪Başlama Düzeyi Verileri, Yoklama Oturumları ve Öğretim Sonrası Değerlendirme için bir "Veri Kayıt Formu" hazırlanmıştır.
▪Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi hazırlanmıştır.
▪ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi
Araştırmada elde edilen veriler hazırlanan formlar kullanılarak kayıt edilmiştir. Toplanan veriler frekans, yüzde ve grafiksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

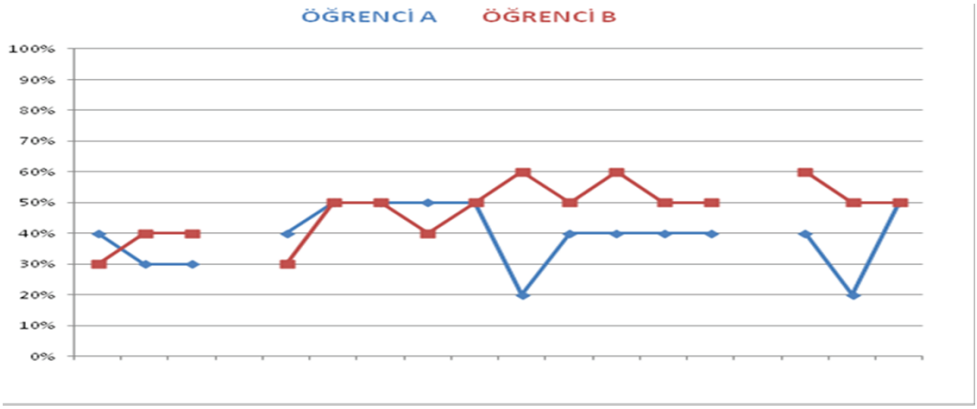
BULGULAR



Yapılan çalışma sonucunda öğrencini başarı oranı %33,3 ten %36,6 oranına yükselmiştir.



Yapılan çalışma sonucunda öğrencini başarı oranı %36,6 dan %53,3 oranına yükselmiştir.



Öğrenci A, iki oturumda anlık düşüş yaşamış, bunun dışında dengeli bir performans göstermiştir. Öğrenci B ise genel olarak yükselen bir performans göstermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen veriler eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin otizmli bireylere kavram öğretiminde başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak yapılan araştırmanın sınırlılıkları düşünüldüğünde bu konuda daha çok veriye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırma bu alanda yapılacak araştırmalara yön gösterici olması açısından önemlidir ancak yöntemin ve uygulamanın geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Görgün, B. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu. Selahattin Avşaroğlu (Ed.), *Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel ve Davranışsal Bozukluklar* (s. 255-279). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması. *İstanbul: Ya-pa Yayınları*.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. Elif Tekin İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (1999). Bilim ve Araştırma. Ali Atıf Bir (Ed.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601.

Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

ORTAOKULLARDAKİ ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA DERSE GİREN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİKLERİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MUSIC TEACHERS WHO ATTEND SECONDARY SCHOOL WITH SPECIAL-NEEDS CLASSES (ANKARA SAMPLE)

Ezgi TEKGÜL
tekgulezgi90@gmail.com
Prof. Nezihe ŞENTÜRK
nezihesenturk@gmail.com

ÖZET: Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimi, diğer bütün bireylerin eğitimi kadar önemli, gerekli ve üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konudur. Eğitimin kapsamlı oluşumu içerisinde müzik eğitimi de yerini almaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim süreçlerinin tüm basamaklarına gösterilmesi gerektiği gibi müzik eğitimine de gerekli özen gösterilmelidir. Müzik eğitimi her bireyin sosyal, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve dil gelişiminde oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyin gelişim basamaklarının tümünde geniş yer kaplayan müzik eğitimi, zihinsel engelli bireylerin gelişiminde de aynı yeri ve önemi kapsamaktadır. Müzik yoluyla bireye diğer disiplinlerdeki bilgiler ezbercilikten kurtularak aktarılabilir. Aynı zamanda bir ifade biçimi olan müzik, bireyin kendini ifade etmek için kullandığı en etkili yöntemlerden biri olabilir. Birey, müziksel öğretilerini sergileyerek yapabilirliklerini ortaya koyabilir ve bu sayede özgüveni gelişir. Tüm bunları yapabilmek için donanımlı bir müzik eğitimine ihtiyaç vardır. Çocukların bireysel farklılıklarına göre düzenlemelerin yer aldığı bir müzik eğitimi, onların bu alanda yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlar. Verimli bir müzik eğitiminin gerçekleşmesi için müzik eğitimcilerinin mesleki yeterlilikleri çok önemlidir. Temel düzey özel eğitim alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada ortaokullardaki özel eğitim sınıflarında derse giren müzik öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgisine ilişkin yeterlilikleri ve yeterlilik düzeylerinin uygulamaya etkisi araştırılacaktır. Araştırma Ankara ilinde özel eğitim sınıfı bulunan tüm ortaokulları kapsayacaktır.
Anahtar sözcükler: eğitim, müzik eğitimi, özel eğitim, özel eğitimde müzik eğitimi, mesleki yeterlilik

ABSTRACT: Education of individuals affected by insufficiency is an issue that is important, necessary and should be worked on carefully as all the other individuals' education. Musical training also takes part in the comprehensive composition of education. Necessary attention should be given to musical training of individuals affected by insufficiency as it is given to all levels of educational processes. Music education has an important role in every individuals' social, cognitive, emotional, psychomotor and language development. Musical training, which has a large part in all stages of individuals' development, is equally important for the development of mentally disabled individuals as well. Information in other disciplines can be transmitted to individuals through music without rote learning. Also, as an explanandum, music can be one of the most efficient way to express oneself. Individuals can demonstrate their capabilities by exhibiting the musical teachings and thus develop self-confidence. Comprehensive music education is needed to realize them all. Music education in which regulations take place according to individual differences of children enables them to develop their capabilities in this area. Professional qualifications of music educators are very important for efficient music education. They must have knowledge of basic-level special education. In this study, special education related qualifications of music teachers who teach in secondary schools with special needs classes and the effect of their proficiency level on application will be investigated. Research will cover all secondary schools with special education classes in Ankara.
Key words: education, music education,special education, music education with retarded children, professional competence

GİRİŞ

Türkiye nüfusunun %29,2'sini zihinsel engelli bireyler oluşturmaktadır. Kayıtlı olan zihinsel engelli bireylerin %7,4'ü 0-6 yaş arası, %36,1'i 7-14 yaş arası, %27,5'i 15-24 yaş arası, %23,3'ü 25-44 yaş arası, %44,9'u 45-66 yaş arası, %0,8'i 65+'dır (Türkiye İstatistik Kurumu verileri, 2013).

Büyük önder Gazi Mustafa Kemal'in "Eğitimde feda edilecek hiçbir fert yoktur." sözünde değindiği gibi nüfusun göz ardı edilemez bir çoğunluğunu oluşturan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimi, diğer bütün bireylerin eğitimi kadar önemli, gerekli ve üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konudur. Eğitimin kapsamlı oluşumu içerisinde müzik eğitimi de yerini almaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim süreçlerinin tüm basamaklarına gösterilmesi gerektiği gibi müzik eğitimine de gerekli özen gösterilmelidir.

Müzik eğitimi her bireyin sosyal, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve dil gelişiminde oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyin gelişim basamaklarının tümünde geniş yer kaplayan müzik eğitimi, zihinsel engelli bireylerin gelişiminde de aynı yeri ve önemi kapsamaktadır. Artan (2011, s.389)'ın belirttiği üzere "müzik çocukları zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak uyardığı savunulmaktadır. Son beyin çalışmalarına göre en etkili öğrenme beynin iki yarı küresi aynı anda çalıştığı zaman gerçekleşmektedir. Müzik de beynin sağ ve sol yarı kürelerini senkronize etmektedir. Müzik yolu ile daha hızlı, kolay ve eğlenceli bir öğrenme sağlanmaktadır".

Müzik yoluyla bireye diğer disiplinlerdeki bilgiler ezbercilikten kurtularak aktarılabilir. Aynı zamanda bir ifade biçimi olan müzik, bireyin kendini ifade etmek için kullandığı en etkili yöntemlerden biri olabilir. Birey, müziksel öğretilerini sergileyerek yapabilirliklerini ortaya koyabilir ve bu sayede özgüveni gelişir. Tüm bunları yapabilmek için donanımlı bir müzik eğitimine ihtiyaç vardır. Özel eğitimin genel eğitimden ayrıldığı noktalar müzik eğitimi için de geçerlidir. "Özel eğitim, genel eğitimden kullandığı yöntemler, materyaller, programın uyarlanması ve özelleşmiş ve bireyselleşmiş tekniklerle de ayrılır" (Eripek'ten aktaran Ataman, 2009, s.20).

Zihinsel engelli öğrencilerle yapılan müzik eğitimi her öğrencinin bireysel ve gelişimsel özelliklerine dikkat edilerek planlanmalıdır. Öğrencilerin yapabilirlik düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için müzik eğitimcisinin öğrencisini çok iyi tanıması, sahip olduğu engel türünün özellikleri bilmesi gerekmektedir. Dersin amaçlarını ve kazanımlarını öğrencilerin düzeyine göre ayarlamalıdır. Gereken durumlarda bireysel eğitim programları hazırlamalıdır. "Hızla değişen ve gelişen dünyamızda eğitim giderek önem kazanmakta, kalkınma ve gelişmenin temelini oluşturmaktadır. Bu durum eğitim sisteminin temel bileşenleri olan öğrenci ve öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır" (Ünal, 2014, s.286). Özel eğitim sınıflarında müzik dersinin verimli işlenebilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin kazanması amaçlanan hedef kazanım ve davranışları kazanabilmesi için öğretmenin özel eğitim alan bilgisine ve müzik eğitimi alan bilgisine ilişkin yeterliliği çok önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma, Ankara ilinde özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgilerine yönelik yeterliliklerini saptamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak, ihtiyaç analizi yapmak ve çözüm önerileri geliştirmektedir. Özel eğitim sınıflarında yürütülen müzik derslerine ve müzik öğretmenlerinin yeterliliklerine yönelik yapılan ilk araştırma olduğu için önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubunun oluşturulması, veri toplama araçları, veri toplama tekniği, verilerin analizinin açıklanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Ankara ilinde özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgisi yeterliliklerini saptamayı amaçlayan tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Var olan bir durumun özetlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Müzik öğretmenlerinden görüş alınırken nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki tüm özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullarda özel eğitim sınıflarıyla ders yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullar Ankara iline bağlı tüm merkez ve çevre ilçelerin İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri birimlerinden ve İlçe Rehberlik Araştırma Merkez'lerinden alınan bilgilere göre belirlenmiştir. Alınan bilgiler doğrultusunda tüm ilde yüz kırk ortaokula ulaşılmıştır. Özel eğitim sınıflarıyla ders yapan müzik öğretmenleri görev yaptıkları okulların müdürlerinden ve müdür yardımcılarından alınan bilgiler doğrultusunda il genelinde on sekiz olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak müzik öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formaları kullanılmıştır. Görüşme formu soruları uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar bir eğitim bilimleri, iki müzik eğitimi ve bir de özel eğitim uzmanından oluşmaktadır. Ulaşılan on sekiz öğretmenin ikisi ile ön görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler sınıflandırılarak içerik analizi yapılmış, konu başlıkları halinde birbirleriyle karşılaştırılmadan incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere, mezun oldukları lisans programına, ne kadar zamandır özel eğitim sınıflarında derse girdikleri ve özel eğitime, özel eğitimde müzik eğitimine ilişkin ders, kurs, seminer, hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 gibi görüşme formlarının yapılış sırasına göre kodlar verilmiş ve bu kodlarla beyan ettikleri fikirleri açıklanmıştır.

Tablo1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programları

Lisans programı türü	
Müzik eğitimi anabilim dalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Devlet konservatuvarı	Ö7, Ö9, Ö10

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarıyla Ders Yaptıkları Süreler

Süre	
2 ay	Ö5
7 ay	Ö4
1 yıl	Ö10, Ö12
1,5 yıl	Ö6, Ö7
2 yıl	Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16
2,5 yıl	Ö2
3 yıl	Ö1, Ö14, Ö13

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Özel Eğitimde Müzik Eğitimine Yönelik Aldıkları Eğitimler

Eğitim türü	Özel eğitim	Özel eğitimde müzik eğitimi
Ders	Ö5	
Seminer	Ö15	

Ö15 çalıştığı okulda özel eğitim sınıfının sınıf öğretmeninin verdiği seminere katıldığını belirtmiştir. Seminerin öğrencilerdeki olumsuz davranışlara yönelik olduğunu, günde iki saat olmak üzere bir hafta boyunca sürdüğünü ve seminerin sonunda sınav olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ö1, Ö2, Ö4, Ö7 ve Ö11 derslerinde kulaktan öğretim ve gösterip yaptırma yöntemlerini, Ö3, Ö9, Ö12 ve Ö15 kulaktan öğretim yöntemini kullandıklarını, Ö5 kulaktan öğretim ve izletip söyletme yöntemlerini, Ö6 kulaktan öğretim, gösterip yaptırma ve orff yöntemlerini, Ö8 kulaktan öğretim, gösterip yaptırma ve taklit yöntemlerini, Ö10 kulaktan öğretim ve taklit yöntemlerini, Ö13 dinleme ve dinlediğine eşlik etme yöntemlerini, Ö14 kulaktan öğretim ve yaptıklarını hareketle anlatma yöntemlerini ve Ö16 kulaktan öğretim, gösterip yaptırma ve dinleme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Tüm katılımcı öğretmenler sürekli tekrar yaptırdıklarını belirtmişlerdir.

Özel Eğitim Sınıflarıyla Ders Yapan Müzik Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durdukları özellikler maddeler halinde belirtilmiştir.

- Sabırlı olmalılar,
- Öğrencilerini sevmeliler,
- Mesleki yeterlilikleri yüksek olmalı,
- Özel eğitim alan bilgisine sahip olmalılar,
- Kendini geliştirme istekleri olmalı,
- Derslerde çalgı kullanmalılar,
- Orff çalgılarını tanımalı, derslerde kullanmalılar.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler:

"Öncelikle mesela bu eğitimi ben almadım, eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kendi kendinize yapmaya uğraşıyorsunuz. Ne yapsam, nasıl yapsam diye öğretmenleriyle konuşuyorsunuz, özelliklerini öğreniyorsunuz. Bunun bir eğitimini almış olsaydım belki çok daha kolay olacaktı. Rehberlik, psikoloji gibi dersler aldık ama bu çok farklı bir şey. İlk defa karşılaştım böyle öğrencilerle. Ne yapacağımı bilmiyorum."

"Öncelikle bence bedensel hareketler ve orff çalgılarıyla beraber bir şeyler bilsek, öyle uygulama yapsak onlar için daha iyi. Çünkü bazıları yazı yazamıyor, okuyamıyor. Okuyanla okuyamayan aynı sınıfta olduğu zaman

yazamayanlara ben yazıyorum mesela. Yazanlara tahtaya yazıyorum. Onlardan oradan yazarken ben de diğerlerine yazıyorum. O yüzden de bilmeliler."

"Bir kere çok sabırlı ve sevgili olmalılar. Yani dokunmayı sevmeleri gerekiyor bence. Çünkü çocukların sürekli sarılma istekleri var. Mesela öğretmen elini tutup dans ettiğinde ona hayret ediyor, şaşırıyor. Bunu gözlemledim. Sevgi dolu olmak lazım."
"Sabırlı olmalı. Küçük yaşa inebilmeli. Orff seminerlerinde öğrendiklerimin çok çok basite indirgenmesi gerektiği söylendi. 3 yaşa kadar inebilmek gerekiyor o sınıfta. Sevgi çok önemli. Çocukların da kendinin de mutlu olması gerekiyor."
"Sabırlı ve özel eğitimde bilgili olmalı. Bilgiden ziyade deneyimli olmalı."
"Sabır. Aşırı duygusal olmamalılar."
"Ciddi ve uzun bir eğitim almış olması gerekir. En az özel eğitimcilerin yarısı kadar biliyor olmalıyız."
"Enstrüman çalmalı ve kendini yetiştirmeli, destek almalı. Kesinlikle kurs, seminer gibi takviyeler almalı. Öğrencilerin algılarını çözmeliler. Çocukları neyin mutlu ettiğini, çocukların yapabilirliklerini iyi tanımalılar."
"Çocukları kabullenmeli ve sevmeli. İsteyerek ders yapmalı."
"Bu işi sevmeleri gerekiyor, özel bir ilgileri olması gerekiyor. Herkes yapamaz. Sadece öğretmenliği sevmek de yetmez. Çok sabır ve özveri istiyorlar. Çocukları sevmek lazım. Burada önemli olan bilgi değil sevmek."
"Öğretmen donanımlı olmalı. Öğretmen mutlaka çalgı kullanmalı, çalgısını etkin kullanmalı."
"Anlayışlı olmak en başta. Çocukları sevmek, sabırlı olmak, ne yapacağını bilerek derse girmek önemli."

Özel Eğitimde Müzik Eğitiminin Öğrencinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular
Katılımcı öğretmenler müzik eğitiminin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin üzerinde sosyal, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel birçok katkı sağladığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin ritmik etkinliklerde ya da şarkı söyleme gibi toplu yapılan etkinliklerde iletişim becerilerinin arttığını, özgüvenlerinin yükseldiğini, hareketlerinde sakinleşmeler olduğunu, çalgıları çalarken vücutlarını daha kontrollü kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Müzik yoluyla öğrendikleri bilgi ve becerilerin öğrencilerde daha kalıcı sonuç verdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler:
"Büyük etkisi olduğunu düşünüyorum o da kulağı olan öğrenciler kendilerini belli ediyor. Mesela bir öğrenci kendini o yönde geliştiriyor. Zaten müzik dersine girince daha bir rahat oluyorsun ya 'ikinci ders bile kalalım öğretmenim gitmeyelim' diyorlar. Hiç ben gitmek istemiyorum diye problem çıkartan olmuyor."
"Bence en fazla duygusal anlamda rahatlama yaşarlar. Giden bir kızımız var bu dönemin başına, en sorunlu kızlarımızdan biriydi, kulaklığı vardı, sürekli müzik dinleyerek sabit durabiliyordu. Müzik rahatlatıyor. Bence ezber konusunda da yardımcı olabiliyordu. O bezli çocuğumuzda okuma yazma yoktu. Çok da sempatik bir çocuktu, annesinden dolayı sorun yaşadık. O çocuk da iki söylememden sonra parçayı takır takır söylerdi. Kulağı çok iyiydi. Müzik dersi onlara kesinlikle olması gereken bir ders."
"Birlikte bir şey yapabiliyor olmaları benim için çok önemli. Birlikte bir şey yaptıklarında kendi iletişimlerinin de gerçekten çok olumlu yönde etkilendiğini düşünüyorum. Ritimin kesinlikle önemli olduğunu düşünüyorum. Bunu uygulayan herkesin orff ve ritim kullanmasını öneriyorum çünkü birbirilerine olan uyumlarını geliştirdiğini düşünüyorum."
"Öğrencileri rahatlatıyor. Müzikle Türkçe-İngilizce gibi direkt öğretilemeyen dersler müzikle öğretilebilir."
"Çok olumlu bir etkisi var. En büyük artısı da özgüven. Çocuklar şarkı söylediklerinde, dans ettiklerinde, yapabiliyorlarsa çalgı çalabildiklerinde daha özgüvenli oluyorlar. Bu çocuklar teneffüste sınıflarından çıkmayan çocuklar. O yüzden en büyük katkısının özgüven olduğunu düşünüyorum."
"Müziğin her zaman iyileştirici ve kaynaştırıcı etkisi var. Müzik dersten öte neşeli, enerjilerinin atabildikleri, dans ettikleri, şarkı söyledikleri, hareket ettikleri, oyun oynadıkları bir etkinlik. Derslerde öğrencilerin keyif almalarını sağlamak çok önemli. Ben özellikle özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaptırıyorum."
"Kesinlikle çok faydalı olduğuna inanıyorum zaten çok yatkınlar, çok seviyorlar. Günlük hayatlarında öğrendiklerini müzik yoluyla öğrendiklerinde çok daha kalıcı oluyor."
"Müzikli oyunlarla kuralların öğretilmesi daha kalıcı etki yaratıyor. Davranışlarında değişiklikler oluyor. Öğretmenleri de söylüyor, bir bilgiyi müzikle daha kolay öğreniyorlar. Yaş düzeyleri hala anaokulu düzeyinde olduğu için şarkı ve oyunlarla kazandırılmak istenen davranış daha iyi öğretiliyor."

"Şarkı söylemek ve öğrenmek onları mutlu ediyor. Hem öğrenme de hem kendini değerli hissetmede büyük önem gösteriyor. Her çocuk gibi bu çocuklar da ilgi görmek istiyorlar. Aile de mutlu oluyor öğrendiklerini görünce. Çocuklar kendilerini değerli hissediyorlar."
"Öğrenciyi hayata bağladığını düşünüyorum. Genel anlamda eğitimde ne kadar okulda değilim hissiyatını çocukta oluşturabilirsek o kadar etkili oluyor. Onu da müzikle yapabileceğimize inanıyorum. Müziği de çalmaya, söylemeye yönelik yapmalıyız. Özel eğitim öğrencilerinin de en az diğer öğrencilerin olduğu kadar müziğe ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum."

Sınıf İçerisinde Ders İşlerken Karşılaşılan Durumlara İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenler bilgi eksikliklerinden ötürü sınıflarında hakimiyet kurmada zorlandıklarını, olası bir durumda müdahale edemediklerini, öğrencilerin dikkatini ders boyunca çekemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin müziği seviyor olmalarını ve bu durumun onları biraz olsun ders içerisinde rahatlattığını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler:

"Hiç olumsuz bir durumla karşılaşmadım. O kadar bilinçliler ki bir de bizim okuldakiler. 2 tanesi otizimli, 3 tanesi farklı özellikte. Devamsızlıklar oluyor. Kimi geliyor, kimi gelmiyor. Hepsini bir arada bulmak zor. Bir tane çok ağır var. Annesi geliyor. Derste o da problem yapmıyor, ritim tutuyor. O yüzden problemle karşılaşmıyorum, güzel geçiyor."

"Öbür öğrencilerle karşılaştırınca biraz daha disiplin bekliyorsunuz. Sınıfa girişlerinden itibaren başlıyor bu. Diğerlerinden çok farklılar çünkü. Şöyle korkularım var, bir anda ne yapacaklarını bilemiyorsunuz. Aniden sınıftan çıkıp gidiyor. Koşuyorsunuz, koridorlarda onu arıyorsunuz. Bu biraz zor geliyor bana. Alışık olmayınca. Otur diye ısrar ettiğim zaman tepki gösterebiliyor. Onun için ısrar edemiyorum. Ne yapmak istiyorlarsa o anda onu yapıyoruz. Sınıfta tutabilme endişesi var bende. Disipline yapamıyorum onlara karşı. Belki çekindiğim için. Tepkilerini bilmiyorum çünkü. Sınıf öğretmeni gidip ikna edebiliyor ama beni dinlemiyor. Onu daha iyi bildiği için çıkılmaması gerektiğini o söylüyor. Gelip oturabiliyor ondan sonra."

"Aniden huysuzlaşabiliyorlar. Bu olumsuz bir durum. Yaptıklarımızın dönütünü almak da olumlu oluyor."

"Öğrenciye göre değişiyor. Biri geveze ve adaptasyon sorunu var. Bu olumsuz etkiliyor. Diğerinin fiziksele engeli de var fakat ritim kulağı çok iyi. Geri dönüt veriyor. Bu da olumlu etkiliyor."

"Çocuklardan biri saldırgan ve ben sınıfa girince iki kız öğrenci 'öğretmen istemiyorum' diye bağırıyor. Diğeri de bilerek yapmıyor fakat şu an ergenlik döneminde ve özel yerlerime dokunuyor."

"Çocukların öğrenme sıkıntılarının olması öğretmen açısından olumsuz çünkü ders, öğretmeni tatmin etmiyor. Olumlu durum ise öğrencilerin müzik dersini sevmeleri."

"Çok fazla olumsuz bir durum olmuyor. Güçlerinin yettiğince benim dediklerimi yapmaya çalışıyorlar. Fakat düzeyleri aynı olmadığı için çabuk öğrenenler sıkılabiliyor."

"Hiçbir şekilde odaklanamıyorlar ve çok ısrarcı oluyorlar, bu olumsuz yanı, gözlerinizin içine çok anlamlı bakıyorlar, bu da olumlu yanı."

"Beni seviyorlar o yüzden dediklerimi yapıyorlar. Kendimi yetersiz hissediyorum bu da olumsuz yansıyor."

"Olumlu durum, çocuklara bir şey kattığımızı görmek. Bedenlerini daha akılcıl kullandıklarını, kurallara uyduklarını görmek mutluluk vericiydi. Olumsuzluk da bazıları henüz yeni ergenlikte oldukları için ani hareket değişiklikleri olabiliyor, bedenlerini tanımıyorlar, birbirlerine farklı şakalar yapabiliyor. Rahatsızlık geçirebiliyorlar. O alanda ben de bilgisiz olduğum için ne yapacağımı bilemedim."

Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıfıyla Ders İşlerken Hissettikleri Güçlü ve Zayıf Yanlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler:

"Zayıf hissettiğim keşke bu işin eğitimini alabilseydim. Daha farklı olabilseydim. Tabii ki çabalıyorum, uğraşıyorum, kendim bir şeyler yapıyorum. Güçlü bulduğum yanlarım da onlara bir şey yaptırdığımda kendimi çok mutlu hissediyorum, başarttım diye."

"Ne yapacağımı bilemediğim durumlar oluyordu. Onda zayıf hissediyorum. Ama onun haricinde bir problem yok."

"Sınıfta tutamama dışında zorluk çekmiyorum. Ben de eğleniyorum, onlar da eğleniyor."

"İlk girdiğimde sürekli ne yapacağım diye üzülüyordum, çok zayıf hissediyordum. Genelde aynı düzeyde devam edebiliyorum. Sadece otizimli öğrenciyle ilgili ne yapacağımı bilemiyordum. Sınıf öğretmenleri de o noktada yardım ediyor."

"Başta ne yapacağımı bilmediğim için zayıf hissediyordum, şimdi güçlü hissediyorum."

"Çocukları tanımadığım ve onlarla ilgili eğitim almadığım için bazen yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Fakat beni seviyorlar. O sayede iletişim kurabiliyoruz."

"Tamamen zayıf hissediyorum. Çünkü bildiğim bir alan değil. Dersin büyük bir kısmı derse adapte etmek için uğraşmakla geçiyor."

"Hiçbir durumda güçlü hissetmiyorum. Ben bilgisiz olduğum için sınıfın hâkimiyeti bende değil çocuklarda."

"Bilgisizlik, eğitimsizlik sebebiyle zayıf hissediyorum. Kişisel olarak da özel eğitimde daha ne yapabilirim gibi bir çabam, ilgim yok."

"Eğitim almalıyız. Alt yapımız olmalı."

"Zayıf hissettiğim yanım yok. Çok kolay iletişim kurarım. En güzeli o an sıkılıyorlarsa veya bir şeyler ters gidiyorsa anında farklı bir yol izleyip o konuya çözüm üretebiliyorum."

"Güçlü hissettiğim yan şarkıları çocuklara öğretebildiğime inanıyorum. Zayıf hissettiğim yan akademik anlamda bu anlamda eğitim almamış olsam. Hiç eğitimini almadığımız bir şeyi öğretiyoruz."

"Onlara bir şey öğretmeyince zayıf hissediyorum. Seviyorlar beni, bu da güçlü hissettiriyor."

"Kendimi yetersiz hissediyorum."
"Şarkı öğreteyim diyorum çocukların dili dönmüyor. Öğretmenlerinin yönlendirmesiyle söyletmekten ziyade bedenlerini kullandık. Ben de onlardan öğrendim."

Özel Eğitim Sınıflarında Müzik Öğretimi ile İlgili Öneriler
Katılımcı öğretmenlerin önerileri:
- Sınıflar donanımlı olmalı,
- Özel eğitim sınıfları için bir müzik dersi kılavuz kitap olmalı,
- Sınıflarda orff çalgıları olmalı,
- Özel eğitim sınıfı sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve okul idaresi ile sürekli iletişim ve destek içerisinde olunmalı,
- Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim almaları, lisans programlarında bu dersin içeriğinin ve süresinin geliştirilmesi şeklindedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak önerilerine yer verilmiştir.
Öğretmenleri Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar
Bulgular sonucunda, on altı katılımcı öğretmenden on üçünün Müzik Eğitimi Anabilim Dalı mezunu oldukları, üç öğretmenin de Türk Müziği Devlet Konservatuvarından mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin derslerinde, üniversitede ders olarak aldıkları "Okul Öncesinde Müzik Eğitimi" dersinden yararlandıkları görülmüştür. Konservatuvar mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik mezunu olmadıkları için kendilerini daha yetersiz hissettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerden sadece biri üniversitede okurken özel eğitim dersi almıştır. Bir diğer öğretmen ise 2014 yılında çalışmakta bulunduğu okulun özel eğitim öğretmeni tarafından verilen bir haftalık davranış değiştirme konulu seminere katıldığını belirtmiştir. Diğer on dört öğretmen özel eğitim ders, seminer, hizmet içi eğitim vb. eğitimler almamışlardır.
Özel eğitimde müzik eğitimi ile ilgili hiçbir öğretmen eğitim almamıştır. Ders ve seminer alan öğretmen dâhil öğretmenlerin tümü özel eğitim alan bilgisinde ve özel eğitimde müzik eğitimi bilgisinde yetersiz oldukları görüşüne varılmıştır. Öğretmenlerin en azı iki ay, en fazlası üç yıl olmak üzere farklı uzunluktaki zamanlarda özel eğitim sınıflarının müzik derslerine girdikleri görülmüştür. Öğretmenler okul idaresinden gelen görevlendirmeler sonucunda derse girdiklerini, özel eğitim sınıfıyla isteyerek ders yapmadıklarını belirtmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin yirmi altıncı maddesinde 2012 yılında yapılan değişiklikte "özel yetenek gerektiren dersler ile din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil derslerinin alan öğretmenleri tarafından okutulması esastır. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır." ibaresi yer almaktadır. Bu ibare, özel yetenek gerektiren dersler arasında yer alan müzik dersinin de bu dersin alan öğretmeni tarafından okutulmasını ifade etmektedir.
Öğretmen, eğitimin en önemli ögelerindendir. Bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliklerden biri de mesleki alan bilgisidir. Görüşme formunun uygulandığı öğretmenlerde özel eğitimi bilmedikleri, özel eğitimde müzik eğitimiyle ilgili alan bilgilerinin olmadığı saptanmıştır. Bu durum özel eğitim sınıflarında uygulanan müzik dersinin özel eğitim sınıfı öğrencilere uygun şekilde yürütüldüğünü, öğrencilere uygun bir içeriğe sahip olup olmadığını, öğrencilerin anlama kapasitelerine uygun olup olmadığını sorgulanması ihtiyacını doğurmuştur. Müzik öğretmenlerinin özel eğitimde müzik eğitimine ilişkin ifade etmiş oldukları bilgi eksikliği, öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları ihtiyaçları olduğunu gerektiğini göstermektedir.

Müzik Dersinin İşlenişine İlişkin Sonuçlar
Bulgular sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyiyle doğru orantılı bir şekilde ders sürecini planladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin özel eğitim alan bilgilerinin yetersiz oluşunun, ders etkinliklerini planlarken farklı yöntemler kullanmalarına neden olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yapabilirlik düzeyleri ve zihinsel düzeylerini bilmedikleri, bilseler de yetersizlik sebeplerinin (otizim, zeka geriliği vb.) özelliklerini tanımadıkları için ders işlenişinde ve derste kullandıkları araç-gereçlerin öğrencilere uygunluğu göz önünde bulundurmaya çalışmalarına rağmen yetersiz kaldıkları saptanmıştır.
Öğrencilerin zaten bir şey yapamadığına inanan ve bu yüzden çalışmalarını çok kısıtlı tutan, araç-gereçleri hiç kullanmayan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu durum özel eğitim sınıflarında okuyan öğrencilerin müzik dersinden aynı oranda faydalanamadıkları sonucunu ortaya çıkartmıştır. Okul idarelerinin özel eğitim sınıfı gereksinimlerini karşılamada farklılıklarının oluşu yapılan dersleri de etkilemekte olduğu saptanmıştır.
Öğretmenlerin ağırlıklı olarak derslerinde kulaktan öğretim yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bunun dışında en sık rastlanılan öğretim yöntemi gösterip yaptırma olmuştur. İzleme, dinleme, taklit ve devinimsel ifade yöntemlerinin de kullanıldığı görülmüştür. Tüm katılımcı öğretmenlerin sık tekrara önem verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin, müzik eğitiminde kullanılan temel yaklaşımları derslerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Özel eğitim sınıfıyla ders yapan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun ders esnasında yalnız olmadıkları, olmak istemedikleri saptanmıştır. Normal dışı bir durum olduğunda öğrencilere nasıl müdahale edeceğini öğretmenlerin

çoğunlukta bir kısmının bilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı sınıf öğretmenlerinin bu gibi durumlarda yardımcı olabileceğini, diğer kısmı ise zamanla bu durumlara nasıl müdahale edilmesi gerektiğini tecrübe ederek öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadırlar.

Müzik Öğretmenlerinin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Görüşme formu yapılan öğretmenler, özel eğitim sınıfıyla ders yapan müzik öğretmenlerinin öncelikle özel eğitim ve özel eğitimde müzik eğitimi alan bilgisine derinlemesine sahip olmaları gerektiklerini savunmaktadırlar. Buna ek olarak öğrencilere karşı sabırlı ve sevgili olmaları gerektiğini düşündükleri görülmüştür.Öğretmenlerin derslerde en sık yaşadığı sorunun öğrencilerin devamsızlıklarıyla ilgili olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin devamsızlığının konuların işlenmesinde aksaklıklara yol açtığı görülmüştür. Davranış bozukluğu olan ve kendisine ya da sınıf arkadaşlarına zarar veren öğrencilerin olmasının da sınıf içerinde olumsuz durumlara yol açtığı, bazı öğrencilerin bağırarak sınıf düzenini bozduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin duygu ve sağlık durumlarının değişkenlik göstermesinin ve odaklanma sorunu yaşamalarının da dersi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Ağır olmayan öğrencilerin öğretmenin yönergelerine dönüt vermesi, güçleri yettiğince yapmaya çalışmaları ve derste eğlenmeleri öğretmenlerin belirttiği olumlu yönlerdir. Öğretmenlerin derste karşılaştığı olumsuz durumları yönetme konusundaki bilgi eksikliklerinin olumsuz durumların olumlu durumlardan daha fazla olmasına neden olduğu tespit edilmiştir.Öğretmenlerin bilgi yetersizliğinden ötürü kendilerini derste güçsüz hissettikleri saptanmıştır. Özel eğitim sınıfı öğrencilerine bilgiyi nasıl öğreteceklerini bilmemelerinin güçsüz hissetmelerinin en büyük nedeni olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini derse, tüm ders saati verimli geçirmekte, öğrencileri sınıfın içinde tutmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin mutlu olmalarının güçlü hissetmelerine sebep olan tek yön olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tam anlamıyla işlenen bir müzik dersinin özel eğitim sınıfı öğrencileri üzerinde çok büyük etkisi olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Müzik dersinin öğrencileri rahatlattığı, onlara öz güven kazandırdığı, onları mutlu ettiği, öğrenmelerini arttırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin duygusal anlamda rahatladıkları, kendi içlerindeki iletişimlerinde olumlu gelişmeler olduğu, olumsuz davranışlarında düzelmeler olduğu, müziğin öğrencileri hayata bağladığı, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin ders günü sınıfın kapısında bekledikleri ve müzik öğretmenini her gördüklerinde ders olup olmayacağını sormaları öğrencilerin müzik dersine olan ilgi ve sevgilerinin göstergesidir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulabilir.

1. Müzik öğretmenleri özel eğitim ve özel eğitimde müzik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almalıdır.
2. Müzik öğretmenliği lisans programında "Özel Eğitim" ve "Özel Öğretim Yöntemleri" derslerinin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik "Özel Eğitimde Müzik Eğitimi" dersi olmalı veya "Özel Eğitim" ve "Özel Öğretim Yöntemleri" derslerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalara, kaynaklara ve yayınlara yer verilmelidir.
3. "Okul Deneyimi", "Öğretmenlik Uygulamaları" ve "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersleri kapsamında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda veya sınıflarda deneyim yaşamaları sağlanmalıdır.
4. Okullarda müzik eğitiminin gerekliliklerine uygun fiziki koşullar sağlanmalı, sınıflar öğrencilere ve alan eğitimine göre düzenlenmeli, sınıflarda uygun araç-gereçler bulunmalıdır.
5. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 2012 yılında yapılan değişiklikte belirtildiği gibi özel eğitim sınıflarında müzik derslerine alan öğretmeni girmelidir.

KAYNAKLAR

Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara:Gündüz.

Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 43-55.

Artan, İ. (2011). Özel eğitim gerektiren çocuklar için müzik ve dans eğitimi. NecateBaykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s.389-404). Ankara: Seçkin.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2009).*Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Çakır Doğan, C. (2011). *Türkiye'deki ilköğretim düzeyi eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 8 Eylül 2014

Çalık, T. (2009). Sınıf yöntemi ile ilgili temel kavramlar. Leyla Küçükahmet (Ed.),*Sınıf Yönetimi*içinde (s.2-16). Ankara: Pegem.

Çelik, M., Şendağ, B. A. (2014). *İlköğretim müzik 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı.*Ankara: Sistem Ofset.

Çiftçi Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Dikmen (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s.135-166). Ankara: Pegem.

Eker, S. (2003). Eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon. 18 Mayıs 2015 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.
Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan
Gökçe, B. (2012). Toplumsal bilimlerde araştırma. (6.Baskı). Sosyal Bilimlerde Nitel
Araştırma Yöntemleri. Ekim 2013 Ankara: Savaç
Güneş, F. (Ed.) (2014). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yöntemler. (s.1-22). Ankara:Pegem
Güven, E. (2011). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin
müzik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 15 Nisan 2015 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.
Işık, A. D. ,(2014). Öğretmenlik mesleği. Firdevs Güneş (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş
içinde (s.258-283). Ankara: Pegem.
Korkmaz, İ. (2006). Eğitim programı: tasarımı ve geliştirilmesi. Ahmet Doğanay, Emin
Karip (ed.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde (s. 3-30). Ankara:Pegem
Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (19.Baskı). Ankara: Nobel.
Karataş Bezdüz, R. (1996). Eğitileblir 'zihinsel engelli' çocuklar ilkokul müzik dersi
öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (Değişiklik:
2011), Öğretmen Kılavuz Kitabı Tanımı, 12 Nisan 2015 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27449_0.html sayfasından erişilmiştir.
Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2014), Özel
Eğitim Sınıfı ve Eğitsel Tanılama. 4 Ekim 2014 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/
2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
Özsoy, Y. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. Yahya Özsoy, Mehmet
Eripek, S. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş" içinde (s. 1-20). Ankara: Karatepe
Stephenson, J. (2006). Music theraphy and the education of students with severe
disabilities. education and training in developmental disabilities, macquarie university. 41(3), 290-299. 20 Nisan 2015 tarihindehttp://www.daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2006v41_Journals/ETDD_200609v41n3p290299_Music_Therapy_Education_Students_With_Severe_Disabilities.pdf sayfasından erişilmiştir.
Sze, S., Yu, S. (2004). Effects of music therapy on children with disabilities. S.D.
Lipscomp, R. Ashley, R.O. Gjerdingen, P. Webster (Ed.) International Conference on Music Perception & Cognition, Evanston içinde (s. 341-343). Adelaide Australia: Causal Productions. 18 Nisan 2015 tarihinde http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040079.PDF sayfasından erişilmiştir.
Şentürk, N. (2007, Eylül). İlköğretimde müzik eğitimi (türkiye ve nijerya örneği). Asya
ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bilkent Üniversitesi, Ankara
Turan, D. (2006). Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili
öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi-temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye' deki durum. (3.Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
Ünal, F. (2014). Öğretmen yetiştirme. Firdevs Güneş (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde(s.286-306). Ankara: Pegem.Türk Dil Kurumu Sözlük. (2014). Eğitim. 01 Nisan 2015 tarihindehttp://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.551c62fe4c0728.26661630 sayfasından erişilmiştir.
Türkünüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel
bir araştırma tekniği: .görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 6 (4), 543-559. 09 Ekim 2014 tarihinde http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578 sayfasından erişilmiştir.
Yıldırım, Ş., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERDE GÖRÜLEN DUYGUSAL PROBLEMLER VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

EMOTIONAL PROBLEMS AND COPING STRATEGIES OF FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN ACCORDING TO SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS

Şahin KESİCİ
sahinkesici@konya.edu.tr
Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
iozteke@konya.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde görülen duygusal problemlerin neler olduğunu ve bu problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiğini, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniği ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya en az beş yıldır özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler katılmıştır. Özellikle görev yaptığı kurumlarda, en az beş yıllık deneyim sayesinde ailelerin engelli çocuğa sahip olduktan sonra onlarda görülen duygusal sorunları gözlemlemiş ve bu sorunlarla ailelerin nasıl baş etmesi gerektiği konusunda, belirli bir uzmanlığa sahip öğretmenler çalışma grubuna seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde çalışan 21 özel eğitim öğretmeni oluşmaktadır. Öğretmenlerin, 14'ü kadın, 7'si erkektir. Çalışma yılına göre ise öğretmenler 5-10 yıl arasında dağılmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler yorumlanırken temalar tespit edilmiştir. Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi ile elde edilen sonuçlarına göre zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde görülen duygusal problemler üç tema altında toplanmıştır. Elde edilen bu temalar ilk duygusal tepkiler, kişisel problemler ve çocukla ilgili tepkiler şeklinde ele alınmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk duygusal tepkiler, şok/inkar, endişe, hayal kırıklığı ve ağlama şeklinde iken, kişisel problemler depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ailelerin engelli çocuklarına yönelik ortaya koyduğu tepkiler ise kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti şeklindedir. Bu bulguların yanı sıra özel eğitim öğretmenlerine göre bu ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemleri diğer ailelerle etkileşim, sosyal aktivitelere katılım ve engelli çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler olarak ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, duygusal problem, baş etme yöntemi, aile

ABSTRACT: Aim of this current research is to reveal the emotional problems of families with disabled children and how they can cope with these problems according to special education teachers' views. Qualitative method and purposeful sampling were used. Sample of study consist of 21 special education teachers work in special education centers in Konya at least five years. 14 of them were women and participants' working year were depending 5 to 10 years. This work experience would let the teachers to observe the emotional problems and help the families in coping with these problems. In data collection process, semi-structured interview method was used and via content analysis results were analyzed. Three themes were obtained for emotional problems of families with disabled children according to special education teachers' views. These themes were 'Primary emotional reactions, 'Personal Problems' and 'Reactions to disabled child'. According to special education teachers' views primary emotional reactions were shock/denying, anxiety, disappointment and crying. Personal problems were depression, guiltiness, searching for a reason, blame and future anxiety. Lastly, reactions to disabled children were espousing, denial, shame, comparison and expectation. In addition to these findings, coping strategies that they need to use were interaction with other families, attendance to social activities and social skill development.

Key words: Special education teacher, emotional problem, coping strategy, family

GİRİŞ

Engelli çocuğa sahip ailelerde görülen problemler uzun yıllardır çeşitli araştırmalara konu olmakla birlikte (Akandere, Acar, & Baştuğ, 2009; Breslau, Staruch, & Mortimer, 1982; Veisson, 1999) bu problemlerin yaşam doyumu (Akandere vd., 2009), kaygı (Coşkun & Akkaş, 2009; Doğru & Arslan, 2008) ve depresyon (Singer, 2006) gibi bir çok psikolojik faktörle ilişkisi incelenmiştir. Engelli bir çocuğa sahip olmak anne babaların yaşamlarında kısıtlamalara neden olan ve yeni duruma uyum sağlamasını gerektiren çok zor (Şengül & Baykan, 2013) ve oldukça travmatik bir durumdur (Uğuz, Toros, Yazgan-İnanç, & Çolakkadıoğlu, 2004). Örneğin, depresyon bireyin yaşamını olumsuz yönde etkilediği gibi çocuğun bakımını da olumsuz yönde etkileyebilir ve bundan dolayı özellikle annelerin desteklenmesi çok önemlidir (Şengül & Baykan, 2013).

Normal bir bebeğin doğumu bile ailede yeni ve karmaşık duygular yaratırken, özürlü bir bebeğin aileye katılımı aileyi birçok sorunla yüz yüze bırakabilir. Çocuğun özürlü olduğu doğumdan hemen sonra fark edilmekle birlikte zaman içerisinde uyumsuzluk ya da gelişim geriliği aileler tarafından fark edilebilir. Bu durum da çocuğa yönelik beklenti ve hayallerin sarsılması ile sonuçlanır (Yukay & Erturan, 1998). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı problemlerden biri de duygusal problemlerdir ve bu problemler çocuğu ve aile bireylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Engelli bir çocuğa sahip olmak ailelerde stres (Dyson, 1993; Moess, Koegel, & Schreibman, 1992;) ve depresyon (Dereli & Okur, 2008) gibi bir çok problemin yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda da ailelerde, inkar, suçluluk ve kızgınlık gibi duygu durum bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Gülşen & Gök Özer, 2009). Ayrıca, zihinsel engelli çocuğa sahip aileler durumla baş etmede tek başlarına kaldığını vurguladıklarından dolayı bu çocuklar ve aileleri toplumda önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır (Özsoy, Özkahraman, & Çallı, 2006).

Aileler engelli çocuğa sahip olmakla ilgili yaşadıkları bu duygu bozukluklarıyla çeşitli şekillerde baş edebilmektedirler. Baş etme kavramı Folkman ve Lazaruz (1985) tarafından kişinin stres durumlarındaki değişimi olarak tanımlanabilir. Folkman ve Lazarus (1985)'a göre kişi stresli bir durumla karşılaştığında reddetme yada kaçınma davranışı gösterebilir ve daha sonra durumu kabullenebilir, probleme yönelebilir. Kişiler stresli durumlarla baş etmek için iki temel mekanizma kullanırlar. Bu mekanizmalar duygu ve problem odaklı başa çıkmadır (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). Engelli çocuğa sahip aileler bu durumla farklı şekillerde başa çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalar ailelerin bu durumla farklı şekillerde başa çıktığını ortaya koymaktadır (Ayyıldız, Konuk-Şener, Kulakçı, & Veren, 2012; Gülşen & Özer, 2009; Hastings, Kovshoff, Brown, Ward, Degli Espinosa, & Remington, 2005; Higgins, Bailey, & Pearce, 2005; Şengül & Baykan, 2013).

Bu araştırmanın amacı da özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları duygusal problemleri ve bu duygusal problemlerle nasıl başa çıkmaları gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip aileler ne tür duygusal problemler yaşamaktadır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip aileler bu durumla baş etmek için neler yapabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu örnekleme yöntemi ile özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle çalışırken onların yaşadıkları duygusal problemleri ve nasıl başa çıkmaları gerektiklerini detaylı ve derinlemesine bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir. Çalışma grubuna öğretmen seçim kriteri özel eğitim kurumlarında çalışan ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler üzerinde yapılmasıdır. Araştırma Konya ilinde görev yapan zihinsel engelliler öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 kadın 7 erkek toplam 21 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalışma yılı 5-10 yıl arasında değişmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği

Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve ilgili literatür taranmıştır. İlgili literatür taramasından sonra ailelerin zihinsel engelli bir çocuğa sahip olduklarında yaşadıkları duygusal problemler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin neler olabileceğine ilişkin olarak yarı

yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formumun geçerliğini sağlamak için form özel eğitim alanında doktora yapmış beş öğretim üyesine verilmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulama da yapıldıktan sonra görüşme formunda düzeltmeler yapılmış ve form araştırmaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmenlerinden veriler yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmelere gönüllü katılım esas alınmış ve Kimliklerin de açıklanmayacağı bilgisi katılımcılara verilmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bir açıklama yapılmıştır. Görüşmeler sırasında yazılı görüşme formları kullanılmış olup görüşmeler 20-30 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış formlara yazılı olarak alınmıştır. Her görüşme birden başlayarak kadın ve erkeklere göre numaralandırılmıştır. Kodlama araştırmanın amacı ve görüşme soruları çerçevesinde yapılmıştır. Kodlama yapılırken "Bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo7'den" yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ailelerin yaşadıkları duygusal problemler ve başa çıkma yöntemleri ilgili literatür çerçevesinde temalar belirlenmiştir. Bu temalar alt kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili olarak örnek öğretmen görüşlerine yer verildi.

BULGULAR

Özel eğitim ihtiyaç duyan çocukların ailelerin bu durum karşısında yaşadıkları duygusal problemlere yönelik üç tema elde edilmiştir. Bu temalar "İlk duygusal tepkiler", "Kişisel problemler" ve "Çocukla ilgili tepkiler" şeklindedir. Bu temalar daha sonra kategorileştirilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumla baş etme yöntemlerine ilişkin üç tema belirlenmiştir. Bu temalar "Diğer ailelerle etkileşim", "Sosyal aktiviteye katılım" ve "Sosyal beceri geliştirme" şeklindedir.

Duygusal Problemler

1. İlk Duygusal Tepkiler

İlk duygusal tepkiler şeması kendi içinde dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler "Şok/inkar", "Endişe", "Hayal kırıklığı" ve "Ağlama" şeklindedir. Katılımcıların 14'ü ailelerin bu duruma verdiği ilk duygusal tepkilerin şok/inkar olduğunu ifade etmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak E3 "Doğumdan itibaren engelli bir çocuğu olan aile ilk olarak şok aşaması geçirir. Önceleri kendinin engelli bir çocuğa sahip olamayacağı düşüncesi ile çocuğu inkar eder. Çocuğu reddeder. Çocuğu kabullenemezler" şeklinde ifade etmiştir. K2 ise "Çocuğun yetersizliğini kabul edememektedir. Reddeder. Böyle bir gerçeğin var olmadığına inanır ve şok geçirir. Benim çocuğum sağlıklı normal der. Var olan durumu görmezden gelir." şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin 4'ü ise ailelerin bu duruma verdiği duygusal tepkinin endişe olduğunu ifade etmektedir. "Endişe" kategorisine ilişkin olarak ise E6 "Aileler şimdi ne olacak ne yapacağım ve benden sonra çocuğun durumu ne olacak" gibi endişeler yaşamaktadır." Bu kategori ile ilgili olarak K5 ise "Ailelerde daha çok çocuğuma ne olacak endişesi görüyorum" ifadesinde bulunmuştur. Hayal kırıklığı da ailelerin bu duruma gösterdikleri tepkilerden biridir. "Hayal kırıklığı" kategorisinde 1 katılımcı görüş bildirmiştir. E7 "Genellikle ailelerde harika çocuk hayali yıkılır. Aileler artık bundan sonra hiçbir şeyin anlamı yok düşüncesi içine girerler." Bu tema ile ilgili olarak son kategori de "Ağlama" kategorisidir. 2 katılımcı bu kategori ile ilgili görüş bildirmiştir. K8 "Aileler bu durum karşısında aşırı ağlama ve çaresizlik yaşarlar" şeklinde ifade etmiştir.

2. Kişisel Problemler

Kişisel tepkiler teması kendi içinde 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler "Depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı"'dır. Katılımcıların 3'ü bu durum karşısında ailelerin depresyon içine girdiklerini ifade etmiştir. Bu kategoride E2 «Engelli çocuğa sahip ailelerde özellikle annelerde depresyon belirtileri görülebiliyor» şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir kategori olan suçluluk kategorisinde 8 katılımcı görüş bildirmiştir. K7 bu kategoride «Çocuğun engelli olmasından dolayı suçluluk duygusu hissederler. Geçmişteki hataları için cezalandırıldıkları hissine kapılırlar» şeklinde görüş bildirirken K2 «Çocuğun özürlü olmasına neden olduklarını düşünürler ve geçmişte yaptıkları için cezalandırıldıklarını düşünürler» şeklinde görüş bildirmiştir. Neden arama kategorisinde 4 katılımcı görüş bildirmiştir. E3 bu kategori ile ilgili olarak «Kendilerinin neden böyle bir çocuğa sahip olduğunu sorgularlar. Ben ne yaptım da böyle bir çocuğa sahip oldum düşüncesindedirler» şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğretmen ise

"Suçlama" kategorisi ile ilgili ifadede bulunmuştur. K11 kodlu katılımcı "Bu süreçte ebeveynler birbirini suçlamaktadır. Senin yüzünden oldu diyerek eşler birbirini yargılamakta ve çatışma yaşamaktadırlar. Genellikle de annede yük artar. Kadının hayatı çocukla ilgilenmek ve ona bakmak olduğu için sosyal hayattan uzaklaşıp eşleriyle geçimsizlik yaşarlar" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Son olarak 2 öğretmen de ailelerin gelecek kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. E6 bu kategori ile ilgili olarak "«Ailelerin sürekli endişe içinde oldukları konu gelecek kaygısıdır. Şimdi ne olacak ve ben ne yapacağım, benden sonra çocuğun durumu ne olacak gibi kaygılar yaşamaktadırlar» ifadesinde bulunmuştur.

3. Çocukla ilgili Tepkiler

Çocukla ilgili tepkiler teması beş kategori altında incelenmiştir. Bu tepkiler "Kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti" şeklindedir. 7 öğretmen ailelerin engelli çocuğu kabullenme yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Bu kategoride E7 kodlu katılımcı "Aileler bu duruma uyum sağlamaya çalışırken onları kabullenir ve çocukları için en iyisini yapmaya çalışırlar" şeklinde görüş bildirmiştir. K4 ise "Aileler çocuklarının bu durumunu kabullenip ona eğitim aldırmaya başlıyorlar" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden 7'si ailelerin çocuklarını inkar ettiklerini ifade etmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak E3 kodlu katılımcı "Çocuğu reddedip kabullenemezler bazen çocuğa kin duyabilirler ve bu reddetme ile birlikte çocuktan uzaklaşabilirler." şeklinde görüş bildirmiştir. K11 ise "Aileler bu durumda olayı inkar etmekle birlikte ben ne yaptım da bana böyle bir çocuk verdin gibi sorular sorarak çocuğu reddetmektedir". Utanç kategorisi ile ilgili olarak 4 öğretmen görüş bildirmiştir. K2 kodlu katılımcı "Çocuğun davranışlarından duyduğu utanç çocuğuyla evden çıkamayacak kadar büyük olabilir. Evde bir odaya kilitleyip kimseye göstermeyebilirler" şeklinde görüş bildirirken, K8 "Böyle bir çocuğa sahip oldukları için çocuklarından utanç duyabilirler. Çevrenin çocuğa ve kendilerine bakış açılarından utanırlar." şeklinde ifade etmiştir. Kıyaslama ile ilgili olarak 1 katılımcı görüş bildirmiştir. K5 "Aileler diğer öğrencilerle ve normal çocuklarla kıyaslama benim çocuğum neden öğrenemiyor diye karşılaştırma görülebilir" şeklinde bu kategoriyi ifade etmiştir. Son kategori olarak beklenti kategorisinde 2 katılımcı görüş bildirmiştir. K6 bu kategoride "Engelli çocuğa sahip aile çocuktan ve öğretmenden yüksek beklentide bulunabilir. Bu beklentilerden dolayı aile ve çocuk olumsuz etkilenebilir" ifadesinde bulunmuştur.

Baş Etme Yöntemleri

1. Diğer Ailelerle Etkileşim

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden birinin diğer ailelerle etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 5'i bu kategoride görüş bildirmiştir. E6 kodlu «Ailelere sosyal etkinlik düzenlerken ailelerin kendilerini farklı görmediği ortamlara girmeleri sağlanmalı, diğer engelli çocuk sahibi ailelerle etkileşim içinde bulunmaları sağlanmalıdır» şeklinde ifade ederken, K4 «Belirli aralıklarla paylaşım günleri planlanabilir. Aynı yada benzer problemleri yaşayan ailelerin bir araya getirilebildiği grup etkinlikleri düzenlenebilir» ifadesinde bulunmuştur.

2. Sosyal Aktivitelere Katılım

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden birinin sosyal aktivitelere katılım olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 14'ü bu kategoride görüş bildirmiştir. K1 kodlu katılımcı bu tema ile ilgili «Anne-çocuk birlikte temek yapma, baba-çocuk tamir işleri etkinliği yapılabilir. Piknik veya gezi etkinlikleri düzenlenebilir. Aile günü düzenlenebilir, öğretmen ve aile birlikte etkinliklere katılabilir. Aile yemekleri düzenlenebilir» şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca bu temada E4 kodlu katılımcı «Hem ailelerin hem de çocuğun sosyal becerilerini arttırmak için sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Ebeveynin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlara olan farkındalığını arttırmak için seminerler düzenlenebilir, sunumlar yapılabilir söyleşiler olabilir." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

3. Sosyal Beceri Geliştirme

Öğretmenler, ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden bir diğerinin sosyal beceri geliştirme olduğunu ifade etmiştir. 2 katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. K13 kodlu katılımcı bu tema ile ilgili olarak «Engelli çocuğa sahip ailelerin en büyük korkusu çocuklarının normal bireyler gibi olup olamayacağıdır. Bu yüzden çocuklarının yapabileceği beceriler bulup bunları kazandırıp sergiletmek iyi olacaktır. Çocuğun bir şeyi başardığını görmek aileler için en büyük mutluluk kaynağı» şeklinde görüş bildirmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada, engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları duygusal problemler ve kullanmaları gereken baş etme yöntemleri özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Ailelerin yaşadıkları duygusal problemler dört temel kategori altında toplanmıştır. Bu problemler ilk duygusal tepkiler, kişisel tepkiler ve çocukla ilgili tepkilerdir. Elde edilen sonuçlara göre ilk duygusal tepkiler, şok, endişe, hayal kırıklığı ve ağlama şeklinde iken, kişisel problemler depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ailelerin

engelli çocuklarına yönelik ortaya koyduğu tepkiler ise kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti şeklindedir. Bu bulguların yanı sıra özel eğitim öğretmenlerine göre bu ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemleri diğer ailelerle etkileşim, sosyal aktivitelere katılım ve engelli çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler olarak ifade edilmiştir. Literatürde yapılan bazı araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir (Gülşen & Gök Özer, 2009; Özsoy vd., 2006; Şengül & Baykan, 2013).

Özsoy ve diğerleri (2006) zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle yaptıkları araştırmada ailelerin çocuklarına yönelik yaşadıkları en büyük problemlerin gelecek kaygısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra araştırmada çocuklarının kaza yada yaralanma yaşamasından korktuklarını ve çevreden sosyal destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Uğuz ve diğerleri (2004) zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sahip olmayan annelere göre bu durumdan duygusal olarak daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Özşenol ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada engelli çocuğa sahip ailelerde annenin kendini suçlama ve babanın anneyi suçlama davranışlarının duygusal tepkilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ailelerin kullandıkları baş etme stratejileri açısından incelendiğinde ise literatürde yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Ayyıldız vd., 2012; Gülşen & Gök Özer, 2009; Şengül & Baykan, 2013). Ayyıldız ve diğerleri (2012) zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle başa çıkma yöntemleri olarak en yüksek puan ortalamalarının kendine güvenli ve çaresiz yaklaşımı kullanırken sosyal destek arama yaklaşımı en düşük puan ortalamasına sahiptir. Şengül ve Baykan (2013) zihinsel engelli çocukların anneleri ile yaptıkları araştırmada zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin baş etme stratejisi olarak sahip olmayan annelere göre daha çok inkar ve davranışsal olarak boş verme yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları problemler ve baş etme yöntemlerinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaya konulmuştur. Özellikle ailelerin baş etme stratejileri olarak diğer ailelerle etkileşime geçmeleri ve çocuklarının sosyalleşmeleri açısından bu ailelere yönelik aktivite çeşitliliği sağlanmalıdır. Ailelerin yaşadıkları duygusal problemlerle başa çıkmalarında krize müdahale konusunda uzmanlaşmış personeller tarafından gerekli psikolojik destek sağlanmalıdır. Bunların yanı sıra ailelere yönelik aile danışmanlığı ve grupla psikolojik danışmanlık etkinlikleri düzenlenebilir. Özellikle grupla psikolojik danışma kişinin kendine benzer yaşantıları görmesi açısından önemli bir baş etme yöntemi olarak görülebilir.

KAYNAKLAR

Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,22*(1), 23-32.

Ayyıldız, T., Şener, D. K., Kulakçı, H., & Veren, F. (2013). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi.*Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11*(2), 1-12.

Breslau, N., Staruch, K. S., & Mortimer Jr, E. A. (1982). Psychological distress in mothers of disabled children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine,136*(8), 682.

Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,10*(1), 213-227.

Dereli, F., & Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, 25,* 164-168.

Doğru, P. ve Arslan, A. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 543-553.

Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation, 98*(2), 207-218.

Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 150-170. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. ve Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stresfull encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(5), 992-1003. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992

Gülşen, B., & Özer, F. G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Baş Etme Durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(5), 413-420.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Degli Espinosa, F., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism, 9*(4), 377-391.

Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism, 9*(2), 125-137.

Moes, D., Koegel, R. L., Schreibman, L., & Loos, L. M. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychological Reports, 71*(3), 1272-1274.

Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş., & Çalli, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 9*(9), 69-77.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 45*(2), 156-164.

Singer, G. H. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. A*merican Journal on Mental Retardation, 111(*3), 155-169.

Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. Kocatepe Tıp Dergisi,14(1), 30-39.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri, 7*(1), 42-7.

Veisson, M. (1999). Depression symptoms and emotional states in parents of disabled and non-disabled children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 27*(1), 87-97.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yukay, M., & Erturan, N. (1998). Down Sendrom'lu çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon düzeyleri ve aile yapıları üzerine etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*, 339-354.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERDE GÖRÜLEN DUYGUSAL PROBLEMLER VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

EMOTIONAL PROBLEMS AND COPING STRATEGIES OF FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN ACCORDING TO SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS

Şahin KESİCİ
sahinkesici@konya.edu.tr
Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
iozteke@konya.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde görülen duygusal problemlerin neler olduğunu ve bu problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiğini, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniği ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya en az beş yıldır özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler katılmıştır. Özellikle görev yaptığı kurumlarda, en az beş yıllık deneyim sayesinde ailelerin engelli çocuğa sahip olduktan sonra onlarda görülen duygusal sorunları gözlemlemiş ve bu sorunlarla ailelerin nasıl baş etmesi gerektiği konusunda, belirli bir uzmanlığa sahip öğretmenler çalışma grubuna seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde çalışan 21 özel eğitim öğretmeni oluşmaktadır. Öğretmenlerin, 14'ü kadın, 7'si erkektir. Çalışma yılına göre ise öğretmenler 5-10 yıl arasında dağılmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler yorumlanırken temalar tespit edilmiştir. Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi ile elde edilen sonuçlarına göre zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde görülen duygusal problemler üç tema altında toplanmıştır. Elde edilen bu temalar ilk duygusal tepkiler, kişisel problemler ve çocukla ilgili tepkiler şeklinde ele alınmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk duygusal tepkiler, şok/inkar, endişe, hayal kırıklığı ve ağlama şeklinde iken, kişisel problemler depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ailelerin engelli çocuklarına yönelik ortaya koyduğu tepkiler ise kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti şeklindedir. Bu bulguların yanı sıra özel eğitim öğretmenlerine göre bu ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemleri diğer ailelerle etkileşim, sosyal aktivitelere katılım ve engelli çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler olarak ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, duygusal problem, baş etme yöntemi, aile

ABSTRACT: Aim of this current research is to reveal the emotional problems of families with disabled children and how they can cope with these problems according to special education teachers' views. Qualitative method and purposeful sampling were used. Sample of study consist of 21 special education teachers work in special education centers in Konya at least five years. 14 of them were women and participants' working year were depending 5 to 10 years. This work experience would let the teachers to observe the emotional problems and help the families in coping with these problems. In data collection process, semi-structured interview method was used and via content analysis results were analyzed. Three themes were obtained for emotional problems of families with disabled children according to special education teachers' views. These themes were 'Primary emotional reactions, 'Personal Problems' and 'Reactions to disabled child'. According to special education teachers' views primary emotional reactions were shock/denying, anxiety, disappointment and crying. Personal problems were depression, guiltiness, searching for a reason, blame and future anxiety. Lastly, reactions to disabled children were espousing, denial, shame, comparison and expectation. In addition to these findings, coping strategies that they need to use were interaction with other families, attendance to social activities and social skill development.

Key words: Special education teacher, emotional problem, coping strategy, family

GİRİŞ

Engelli çocuğa sahip ailelerde görülen problemler uzun yıllardır çeşitli araştırmalara konu olmakla birlikte (Akandere, Acar, & Baştuğ, 2009; Breslau, Staruch, & Mortimer, 1982; Veisson, 1999) bu problemlerin yaşam doyumu (Akandere vd., 2009), kaygı (Coşkun & Akkaş, 2009; Doğru & Arslan, 2008) ve depresyon (Singer, 2006) gibi bir çok psikolojik faktörle ilişkisi incelenmiştir. Engelli bir çocuğa sahip olmak anne babaların yaşamlarında kısıtlamalara neden olan ve yeni duruma uyum sağlamasını gerektiren çok zor (Şengül & Baykan, 2013) ve oldukça travmatik bir durumdur (Uğuz, Toros, Yazgan-İnanç, & Çolakkadıoğlu, 2004). Örneğin, depresyon bireyin yaşamını olumsuz yönde etkilediği gibi çocuğun bakımını da olumsuz yönde etkileyebilir ve bundan dolayı özellikle annelerin desteklenmesi çok önemlidir (Şengül & Baykan, 2013).

Normal bir bebeğin doğumu bile ailede yeni ve karmaşık duygular yaratırken, özürlü bir bebeğin aileye katılımı aileyi birçok sorunla yüz yüze bırakabilir. Çocuğun özürlü olduğu doğumdan hemen sonra fark edilmekle birlikte zaman içerisinde uyumsuzluk ya da gelişim geriliği aileler tarafından fark edilebilir. Bu durum da çocuğa yönelik beklenti ve hayallerin sarsılması ile sonuçlanır (Yukay & Erturan, 1998). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı problemlerden biri de duygusal problemlerdir ve bu problemler çocuğu ve aile bireylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Engelli bir çocuğa sahip olmak ailelerde stres (Dyson, 1993; Moess, Koegel, & Schreibman, 1992;) ve depresyon (Dereli & Okur, 2008) gibi bir çok problemin yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda da ailelerde, inkar, suçluluk ve kızgınlık gibi duygu durum bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Gülşen & Gök Özer, 2009). Ayrıca, zihinsel engelli çocuğa sahip aileler durumla baş etmede tek başlarına kaldığını vurguladıklarından dolayı bu çocuklar ve aileleri toplumda önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır (Özsoy, Özkahraman, & Çallı, 2006).

Aileler engelli çocuğa sahip olmakla ilgili yaşadıkları bu duygu bozukluklarıyla çeşitli şekillerde baş edebilmektedirler. Baş etme kavramı Folkman ve Lazaruz (1985) tarafından kişinin stres durumlarındaki değişimi olarak tanımlanabilir. Folkman ve Lazarus (1985)'a göre kişi stresli bir durumla karşılaştığında reddetme yada kaçınma davranışı gösterebilir ve daha sonra durumu kabullenebilir, probleme yönelebilir. Kişiler stresli durumlarla baş etmek için iki temel mekanizma kullanırlar. Bu mekanizmalar duygu ve problem odaklı başa çıkmadır (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). Engelli çocuğa sahip aileler bu durumla farklı şekillerde başa çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalar ailelerin bu durumla farklı şekillerde başa çıktığını ortaya koymaktadır (Ayyıldız, Konuk-Şener, Kulakçı, & Veren, 2012; Gülşen & Özer, 2009; Hastings, Kovshoff, Brown, Ward, Degli Espinosa, & Remington, 2005; Higgins, Bailey, & Pearce, 2005; Şengül & Baykan, 2013).

Bu araştırmanın amacı da özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları duygusal problemleri ve bu duygusal problemlerle nasıl başa çıkmaları gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:
1. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip aileler ne tür duygusal problemler yaşamaktadır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre engelli çocuğa sahip aileler bu durumla baş etmek için neler yapabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu
Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu örnekleme yöntemi ile özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle çalışırken onların yaşadıkları duygusal problemleri ve nasıl başa çıkmaları gerektiklerini detaylı ve derinlemesine bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir. Çalışma grubuna öğretmen seçim kriteri özel eğitim kurumlarında çalışan ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler üzerinde yapılmasıdır. Araştırma Konya ilinde görev yapan zihinsel engelliler öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 kadın 7 erkek toplam 21 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalışma yılı 5-10 yıl arasında değişmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği
Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve ilgili literatür taranmıştır. İlgili literatür taramasından sonra ailelerin zihinsel engelli bir çocuğa sahip olduklarında yaşadıkları duygusal problemler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin neler olabileceğine ilişkin olarak yarı

yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formumun geçerliğini sağlamak için form özel eğitim alanında doktora yapmış beş öğretim üyesine verilmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulama da yapıldıktan sonra görüşme formunda düzeltmeler yapılmış ve form araştırmaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmenlerinden veriler yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmelere gönüllü katılım esas alınmış ve Kimliklerin de açıklanmayacağı bilgisi katılımcılara verilmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bir açıklama yapılmıştır. Görüşmeler sırasında yazılı görüşme formları kullanılmış olup görüşmeler 20-30 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış formlara yazılı olarak alınmıştır. Her görüşme birden başlayarak kadın ve erkeklere göre numaralandırılmıştır. Kodlama araştırmanın amacı ve görüşme soruları çerçevesinde yapılmıştır. Kodlama yapılırken "Bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo7'den" yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ailelerin yaşadıkları duygusal problemler ve başa çıkma yöntemleri ilgili literatür çerçevesinde temalar belirlenmiştir. Bu temalar alt kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili olarak örnek öğretmen görüşlerine yer verildi.

BULGULAR

Özel eğitim ihtiyaç duyan çocukların ailelerin bu durum karşısında yaşadıkları duygusal problemlere yönelik üç tema elde edilmiştir. Bu temalar "İlk duygusal tepkiler", "Kişisel problemler" ve "Çocukla ilgili tepkiler" şeklindedir. Bu temalar daha sonra kategorileştirilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumla baş etme yöntemlerine ilişkin üç tema belirlenmiştir. Bu temalar "Diğer ailelerle etkileşim", "Sosyal aktiviteye katılım" ve "Sosyal beceri geliştirme" şeklindedir.

Duygusal Problemler

1. İlk Duygusal Tepkiler

İlk duygusal tepkiler şeması kendi içinde dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler "Şok/inkar", "Endişe", "Hayal kırıklığı" ve "Ağlama" şeklindedir. Katılımcıların 14'ü ailelerin bu duruma verdiği ilk duygusal tepkilerin şok/inkar olduğunu ifade etmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak E3 "Doğumdan itibaren engelli bir çocuğu olan aile ilk olarak şok aşaması geçirir. Önceleri kendinin engelli bir çocuğa sahip olamayacağı düşüncesi ile çocuğu inkar eder. Çocuğu reddeder. Çocuğu kabullenemezler" şeklinde ifade etmiştir. K2 ise "Çocuğun yetersizliğini kabul edememektedir. Reddeder. Böyle bir gerçeğin var olmadığına inanır ve şok geçirir. Benim çocuğum sağlıklı normal der. Var olan durumu görmezden gelir." şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin 4'ü ise ailelerin bu duruma verdiği duygusal tepkinin endişe olduğunu ifade etmektedir. "Endişe" kategorisine ilişkin olarak ise E6 "Aileler şimdi ne olacak ne yapacağım ve benden sonra çocuğun durumu ne olacak" gibi endişeler yaşamaktadır." Bu kategori ile ilgili olarak K5 ise "Ailelerde daha çok çocuğuma ne olacak endişesi görüyorum" ifadesinde bulunmuştur. Hayal kırıklığı da ailelerin bu duruma gösterdikleri tepkilerden biridir. "Hayal kırıklığı" kategorisinde 1 katılımcı görüş bildirmiştir. E7 "Genellikle ailelerde harika çocuk hayali yıkılır. Aileler artık bundan sonra hiçbir şeyin anlamı yok düşüncesi içine girerler." Bu tema ile ilgili olarak son kategori de "Ağlama" kategorisidir. 2 katılımcı bu kategori ile ilgili görüş bildirmiştir. K8 "Aileler bu durum karşısında aşırı ağlama ve çaresizlik yaşarlar" şeklinde ifade etmiştir.

2. Kişisel Problemler

Kişisel tepkiler teması kendi içinde 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler "Depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı"'dır. Katılımcıların 3'ü bu durum karşısında ailelerin depresyon içine girdiklerini ifade etmiştir. Bu kategoride E2 «Engelli çocuğa sahip ailelerde özellikle annelerde depresyon belirtileri görülebiliyor» şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir kategori olan suçluluk kategorisinde 8 katılımcı görüş bildirmiştir. K7 bu kategoride «Çocuğun engelli olmasından dolayı suçluluk duygusu hissederler. Geçmişteki hataları için cezalandırıldıkları hissine kapılırlar» şeklinde görüş bildirirken K2 «Çocuğun özürlü olmasına neden olduklarını düşünürler ve geçmişte yaptıkları için cezalandırıldıklarını düşünürler» şeklinde görüş bildirmiştir. Neden arama kategorisinde 4 katılımcı görüş bildirmiştir. E3 bu kategori ile ilgili olarak «Kendilerinin neden böyle bir çocuğa sahip olduğunu sorgularlar.

Ben ne yaptım da böyle bir çocuğa sahip oldum düşüncesindedirler» şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğretmen ise "Suçlama" kategorisi ile ilgili ifadede bulunmuştur. K11 kodlu katılımcı "Bu süreçte ebeveynler birbirini suçlamaktadır. Senin yüzünden oldu diyerek eşler birbirini yargılamakta ve çatışma yaşamaktadırlar. Genellikle de annede yük artar. Kadının hayatı çocukla ilgilenmek ve ona bakmak olduğu için sosyal hayattan uzaklaşıp eşleriyle geçimsizlik yaşarlar" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Son olarak 2 öğretmen de ailelerin gelecek kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. E6 bu kategori ile ilgili olarak "«Ailelerin sürekli endişe içinde oldukları konu gelecek kaygısıdır. Şimdi ne olacak ve ben ne yapacağım, benden sonra çocuğun durumu ne olacak gibi kaygılar yaşamaktadırlar» ifadesinde bulunmuştur.

3. Çocukla ilgili Tepkiler

Çocukla ilgili tepkiler teması beş kategori altında incelenmiştir. Bu tepkiler "Kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti" şeklindedir. 7 öğretmen ailelerin engelli çocuğu kabullenme yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Bu kategoride E7 kodlu katılımcı "Aileler bu duruma uyum sağlamaya çalışırken onları kabullenir ve çocukları için en iyisini yapmaya çalışırlar" şeklinde görüş bildirmiştir. K4 ise "Aileler çocuklarının bu durumunu kabullenip ona eğitim aldırmaya başlıyorlar" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden 7'si ailelerin çocuklarını inkar ettiklerini ifade etmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak E3 kodlu katılımcı "Çocuğu reddedip kabullenemezler bazen çocuğa kin duyabilirler ve bu reddetme ile birlikte çocuktan uzaklaşabilirler." şeklinde görüş bildirmiştir. K11 ise "Aileler bu durumda olayı inkar etmekle birlikte ben ne yaptım da bana böyle bir çocuk verdin gibi sorular sorarak çocuğu reddetmektedir". Utanç kategorisi ile ilgili olarak 4 öğretmen görüş bildirmiştir. K2 kodlu katılımcı "Çocuğun davranışlarından duyduğu utanç çocuğuyla evden çıkamayacak kadar büyük olabilir. Evde bir odaya kilitleyip kimseye göstermeyebilirler" şeklinde görüş bildirirken, K8 "Böyle bir çocuğa sahip oldukları için çocuklarından utanç duyabilirler. Çevrenin çocuğa ve kendilerine bakış açılarından utanırlar." şeklinde ifade etmiştir. Kıyaslama ile ilgili olarak 1 katılımcı görüş bildirmiştir. K5 "Aileler diğer öğrencilerle ve normal çocuklarla kıyaslama benim çocuğum neden öğrenemiyor diye karşılaştırma görülebilir" şeklinde bu kategoriyi ifade etmiştir. Son kategori olarak beklenti kategorisinde 2 katılımcı görüş bildirmiştir. K6 bu kategoride "Engelli çocuğa sahip aile çocuktan ve öğretmenden yüksek beklentide bulunabilir. Bu beklentilerden dolayı aile ve çocuk olumsuz etkilenebilir" ifadesinde bulunmuştur.

Baş Etme Yöntemleri

1. Diğer Ailelerle Etkileşim

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden birinin diğer ailelerle etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 5'i bu kategoride görüş bildirmiştir. E6 kodlu «Ailelere sosyal etkinlik düzenlerken ailelerin kendilerini farklı görmediği ortamlara girmeleri sağlanmalı, diğer engelli çocuk sahibi ailelerle etkileşim içinde bulunmaları sağlanmalıdır» şeklinde ifade ederken, K4 «Belirli aralıklarla paylaşım günleri planlanabilir. Aynı yada benzer problemleri yaşayan ailelerin bir araya getirilebildiği grup etkinlikleri düzenlenebilir» ifadesinde bulunmuştur.

2. Sosyal Aktivitelere Katılım

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden birinin sosyal aktivitelere katılım olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 14'ü bu kategoride görüş bildirmiştir. K1 kodlu katılımcı bu tema ile ilgili «Anne-çocuk birlikte temek yapma, baba-çocuk tamir işleri etkinliği yapılabilir. Piknik veya gezi etkinlikleri düzenlenebilir. Aile günü düzenlenebilir, öğretmen ve aile birlikte etkinliklere katılabilir. Aile yemekleri düzenlenebilir» şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca bu temada E4 kodlu katılımcı «Hem ailelerin hem de çocuğun sosyal becerilerini arttırmak için sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Ebeveynin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlara olan farkındalığını arttırmak için seminerler düzenlenebilir, sunumlar yapılabilir söyleşiler olabilir." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

3. Sosyal Beceri Geliştirme

Öğretmenler, ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemlerinden bir diğerinin sosyal beceri geliştirme olduğunu ifade etmiştir. 2 katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. K13 kodlu katılımcı bu tema ile ilgili olarak «Engelli çocuğa sahip ailelerin en büyük korkusu çocuklarının normal bireyler gibi olup olamayacağıdır. Bu yüzden çocuklarının yapabileceği beceriler bulup bunları kazandırıp sergiletmek iyi olacaktır. Çocuğun bir şeyi başardığını görmek aileler için en büyük mutluluk kaynağı» şeklinde görüş bildirmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada, engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları duygusal problemler ve kullanmaları gereken baş etme yöntemleri özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Ailelerin yaşadıkları duygusal problemler dört temel kategori altında toplanmıştır. Bu problemler ilk duygusal tepkiler, kişisel tepkiler ve çocukla ilgili tepkilerdir. Elde edilen sonuçlara göre ilk duygusal tepkiler, şok, endişe, hayal kırıklığı ve ağlama şeklinde iken, kişisel problemler depresyon, suçluluk, neden arama, suçlama ve gelecek kaygısı şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ailelerin

engelli çocuklarına yönelik ortaya koyduğu tepkiler ise kabullenme, inkar/red, utanç, kıyaslama ve beklenti şeklindedir. Bu bulguların yanı sıra özel eğitim öğretmenlerine göre bu ailelerin kullanması gereken baş etme yöntemleri diğer ailelerle etkileşim, sosyal aktivitelere katılım ve engelli çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler olarak ifade edilmiştir. Literatürde yapılan bazı araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir (Gülşen & Gök Özer, 2009; Özsoy vd., 2006; Şengül & Baykan, 2013).

Özsoy ve diğerleri (2006) zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle yaptıkları araştırmada ailelerin çocuklarına yönelik yaşadıkları en büyük problemlerin gelecek kaygısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra araştırmada çocuklarının kaza yada yaralanma yaşamasından korktuklarını ve çevreden sosyal destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Uğuz ve diğerleri (2004) zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sahip olmayan annelere göre bu durumdan duygusal olarak daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Özşenol ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada engelli çocuğa sahip ailelerde annenin kendini suçlama ve babanın anneyi suçlama davranışlarının duygusal tepkilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ailelerin kullandıkları baş etme stratejileri açısından incelendiğinde ise literatürde yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Ayyıldız vd., 2012; Gülşen & Gök Özer, 2009; Şengül & Baykan, 2013). Ayyıldız ve diğerleri (2012) zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle başa çıkma yöntemleri olarak en yüksek puan ortalamalarının kendine güvenli ve çaresiz yaklaşımı kullanırken sosyal destek arama yaklaşımı en düşük puan ortalamasına sahiptir. Şengül ve Baykan (2013) zihinsel engelli çocukların anneleri ile yaptıkları araştırmada zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin baş etme stratejisi olarak sahip olmayan annelere göre daha çok inkar ve davranışsal olarak boş verme yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları problemler ve baş etme yöntemlerinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaya konulmuştur. Özellikle ailelerin baş etme stratejileri olarak diğer ailelerle etkileşime geçmeleri ve çocuklarının sosyalleşmeleri açısından bu ailelere yönelik aktivite çeşitliliği sağlanmalıdır. Ailelerin yaşadıkları duygusal problemlerle başa çıkmalarında krize müdahale konusunda uzmanlaşmış personeller tarafından gerekli psikolojik destek sağlanmalıdır. Bunların yanı sıra ailelere yönelik aile danışmanlığı ve grupla psikolojik danışmanlık etkinlikleri düzenlenebilir. Özellikle grupla psikolojik danışma kişinin kendine benzer yaşantıları görmesi açısından önemli bir baş etme yöntemi olarak görülebilir.

KAYNAKLAR

Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,22*(1), 23-32.

Ayyıldız, T., Şener, D. K., Kulakçı, H., & Veren, F. (2013). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi.*Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11*(2), 1-12.

Breslau, N., Staruch, K. S., & Mortimer Jr, E. A. (1982). Psychological distress in mothers of disabled children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine,136*(8), 682.

Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,10*(1), 213-227.

Dereli, F., & Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, 25,* 164-168.

Doğru, P. ve Arslan, A. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 543-553.

Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation, 98*(2), 207-218.

Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 150-170. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. ve Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stresfull encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(5), 992-1003. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992

Gülşen, B., & Özer, F. G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Baş Etme Durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(5), 413-420.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Degli Espinosa, F., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism, 9*(4), 377-391.

Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism, 9*(2), 125-137.

Moes, D., Koegel, R. L., Schreibman, L., & Loos, L. M. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychological Reports, 71*(3), 1272-1274.

Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş., & Çalli, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 9*(9), 69-77.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 45*(2), 156-164.

Singer, G. H. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. A*merican Journal on Mental Retardation, 111(*3), 155-169.

Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. Kocatepe Tıp Dergisi,14(1), 30-39.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri, 7*(1), 42-7.

Veisson, M. (1999). Depression symptoms and emotional states in parents of disabled and non-disabled children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 27*(1), 87-97.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yukay, M., & Erturan, N. (1998). Down Sendrom'lu çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon düzeyleri ve aile yapıları üzerine etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*, 339-354.

BİRLİKTE YÜRÜYELİM KAYNAŞALIM; FARKINDALIK ÇALIŞMASI

Uzman Öğretmen A. Vefa DEMİRKIRAN
Öğretmen Abdullah UĞURLU
Öğretmen Salih ŞEN

ÖZET

Okulumuz öğrencileri ve ilçemizdeki örgün eğitim kurumlarındaki normal gelişim gösteren akran grubuyla öğrencilerimize karşı farkındalığı artırmaya yönelik olarak ortak etkinlikler yapılmıştır.Çalışma okulumuz öğrencileriyle, ilçemizde bulunan 7 okulla yapılmıştır.70'i okulumuz öğrencisi olmak üzere toplam 130 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Anket etkinliklerden önce ve sonra uygulanarak aradaki anlamlı fark ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir.Elde edilen bulgulara göre; normal gelişim gösteren öğrencilerin okulumuz öğrencilerine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri, öğrencilerimizle ortak etkinlik yapmak istedikleri, engelli öğrencilere faydalı olabileceklerini düşündükleri, engel türleri arasına zihin engelli bireyleri ekledikleri ancak etkinliğe katılan öğrenciler engelli öğrencilerle ilgili yapılan etkinliği yeterli bulmadığı, etkinliklerin sadece okul düzeyinde değil yaşamın tüm alanlarını kapsayacak şekilde planlanması ve uygulanması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran eğitimi, engelliler, farkındalık

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü gelişmiş ülkelerde nüfusun % 10'u gelişmekte olan ülkelerde ise % 12'sinin engelli bireylerden oluştuğu kabul edilmektedir. Ülkemizde ise Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından Devlet İstatistikleri Enstitüsüne 2002 yılında yaptırılan Türkiye Engeliler Araştırmasının verilerine göre ülkemizdeki engelli nüfusun toplam nüfusa oranı % 12,39 olarak saptanmıştır.
2012-2013 Milli Eğitim İstatistikî bilgileri doğrultusunda okulumuz seviye ve türüne göre Türkiye'de 603 okul/sınıf/kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda 14427 engelli öğrenci öğrenim görmektedir. Özelde okulumuzda ise toplam 70 öğrencimiz eğitim görmektedir.

OKULUMUZUN MİSYONU:Öğrencilerin toplum içindeki rollerini gerçekleştirebilen, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini amaçlayan bunun yanında kendi ayakları üzerinde durabilen, temel yaşam becerilerini kazanmış uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak ilgileri, gereksinimleri, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda, iş ve meslek alanlarına ve yaşama hazırlanmalarını sağlayan bir eğitim kurumu olmaktır. Ayrıca özel eğitim gerektiren bireylerin uyum içerisinde toplumsal yaşama katılarak üretimde bulunduklarını topluma göstermek.

Okulumuzun misyonunda belirtildiği üzere okulumuz öğrencilerinin toplum içindeki rollerini yapabilen, çevresine uyum sağlayabilen, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesi okulumuz ve öğrencileri için son derece önemlidir. Okulumuz öğrencilerinin akranları tarafından kabul edilip, normal akranlarıyla aynı sosyal alanlarda birlikte olarak hem öğrencilerimizin hem de normal öğrencilerin karşılıklı etkileşime girerek, normal akranlarının engelli öğrencilerimize karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesine ve normal öğrencilerin engelli öğrencileri kabulünü artırmaya çalışmak, okulumuzun misyonunun gereğidir.

Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçlar bölümünde yer alan *'' Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek''* amacına bağlı olarak hem normal öğrencilerin hem de engelli öğrencilerin gelişimlerinin doğru ve dengeli olarak sağlanması, engelli ve normal öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve ortak sosyal alanlarda bulunmaları ve ortak etkinliklerde buluşmaları sağlanarak farkındalık düzeylerinin artırılması öğrencilerin gelişimi açısından son derece önemlidir.

Örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin yanı sıra toplum içerisinde engellilik konusunda bilgi yetersizliği, birlikte yaşam tecrübelerinde yetersizlik durumu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Okulumuzun misyonu gereği özellikle mesleki eğitim alan Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde istihdama yönelik eğitim etkinlikleri gerçekleştirme, yetiştirilen öğrencilerimizin istihdamı ve toplumla etkileşim içerisinde olabilecekleri bir alan oluşturulması yönünde çalışma yapılması gereği ekibimizce tespit edilmiştir.

Ayrıca okulumuz tarafından yapılan aile eğitim faaliyetlerinde ve veli toplantılarında velilerimizin, çocuklarına karşı sosyal çevrelerinde olumsuz nitelendirmelerde bulunulduğu, çocukları ile iletişimden kaçınıldığı ve çocuklarının

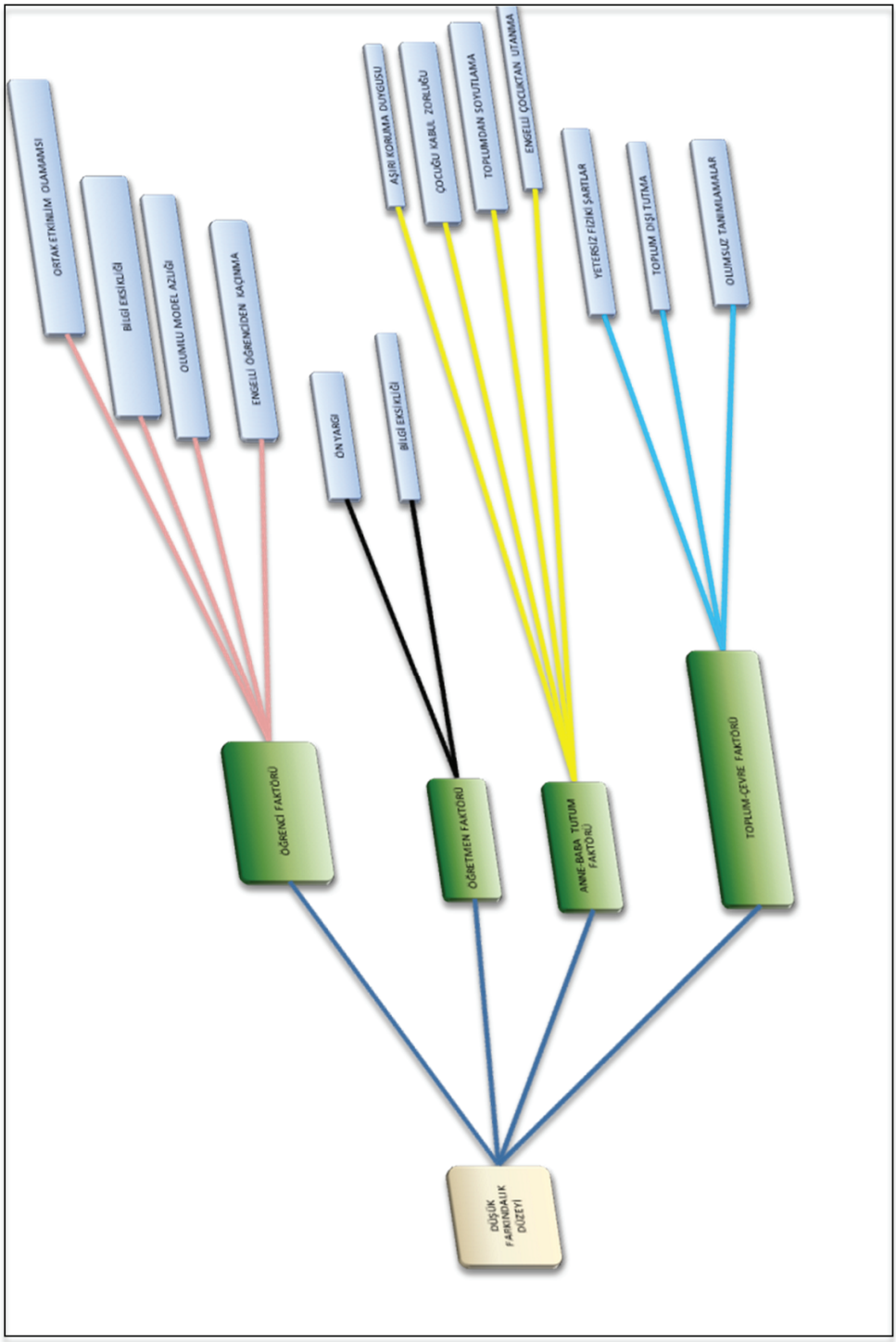
çevrelerinde kabul görmediği bilgileri tarafımıza iletilmiştir.Tüm bunlar göz önüne alındığında Birlikte Yürüyelim Kaynaşalım Ekibi olarak hedefimiz; (Dönmez, Avcı, Aslan, 1998, 26)

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak,
- Normal çocukların engelli yaşıtlarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
- Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- Tüm öğrencilerin iletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinmelerini sağlamak,
- Bireysel farklılıkları doğal karşılama ve saygı göstermek,
- Engelli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenme, amaçlarına ulaşılması beklenmiştir.

PROBLEM

Okulumuz öğrencilerine düşük farkındalık düzeyinin sebepleri problem çözme tekniklerinden ağaç diyagramı yöntemiyle neler olabileceği ortaya konmuştur. Diyagramda da görüldüğü gibi düşük farkındalığın nedenleri öğrenci, öğretmen, anne-baba tutumları, toplum ve sosyal çevre olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır.

Ekibimiz farkındalık çalışması için öğrenci boyutunu ele almıştır. Öğrenci boyutunun ele alınmasında, öğrencilerin toplumun bir parçası olmaları, gelecekte anne-baba ve öğretmen gibi rollere sahip olabilecekleri ve çalışmada öğrenci faktörünün ele alınmasının daha faydalı olacağı düşüncesinden hareketle belirlenmiştir.

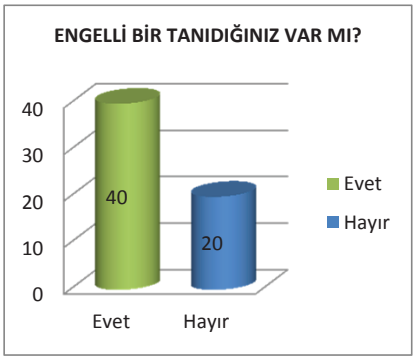
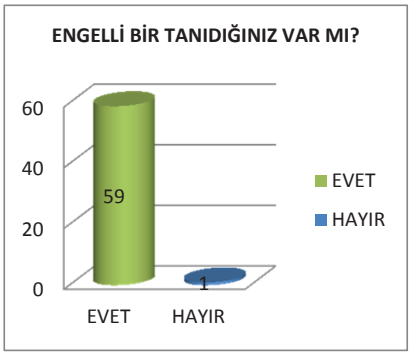

ORTAK ETKİNLİK OLAMAMASI
BİLGİ EKSİKLİĞİ
OLUMLU MODEL AZLIĞI
ENGELLİ ÖĞRENCİDEN KAÇINMA
ÖN YARGI
BİLGİ EKSİKLİĞİ
AŞIRI KORUMA DUYGUSU
ÇOCUĞU KABUL ZORLUĞU
TOPLUMDAN SOYUTLAMA
ENGELLİ ÇOCUKTAN UTANMA
YETERSİZ FİZİKİ ŞARTLAR
TOPLUM DIŞI TUTMA
OLUMSUZ TANIMLAMALAR
ÖĞRENCİ FAKTÖRÜ
ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ
ANNE-BABA TUTUM FAKTÖRÜ
TOPLUM-ÇEVRE FAKTÖRÜ
DÜŞÜK FARKINDALIK DÜZEYİ

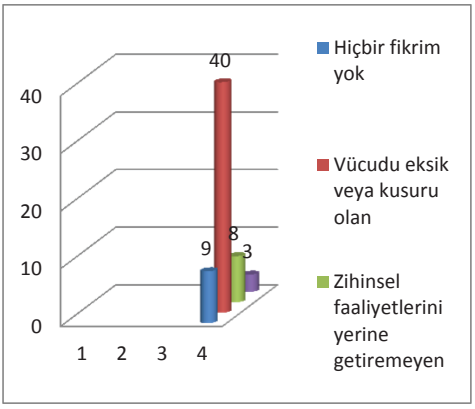
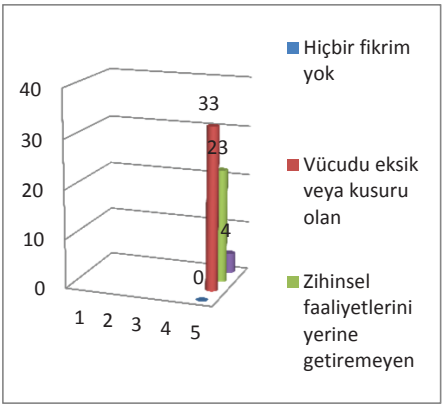
BULGULAR

Farkındalığı artırmaya yönelik etkinlikler planlanmış*(Masa Tenisi Etkinliği, Atık Maddelerle Üretim, Müzik Etkinlikleri, Uçurtma İmalatı ve Uçurtma Şenliği, Ortak Resim Etkinliği)* belirlenen takvime göre okulumuz öğrencileriyle ve normal gelişim gösteren öğrencilerle planlanan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuç ve değerlendirmesi için anket geliştirilmiş, etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası olmak üzere etkinliklere katılan öğrencilere(60 kişi) anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar grafik haline getirilerek sonuç ve değerlendirme çalışması yapılmıştır.Elde edilen verilere göre; birinci anket uygulamasında ***''Engelli Tanıdığınız Var mı?''***sorusuna verilen cevaplar 40 öğrenci Evet, 20 öğrenci Hayır cevabı verirken ikinci uygulamada bu oran 59 Evet 1 Hayır şeklinde olmuştur. Yine ***'' Sizce Engelli Ne Demektir''*** sorusunabirinci anket uygulamasında 9 öğrenci hiçbir fikrim yok, 40 öğrenci vücudu eksik veya kusurlu olan, 8 öğrenci zihinsel faaliyetlerini yerine getiremeyen , 3 öğrenci bazı şeyleri yapamayan cevaplarından oluşurken ikinci uygulamada bu oranlar ''***Vücudu Eksik Veya Kusurlu Olan''*** diyen öğrenci sayısı ' 33 düşmüş ''***Zihinsel Faaliyetlerini Yerine Getiremeyen''*** diyen öğrenci sayısı ise 23'e yükselmiştir. Birinci uygulamada 9 öğrenci ***''Hiçbir Fikrim Yok''*** derken ikinci uygulamada ***''Hiçbir Fikrim Yok''***diyen olmadığı görülmüştür.(Şekil 1,2)

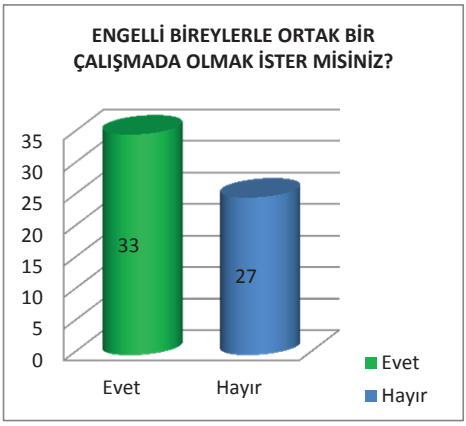
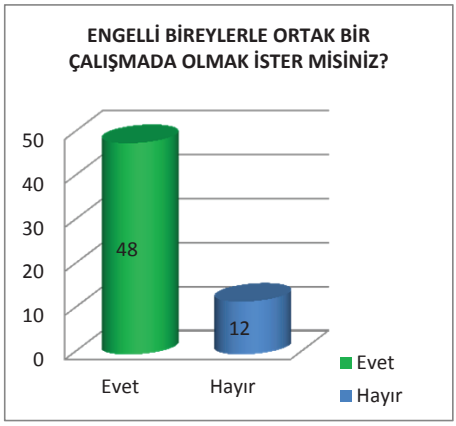
Bu sonuçlara bakılacak olursa normal gelişim gösteren öğrencilerin engellilerin farkında olduğu, engellilerle karşılaştıkları ancak engelli kelimesinden daha çok fiziksel engelliler grubundaki engellileri anladıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan etkinlik çalışmalarıyla normal gelişim gösteren öğrencilerin, engel grubuna bedensel engellilerin yanında zihin engelli bireyleri de dâhil ettikleri tespit edilmiştir. Bu algının ve zihin engelli bireylerle yapılan etkinliklerin doğal sonucu olarak ilk uygulamadaki engelli tanıdığınız var mı sorusunun '' ***EVET''*** cevabının ikinci uygulamadaki ''***EVET''*** cevabının artmasında etkin rol oynadığı belirlenmiştir.

ŞEKİL-1 - 2

1.UYGULAMA	2. UYGULAMA
	

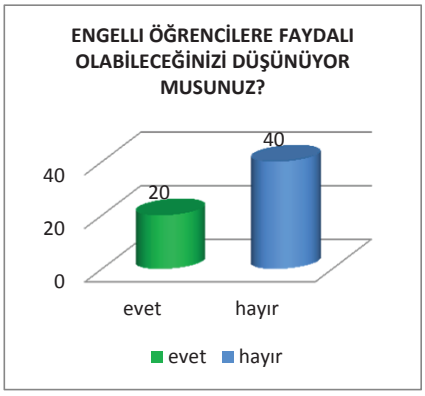
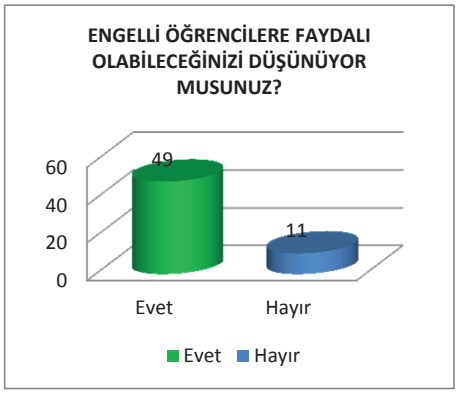
Engelli kelimesi sizde en çok neyi çağrıştırır?	
1.UYGULAMA	**2. UYGULAMA**
	

ŞEKİL-3

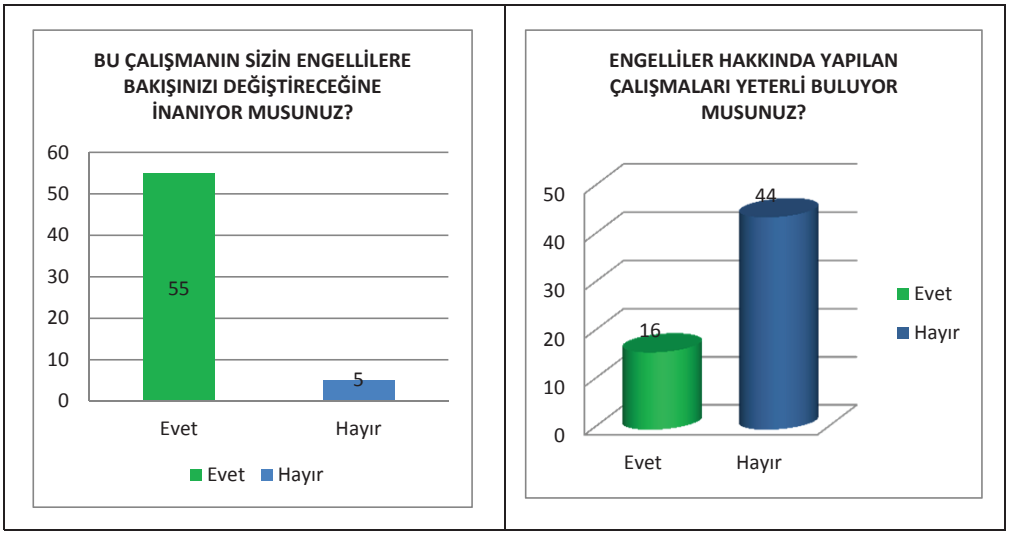
2.UYGULAMA	2.UYGULAMA
	

Yapılan etkinliklerin amacı normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencilere hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Nitekim yukarıdaki tabloda birinci uygulamada ortak bir çalışmada bulunmak isteyen öğrenci sayısı 33 öğrenci iken yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan ikinci ankette bu sayının 48 yükseldiği görülmüştür. Bu sonuçlarla etkinliklerin belirlenen amaçlara ulaşmada etkili olduğu tespit edilmiştir.
Uygulanan birinci anket sonucunda normal gelişim gösteren öğrenciler etkinliklerin başlangıcında engelli öğrencilere faydalı olamayacaklarını düşünürken yapılan etkinlikler sonucunda kazandırdığımız birlikte olma, paylaşma ve yardımlaşma sayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerimizin engelli öğrencilerimize faydalı olabilecekleri hissetmeleri sağlanmıştır**(şekil-4)**

Şekil 4

1.UYGULAMA	2.UYGULAMA
	

Şekil- 5 **Şekil-6**



Yapılan etkinlikler sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencilerimize bakışının değiştiği, ancak engelliler için yapılan çalışmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir.(şekil 5, 6)

SONUÇ VE ÖNERİLER;

70'i okulumuz öğrencisi, 60 normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 130 öğrenciyle ortak etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan etkinlikler okulumuz öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sağlıklı bir gelişim göstermeleri, kişisel farklılıklara saygı ve ortak yaşam kültürü geliştirmeleri ve okulumuzun misyonunu gereği olarak yapılmıştır. Yapılan etkinliklerle aşağıda belirlenen amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak,
- Normal çocukların engelli yaşıtlarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
- Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- Tüm öğrencilerin iletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinmelerini sağlamak,
- Bireysel farklılıkları doğal karşılama ve saygı göstermek,
- Engelli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenme, amaçlarına ulaşılması beklenmiştir.

Uygulanan anket sonuçlarına göre; normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli bireyleri tanıdığı, toplum içinde engelli bireylerle karşılaştıkları ancak engel türlerinden fiziksel/bedensel engelli bireyleri anladıkları, engelli bireylerle ortak çalışma yapmak istedikleri, engelli bireylere faydalı olabileceklerini düşündükleri ve engelli bireylere karşı olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında etkinliğe katılan öğrencilerin, öğrencilerimize karşı olumlu yönde farkındalığın arttığı, olumlu tutum geliştirdikleri, daha sonra yapılacak etkinliklere katılacakları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak etkinliğe katılan öğrencilerin engelli öğrencilerle ilgili yapılan bu etkinliğin yeterli bulmadığı, etkinliklerin sadece okul düzeyinde değil yaşamın tüm alanlarını kapsayacak şekilde planlanması ve uygulanması gerekliliği ortaya konmuştur.(şekil-6)

Bundan sonra yapılacak etkinliklerde sadece okul düzeyinde değil diğer kurum ve kuruluşlarında dâhil edilmesi gerektiği bu yolla geniş kitlelere ulaşılarak, engelli bireylere karşı olumlu tutum ve davranışların gelişeceği tarafımızca değerlendirilmektedir.

ÇALIŞAN ENGELLİ BİREYLERİN ÇALIŞMA ALANLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

EXAMINING VIEWS OF EMPLOYEES WITH DISABILITY ON WORKING AREAS (SAMPLE OF KONYA CITY)

Yrd. Doç. Dr Rukiye KONUKER
Arzu ANIL

ÖZET: Normal gelişim gösteren bireyler gibi engelli bireyler de çalışmak, üretmek ve işgücü piyasasında yer edinmek istemektedirler. Bu bireyler için oluşturulan ve onlara sunulan bu imkânlar çerçevesinde kendini değerli hissetme, yeterli hissetme, sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, toplumsal hayatın bir öğesi olma yönünde pek çok katkılar sunmaktadır. Ülke genelinde işsizlik problemlerin çözülmesinin yanında engelli bireylerin hem istihdam edilmeleri hem de engellilerin iş hayatlarına başlamaları, uyum sağlamaları ve iş hayatlarını devam ettirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile çalışan engelli bireylerin çalışma alanlarındaki mevcut durumu tespit ederek onların bu konudaki görüşlerinin ve önerinin neler olabileceğini ortaya koymak hedeflemiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde görüşme tekniğinden yararlanılarak desenlenmiştir. Araştırma Konya ilinde resmi/devlet okullarında çalışan 15 engelli bireyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada engelli çalışanların görüşleri, görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Elde edilen araştırma bulgularında engelli çalışanların genel olarak yardımcı hizmetli olarak atandıkları ancak temizlik becerilerinde zorlandıkları için yöneticilerin engelli bireylerin çalışma alanlarını değiştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin çalışanlara karşı olumlu tutum sergiledikleri ve işe yerleştirmelerde, engellilerin çalışma alanlarının tespitinde engel türünün dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar sözcükler: Engel, engelli birey, çalışan engelli birey, istihdam

ABSTRACT: The unfullfillment of expectations about roles based on an individual's age, gender and cultural values that he/she lives in is called "*disability*". The persons with disability also want to work, produce and get a seat in labor market. The opportunities presented to these persons maket hem feel worthful and efficient. And also, there is a contribution for supporting their social development. In addition to solve unemployment problem in country-wide, both employment of persons with disabilities and adaptation of them with working conditions have great importance. This study aims to identify existing state of persons with disabilities in working areas and to explore their views and suggestions on the topic. In the study, interview technique was used within the frame of case study that is belonging to qualitative research method. This study was conducted with 15 persons with disabilities who work in public schools in Konya province. The views of employees with disabilites were collected via interview form and semi-structured interview form technique, and were analyzed by administering qualitative data analysis. The research findings revealed that the employees with disabilities were initially appointed as assistant servant, but then, because of their disabilites, they were redirected to new working areas by their executives. It was also found that the executives have a positive attitudes with employees with disabilities. Moreover, the type of disability must be taken into attention for the process of work placement and identification of working areas.
Key words: disability, individual with disability, employees with disability, employment.

GİRİŞ

Bireyin yaşadığı sürece, yaş, cins, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken roller vardır. Birey yetersizlik yüzünden bu rolleri gereği gibi oynayamaz durumda kalırsa buna engel denir (Özsoy, Özyürek, Eripek,1997).Engelli bireyler özel eğitim kapsamında yer almaktadırlar. Özel eğitime muhtaç olan bu gruplar Culatta ve Tompkins (1999) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır; zihinsel geriliğe sahip bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, duygusal ya da davranış sorunları (uyum sorunları) olan bireyler, fiziksel engelli bireyler, diğer sağlık sorunları olan bireyler, iletişim bozuklukları (konuşma ve dil bozuklukları) olan bireyler, işitme engelliler, görme engelliler, ağır ya da birden çok engele sahip bireyler, üstün yetenekli bireyler (Akt.Arslan ve Altıntaş, 2014).

Engelliler çalışmak, üretmek ve işgücü piyasasında yer edinmek istemektedirler. Çalışma isteği hem üretime katkı ve hem de rehabilitasyon unsuru olarak değerlendirilmektedir. Çalışma ortamı ise sosyalleşme ve sosyal içerme için önemli bir imkân olarak görülmektedir (Genç ve Çat, 2013).
Çalışma, kişinin yaşamını biyolojik olarak idame ettirmesinin ötesinde, kişisel doyumunun ve toplumun bir parçası olmasının ana kaynaklarından biridir. Bu nedenle sağlıklı insanlar kadar engellilerin de bir işe sahip olmaları yaşamsal önem taşımaktadır. Sağlıklı bireylerin meslek edinmeleri ve bir işe yerleşmelerinin önünde de engeller bulunmasına

rağmen, bu durum engelliler için daha büyük bir sorun teşkil etmektedir (Arslan ve Altıntaş, 2014).Geçmişte engellilik olgusuna genel olarak sosyal yardım temelinde yaklaşılmakta ve bakım hizmetleri sunulmaktaydı. Zamanla engelli kişilerin korunmasından öte, onların iş yaşamına katılımları ve uyumları konusu da önem kazanmaya başlamıştır (Şahin, 2001). İş ve meslek sahibi olmak okuldan sonra hayatın ilerleyen aşamalarında toplumsal hayatı sürdürmek için önemlidir. Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimi olan bireylerin de bir işte çalışması ekonomik olarak gelir elde etme, sosyal ve psikolojik olarak kimlik kazanma, özgüven duyma ve kendini kanıtlama açılarından büyük önem taşımaktadır (Güneş ve Akçamete, 2014). Engelli bireylerin kendilerini, yaşadıkları toplumun bir parçası olarak görebilmelerinde, üretime katılmaları önemli bir faktördür. Üretime katıldıkları ölçüde toplum ile bütünleşecek ve engellerinden dolayı dışlandıkları hissinden uzaklaşacaklardır (Akardere, 2005).Engellilerin istihdamını gerektiren nedenleri çok çeşitlendirmek mümkün olmakla birlikte, bunların temelde iki önemli nedeni, ekonomik ve sosyal nedenlerdir. Ancak, bu nedenlere geçmeden önce, engellilerin sağlam insanlara göre istihdam edilmeye daha çok ihtiyaç duyduklarının kabul edilmesi gelmektedir. Çünkü bu ihtiyacın karşılanması, her şeyden önce engellinin bir bicimde toplumdan soyutlanması önlenmektedir (Bilgin, 2000).

İstihdam kavramı iktisadi anlamda, genel olarak emek faktörünün üretim sürecinde çalıştırılması anlamına gelmektedir. İşgücünün çalışmaması durumu ise "işsizlik" olarak adlandırılır (Taş ve Bozkaya,2012).Gelişmekte olan tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de işsizlik çözülmesi gereken bir problemdir ve bu problem çerçevesinde engellilerin istihdamı da problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Engellilerin istihdamı kadar önemli bir konu da engellilerin iş hayatlarına başlamaları, uyum sağlamaları ve iş hayatlarını devam ettirebilmeleri konusudur (Eren, 2010). Özel gereksinimi olan bireylerin istihdamına yönelik düzenlemelere Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Hakları Sözleşmesi (2009), 5378 sayılı Özel Gereksinimi Olan Bireyler Kanunu (2005), 4857 Sayılı İş Kanunu (2003) ve 657 Sayılı Devlet Memurluğu Kanununda (1965) yer verilmektedir.Ünal'ın (2001) istihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler adlı araştırmasında istihdam edilebilirlik becerilerini sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, zihinsel, akademik, kendini yönetme olarak belirlemiştir. Baran ve Cavkaytar'ın (2007) işyerlerinde çalışan ve çalışacak olan zihinsel engelli bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin işverenlerin görüşleri sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, iletişim ve akademik beceriler gibi yeterlilikler olarak belirlenmiştir.

Büyükşehir özelliği kazanmasıyla pek çok iş olanaklarının oluştuğu Konya ilinde resmi/devlet okullarında çalışan özel gereksinimli bireylerin çalışma alanlarında sorunların tespit etmek için böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Böylelikle özel gereksinimi olan bireylerin istihdamlarındaki sorunlar tespit edilip istihdam olanaklarını artırmaya yönelik planlamalar ve düzenlemeler yapılacaktır. Bu gereksinim doğrultusunda araştırmanın amacı; ekonomisi ve sanayisi gelişmiş olan Konya ilinde çalışan engelli bireylerin çalışma alanlarına yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır;

1.Çalıştığınız iş yerindeki çalışan ya da çalışacak olan engelli bireyin sahip olması gereken yeterlilikler nelerdir?
2.İş yerinizde hangi beceri alanına ilişkin yeterliliklerde zorlanmaktasınız, bu konuda işveren nasıl yardımcı olmaktadır?
3.İşverenin size ve diğer çalışanlara karşı tutumlarında ve verdiği işlerde ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
4.İş yerinizdeki çalışan /çalışacak olan engelli bireyler için ne gibi düzenlemeye ihtiyaç duymaktasınız, işverenden beklentileriniz nelerdir?
5.Engelli bireylerin istihdam edilme şekli hakkında ne düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma çalışan engelli bireylerin çalışma alanlarına yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu betimlemek amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Konya ilinde resmi/devlet okullarında çalışan engelli bireylerin tespiti için Milli Eğitim Müdürlüğünden engelli birey çalıştıran okulların listesi çıkartılmıştır. Bu listede yer alan engelli birey çalıştıran okullar için gerekli izinler alındıktan sonra görüşme için randevu isteğinde bulunulmuş, görüşmeyi kabul eden 15 ayrı eğitim kurumundaki engelli birey ile görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1.Engelli Çalışanların Özellikleri

Cinsiyet	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
Kadın	6	%40
Erkek	9	%60
Yaş	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
20 Yaş altı	1	%6,6
21-25 yaş	1	%6,6
26-30 yaş	5	% 33,3
31-35 yaş	3	%20
35 yaş üstü	5	%33,3
Engel Türü	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
Görme Engelli	3	%20
İşitme Engelli	1	%6,6
Ortopedik Engelli	4	%26.6
Süreğen Rahatsızlığı olanlar	2	%13.3
Duygu ve Davranış Bozukluğu	5	%33.3
Eğitim Düzeyi	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
Lise	10	%66.6
Üniversite	5	%33.3
Kurumdaki Görevi	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
Memur	2	%13.3
Hizmetli	13	%86.6
Kurumda Çalışma Süreleri	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
0-1 yıl	7	%46.6
1-5 yıl	8	%53.3
Kurumdaki Göreve Yerleştirme	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
EKPSS	15	%100
Katıldığı Mesleki Eğitim Modülü	**Frekans(f)**	**Yüzdelik(%)**
Hayır	15	%100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu ve çalışan engelli bireylere yönelik görüşme formu olmak üzere iki ayrı veri aracı kullanılmıştır**.** Bu araştırmada işyerindeki engelli bireylerin çalışma alanlarına yönelik görüşlerine gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırma amacına yönelik olan verilerin sözlü olarak elde edilmesi amacıyla hazırlanmış, görüşme sırasında engelli çalışanlara sorulacak soruları içeren bir formdur. Görüşme formu engelli çalışanların çalıştıkları işyerlerindeki çalışma alanlarına yönelik görüş ve önerilerinin alınması amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken Baran ve Cavyaktar'ın (2007), Güneş ve Akçamete'nin (2014) yapmış oldukları araştırmadaki görüşme sorularından yararlanılmıştır. Engelli çalışanların demografik bilgilerini elde etmeye yönelik olarak da kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Oluşturulan görüşme formu ve kişisel bilgi formu alanında uzman öğretim elemanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan incelemeler neticesinde sorulara son şekli verilmiştir. Engelli çalışanlarla hazırlanan görüşme formu doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde engelli çalışandan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Engelli birey çalıştıran okullar için gerekli izinler alındıktan sonra eğitim kurumlarına gidilmiş, görüşme için araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacı açıklanmış, yapılacak olan görüşmede ses kaydı yapılacağını belirtilmiş ve engelli bireylere araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden eğitim kurumlarındaki 15 engelli çalışan ile görüşme için randevu ayarlandıktan randevu zamanında yüz yüze görüşüp ses kaydı alınmış ayrıca araştırmacı görüşmeler sırasında, çalışma için önem taşıyan gözlemlerini not etmiştir. Görüşmeler yapılırken gerekli durumlarda sorular içeriği değiştirilmeksizin farklı yollarla tekrar sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Hazırlanmış olan görüşme formuna göre görüşmeyi tamamlandıktan sonra; kayıtların dökümüişlemine geçmiştir. Görüşme sırasında araştırmacıtarafından alınan ses kayıtlarının hiçbirinde değişiklik yapılmadan ve görüşülen çalışanlara kod (Ç1,Ç2 vb.) verilerek görüşme formundaki sıraya göre dökümüyapılmıştır. Daha sonra yazıya dökülen

veriler bilgisayarda hazırlanan Görüşme Formu'na görüşmeci-görüşülen sırasıyla aktarılmıştır. Veriler okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılarak geçici temalar oluşturulmuştur. Veriler beş tema altında toplanmıştır. Temalar yardımıyla görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu çalışmaları, iki araştırmacı bağımsız olarak ayrı yer ve zamanlarda gerçekleştirmiştir. Temalar ışığında Görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, araştırmanın güvenirliği için görüşme kodlama anahtarının tutarlığı karşılaştırılmıştır. Veriler belirlenen tema ve kodlara göre tekrar gözden geçirilmiş ve netleştirilmiştir. Temalara ve kodlara göre veriler betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel analizi kullanılmış ve belirlenen her bir temaya ilişkin görüş bildiren çalışan frekansları (f) belirlenerek devamında çalışanların da örnek ifadeleri seçilmiştir. Verilerin sonucu elde edilen temalar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışan engelli bireyler ile görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar

Sıra	Tema
1	İşyerindeki çalışma alanında sahip olunması gereken yeterlilikler ile ilgili görüşler
2	Zorlanılan beceri alanları ve buna yönelik işveren tutumuna ilişkin görüşler
3	İşverenin çalışanlara karşı tutumlarında ve verdiği işlerdeki farklılıklara ilişkin görüşler
4	İş yerinde engelli bireylere yönelik yapılacak düzenlemeler ve İşverenden beklentilere ilişkin görüşler
5	İstihdam edilme şekline ilişkin görüşler

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmaya katılan engelli çalışanlar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan 5 tema ve alt temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Çalışma alanında sahip olunması gereken yeterlilikler ile ilgili görüşler

Araştırmaya katılan 15 engelli çalışan **'**Çalıştığınız iş yerindeki çalışan ya da çalışacak olan engelli bireyin sahip olması gereken yeterlilikler nelerdir?' sorusuna 30 kez vurgu yapmışlardır. Verilen yanıtlar incelendiğinde en çok vurgu teknoloji bilgisine yapılmıştır.

Tablo 3. Çalışma alanında sahip olunması gereken yeterlilikler ile ilgili görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Engel Türü	3	%10
Teknoloji bilgisi	6	%20
Ekip Çalışması	1	%3.3
Temizlik becerisi	5	%16.6
Sağlıklı olma	2	%6.6
Resmi yazışma kuralları	1	%3.3
Kişiler arası uyum	4	%13.3
İletişim Becerisi	5	%16.6
Sorumluluk alma	2	%6.6
Çalışkanlık	1	%3.3

Tablo 3 incelendiğinde çalışma alanında sahip olunması gereken yeterliliklerden en çok vurgulananların temizlik becerisi %16.6, teknoloji bilgisi %20, iletişim becerisi %16.6 ve kişiler arası uyum %13.3 olduğu görülmektedir.Temizlik ile ilgili olarak Ç5 'Temizlik yapmasını bilmeli, hizmetli memursa temizlik yapmasını bilmeli' şeklinde ifade etmiştir.' Teknoloji bilgisi ile ilgili olarak Ç4 'Bence teknolojik bilgisine sahip olması gerekir ben şu anda kitapların kaydını bilgisayardan yapamam gerekiyor normalde daha bilgisayar gelmediği için telefondan yapıyorum kâğıtla uğraşmak biraz daha zaman aldı telefonla daha kolay oluyor' şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında çalışanlar, iş yerlerindeki yeterliliklere ilişkin olarak engelli çalışanın engel türüne göre sahip olması gereken yeterliliklerin değişeceği vurgusunuyapmışlardır. Bu konuda Ç12 'Engelinin durumuna göre hareket edilmesi gerekir. Yani adı üstünde engelli ona göre engellinin yapabileceği, yapacağı işten fazlası verilmemelidir.'olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ekip çalışması, kişiler arası uyum, çalışkanlık, resmi yazışma kuralları, sorumluluk, iletişim becerileri, sağlıklı olma ifadelerine vurgu yapmışlardı.

Zorlanılan beceri alanları ve buna yönelik işveren tutumuna ilişkin görüşler

Engelli çalışanlar **'**İş yerinizde hangi beceri alanına ilişkin yeterliliklerde zorlanmaktasınız?' sorusuna 16 kez vurgu yapmışlardır. Verilen yanıtlar incelendiğinde en çok vurgu temizlik becerisine yapılmıştır.

Tablo 4. İş yerinde zorlandığı beceri alanına ilişkin yeterlilikler ile ilgili görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Temizlik becerisi	7	%43.75
İş becerisi	4	%25
İletişim Becerisi	1	%6.25
Resmi yazışma kuralları bilgisi	1	%6.25
Zorlandığı bir beceri yok	3	%18.75

Görüşme yapılan engelli çalışanlar, zorlanılan beceri alanlarından ağırlık olarak temizlik becerilerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ç5 'yerleri süpürmekte, paspas yapmakta zorlanıyorum, çamaşır suyu kullanamıyorum. Çünkü rahatsız ediyor, astımdan dolayı.' olarak ifade etmiştir. Bunun yanında çalışanlar iş becerileriyle ilgili olarak fiziksel güç gerektiren işlerde zorlanmakta olduklarını belirtmişlerdir. Ç8 'ben zorlandığım alan oldu çok güç gerektiren yerlerde çalışamıyorum. Çünkü çok gücüm yetmiyor yoruluveriyorum hemencecik.' diye belirtmiştir. Ayrıca engelli çalışanlar çalışma alanlarına göre resmi evrak kuralları bilgisi ve iletişimde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İletişimde zorlanan engelli birey (Ç3)'İşitme engelimden dolayı iletişim kuramıyorum.' şeklinde ifade etmiştir. Bir kısım engelli çalışan ise zorlandıkları bir alan olmadığını belirtmiştir. Bu konuda Ç15 'Beni zorlayacak bir alan olmadı kurumun başında bulunan müdürümüz masa başı iş verdi.' olarak ifade etmiştir.

Engelli çalışanlar iş yerinde zorlandığı beceri alanına ilişkin 'Bu konuda işveren nasıl yardımcı olmaktadır?'sorusuna 11 kez vurgu yapmışlardır. Verilen yanıtlar incelendiğinde çoğunlukla %54.54 ile iş değişikliği yaparak yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir

Tablo 5. İş yerinde zorlandığı beceri alanına yönelik işveren tutumuna ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Görev Paylaşımı	2	%18.18
İş Değişikliği	6	%54.54
İş Yükünü Azaltma	2	%18.18
Yardımcı olmuyor	1	%9.09

Engelli çalışanlar, zorlanılan beceri alanlarında işveren tutumuna yönelik işverenlerin genellikle iş değişikliği yaptığını vurgulamışlardır. Ç9 '. İşim hizmetli ama bana o görevi vermediler. Yardımcı oldular kütüphanede görev verdiler. Açık tutulması önemli çocukların gelip faydalanması açısından gene onların yardımıyla zaten burada ediyoruz yani kayıt işlemleri filan onların yardımıyla oluyor.' Ç6 'İlk geldiğim zaman temizlik işi verilmişti. Daha sonra işverenim benim engelimden dolayı yapamadığımı gördüğü için beni kendi engelime göre yapabileceğim işe yönelttı.' olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında çalışanların zorlandıkları alanlarda işverenlerin iş yükünü azatlıklarını belirtmişlerdir. Ç8'İş alanımı daralttı idareyi yapıyorum sadece masaları siliyorum bazı diğer işleri yapıyorum idarenin.'Ç12 'İşverende elinden gelen yardımı yapıyor zorlama yapmıyorlar yardımcı olmaya çalışıyorlar.'şeklinde ifade etmişlerdir. Engelli çalışanların işverenlerin zorlanılan alanlarda görev paylaşımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Ç2 ' Benim yerime onlar yapıyor bazı işleri.' olarak ifade etmiştir.

İşverenin çalışanlara karşı tutumlarında ve verdiği işlerdeki farklılıklara ilişkin görüşler

Engelli bireyler işverenlerin kendisine ve diğer bireylere verilen işlerdeki farklılıklara yönelik genellikle bir fark göremediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. İşyerinde çalışanlara verilen işlerdeki farklıklara ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Farklılık yok	10	%66.66
Farklılık var	5	%33.33

Engelli bireyler işverenlerin kendisine ve diğer bireylere verilen işlerdeki farklılıklara yönelik genellikle bir fark göremediklerini ifade eden bireyler; Ç1 'bence bir farklılık yok.'Ç2 'yok herhangi bir fark.'Ç5'İŞKUR 'dan gelen eleman var farkımız yok, aynı işleri yapıyoruz. Yok, aynı işler diğer hizmetler hangi işleri yapıyorsa biz de aynı şekilde de yapmaya çalışıyoruz elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ben özürlüyüm diğer arkadaşlar sağlam sağlıklı diye düşünmüyoruz yani elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz okul için çocuklar için'. Ç10 'hayır düşünmüyorum mümkün mertebe eşit, bir de iş yerindeki ortamımız saygı sevgi çerçevesinde gerçekleştiği için sen bu kadar yaptın ben bu kadar yaptım olayı yok birbirine yardımcı oluyor'. Ç12 'yardımcı hizmetli de bulunan arkadaşlarla hemen hemen verilen görevler aynı değişen bir farklılık yok yani' şeklinde ifade etmişlerdir.

Kendisine ve diğer bireylere verilen işlerdeki farklılıklarla ilgili olarak bir fark olduğunu vurgulayan engelli bireyler ise farkın yeterlilik, yetenek ve engel türüne göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ç4 'ben fiziksel engelli durumda olduğum için bana biraz daha kolaylık işler sunuluyor ben daha kolay işlerde çalıştırılıyorum. Benim durumuma göre benim yapabileceğim işte çalıştırılıyorum müdür bey yardımcı oluyor. Ç6 'Biz okulda 5 tane hizmetliyiz, Benim iletişim yeteneğim diğerlerinden daha üstün olduğu için kendim farklı olduğum için bu işi yapıyorum.'Ç8 'Herkesin kendine göre kendi yeterlilik dâhilinde çalıştığını düşünüyorum.' Ç9 'Tabi fark var

normalde benim görevim dışında iş veriyorlar. Kendi görevleri ölçüsünde iş yapıyorlar.Ç11 'Çok farklılık var ben evrak getirip evrak götürüyorum, Kütüphanede öğrencilere kitap verip kitap alıyorum. Yani tek elimle yapabileceğim işleri o konuda bana yardımcı oluyorlar ben hafifi işleri yapıyorum ağır işleri diğer arkadaşlar yapıyorlar.'şeklinde ifade etmişlerdir.

İşverenin çalışanlara karşı tutumlarındaki farklılıklara ilişkin görüşler

Çalışan engelli bireyler genel olarak kendisi ile diğer çalışanlara yönelik işveren tutumlarında bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 7. İşverenin çalışanlara karşı tutumlarındaki farklılıklara ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Farklılık yok	12	%80
Farklılık var	3	%20

Çalışan engelli bireyler genel olarak kendisi ile diğer çalışanlara yönelik işveren tutumlarında bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.Ç4 'Tutumda hiçbir şekilde bir farklılık yok eşit tutumda davranılıyor.'Ç5 'Eşit davranıyorlar bir fark yok.'Ç8 'Eşit derecede normal, güzel davranıyorlar, fark yok.' İşverenlerin tutumlarında farklılık olduğunu belirten engeli çalışanlar ifadelerinde olumlu tutum, hoşgörü ve ayrıcalık konusunu vurgulamışlardır. Ç12 'Olumlu tutumları olumlu, çalıştığım işyerinde müdürümüzden memnununuz herhangi bir sıkıntımız yok herhangi bir sıkıntımız olduğunda bilgi verdiğimizde gereken neyse yardımcı oluyorlar ellerinden gelen.'şeklinde belirtmişlerdir. Hoşgörü konusunda Ç15 'Var tabi ki çünkü ben engelli bir memur olduğumun farkındalar ve bununla ilgili bana daha özverili davranıyorlar, yani ben başım ağrıdığı zaman nöbet geçirme riskim olduğu zaman, yani bunu fark ediyorlar, benden önce zaten onlar daha farkında oluyorlar.' Ayrıcalık konusunda Ç9 'Tabi engellilere daha ayrıcalıklı davranıyorlar bunun farkındayım.'şeklinde ifade etmişlerdir.

Engelli bireylere yönelik yapılacak düzenlemeler ve İşverenden beklentilere ilişkin görüşler

Çalışan engelli bireyler genel olarak iş yeri dışında yapılacak düzenlemeleri vurgulamışlardır.

Tablo 8. Engelli bireylere yönelik yapılacak düzenlemelere ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Mesleki eğitim	2	%12.5
Görevde yükselme sınavı	1	%6.25
Engelli farkındalığı	1	%6.25
Çalışma süresi	2	%12.5
Görev dağılımı	3	%18.75
Engelli atama türü	3	%18.75
Engelli merdiveni	1	%6.25
Düzenlemeye gerek yok	3	%18.75

Çalışan engelli bireyler genel olarak iş yeri dışında yapılacak düzenlemeleri vurgulamışlardır. Çalışan engelli bireyler mesleki eğitim, görevde yükselme sınavı, engelli farkındalığı, çalışma süresinin kısaltılması, görev dağılımında yetenek ve engelliliğin dikkate alınması, engellilerin atama türünün değiştirilmesi ifadelerine vurgu yapmışlardır. Mesleki eğitim konusunda Ç1 'düzenlemeler mesela okulda çalışacaksa temizlikle ilgili olsun, işte öğretmenlerle, müdürlerle, müdür yardımcılarıyla ilişkilerde olsun bir eğitim alması gerekiyor, tamir olsun tamir işleri temizlik bir okula girip 3-4 ay eğitim alması gerekir.' Engelli farkındalığı ile ilgili olarak Ç3 'işaret diliyle ilgili bireylerin bilgilendirilmesi.' Hizmetlinin çalışma alanları konusunda Ç7 'hizmetlinin tanımı yok, öyle bir şey yok ne olduğunu bilmiyor ki insan, lavabo tamiri var taş döşeme var temizlik var yani ne olduğunu bilmiyor.' Engellilerin atama türünün değiştirilmesi konusunda Ç8 'Engellilere bir hizmetli doğru değil diye düşünüyorum.Ç11 'Hizmetli olarak ataması yapılmasını istemiyorum engellilerin. Mesela ne yapabilirse kadro boşsa boş kadroya atansın yoksa hizmetli olarak da atamasın. Çünkü karşısına çıktığı zaman düşünün ben bu okula geldim bu okulda hizmetli yok, şu anda hizmetli olduğu için bana temizlik yaptırmıyorlar e kalkıp da müdür mü temizlik yapacak mesela yapabildiğim kadar ben yapacağım ben de yapamayacağım için müdür bey de kalkıp temizlik yapmayacak onun için hizmetli olarak ataması bana göre yanlış ya da eksik geliyor.'Ç14 'Yasal bir düzenleme yapılabilir hizmetli değil de direk memur olarak atanması bence gayet mantıklı çünkü engelli olduğum için hizmetli olarak atanılması biraz saçma geldi bana, direk memur olarak atansa hiçbir sıkıntı olmaz hem kurum açısından.' Görev dağılımında yetenek ve engelliliğin dikkate alınması konusunda Ç8 'Engelli olanlar için kendi özürlü duruma göre ayarlanmalı diye düşünüyorum. Diğer türlü herkes kendi gücünün yettiğince ona göre bir işe verilmeli.' Çalışma süresinin kısaltılması ilgili olarak Ç9 'Ben karaciğerden rahatsızım bunu ilk zamanda gerekli müdürlerime dedim, iş giriş saatleri biraz daha kısaltılsa falan engellinin bu yönüyle bir beklentim olabilir yani. Olaya sağlık problemim yönüyle rahatsızım biraz görme yönüyle değil de yani ilaç kullandığım ilaçlardan dolayı bulunduğum ortamda.' Kış saatindeki düzenleme konusunda Ç1 'Bu kış saatleri özellikle müdüre bırakılmadan valilik tarafından resmi olmak şartıyla tüm ilçeyi, ilçeleri kapsayacak şekilde kış saatlerinde engelli memurun 1 saat daha erken çıkması sağlanabilir özellikle ulaşımda çok sıkıntı yaşanıyor

çünkü.' Görevde yükselme sınavı ile ilgili olarak Ç5 'Görevde yükselme sınavını, onu da engellilere ayrı olarak yapılması daha iyi olur diye düşünüyorum.' şeklinde ifade etmişler

İşverenden beklentilere ilişkin görüşler

Bireyler genel olarak işveren ile ilgili beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 9. Engelli bireylerin işverenden beklentilere ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Adil eşit davranış	2	%12.25
İşin öğretimi	1	%6.25
Engel türüne göre iş verilmesi	2	%12.25
Beklentim yok	11	%68.75

İşverenden beklentileri olan engelli çalışanlar yeteneğe göre iş dağılımı, engelli duyarlılığı, adil, eşit davranış ifadelerine vurgu yapılmışlardır. Adil, eşit davranış ile ilgili olarak Ç1 'Adil olmasını isterim yöneticin önyargılı olmamasını isterim' Yeteneğe göre iş dağılımı ile ilgili olarak Ç8 'İşverenden beklentilerimiz herkese kendi gücü nispetinde ona göre ayarlamalar yapması gerektiğini düşünüyorum hastalığına göre özür grubuna göre o şekilde.' Ç12 'Şöyle bir şey var engelli bireyler engelli birey olarak görülmüyorlar yani unutuluyorlar ilk başlarken engelli gibi görülüyor ama ondan sonra unutulup gidiliyor kayboluyor kurum içerisinde kayboluyor iş verilirken unutuluyor.'şeklinde ifade etmişlerdir.

İstihdam edilme şekline ilişkin görüşler

Çalışan engelli bireyler ile yapılan görüşmelerde istihdam edilme şekli ile ilgili olarak genellikle EKPSS ile ilgili konuda görüşler yoğunlaşmıştır. EKPSS için sınavın gerekliliği sınavla yerleştirme sınav öncesi hazırlık noktaları vurgulanmıştır.

Tablo 10. İstihdam edilme şekline ilişkin görüşlerin dağılımı

	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Sınavın gerekliliği	9	%47.36
Sınavla yerleştirme	5	%26.31
Sınav öncesi hazırlık	2	%10.52
Engelli birey atama sayısı	1	%5.26
Sınav öncesi mülakat	2	%10.52

Bu konuda Ç1 'Sınav olmasa bir elemeden geçmesi gerekiyor. İnsanın kendine güveni geliyor, kültür sahibi olduğu zaman okuyup da sınava girdiği zaman kendine daha çok güveniyor insan. Hani birisinin yardımıyla, toleransıyla değil de memurluk sınavıyla girilmesi ile daha uygun bence.' Ç5 'şimdi engellilerin daha çok hakka sahip olduğunu düşünüyorum. Sağlık konusunda olsun, ulaşım olsun, iş olanakları olsun.' Ç6 'EKPSS daha iyi, çünkü bir yerlere gelebilmek için belli bir emeğin sarf edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de süreklilik açısından EKPSS' yi daha uygun buluyorum.' Ç9 'EKPSS ben öyle geldim 1989 dan beri birçok kuruma girdim, Medaş, Sağlık müdürlüğüne, Meteorolojiye ama o zamanlar EKPSS yoktu kurumlar yapıyordu, mülakatlar 2. de kaybediyordum hep yazılıda kazandım ama EKPSS de sırayla olduğu için puan usulü olduğu için daha güzel oldu, daha elverişli oldu.' Ç11 'EKPSS halk arasında daha güvenilir gözüküyor yani hak eden hak ettiği yere geliyor misali.' Ç13 'Ben daha öncesinde taşeron olarak çalışıyordum hastanede ve ben EKPSS ile 7 yıl sonra atandım. 7 yıl atama bekledim, Atandıktan sonraki benim engel durumumu göz önünde bulundurulmasıyla önce taşeron olarak çalıştığım yer çok farklı, ya burada memur hakların daha var daha engelli olduğun ortada hak olarak her yönden ilerdesin. Taşeronla bir değilsin. EKPSS ile atandım bunda zaten açık engelli memur seçme sınavı adı üstünde, adı gibi de avantajlı.' Ç15 'Bireysel başvuruda biraz torpil gerekli, İŞKUR bazı zamanlarda kısıtlı oluyor, Tabi ki EKPSS öncelikle tavsiye ederim.' olarak belirtmişlerdir. Ayrıca sınav öncesi hazırlık, sınav öncesi mülakat, engelli birey atama sayısı konuları da ifade edilmiştir. Sınav öncesi hazırlık konusunda Ç10 'Engellilere yönelik her ilçede engelli kursları açılabilir, onlar için sınava müracaat eden her kişiye soru bankaları gönderilebilir, özellikle görme engelliye kabartma sorular gönderilebilir ya da duyma şekliyle CD ler aktarılabilir. Daha çok kazanan daha fazla olacağını düşünüyorum yerleştirilen kişi sayısı artacak. En azından herkes sınava yarış şeklinde giriyor yarışacak kişiler eşit şartlarda yarışsın ben hep bundan yanayım. Okullarda da engelli okulları var kabul ediyorum ama orda da öğretmenlerle öğrencilerin daha fazla uyum içinde olabileceği sınavlara yönelik özellikle sıkıntıları zaten paylaşıyorlardır eminim ama sınavlara yönelik öğretmenlerle bir çalışma yapılabilir.'

Sınav öncesi mülakat ile ilgili olarak Ç12 'Mesela engellilerle ilgili yapılacak sınavlarda, müracaat sırasında engellilerin sınava girmeden önce çalışması gerektiği yani nasıl bir işte çalışabilir o konu hakkında detaylı komisyon demiştim ya yani yüz yüze görüşme olması gerekiyor. Mülakat şeklinde Engelli çalışamayacak durumdaysa hiç yormaya gerek yok devletimiz sosyal devlet anlayışıyla onu maaşa bağlaması gerekiyor çünkü zorlandığı konular var yani.' Engelli birey atama sayısı konusunda ' Ç14 'Onlar hakkında yüzde 3 sanırım şu anda o yüzde 5 ya da daha

fazla atama olmasına çünkü ben atandım ama atanamayan bir sürü kişi var onların da atanması için güzel bir çalışma olabilir.'şeklinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Engelli çalışanlar, zorlanılan beceri alanlarından ağırlık olarak temizlik becerilerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Engelli çalışanlar, zorlanılan beceri alanlarında işveren tutumuna yönelik işverenlerin genellikle iş değişikliği yaptığını vurgulamışlardır. Çalışan engelli çalışanların mesleki eğitim alanında desteklenmeleri sonucuna ulaşılmıştır. Özbey ve Diken (2010), gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özelliklerine ve yeterliklerine dayalı olarak iş fırsatlarının sağlanması gerektiğini önermektedirler. Hasırcığolu (2006), özürlü kişilerin işgücü piyasasında yaşamış oldukları en büyük olumsuzluğun eğitim yetersizliği olduğuna vurgu yapmaktadır. Eğitim, mesleki eğitim ve rehabilitasyon yönünden yeterince desteklenememeleri sonucunda engelli kişilerin vasıfsız olmaları nedeniyle istihdam edilememektedirler. Okur-yazar oranının düşük olduğu ve mesleki eğitim yönünden oldukça desteğe ihtiyacı olan engelli bireylere iş imkânının tanınmış olması faydanın yanı sıra kişiye zarar da verebilir. Kendisine uygun olmayan işe yerleştirilen engelli işgücünden başarılı olmalarını istemek yanlış olur. Güneş ve Akçamete (2014)'ye göre mesleki eğitimler sırasında işe hazırlık becerileri de büyük önem taşımaktadır. İşe hazırlık becerileri okul öncesi dönemden başlayarak özel gereksinimi olan bireylerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak kazandırılmalıdır. Ayrıca özel gereksinimi olan bireylerin istihdam öncesinde istihdamı kolaylaştıran istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılması da gerekmektedir. Bu beceriler özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi sırasında planlanmalıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki eğitimleri okulda öğrenilen bilgilerin iş yerlerinde uygulanmasına arttırılarak iş yeri stajları ile desteklenmelidir.

Engelli bireylerle ilgili olarak yapılacak düzenlemelerde çalışan engelli bireyler işyerlerinde herhangi bir düzenlemeye gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Genel olarak iş yeri dışında yapılacak düzenlemeleri belirtmişlerdir. Düzenlemelerle ilgili olarak çalışan engelli bireylere yönelik mesleki eğitim, görevde yükselme sınavı, engelli farkındalığı, çalışma süresinin kısaltılması, görev dağılımında yetenek ve engelliliğin dikkate alınması, engellilerin atama türünün değiştirilmesi vurgulamışlardır. Bilgin (2000) engellilerin çalışma hayatındaki sorunları ve çözüm önerileri adlı çalışmasında başta mesleki eğitim ve iyileştirme çabaları olmak üzere, engellilerin çalışma hayatına uygun olmaları için hazırlanmaları gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır. Şarkçı (2011) özellikle engellilerin temel ve mesleki eğitimleri ile ilgili olarak önemli sorunlarının mevcut olduğunu belirtmektedir. Yasal olarak herhangi sorun olmamasına rağmen engellilerin temel ve mesleki eğitim olanaklarından yararlanma oranları, toplumun diğer bireylerine göre düşük bir seviyede kalmaktadır.

Çalışan engelli bireyler ile diğer bireylere karşı işverenlerin tutumlarında genel olarak bir farklılık olmadığı olumlu anlamda engellilere ayrıcalık tanıdıkları ve hoşgörülü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Eratay (2013) yaptığı çalışmalarında çalışanı olarak engelli bireylere yönelik tutumlarının da orta düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akardere (2005), engeli olan işverenin, engelli bireylerin yaşadıkları zorlukları bire bir yaşamasından, onların da bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerini istemesi açısından engeli olan işverenin tutumunun olumlu olduğunun olası sonuçlarını vurgulamıştır.

Engelli bireyler işverenden beklentilerine yönelik olarak engellilere karşı duyarlılık, işverenlerin adil ve eşit davranmaları, hoşgörülü olmaları ifadelerini vurgulamışlardır. Kavaklı ve Özkara (2012)'ya göresağlıklı bireylere göre daha zorlu yaşam koşullarına sahip olan özürlülerin hem sosyal hem fiziksel hem de ruhsal olarak desteklenmesi çağdaş ülkelerin görevlerinden biridir. Bu desteğin yalnızca yönetsel kararlarla olması düşünülemez, bireylerin de özürlülerin koşullarını ve haklarını bilerek onlara yardımcı olmaları gereklidir. Toplu (2009) engellilerin çalışma yaşamında korunması ise temelde özürlüler için iş güvencesinin sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında engelli çalışanların iş yerlerinde eşit ve adil ücret politikalarının uygulanması, iş yerinde ayrımcılığı önleyici tedbirlerin alınması fiziki ortamların engelliler için uygun biçimde düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Çalışan engelli bireyler ile yapılan görüşmelerde istihdam edilme şekli genel olarak sınavla yerleştirmenin engelli bireylerin istihdamında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınav öncesi hazırlık çalışmaları, engelli birey atama sayısının artırılmasını vurgulamışlardır. Özel ve devlet sektöründe engelli bireylerinin istihdamının artırılmasına yönelik daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güneş ve Akçamete (2014) işyerlerindeki çalışanlar, işverenler, mesleki örgüt ve odalar çeşitli basın yayın organları aracılığı ile ya da İŞ-KUR tarafından verilecek olan kurslarla, yasal düzenlemeler ve özel gereksinimi olan bireylerin özellikleri, gereksinimleri ve istihdamları konusunda bilgilendirilmeleri bu bireylerin istihdamlarının arttırılmasında önemlidir.

Bu araştırma sonucunda devlet sektöründe çalışan engelli bireylerin atama alanlarının genel olarak yardımcı hizmetli olduğu ancak yardımcı hizmetlinin yaptığı temizlik becerisinde zorlanan bireylerin işverenleri tarafından iş değişikliği, iş yükü azaltma şeklinde uygulamalara giderek kolaylık sağladıkları tespit edilmiştir. Bireyler genel olarak engelli çalışanların hizmetli kadrosunun engellilerin uygun olmadığı, engelli bireylerin memur kadrosunda istihdam edilmesinin ve atanılan kadroya yönelik olarak mesleki eğitim verilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Etkili bir mesleki eğitim için mesleklerin belirli standartlarının oluşturularak engelli bireylerin özellik ve gereksinimlerine göre düzenlenip bu mesleklere yönelik becerilerin kazandırılması gerekmektedir

Araştırma bulgularındaki engelli bireylerin çalışma alanlarına ilişkin görüşleri engellilerin istihdamına yönelik önemli noktalara ışık tutmakla birlikte bu çalışma Konya ilindeki eğitim sektöründe çalışan 15 engelli çalışanla yapılan görüşme sonuçlarıyla sınırlıdır. Daha fazla engelli bireyin yer alacağı araştırmaların araştırma bulgularının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlerde yapılacak araştırmalarda farklı sektörlerde çalışan engelli bireylerle ile ilgili görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akardere, S.S. (2005). İşverenlerin Engelli Çalışanlara Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Arslan, H. & Altıntaş, G. (2014).Engellilerin Çalışma Yaşamına Katılımını Arttırarak Toplumla Kaynaşmalarını Sağlamayı Hedefleyen Bir Model Önerisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 165-186

Baran N. & Cavyaktar, A. (2007). İşverenlerin Zihin Engelli Bireylerin İstihdamlarına İlişkin Görüş ve Önerileri, İlköğretim Online, 6(2), 213-225.

Bilgin, U.K. (2000). Özürlülerin Çalışma Hayatındaki Sorunları ve Çözüm Önerileri, Kamu-İş Dergisi, Cilt 5 Sayı 4, 21-38.

Çarkçı, Ş. (2011). Engellilerin Mesleki Eğitim ve İstihdamı, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eratay, E. & Çetin E.M. (2013). Bolu İlindeki İşverenlerin Engelli Çalışanlara Yönelik Tutumları, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:21 No:4 (Özel Sayı), 1681-1694.

Eren, A. (2010). Engellilerin İş Yerinde Çalıştırılabilmesi İçin Yapılabilecekler Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Genç, Y. & Çat, G. (2013). Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi, Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries) Cilt 8, Sayı 1, 363-393.

Güneş, N. & Akçamete, G. (2014). Özel Gereksinimli olan Bireylerin Mesleki İstihdamı, Çorum İli Örneği, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi 15(3),1-15.

Hasırcıoğlu, A. (2006). İşverenlerin Özürlü İstihdamına Yaklaşımı (Sakarya Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1997). Özel Eğitime Giriş, Ankara, Karatepe Yayınları.

Özaydın, L. Ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 189-226.

Özbey, F. & Diken, İ. H. (2010). Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İş-Meslek Eğitimi Ve İstihdamlarına Yönelik Türkiye'de Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 11(2),19-42.

Kavaklı U. & Özkara E. (2012). Kişisel, Sosyal Ve İş Hayatındaki Özürlü Bireylere Tanınan Haklar Ve Özürlü Olgularının Medikolegal Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1, 65-74.

Şahin, M. (2001). Türkiye de Sakatların Çalışma Hayatındaki Sorunları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taş, S. & Bozkaya, G. (2012). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Türkiye'de Uygulanan İstihdam Politikaları, 14.04.2016 tarihindehttp://dergipark.ulakbim.gov.tr/ksuiibf/article/viewFile/5000039264/5000038137 adresinden erişilmiştir.

Toplu, A. (2009). Sosyal Dışlanma Perspektifinde Türkiye'de Özürlü İstihdamı, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayınları.

ÖĞRENCİLERİN ENGELLİ ÇOCUK VE AİLENİN ETKİLENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTELİKSEL ÇALIŞMA

THE VIEWS OF STUDENTS ABOUT INFLUENCE OF DISABLED CHILD AND FAMILIES: QUALITATIVE STUDY

Zehra ÇALIŞKAN
zcaliskan26@gmail.com
Nuray CANER
goknuraytas@gmail.com
Bahriye KAPLAN
bkaplan@nevsehir.edu.tr
Derya EVGİN
evginderya@gmail.com

ÖZET: Giriş ve amaç: Engel her toplumda, her cinsiyette ve her yaşta ortaya çıkabilmektedir. Hemşirelerin bütüncül bakım felsefesi ile bakım verirken çocuğun engelini, çocuğun engelinden dolayı ailenin etkilenimini değerlendirmesi ve sorunlara yönelik bakım vermesi gerekmektedir. Bu çalışma öğrencilerin engelli çocuk ve ailenin etkilenimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. **Yöntem:** Çalışma bir üniversitenin sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü son sınıfında öğrenim gören, teorik derslerinin uygulaması gereği rehabilitasyon merkezlerinde staja çıkan, 8 öğrenci ile odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma için kurum izni ve öğrencilerin sözel onamları alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve temalandırılmıştır. **Bulgular:** Çalışmaya katılan öğrencilerin; yaş ortalamalarının 22.4 yaş, 7' sinin kız, 1'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada engelli çocuğu, öğrencilerin 7'si 'Başkasına bağımlı, bakım verenin yardımına, şevkatine ihtiyacı olan, yalnız bırakılmış masum saf bireyler', 1'i 'Engelli çocuk ve ailesine verilen eğitime göre değişen bir kavram' olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin 5'i engelliğin nedenlerinin 'Ailelerin bilgisizliği, ilgisizliği, kaderine razı oluşluğu nedeniyle arttığını', 3'ü 'Ailelerin yaklaşımı engelliliği ilerletebiliyor yada geriletebiliyor' şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenciler engelli çocuğu olan annelerin yaşadıkları sıkıntıları 'Suçluluk (n:4), çocuğun gelecekteki bakımına ilişkin korku (n:3), sosyal izolasyon (n: 6), babaların bu durumda geri planda durdukları ve sorumluluk almadıkları' (n:6) şeklinde belirtmişlerdir. Öğrenciler bu çocuk ve ailelerine bakım verirken yaşadıkları hisleri, 'Daha önceden bu çocuklara önyargılı oldukları için korkarak yaklaştıklarını (n: 6), sonra empati yaptıklarını (n:4), üzüntü duyduklarını (n:3) ve yardımcı olmak istediklerini (n:4) ve bu çocuklara bakım verirken mutlu olduklarını doyum sağladıklarını (n:5)' ifade etmişlerdir. **Sonuç ve öneriler:** Çalışma sonucunda;öğrenci hemşirelerin engelliliğe yönelik farkındalıklarının arttırılması, bakış açılarının değişmesi için rehabilitasyon merkezlerinde uygulamalara çıkmasının gerekliliği ve bu uygulamaların devamlılığın sağlanması önerilmektedir. **Anahtar kelimeler:** *engellilik, engelli çocuk ve aile, öğrenci hemşire,görüş*

ABSTRACT: **Background and Aim:** Disability could occur in every society, gender and every age.Nurses should evaluate of disability of child and influence of families because of disability and give care related to problems.This study was conducted to determine the views of students about influence of disabled child and family.**Method:** The study was conducted with 8 students who were at 4th class in a health college of a university and did clinical practice in rehabilitation centers by using focus group interviews. For the study, consents from institute and students were taken. Data that was collected by semi structured interview form were analysed and subjected by content analysis.
Results: The average age of the students was 22.4 years and 7 of them were girl. The students defined disabled child as 'dependent on somebody, need to help and affection of caregiver, people who is leaved alone, quiltless and clean' (n=7). Another one told that 'disability is a changeable concept according to education that was given to disabled and family'. Five of the students told the reason of disability increased because of ignorance, indifference and consent to their fate, 3 of them told as 'approaches of families could improve or backspace the disability'. The students said the troubles of mothers as ' Guilty (n=4), fear about care of children in future (n:3), social isolation (n=6), fathers' being in back plan and not taking responsibilities (n=6)'. The students told their feelings during giving care to these children and their families as 'because of their bias, they could approach by feeling fear, before (n= 6), after they felt emphaty (n=4), were sad (n=3) and wanted to help (n:4). Also, when they gave care, they felt happiness (n:5).**Conclusions and suggestions:** It is suggested that nursing students should practice at rehabilitation centers and these should be continuous in order to increase their awareness and make changed their perspectives.
Key words: *disability, disabled child, family, nursing student, view*

GİRİŞ

Engel her toplumda, her cinsiyette ve her yaşta ortaya çıkabilmektedir. Ülkemizde, Türkiye Özürlüler Araştırması 2002 verilerine göre; özürlü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin oranı %2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise %9.70 olarak bulunmuştur (Devlet İstatistik Enstitüsü DİE 2002).

Engelli bireylerin ve onlara bakım veren ailelerinin pek çok sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Ekonomik sorunlar, bakım verenin kronik yorgunluğu, sosyal izolasyon, toplumun önyargısı bu sorunlar arasında sayılabilir (Coşkun ve Akkaş., 2009; Karadağ., 2009; Sarı., 2007). Engelli bireylere yönelik toplumsal tutumlar, onları yeterince anlamama, bilinmeyen korkusu veya sosyal öğrenme yoluyla diğer insanların ön yargılı, kalıp düşüncelerinin öğrenilmesi gibi nedenlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Thompson, 2003). Ülkemizde yapılan bir çalışmaya göre, katılımcıların %46.6'sı özürlülere yönelik olumsuz düşüncelerin varlığından söz etmiş, bunların %23.7'si özürlülerle birlikteliğin istenmediğini/özürlülerin dışlandığını, %20'si aciz ve hor görüldüğünü, %10.1'i de özürlülerin anlaşılmaya çalışılmadığını belirtmişlerdir (Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor 2009)

Engelliğe ilişkin farkındalık ve algı oluşumunda; mesleki eğitim ve yaşanılan toplumun sahip olduğu özellikler önemli birer etken olarak belirtilmektedir (Parashar, 2008; Küpeli ve ark. 2014). Engelli birey/çocuk ve ailelerine yönelik sağlık hizmetlerinin geliştirilmesinde birinci basamakta görev yapan hemşirelere önemli sorumluluklar düşmektedir (Yıldırım ve Altıparmak 2008). Ancak yapılan bir çalışmada, ebe ve hemşirelerin %64.3'ünün özürlü birey ile iletişim kurmada, %50.0'sinin sağlık gereksinimlerini saptamada, %2.9'unun yönlendirmede güçlük yaşadıkları belirlenmiş, engelli çocukların sağlık risklerinin belirlenmesi ve sağlığın geliştirilmesi açısından toplum hemşirelerinin güçlendirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Yıldırım ve Altıparmak, 2008). Duruma öğrenci hemşireler açısından bakıldığında; öğrencilerin henüz mesleğin profesyonel değerlerine sahip olmamaları sebebi ile özürlülüğe yönelik farkındalıklarının az olduğu (Sarı ve ark., 2010), daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve ailelerinden edindikleri kişisel değerlerine göre tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Matziui ve ark., 2009). Öğrenci hemşirelerin özürlü bireye bakım verdikçe ve konu ile ilgili bilgisi arttıkça daha olumlu tutuma sahip oldukları vurgulanmaktadır (Thompson, 2003; Küpeli ve ark., 2014). Yapılan bir araştırmada, engelli bireylere yönelik olumlu tutum kazandırmak amacıyla yapılan, önleyici rehberlik faaliyetlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, engellilere yönelik tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Sezer, 2012).

Klinikte, rehabilitasyon merkezlerinde ve toplumda engelli birey/çocuk ve ailesine bakım veren hemşirelerin, bütüncül bakım felsefesi ile bireyin/çocuğun engelini, ailenin etkilenimini değerlendirmesi ve sorunlara yönelik bakımı planlaması gerekmektedir. Geleceğin hemşirelerinin, engelli çocuk ve onların ailelerinin bakım sorumluluğunu üstleneceği düşünüldüğünden, bu çalışma öğrenci hemşirelerin engelli çocuk ve ailenin etkilenimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik niteliksel olarak yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, niteliksel olarak tasarlanmış ve odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü son sınıfında öğrenim gören, teorik derslerinin uygulaması gereği rehabilitasyon merkezlerinde staja çıkan, araştırmaya katılımı gönüllü 8 öğrenci oluşturmuştur.
Veri toplama aracı: Veri toplama aracı olarak literatür doğrultusunda hazırlanan, 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Karadağ., 2009; Akkök., 2003; Tapan., 2008; Kaner., 2004; Top., 2008) Odak grup görüşme soruları 'Engellilik', 'Engelliliğin nedenleri', 'Ailelerin yaşadıkları sorunlar', 'Öğrencilerin bu çocuk ve ailelerine bakım verirken yaşadıkları hisler', 'Rehabilitasyon deneyiminin öğrencilere katkıları' olmak üzere temalandırılmıştır.
Etik uygunluk: Öğrencilerle odak grup görüşmesi yapmadan önce ilgili Üniversitenin Sağlık Yüksekokulu yönetiminden yazılı izin, görüşme yapılan öğrencilerden de sözlü onam alınmıştır. Ayrıca ses kayıt cihazının kullanılması için de onam alınmış ve görüşmelerin tamamı kaydedilmiştir.
Nitel araştırma verilerinin toplanması ve analizi: Öğrencilerle odak grup görüşmesi yapabilmek için uygun bir zaman ve yer belirlenmiştir. Görüşme esnasında araştırmacılardan biri moderatör olarak görüşme sorularını öğrencilere yönlendirmiş, diğer araştırmacı öğrencilerden gelen yanıtlara yönelik kısa notlar almıştır. Odak grup görüşmesi 70 dakika sürmüş, görüşmeler esnasında teröpatik iletişim teknikleri kullanılmıştır. Görüşmeler bittikten sonra verilerin içerik analizleri araştırmacılar tarafından yapılmış ve temalandırılmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin 1'i erkek, 7'si kız olup yaş aralıkları 21-24 arasında değişmektedir. Öğrencilerin tamamı son sınıf olup, teorik derslerinin gereği olarak rehabilitasyon merkezlerinde uygulamaya çıkan öğrencilerdir.

Çalışmaya katılan öğrenciler engelliliği ve engelli çocuğu şu sözlerle dile getirmişlerdir;

'….. engelli çocuk denince masumiyet, biraz daha saflık, başkasına bağımlı bu fiziki yönden olabilir başka yönden olabilir ama mutlaka başkasının yardımına veya şefkatine ihtiyacı olan masum biri aklıma geliyor.' (Kız öğrenci, 23 yaş)

'……engelli çocuklar aslında çok önyargıyla yaklaşılan ama bu şekilde olmaması gereken öncelikle çok anlayışa ihtiyaçları olan bireyler' (Kız öğrenci, 22 yaş)

'… çok yalnız bırakıldıkları için insanlara yaklaşmaktan korkan bazen de çok içine kapanık bireyler' (Kız öğrenci, 21 yaş)

'….engelli çocuklar hep bebek gibi bir bakım isteyen bağımlı ama o güveni verdikten sonra da kendi bağımsızlığını ilan edebilen insanlar, ayrıca engellilik verilen eğitime göre değişen bir kavram bana göre' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'……engelli bireyler genellikle toplumdan soyutlanmış olarak yaşamak zorunla kalıyorlar bu bizim toplumumuzun algısından kaynaklanıyor biraz da, aileler de sanki kendileri engelliymiş gibi engelli bir çocuğa sahip oldukları için bundan utanıyorlar, insan içine çıkmaktan bir şeyler yapmaktan utanıyorlar' (Kız öğrenci, 23 yaş)

Öğrenciler engelliliğin nedenleri hakkında;
'…ilk önce gebelikte başlıyor bence anne karnındayken, annenin kullandığı ilaçlardan, geçirdiği travmalardan, sigara ve alkol kullanması, madde bağımlılığından, bebek doğduktan sonra bebeklik çağında geçirdiği bir travma düşme sonucu engel olabiliyor' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'….ailenin bilgisizliğinden mesela çocuğun ateşi yükseldi buna çok yanlış yaklaştığından bilmediği için ailenin sebep olduğu durumlar da olabiliyor' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'….aile ne yapması gerektiğini hiç bilmediği için, yada bir nevi kaderine razı olup bunun bir tedavisi yoktur deyip bıraktığında, belki baştan düzeltilebilecek durumlar düzeltilmesi mümkün olmayacak hale gelebiliyor' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'….bir çok aile çocuğunun bu gidişatının normal mi anormal mi olduğunu bilemediği için engellilik durumları ilerliyor erken tanı ve tedavi bu yüzden kötüye gidebiliyor' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'….ailelerin bilgisizliği, bir anne havale nedeniyle çocuğuna verilen ilacı, çocuğa ağır geliyor diye kendiliğinden kesmiş ve sonuçta konuşması, yürümesi sıkıntılı tamamen bağımlı bir birey oluşmuş…' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'….engellilikte ailelerin yaklaşımının çok fazla etkili olduğunu düşünüyorum, engeli ilerletebiliyor, yada geriletebiliyor..' (Kız öğrenci, 21 yaş)

Öğrenciler engelli çocuğu olan annelerin yaşadıkları sıkıntılar hakkında;
'…anneler çoğu zaman suçluluk hissediyorlar ve diğer aile üyelerinden tepki alıyorlar hani bu annenin suçuymuş gibi…' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…..gördüğüm annelerde, ben elden ayaktan düşünce çocuğum ne olacak, ona kim bakacak kaygısı var…' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…annenin tüm hayatı çocuğu oluyor' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…aile düzeni de bozuluyor, merkezdeki çocuklardan birinin annesi çocuğun engelli olduğunu öğrenince bırakıp gidiyor baba bu durumunda tamamıyla psikolojik bir çöküş yaşıyor ve çocuğun bakımı babanneye kalıyor' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…annelerin çevreden bir dışlanmışlıkları var, çocuklarına çok düşkünler ama bir taraftan da çok üzgünler' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…annelerde şunu gözlemledim, bu benim sınavım, Allah bana böyle bir imtihan vermiş ben bu imtihanı geçeceğim diye çok fazla fedakarlık yapıyorlar…' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…annelerin çok sabırlı olduğunu gözlemledim…' (Kız öğrenci, 22 yaş) (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…bu duruma duyarsız babaların olduğu, annelerinde her işi yüklendikleri için yorgun olduklarını, aile içerisinde kopuklukların olduğu, annenin engelli çocukla ilgilendiği için öbür çocuğuna haksızlık edebildiklerini iletiyorlar' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'…otizmli çocuğu olan anne, sağlıklı çocuğunun ablasını (otizmli çocuğu) örnek aldığını ve üzüldüğünü ifade etti' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…engelli çocuğumun doğumundan eşim beni suçluyor, bana sevgisi azaldı iletişimimiz koptu, ayrılma noktasına geldik diyor bir anne' (Kız öğrenci, 23 yaş)

'…babalar anneleri anlamıyor ve geri planda kalıyorlar, görüştüğümüz anneler genellikle böyle diyor' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…sağlıklı kardeşler, dışarıda engelli kardeşim var demekten çekinebiliyorlarmış' (Kız öğrenci, 23 yaş)

Öğrenciler bu çocuk ve ailelerine bakım verirken yaşadıkları hisleri şu şekilde dile getirmişlerdir;
'….engeli olan çocuklara ve ailelerine destek olduğum zaman ben daha fazla mutlu oldum daha çok şey yaptığımı, mesleğimi daha çok yerine getirdiğimi hissettim' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…ben herşeyin daha fazlasını isteyen bir insandım, sağlıklı olduğumuz için, sağlığımızın değerini hiç anlayamadığımızı fark ettim' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…öncelikle çoğumuzun önyargılı gittiğini düşünüyorum rehabilitasyon merkezlerine ben de dahil ama önyargılarımın yıkıldığını gördüm, önceleri onlardan korkuyordum elimden geldiğince onlara yardımcı oldum, önyargılarım yıkıldıkça çok mutlu oldum' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…anneler çocuğun tek bir hareketine, elini kolunu oynatmasına bile gülerek, gözünde yaşlarla seviniyorlar çok güzel bir duyguydu' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…hiçbir şekilde değişik insan değil onlar, biz öyle düşünerek gittik, bizden biri yani. Onu anladım sadece gülümsemek bile onlar için yeterli, mutlu oluyorlar tarif edilmez bir duygu' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…rehabilitasyon merkezine gelen çocuklar ilerliyorlar, çalışıyorlar yani bir beklentiye sahip olabiliyorsunuz çok umut verici' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…. merkezdeki çocukları görünce açıkçası üzüldüm ve aslında böyle dünyaya geldiğim için kendimi şanslı da hissettim. Bize çok basit gelen yürümek, koşmak gibi eylemleri onlar yapabilmek için çok çabalıyorlar' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'…. Rehabilitasyon merkezlerinde, ailelere bir umut ışığı olmak, belki bir eğitim, yanlış bir şeyi düzeltmek gibi işler yaptığımda insanın içinde mutluluk, huzur oluyor, yardımcı olabildiğinizi farkettiğiniz zaman' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'…engelleri var ama müthiş de yetenekleri var bazılarının, bu çok güzel' (Erkek öğrenci, 24 yaş)

Öğrenciler rehabilitasyon deneyiminin kendilerine katkılarını şu şekilde dile getirmişlerdir;
'…dünyadaki en büyük zenginliğin sağlık olduğunu' (Erkek öğrenci, 24 yaş)
'…hayatın hiçbir döneminde vazgeçmemek, bırakmamak gerektiğini, mücadele etmenin önemini fark ettim' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…iyi ki rehabilitasyon merkezine gittik gördük, bakış açımız davranışlarımız değişti' (Kız öğrenci, 21 yaş)
'…eğitimli olmanın ne kadar önemli ve gerekli olduğunu, anne eğitimleriyle farklı durumların erken dönemde fark edilip hemen müdahale edilmesinin gerekliliğini fark ettim' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…ne olursa olsun evliliğin kolay bir şey olmadığını, işte her zaman her durumda birinin suçlanmaması gerektiğini, destek olunması gerektiğini anladım' (Kız öğrenci, 23 yaş)
'…rehabilitasyon merkezine çıkmak insanı bazı şeyleri düşünmeye itiyor. Ve farkındalık gerektiriyor doğru yaklaşımı kolaylaştırıyor' (Kız öğrenci, 22 yaş)
'…babalığında annelik gibi çocuğun üzerinde çok büyük bir sorumluluğunun olduğunu, bu konuda babaların duyarlılıklarının arttırılması gerektiğini gördüm' (Kız öğrenci, 23 yaş)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak; rehabilitasyon merkezlerine uygulamaya çıkan öğrencilerin, engelliliğe neden olan faktörleri tanıdıklarını, engelli çocuğu olan ailelerin neler yaşadıklarını, aile sürecinin nasıl etkilendiğini ve annelerin neler hissettiklerini fark edebildiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca öğrenciler bu deneyimlerin engellilere yönelik bakış açısını değiştirdiğini ve hayata dair kazanımlar elde ettiklerini belirtmektedirler.

Öğrenci hemşirelerin engelliliğe yönelik farkındalıklarının arttırılması için rehabilitasyon merkezlerinde uygulamalara çıkmasının gerekliliği ve bu uygulamaların devamlılığın sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akkök., F. (2003). Bayan Perşembeler Farklı Özelliği Olan Çocuk Anneleri İle Yapılan Psikolojik Danışma Gruplarının Ardından. ODTÜ Geliştirme Vakfi Yayınları, 5-120

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı., Özürlülük eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması (2009)

Coşkun, Y. & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 10(1); 213-227.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) (2002). Türkiye Özürlüler Araştırmasıhttp://www.tuik.gov.tr/kitap.do?metod=kitapdetay&kt_ıd=11&kıtap_ıd=14

Kaner., S.(2004). Engelli çocukları olan ana-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu Ankara: 5-70

Karadağ, G.(2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. TAF Preventive Medicine Bulletin 8(4): 315-322

Küpeli H., Dönmez RÖ & Temel AB. (2014). Farklı Kültürlerden Hemşirelik Öğrencilerinin Özürlülüğe Yönelik Görüşleri: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi,13(2):11-20.

Matziou, V., Tsoumakas, C., Perdikaris, P. (2009). Attitudes of nurse professionals and nursing students towards children with disabilities. Do nurses really overcome children's physical and mental handicaps? International Nursing Review, 56,456-460.

Parashar, D., Chan, F., & Leirer, S. (2008). Factors influencing Asian Indian graduate students' attitudes toward people with disabilities a conjoint analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin,* 51(4), 229-239

Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi.*CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, *11*(2), 1-7.

Sarı, H.Y., Bektaş, M.,& Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. Yeni Tıp Dergisi,27, 80-83.

Sezer, F. (2012). Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama. Education Sciences, 7(1), 16-26.

Tapan., E. (2008). Ben Mutlu Bir Down Annesiyim, 'İşte Benim Reçetem' (11. Baskı). Yapı Kredi Yayınları sf: 5-120

Thompson, T.L. & Emrich, K., Moore. G. (2003). The effect of cirriculum on the attitudes of nursing students toward disabilty. Rehabilitation Nursing, 28, 27-30. 31

Top., FÜ. (2008). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı sorunların incelenmesi. Özveri Dergisi; 5(2): 1-10

Yıldırım, H.Y., Altıparmak, S. (2008). The knowledge of nurses and midwives related to mentallyhandicapped children. TAF Prev Med Bull.,7(2), 127-132.

İLKOKUMA – YAZMADA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ YÖNTEMLER

SPECIAL EDUCATION TEACHERS' PERFERENCES IN METHODS OF READING – WRITING INSTRUCTION

Prof. Dr. Hakan SARI
Mehmet Abdullah KINIKLI

ÖZET: Okuma ve yazma becerisi günümüz şartlarında artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretimi konusunda da farklı yöntemler mevcuttur. Fakat özel eğitimde bu zorunluluk kullanılan yöntemleri daha bireysel ve kişisel hale getirmiştir. Okuma – yazma öğretiminde zihin engelliler alanında öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmada; özel eğitimde çalışmış/ çalışmakta olan ve en az 3 farklıöğrenciye okuma – yazma öğretiminde bulunmuş öğretmenlerin, lisans mezuniyet bilgileri de dikkate alınarak tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğu bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma süreç boyunca öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.
Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma için toplanan veriler 'İçerik Analizi Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin sonuçlar kongrede detaylı olarak sunulacaktır.
Anahtar Sözcükler: Özel Eğitimde Okuma – Yazma, Hafif Zihinsel Yetersizlikte Okuma – Yazma Öğretimi.

ABSTRACT: The ability to read and write has become a necessity in today's environment. There are different methods for teaching. However, In special education this obligation made methods more individual and personal. Literacy in the teaching of mentally handicapped in the area of studies it is observed that the views of teachers on limited. In this study ; worked in special education / working with at least 3 different students teachers have been teaching, graduation department is also considered as the method the teachers preferred is the objective of this research . Therefore, throughout this research process, in order to determine the opinions of teachers regarding the challenges that face made is a descriptive study.One of qualitative research methods in this research which is 'semi-structured interview Technique' has been used and developed by the researchers, semi-structured interview form was applied to the teachers. Collected data were analyzed by content analysis technique for research. The results of the research will be presented in detail at the Congress.
Key words: Reading and writing in special education, slight intellectual DisabilityinReading- Writing Instruction, reading – writing skills

GİRİŞ

Bu araştırmada ülkemizde özel eğitimde okuma – yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalın sınırlı olduğu için ülkemizde okuma – yazma çalışmalarına yönelik var olan durumu yerel bir şekilde ortaya koymak amacı ile hazırlanmıştır. Okuma – yazma becerisi günümüzde bireye bağımsız yaşaması için gerekli olan önemli becerilerden biridir. Bu beceri ile hayatta kalma güdümüzü, dış dünyayı anlama gayretimizi ve günlük yaşamda gereken birçok bilgiyi işleme kullanma ve organize etme becerilerimizi geliştirmekteyiz.

Okuma yalnızca ilkokul döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Ortaokul ve lise yıllarında ise ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayalı öğrenme giderek arttığından, doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması daha iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin; kelime dağarcığı, okurken metinden kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla birlikte gelişir (Stanovich, 1988, aktaran Şenel, Hatice, G., İlköğretim-Online, 3(2), 48-53, [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr.)

Yazmayı eğitimin bir konusu kılan onun "öğretilebilir" bir beceri olmasıdır. Yazma becerisinin kazanımı bir eğitim-öğretim sürecini gerekli kılar. Dinleme ve konuşmanın aksine yazma doğal ortamda kendiliğinden kazanılamaz. Kişi ancak uygun bir eğitim ile bu beceriyi edinir.
Çünkü "yazma ana dili becerileri arasında en karmaşık ve en güç olan bir beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına gerek duyurmaktadır" (Aktaran: Çiftçi, 2006, s.114).
Ülkemizde okuma-yazma öğretimindeki yöntemler, 1928 yılında yapılan harf devrimi ile giderek artan tartışmalara neden olmuştur. Ardından 1968 Yılı İlkokul Programı, daha önceki programlarda da değinilen "ilkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır" konusuna açıklık getirilmiştir. Bu da ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin

cümle yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde de geçerli olan "İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı" 1968 yılındaki programda belirtilen esaslara bağlı kalınmıştır (Cemaloglu,2001).

Yapılan araştırmaya benzer bir araştırma normal gelişim gösteren bireyler için Tok (2001) ve Çelenk (2002) tarafından öğretmenlere yönelik okuma – yazma öğretim programını içeren çalışmadır. Yapılan bu çalışmada 42 sınıf öğretmeninin ilkokuma- yazma öğretiminde kullandığı yöntemlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak çözümleme (cümle) yöntemiyle ilkokuma-yazma öğrenen öğrencilerin; daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma-yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken, öğretmenlerin yaklaşık olarak % 60'ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma- yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin cümle yöntemi olmasına, kullanılması önerilen materyallerin de bu yönteme dayalı olmasına rağmen gerek yetişkinlere, gerek çocuklara yönelik ilkokuma-yazma öğretimi sürdüren öğretmenlerin farklı yöntem tercihleri de olduğu görülmektedir.

Çelenk (2002) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin hangi oranda cümle ile başlayan çözümleme yöntemini kullandığına ve yöntemin uygulanmasında yaşanan sıkıntılara dikkat çekmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretimine devam edilmesi gerektiğini, ancak öğretmenlerin tamamı bu yöntemin farklı aşamalarında yaşadıkları çeşitli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgusuna göre de öğretmenlerin yalnızca %15'i bu yöntemi öğretmede kendisini yeterli bulurken, %41'i de bu konuda eğitime ihtiyaç duyduğunubelirtmiştir.

Yapılan bu araştırmada ise; özel eğitim öğretmenlerinin okuma – yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler ortaya konmuş ve buna ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin lisans mezuniyetine göre özel eğitim alanından mezun olan öğretmenler ile alan dışından mezun olan öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler de karşılaştırılmıştır. Bununla beraber seçilen öğretmenlerin en azından üç farklı öğrenciye okuma – yazma öğretmiş olması şartını ararken de; öğretmenlerin okuma – yazma öğretimine ilişkin bir deneyime sahip olmuş olması gerekliliğinden dolayı bu şart aranmıştır.

Problem

İlkokuma – Yazmada Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yöntemler

AltProblemler

1. Lisans mezuniyetiniz nedir?
2. İlk okuma yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
3. Kullandığınız yöntemi tercih etme nedenininiz nedir?
4. Yöntemle ilgili olarak hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, özel eğitim alanında çalışmış/ çalışan olan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalar geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan olaylara yönelik daha derinlemesine bilgi sağlar ((Büyüköztürk, K. Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırma verilerinin toplanmasında ise nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan görüşme türlerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın Çalışma Grubunu Gaziantep il merkezine bağlı okullarda çalışan 45 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce öğretmenler araştırmanın süreciyle ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından gelişmiştir. Geliştirilen form 3 uzmanın görüşüne sunularak elde edilen geri dönütlere uygun olarak tekrar düzenlendikten sonra bir grup öğretmene uygulanmıştır. Ön uygulamalardan alınan sonuçlara göre forma son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce öğretmenlerden randevu alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırma süresince gerçek adlarıyla hitap edilmeyeceği belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verileri öğretmenlerden izin alarak ses kayıt cihazıyla kaydetmiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen verilerden anahtar kelimeler belirlenerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak çözümleme sayfalarının kenarına yazılmıştır. Frekans değerlerinin hazırlanması için sayılmış ve sayılan ana kavramların frekans değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen verilere müdahale edilmeden verilerin dökümü yapılmıştır. Verilerin transkriptleri yapıldıktan sonra her bir satır kodlanmış ve ‘’İçerik Analizi Yöntemi ‘’ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Gerekli görülen yerlerde öğretmenlerin cümleleri birebir alıntı olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Gaziantep ilinde farklı okullarda öğretmenlik yapan, en az 3 farklı öğrenciye okuma – yazma öğretiminde bulunmuş 45 öğretmenin lisans mezuniyetlerine göre dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo1. Öğretmenlerin lisans mezuniyetlerine göre dağılımları

	N	%
Özel eğitim	31	68.9
Sınıf öğretmenliği	9	20
Diğer	5	11.1
Toplam	45	100

Araştırmaya katılan 45 öğretmenin 31’ i (araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68,9’u) lisans mezuniyetleri bakımından özel eğitim öğretmeni (20 tanesi zihin engelliler öğretmenliği mezunu, 8 tanesi özel eğitim öğretmeni mezunu olduğu ve 3 tanesinin ise işitme engelliler öğretmeni olduğu görülmüştür.) Kalan 14 öğretmenin 9 tanesi sınıf öğretmenliği mezunu olup sonrasında sertifika ile özel eğitim öğretmeni olmuşlardır. Geriye kalan 5 öğretmenin ise diğer alanlardan (1 tanesi gazetecilik, 2 tanesi ziraat, 2 tane eğitim programları ve öğretim bölümü) mezunu olduğu görülmüştür.

İlkokuma-yazma öğretiminde kullandıkları (tercih ettikleri) yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 2’ de verilmektedir.

Tablo2. Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde kullandığıyöntemler

	N	%
Ses temelli yöntemkullananlar	42	93.4
Diğer yöntemlerikullananlar	1	2,2
Karma	0	0
Hece	1	2,2
Cümle	1	2.2
Toplam	45	100

Araştırmaya katılan 45 öğretmenin 42’si (araştırmaya katılan öğretmenlerin % 93,4’ü) ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli yöntemi kullandığını belirtmiştir. Geriye kalan 3 öğretmenin (araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6,6’sı); 1’i hece, 1’i karma, 1’i ise cümle yöntemi olmak üzere (tümdengelim-tümevarım bir arada, kelime-hece, patricia yöntemi, tümdengelim-ses gibi) tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ve okuma-yazma öğretiminde ses temelli yöntemi kullanan öğretmenlerin bu yöntemitercihetmenedenlerineilişkinaçıklamalarınınşubaşlıklaraltındatoplandığıgörülmüştür: Ses temelliyöntemi;Müfredata uygun (zorunlu), Üniversite eğitiminde kullanılan(öğretilen) yöntem, etkili, kalıcı biryöntem,Çıkmış materyallere uygun, tam ve doğru okumasağlıyor,Anlamlı, hızlı ve akıcı okuma becerisinigerçekleştiriyor.

TARTIŞMALAR

Öğretmenler ses temelli yönteminin sahip olduğu güçlükleri ise; tek başına yeterli bir yöntem olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ağır düzeydeki öğrencilere kavratmakta zorlandıklarını, uzun süre

kullanıldığında sıkıcı, birinci grupta kalındığında öğrencilerin ezberlediği ve diğer grup ve birleştirmelerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Birde müfredatın eğik yazı kullandığı ve bizim düz yazı kullandığımızı belirtmişler ve buna uygun materyal bulmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler; bu yöntemin nasıl uygulanmasına ilişkin olarak da; bolca tekrar yapılmalı, seslerin sırasına uygun ve çok fazla takılıp kalınmadan geçilmeli, dramıyla desteklenmeli, şifreleme yöntemi kullanılmalı, görsel araçlarla zenginleştirilmeli (bilgisayar, akıllı tahta, interaktif CD'ler) ve ayrıca en önemlisi öğretmenintecrübeliolmalışeklindegörülerinibelirtmişlerdir.

SONUÇ VEÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada ses temelli yöntemi kullanan öğretmenler %93,4' ünü oluşturmaktadır ve bu öğretmenlerin % 75' inin bu yöntemin tek ve doğru yöntem olduğunu belirtirken, bu yöntemi kullanan öğretmenlerin % 25'i bu yöntemi kullandığı halde, bir takım sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerden uygulamalarını bekledikleri yöntem olmasından, gerek ilkokuma-yazma öğretecek öğretmenlerin eğitimleri sırasında öğrendikleri yöntem olmasından ya da eğitimleri sırasında olmasa da deneyimli öğretmenlerden öğrendikleri yöntem olduğundan veya öğretmenlerin kendi deneyimleri sonucunda tercih ettikleri yöntem olduğundan ağırlıklı olarak, en yaygın olarak uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemi ses temelli yöntemidir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin normal gelişim gösteren bireylerdeki ilkokuma-yazma öğretiminde bu yöntemi kullandıklarına ilişkin sonuç Tok'un (2001) yapmış olduğu araştırma ile ve Şenel (2004)' de yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Bunun temel sebebi Milli Eğitim Bakanlığı'nın program değişikliğine gitmiş olması gösterilebilir. Araştırmalarda saptanan ortak bir diğer bulgu da bu yöntemin her grup için uygun olmadığıdır. Örneğin, Tok'un araştırmasında öğretmenlerin yaklaşık olarak % 60'ının sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler uzun süre ses temelli yöntem ile devam eden öğrencilerin bu yöntem yerine fiş ve cümle yöntemini önerirken; görece daha ağır zihinsel yetersizliği olan bireylere de ses temelli yöntemin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ses temelli yöntemi kullandığını belirtenlerin oranı % 90'larda iken, daha farklı ve zor öğrenenlerde bu oranın % 50'nin altına düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği yöntemi baz alarak bakarsak; Bülbül ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalıma sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Çelenk'in (2002) çalışmasında da cümle ile başlaysan çözümleme yöntemine devam edilmesi gerektiğini söyleyen öğretmen gurubu ise araştırmaya katılanların % 6,6'sinioluşturmaktadır.

Sonuç olarak, alan yazında bilinenlerin aksine ses temelli yöntem; öğretmenler tarafından kabul edilen tek yöntem olarak görülse de aslında Milli Eğitim Bakanlığı'nın zorunlu tutmasından veya aldıkları eğitimden dolayı tercih ettikleri fakat en iyi ve mutlak yöntem olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel yetersizlik kapasitelerine göre ses temelli yöntemi kullanmada tek başına yeterli olmadığını söylemişlerdir. Bu nedenle, Cemaloğlu'nun (2001) da belirttiği gibi tüm yöntemlerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanan sakıncaları ve faydaları olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle yöntemi kullanırken geniş açıdan bakılarak öğrencinin bireysel özelliği dikkate alınarak en doğru yöntemi tek şekilde kullanmak yerine; yöntemlerin ne zaman ve nerede hangi öğrenciye daha doğru sonuç verebildiğini düşünerek kullanmak gerektiğini bilmek son derece önemlidir. Duffy ve Hoffman'ın belirttiği gibi öğretmen kaynaklı farklılıkların da öğretim sürecinde öğrenci üzerinde ne denli önemli olduğu bilinmelidir. Miller ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada ise; öğrencilerin okuduğunu anlamlandırma süreçlerine ilişkin haf işleme, kelime işleme becerileri ile hazırbulunuşluluk düzeyi ve anlamlandırma süreçleri son derece önemlidir. Hem öğrenciden, hem de öğretmenden kaynaklı kişinin sahip olduğu bireysel farklılıklara ilişkin kullanılan farklı yöntemler, farklı sonuçlar verebilir.

Günümüzde özel eğitime yönelik okuma – yazma öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğu değerlendirilirken tek bir yöntem yerine daha açık uçlu çoklu ve karma yöntemlerle gidilmesi ve materyal olarak da daha fazla destek verilmesi gerekmektedir. İlk olarak tek bir yöntemin öğrenciye en uygun yöntem olmasında daha ziyade yöntemin sahip olduğu güçlü yönlerin ne olduğunu ve öğreten öğretmenin onu nasıl kullanacağını en iyi şekilde bilmesi gerektiğini bilmemiz gerekmektedir. Ayrıca bu yöntemi uygulayan öğretmen ve uygulanan özel eğitime muhtaç bireylerin araştırılarak, zihinsel yetersizlik alanlarına ve zihinsel kapasitelerine göre hangi yöntemin daha kullanışlı olduğunu gösteren

deneysel araştırmalarla kullanılacak olan yöntemlerin yeniden gözden geçirilip zaman kaybını en aza indirecek araştırmalar da çok büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Bülbül,S.,Kavak,Y.,Gülbay,Ö.,Gelbal,S.,Ekinci,E.,Gökçe,F.,Burgaz,B.,Badavan,Y.,&Üstündağ,T.(1999).YetişkinlereYönelikOkuma-YazmaKurslarınınDeğerlendirilmesiAraştırması(NihaiRapor). Ankara: MEB-Unicef Türkiye Temsilciligi.

Cemaloğlu, N. (2001). Ilkokuma Yazma Öğretimi (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim-Online 1(2) [Online] http://ilkogretim-online.org.tr/

ÇİFTÇİ, M. (2006). Türkçe Öğretimini Sorunları. (Editörler:Gülsevin, G. ve Boz, E.). Türkçenin Çağdaş Sorunları. (77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., Miller, P.. İşiten ve İşitme Engelli Okuyucuların Harf İşlemleme ve Kelime İşlemleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice • 14(6) • 2213-2238 ©2014 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic.Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp.2014.6.2002

Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, İlköğretim-Online, 3(2), 48-53, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Tok, Ç. (2001). İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7 (26), 257-275.

YAŞLILIK/ENGELLİK VE YAŞLI BAKIM HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF ELDERS AND ELDER'S CARE SERVICES

Prof. Dr. Hakan SARI
Yard. Doç Dr. Rukiye KONUK ER
Mehmet Abdullah KINIKLI
mehmetkinikli@yahoo.com

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki yaşlı ve engelli nüfusun durumuna, yaşlılara sunulan hizmetlere, psikososyal ve yasal açıdan ışık tutmak ve aynı zamanda İslam dininin bakış açısıyla ele almaktır. Çalışmada veriler, literatür taraması modeli kullanılarak edinilmiştir. Genel olarak yaşlılığın tanımı, yaşlı bireylerde yaşanılan temel sağlık problemleri, evde ve hastanede bakımı gereken yaşlılar, Türkiye'de yaşlılığın durumu ile yaşlılara sunulan psikososyal hizmetler ile birlikte yasal düzenlemeler hakkında bilgi verilmiş; bunun yanında İslam Dini'nin yaşlılara bakım ve yaşlılığa bakışına değinilmiştir. Ayrıca Birleşmiş Milletler tanımına göre yaşlı nüfus toplam nüfus içindeki oranı %8 ile %10 arasında olması o ülkenin 'yaşlı', %10'un üzerinde olması ise 'çok yaşlı' olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda Türkiye' de nüfus öngörülerine göre Türkiye'nin yaşlı nüfus oranının 2023 yılında %10,2'ye yükseleceği ve bu durumda 'çok yaşlı' nüfuslu ülke olacağı tahmin edilmektedir. Sonuç ve öneriler kısmında, yaşlılara sunulan hizmetler, psikososyal ve yasal açıdan sunulan hizmetler kısaca özetlenerek bir durum tespiti yapılmış, İslam Dini içinde bir bakış açısıyla eksik görülen kısımlar için öneriler sunulmuştur. Bununla beraber bu araştırma yükselen yaşlı oranında ülkemizde uygulanan yaşlı bakım hizmetlerini ortaya koymakla beraber yapılan hizmetlerin eksikliklerine değinerek, giderek artan yaşlı nüfusa nasıl daha iyi hizmet sunulacağına dair bir rapor niteliği taşımaktadır.
Anahtar Kelimeler: Yaşlı, yaşlı ve engelli bakım hizmetleri, İslam ve yaşlılık, yaşlı hakları.

ABSTRACT: The aim of the present study is to present that elderly and disabled population in the world and Turkey in addition to inform about psychological counseling and guidance services for elderly people and to determine deficiencies in the point of Islamic religion. Data was gathered by literature review method. This study provides information about the definition of senility, basic health problems, home and hospital nursing requiring senile disabilities, together with case of elderly population and psychological counseling and guidance services and also gives information about legislative regulations; besides Islamic perspective on senile nursing and being senile in Turkey.According to definition of United Nations if the senile population in the total ratio is between %8 and %10 means that, country is "senile", if it is more than %10 means country is "very senile". According to Turkey's population predictions, Turkeys senile population ratio on 2023 will be increase to %10, 2 and will became a "very senile" country. Services required to elderly people, in pyscho-social and legislative perspective summarized and assessed, suggestions given for the missing parts with the perspective of Islamic religion. In addition to this study reveals characteristics of services being applied senile nursing services in increasing senile ratio in Turkey and deficiencies in services are addressed and how to require a better service to growing senile population.
Keywords: Elder and disability, elders and disability elder's care services, islam and senility, elderly rights

GİRİŞ

Yaşlı Kavramı: Yaşlanma, organizmanın giderek biyolojik verimliliğinin yitirmesi, çevresine uyumda güçlük çekmesi ve direnç mekanizmalarında gerileme olarak tanımlanabilir. Tıbbi ve toplumsal gelişmelerin yaşlılığın sınırını sürekli olarak yukarı çekmelerine karşın genel uygulama 65 yaşın başlangıç olarak kabul edilmektedir. Ancak kronolojik yaşın tek ölçüt olması doğru değildir. Günümüzde her bir bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal yaşantılarından söz edilmektedir. Bunun yanı sıra farklı genetik ve sosyokültürel gruplarda normal yaşlanma özelliklerinin farklı olduğu öngörüldüğünden "normal yaşlanma' ya ilişkin tek bir tanım yapılamamaktadır. Yaşam sürecinin son basamakları olarak nitelendirilen yaşlılık, değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Yaşlı grup üniform değildir. Çeşitli alt grupları ile farklı sorunlara ve özelliklere sahiptir (Durgun, 1999: 15). Yaşlılıkla ilgili tanımlar sürekli gelişmekte ve çeşitlilik göstermektedir. Başka bir deyişle yaşlılığın herkes tarafından kabul gören ortak biri tanımı yapılamamıştır. Bir tanıma göre yaşlanma, her canlı için intrauterin hayatta başlayıp, ölüme kadar devam eden kaçınılmaz ve geri dönülmez bir süreçtir (Demirsoy ve Bozcuk, 1997:1-6).Bir başka tanıma göre ise; bir kişinin iş veriminin azalmasına, dengesinin kaybolmasına, sağlığının bozulmasına yol açan vücudun yapısal yıkım ve harabiyetine neden olan değişikliklerin yaşandığı yaşam sürecidir(Seviğ, 1992: 149-151).
Genel olarak 60 yaş üstü bireyler yaşlı kabul edilmekle birlikte, yaşlılık sınıflandırılması ülkelerin içinde bulunduğu koşullar, sağlık güvence sistemleri, doğuştan yaşam beklentisine göre değişiklik göstermektedir (Demirezen, Nahçıvan ve Erdoğan, 1999: 99-105).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göreyse;

0-10 yaş arası dönem => çocukluk (erken-okul)
10-24 yaş arası dönem => gençlik
25-64 yaş arası dönem => yetişkinlik
65-74 yaş arası dönem => yaşlılık
75-89 yaş arası dönem => ihtiyarlık evresi olarak tanımlanmaktadır.
Ancak, 65+ yaşında olan nüfus yaşlı sayılmakla birlikte, yaşlı nüfus oranı düşük
(% 4-7) olan ülkelerde bu sınır 60 yaş olarak kabul edilmektedir (Emiroğlu,1992: 31- 35).

Yüksel M. Y. Ve Çelebi Ç.D.(2014)'e göre Dünyada ve Türkiye'de nüfus istatistiklerine bakıldığında son yıllarda yaşlı nüfusta oldukça belirgin bir artış görülmektedir. Genç nüfusun azalması ve yaşlı nüfusun artması, bu dönemle ilişkili sorunları da beraberinde getirmiştir. Yaşlı bireyin hayatındaki ekonomik, psikolojik, sosyal ve sağlıkla ilgili değişiklikler ile sorunlar yaşlıyı ve onunla yaşayan herkesi etkilemektedir. Yaşlı problemlerinin önlenmesi ve uygun yollarla çözülmesi için yaşlı bireyin ve toplumun uyum içinde yaşamasına yardımcı olacak sosyal politikalar ve psikososyal hizmet uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Türkiye'de yaşlı hizmetleri incelendiğinde bu hizmetlerin ilk defa 1963 yılında Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla kamu hizmetleri içeri-sindeki yerini aldığı görülmektedir. 1982 Anayasası'nın 61. madde-sinde yaşlılara yönelik olarak "Yaşlılar devletçe korunur.

Yaşlanmaya bağlı olarak fiziksel aktivitede bazı değişiklikler görülür. Genel olarak kas dokusunda bir azalma olur. Kadınlarda özellikle menopozdan sonraki dönemde yoğun bir şekilde kemik kayıpları ortaya çıkar. Bu kayıplara bağlı olarak boy kısalmaları, omurlarda çökmeler, hatta kırıklar olabilir.
Yaşlanmayla birlikte zihinsel değişiklikler de ortaya çıkar. Algılamada ve yaratıcı yeteneklerde yaşlanmayla birlikte bir azalma, dikkatsizlik ve düşünme hızında yavaşlama görülebilir. Öğrenme yeteneğindeki azalmaya, hareketlerdeki yavaşlama da eşlik edebilir.Yaşlılıkta zihinsel değişikliklere paralel olarak, kişilikte de bazı değişiklikler oluşabilir. Yeni durumlara uyum sağlayabilme, yeni düşünceleri kabul etmede güçlük yaşanabilir. Çevreye karşı daha az ilgili, kendi bedenine ve kendine karşı daha ilgili olup, ilişkilerde daha derin ve seçici olabilirler. Yeniliklerden ürkebilirler ve eski yaşamlarını özlerler. Sağlıklarına aşırı önem verirler. Aşırı tutumluluk, kişisel eşyalarına karşı bağımlılık gelişebilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) tanımına göre yaşlılık "çevresel faktörlere uyum sağlama yetisinin
giderek azalmasıdır" (Ergün ve ark., 2001; Ergün ve ark. 2003). Yaşlanma, bugün önlenmesi mümkün olmayan kronolojik, sosyolojik, biyolojik ve psikolojik boyutlu bir gerilemedir. Bu hayat boyu devam eden bir süreçtir (Karaman ve ark. 1997; Azak ve ark., 2001; Kutsal, 2005). Belli bir başlangıcı veya bitiş anı yoktur. Yaşlanmanın birçok organ sisteminde adölesan dönemden sonra belirsiz bir anda başladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte DSÖ tarafından, 65 yaş ve üzeri kişiler 'yaşlı' olarak kabul edilmektedir (Ergün ve ark., 2001; Ergün ve ark. 2003).
Yaşlanmayı etkileyen dört neden vardır,
1. Verimli bir işten yoksun kalmak, pasif kalmaya zorunlu olmak,
2. Fiziksel gücün zayıflaması ve bedensel yakınmaların ortaya çıkması,
3. Eğlenceden yoksunluk, yaşamın zevk veren deneyimlerinden ve sevinçlerinden vazgeçmek veya bunların dışında bırakılmak,
4. Ölüme yaklaşımın bilincinde olmaktır (Dik ve ark., 2004).

Tablo 1:Türkiye'de Yaş Gruplarının Toplam Nüfus İçerisindeki Yüzde Dağılımları, Genel Nüfus Sayım Sonuçları (1935-2013)

Yıl	Toplam Nüfus	Yaş Grupları (%)		
		0-14 Yaş	15-64 Yaş	65 Yaş ve Üstü
1935	16.158.385	41.4	54.7	3.9
1940	17.820.950	42.1	54.3	3.5
1945	18.790.174	39.5	57.1	3.3
1950	20.947.188	38.3	58.4	3.3
1955	24.064.763	39.3	57.3	3.4
1960	27.754.820	41.2	55.2	3.5
1965	31.391.421	41.9	54.1	4.0
1970	35.605.176	41.8	53.8	4.4
1975	40.347.719	40.6	54.8	4.6
1980	44.736.957	39.1	56.1	4.7
1985	50.664.458	37.6	58.2	4.2
1990	56.473.035	35.0	60.7	4.3
2000	67.803.927	29.8	64.5	5.7
2007	70.586.256	26.4	66.5	7.1
2011	74.724.269	25.3	67.4	7.3
2012	75.627.384	24.9	67.6	7.5
2013	76.667.864	24.6	73.1	7.7

Kaynak: TUİK, Genel Nüfus Sayımları http: //tuikapp.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul / Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Veri Tabanı, 2013. http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul (Erişim: 01.03.2016)

Yaşlılara Sunulan Hizmetler:

Formal bakım; resmi ve özel kurumlar ile gönüllü kuruluşların, İnformal bakım ise aile, yakın akraba, komşu ve arkadaşların verdiği hizmetlerdir (Özgen ve Babekoğlu 2001). İnformal veya profesyonel olmayan bakım verme, kişisel yakınlığı olan birine, karşılığında ücret almadan sağlanan yardım davranışıdır (Koşar 1996).

Formal ve İnformal Bakım:

Demografik yapıdaki değişikliğin getirdiği sorunların çözümü için yaşlı bireylerin kurumda ya da evde verilecek hizmetler giderek önem kazanmaya başlamıştır (Akdemir, 1997: 116- 145;Büyükcoşkun,1990).Ülkemizde yaşlılara verilen hizmetler iki alanda yürütülmektedir. Bunlar sosyal güvenlik sistemi ve sosyal hizmet programlarıdır. Sosyal hizmet ve sosyal sigorta konulan bir sosyal güvenlik sistemi içinde düşünülmelidir. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında bunun gerekli olduğu vurgulanmıştır. Sosyal hizmetin çeşitli gönüllü kuruluşlarla ve kamu kuruluşları tarafından dağınık ve programsız yürütülmesi karşısında verilen hizmetlerin bir şemsiye altına alınması amacıyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu çıkarılmıştır.

Türkiye'de yaşlılara götürülen çeşitli hizmetler uygulama alanında bulunmaktadır. Yaşlıya yöneltilen belli başlı hizmetler, sosyal güvenlik uygulamaları, kurumsal bakım ve sosyal yardım uygulamalarıdır.Türklerde sosyal yardımla ilgili inanç ve geleneklerin öteden beri var olduğu anlaşılmaktadır. Öteden beri ataya saygı duyulmuş, yaşlılar korunmuştur. Tanrı adına yoksullara yardım etme çıplakları giydirme, açları doyurma inancına İslamiyet öncesi Türk destanlarında rastlanmaktadır. Eski Türklerde bey olmanın şartları arasında çıplakları giydirme, açları doyurma vardı.Türkler İslamiyet kabul etmelerinden sonra da dinsel inancın gereği olarak muhtaç ve güçsüzlere yardım etmişlerdir. Fitre ve zekâtın diğer gruplarla birlikte öncelikle yaşlılara verilmesi bu yardımları daha anlamlı kılmıştır. Kur`an'da yaşlıya, sakata yardımla ilgili ayetler vardır.

Yaşlılara verilen hizmetlerin tarihi incelendiğinde, yardım biçimlerinin toplumların toplumsal ve kültürel yapılarına ve inançlarına göre kalıplaştığı görülmektedir. Eski dönemlerde yaşlılar inançlara, geleneklere dayalı ve toplumdan kaynaklanan destek yardımlarla korunmaktaydı. Türk toplumunda her dönemde yaşlılara yardım edildiği, yaşlıların korunmaya alındıkları eski kurumların varlıklarından anlaşılmaktadır.

Yaşlıları koruma hizmetini veren ilk kurum Selçuklular döneminde 11. yüzyılda kurulmuştur. Sivas'ta 11. yüzyılda Reha Oğulları tarafından Darülreha (Huzurevi), Mısır'da Erbil Atabeyi Muzaffereddin Ebu Sait tarafından yaptırılan Gökbörü tesisleri, dört darülaceze, dullar için barınma tesisi bulduğu saptanmıştır. Memlüklüler döneminde 13. yüzyılda Kahire'de açılan Seyfettin Kalavun Hastanesi ve tesisleri dul kadınlara ve yaşlılara hizmet vermiştir.

Osmanlılar döneminde imarethaneler, aşevleri ve tekkelerin muhtaç yaşlılara hizmet verdikleri bilinmektedir. Kurulan Darülrehalar, yapılan vakfiyeler ve hastaneler günümüzde yaşlı bakımı ile ilgili hizmetleri yerine getiriyorlardı. Bilindiği gibi Osmanlılar döneminde sosyal hizmetler 19. yüz yıla kadar vakıf kuruluşları tarafından veriliyordu. Bu alanda hizmet veren kamu kuruluşları ve hayır kurumları 19. yüzyılda kurulmaya başlanmıştır. Bu kuruluşlar diğer ihtiyaç gruplarının yanında yaşlılara da hizmet götürüyorlardı. Bunların arasında yer alan 1868 yılında kurulmuş olan Kızılay Derneği ve 1895 yılında kurulmuş olan Darülaceze Osmanlılar döneminde kurulup günümüze kadar yaşayan

kurumlardır. Darülaceze önce, sakat ve yoksul erkek, kadın ve kimsesiz çocukları korumak için Abdülhamid II devrinde hizmete girmiştir. Bugün İstanbul Belediyesine bağlı, döner sermaye ile yönetilen bir kurumdur. Amacı din ve ırk ayrımı gözetmeden, düşkünleri barındırmak, çalıştırmak, ümitsizlikten kurtarmak, rahat bir yaşam sağlamaktır.

Türkiye' deki durumla beraber gelişmiş ülkelerde yaşlı bireylere verilen hizmetler özellikle yaşlı nüfusun yoğun olduğu ülkelerde (65 yaş üzeri nüfus Almanya'da %22,Hollanda'da %20, İsveç'te %15 arasındadır.) oldukça genişlemiştir (Akdemir,1997: 116-145).Günümüzde Türkiye'de yaşlıların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli uygulamaların yanı sıra bakıma muhtaç yaşlıların korunması, tedavisi ve rehabilitasyonu, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kurulmuş hizmet veren kurumlar vardır.
Birleşmiş Milletler Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından önerilen tedbirler çerçevesinde ABD'de yaşlılara yönelik faaliyet gösteren en önemli sosyal kuruluşlardan biri olan "Yaşlı Kadınlar Birliği (OWL)'nin kuruluş amaçları kapsamında geliştirilen "yaşam kalitesini belirleme ölçütleri" son derece evrensel bir yaklaşım göstermektedir. Bu ölçütler ;
-Uygun konut koşulları ve ekipman,
-Yeterli ve dengeli beslenme,
-Giyim ihtiyaçlarının karşılanması,
-Sağlıklı aile ilişkilerinin kurulması,
-Tüketiciler davranışlarının belirlenmesi,
-Yeterli gelir ve ekonomik kaynaklar ın rasyonel yöntemidir (Aktaran: Konak. A., Çiğdem. Y.2005).

Ülkemizde yaşlılara götürülen hizmetler geçmiştin günümüze kuruluş bakımından yoğunlaşmaktadır (Sezgin, 1999: 22).Cumhuriyet döneminde yaşlılara bakım ve yardım görevi 1930 yılında çıkarılan Belediyeler Kanunu ile belediyelere verilmiştir. Belediyeler düşkünlere ve yaşlılara yaptıkları diğer yardımların yanı sıra onu barındıracak huzurevleri açmaya başlamışlardır.
1963 yılında çıkarılan kanun ile Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuş ve Sağlık ve Sosyal Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren yaşlılarla ilgili hizmetleri planlama, programlama ve yürütme görevini doğrudan devlet üstlenmiştir. 1983 yılında 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurum Kanunu kabul edilmiştir: Bu kanunla kurum yaşlı refahı ile ilgili tüm görevleri üstlenmiş ve buna bağlı yeni bir idari yapı kurulmuştur. (Yaşlı Hizmetleri Daire Başkanlığı Sunusu, 1999). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun amacı korunmaya, bakıma ya da yardıma muhtaç aile, çocuk, sakat, yaşlı ve diğer kişilere götürülen sosyal hizmetler ve bu faaliyetlerin düzenlenmesidir. Aynı kanunda yaşlıların barınıp korundukları huzurevleri için şöyle bir tanım yapılmıştır: Muhtaç yaşlı kimseleri huzurlu bir ortamda korumak, bakmak sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı sosyal hizmet kuruluşlardır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun öngördüğü genel esaslar doğrultusunda yaşlı hizmetleri tüm ülke çapında yeniden gözden geçirilerek mevcut hizmetlerin iyileştirilmesi ve yeni hizmetlerin başlatılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların başında huzurevleri açmak gelmektedir: Huzurevleri açma politikasında sosyal ekonomik ve kültürel yapı dikkate alınarak bu kuruluşların büyük kentlerde yatırım programlarına konmasına çalışılmakta, kamu ve özel kesim teşvik edilip kendilerine rehberlik yapılmaktadır. (Yaşlı ve Emeklilere Bakım Hizmeti, 1995: 13).
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 1989 yılı programında yaşlı bakımında yaşlıyı evinde, aile ortamında maddi ve manevi desteklemek temel ilke olarak benimsenmiştir. Yaşlı nüfus ve bu nüfusun değişen toplum yapısı içindeki sorunları ve ihtiyaçları artma eğilimi göstermektedir. Milletlerarası göstergelere göre yaşlı nüfusun en az %3' ünün korunmaya ve bakıma muhtaç olduğu dikkate alındığında 1988 yılında 60 ve daha yukarı yaş grubundan yüz dokuz bin yaşlının acil ve uzun dönemli bakım hizmetlerinden yararlandırılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, bakıma muhtaç yaşlıların %6.5' inin hizmetin ulaşabildiği görülmektedir. Bu alandaki temel ilke, yaşlıyı aile ortamında ve kendi evinde maddi ve manevi desteklemektir. Yatağa bağımlı yaşlılar için mevcut huzurevlerinin bir bölümünün tahsisi ailelerin yükünü hafifletecek, sağlık tesislerinin yatak işgal oranları düşecektir.
Devlet Planlama Teşkilatı'nın raporunda; 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında günümüzde ailelerin bazı fonksiyonlarını devralmış kurumların hizmetlerine duyulan ihtiyacın arttığı, yaşlı bireylerin bakım konularında ailenin eğitilerek desteklenmesinin sağlanacağı, birinci basamak hizmetlerinin güçlendirilerek yaşlı sağlığı, evde bakım hizmetleri gibi bir dizi hizmete yönelik programlar geliştirileceğinden söz edilmektedir (Akın,Seviğ ve Karataş,2001:33-39). Huzurevleri sosyal ve ekonomik bakımdan yoksulluk içinde bulunan devamlı yatarak tıbbı tedavi ve bakıma ihtiyacı olmayan, beden fonksiyonlarında kendi ihtiyacını karşılamasına engel olacak arızası, sakatlığı ve bir hastalığı bulunmayan, koruma ve bakıma muhtaç yaşlıların bir ev ortamı içinde bakılı korunması ve her türlü ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla açılmaktadır.SHÇEK Yaşlı Hizmetleri Dairesi'nin huzurevlerinde kalan yaşlıların yaş eğitimine gelir durumlarıyla ilgili 1992 yılı Aralık ayında yaptığı inceleme huzurevlerinde kalanlarla ilgili bir kesit vermektedir. Huzurevlerinde erkek yaşlılar kadın yaşlılardan daha fazladır. Yaşlıların yarısından çoğu ücretli bakılmaktadır. Üç büyük ilde, Ankara İstanbul, İzmir bulunan huzurevlerinde kalan yaşlıların çoğu kurum hizmetlerinden ücretli yararlanmaktadır. Ücretsiz kalan yaşlılardan ihtiyaç belirtenlere Huzurevleri yönetmeliğinin 41. maddesi gereğince memur maaş katsayısının 60 gösterge rakamı ile çarpımı sonucu bulunacak miktar kadar aylık harçlık verilmektedir. Huzurevlerinde kalan yaşlıların yarısına yakını okur-yazar değildir. Huzurevlerinde kalan yaşlılarda yüksekokul

bitirmiş olanların oranı çok düşüktür. Kadınlarda okur-yazar olmayanların oranı erkeklerden daha fazladır. Huzurevlerinde ücretli kalan yaşlıların gelir kaynağı sosyal güvenlik kuruluşlarından aldıkları aylıklar oluşturmaktadır. Halen mevcut olan kurum hizmetlerinin yanı sıra yaşlıların toplumla iç içe ve kendi ailelerinin yanında bakımlarının sağlanması açısından yeni hizmet modelleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.
Yaşlıya evinde hizmet vermek amacıyla SHÇEK 1994 yılında bakacak kimsesi olmayan yaşlılara kendi evlerinde eğitimli yardımcılarla bakma olanağını sağlayan bir projeyi uygulamaya koymuştur. İl Sosyal Hizmet Müdürlüğü tarafından yürütülen ve henüz sadece Ankara, İstanbul, İzmir'de uygulanan bu projenin yaygınlaştırılması öngörülmektedir.Yaşlılık hizmetleri için de yaşının eğitimi önemli bir konudur. Çağımızın yaşlı insanı için yaşlılığa uyum ve sosyal katılımı sağlama açısından sistemli serbest zaman etkinlikleri yapılmaktadır. Ayrıca kişisel ve toplumsal olarak yaşlılar yaşam içinde kendilerini pasif ve yeteneklerini yitirmiş görme eğilimindedirler. Bu ruhsal inancın kaldırılmasında sosyal güvenlik, tıbbi bakım ve gözetim sistemleri tek başına yeterli olamamaktadır. Bu sebeple soruna çözüm getirebilecek yolun eğitim olduğu kanısına varılmıştır. Yanı sıra yaşlıları toplumsal etkinliklere katılmaya alıştırmanın onlara yaşama uyum sağlama olanağı vereceği görüşü, güç kazanmıştır. Yaşlıların yetenek ve el alışkanlıklarını geliştirmek, böylece onları toplumsal yaşamlarında üretici duruma getirmekle mümkün olacaktır. Yaşlı eğitimi açısından ülkemizde neler yapılabilir sorusuna ülke şartları göz önüne alınarak bazı öneriler getirilebilir.Yaşlı eğitiminde, okuma öğretimi, serbest zamanı yaratıcı amaçlarla kullanılma, emekliliğe hazırlanma, mesleki ve teknolojik uyum sağlama amaçlarıyla eğitilmenin özel bir önemi vardır.

- Yetişkin eğitimi ömür boyu eğitimi çerçevesinde yaygınlaştırıl malıdır. Eğitim, yaşlanma ve yaşlılara ilişkin her politikanın temel yönü olmalı ve yaşlılık sorunu ile birlikte ele alınmalıdır.
-Yaşlıların yerine getirecekleri görevlere uygun öğretim ve eğitimi görmüş olmaları üretici ve örnek işlevlerinin ötesinde gençlere öğretme yeteneklerini geliştirme açısından özel bir önem taşımaktadır.
-Açık öğretim hizmeti veren üniversite ya da yükseköğretim kurumlarından bazıları yaşlı eğitimine yönelik programlar çerçevesinde kuramsal ve uygulamalı bilgilendirme yapabilirler.
-Düşük gelirli yaşlıları yardımcı görevler için eğitme ve onları yarım günlük işlere yerleştirmeyi amaçlayan programlar düzenlenebilir: 1982 yılında Viyana da yapılan yaşlanma üzerine Birleşmiş Milletler Dünya Kurultayına UNESCO tarafından hazırlanan Eğitim ve Yaşlanma adlı rapor sunulmuştur. Yaşlanmaya ilişkin milletlerarası eylem planında eğitimin seçkin bir yer tutması gerektiği anlaşılmış olduğundan, her yaştan herkesin eğitime ve kültüre ulaşabilmesinin devredilemez bir insan hakkı olduğu temel düşüncesi, eğitimin yalnızca insancıl bir ödev olan sonucunu doğurmamalıdır. Tersine eğitime "yaşlıların temsil ettiği sayısız değerden, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişme bakımlarından yararlanmanın aracı gözüyle bakılmalıdır" görüşü kabul görmüştür.
Yaşlılara sunulan psikososyal hizmetlere değinecek olursak; yaşlılarla psikolojik danışmanlık uzmanlığının yaklaşık yirmi yıllık bir geçmişi vardır. Son yıllarda yaşlılara sunulan danışmanlık uygulamalarında bir takım standartlar geliştirilmiştir. Yaşlılarla ilgili konularda uzmanlaşmanın yaşlı kişilerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde hizmet edip edemeyeceği sorusu hâlâ bu alanda hizmet verenlerin tartışmalarının odak noktasıdır (Aktaran: Yüksel M. Y. ve Çelebi Ç.D.(2014).
Yaşlılara yönelik yapılan psikolojik danışmanlık süreçleri 1970'lerden itibaren önem kazanmıştır (Yüksel M. Y. ve Çelebi Ç.D.(2014). Kaygusuz ve Kalkan (2008)' a göre psikolojik danışmalık yaklaşımları,
1- Psikodinamik yaklaşım,
2- Destekleyici yaklaşım,
3 - Bilişsel- davranışçı yaklaşım,
4 - Grupla psikolojik danışma ve
5 - Aile danışmanlığı olmak üzere beş ana grupta toplamıştır.

Yasal Haklar: Yaşlılarla ilgili hizmetleri planlama, programlama ve yürütme görevini doğrudan devletin üstlenmesi 1963 yılında Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile gerçekleşmiştir.1982 Anayasasının 61.maddesinde yaşlılara yönelik olarak 'Yaşlılar devletçe korunur. Yaşlılara devlet yardımı ve sağlanacak diğer haklar ve kolaylıklar Kanunla düzenlenir' hükmü yer almaktadır.
Sosyal Hizmetin çeşitli gönüllü kuruluşlarla ve kamu kuruluşları tarafından dağınık ve programsız yürütülmesi karşısında verilen hizmetlerin bir şemsiye altına alınması amacıyla 2828 sayılı (Mülga) Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu 27/05/1983 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla korunmaya, bakıma ya da yardıma muhtaç aile, çocuk, sakat, yaşlı ve diğer kişilere götürülen sosyal hizmetler ve bu faaliyetlerin düzenlenmesi amaçlanmıştır.Kanunun 3.maddesi (d) bendinde muhtaç yaşlı 'sosyal ve ekonomik yönden yoksunluk içinde olup, korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç kişi' olarak tanımlanmakta, ayni maddenin (d) bendi 1.nci fikrasında Huzurevleri 'muhtaç yaşlı kişileri huzurlu bir ortamda korumak ve bakmak, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı sosyal hizmet kuruluşları' olarak tanımlanmıştır. Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri de 'bedensel, zihinsel ve ruhsal özürleri nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olan kişilerin, fonksiyon kayıplarını gidermek ve toplum içinde kendi kendilerine yeterli olmasını sağlayan beceriler kazandırmak veya bu becerileri kazanmayanlara devamlı bakmak üzere kurulan sosyal hizmet kuruluşları'

olarak tanımlanmaktadır.Kanunun 4.maddesinde sosyal hizmet programlarının uygulanmasında öncelik verilenler arasında yaşlılar da yer almaktadır.
Kanununun 4.maddesinin (b) fıkrasında 'Sosyal Hizmetler Alanında Faaliyet Gösteren Kamu Kurum ve Kuruluşları ile Gönüllü Kurulular arasında koordinasyon ve iş birliği tesis edilerek güç birliği sağlanır ve mevcut kaynakları en verimli şekilde işlerlik kazandırılır.' (f) fıkrasında 'Bu kanunla kurulan kuruma bağlı kuruluşların ışındaki Sosyal Hizmet Kuruluşlarının kurulması izne tabi olup, alınacak tertip ve tedbirlerle bunların hizmet, işleyiş ve personele ilişkin hususlarında tespit edilen standart ve esaslarına uygun olarak faaliyette bulunmaları sağlanır.' Hükmü yer almaktadır.

Kanunun 9.maddesi (b) bendi ile 'Korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç, çocuk, sakat ve yaşlıların tespiti, bunların korunması, bakımı, yetiştirilmesi ve rehabilitasyonlarını sağlamakla görevlendirilen SHÇEK Genel Müdürlüğü, kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre koşullarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü olan sosyal hizmetleri, yaşlı vatandaşlarımıza Huzurevleri ile Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri aracılığıyla götürmektedir.

Kanunun 9.maddesinin (f) fıkrasında 'dernek ve Vakıflardan Sosyal Hizmetler alanındaki faaliyetlerini yönlendirmek, bunların bütçelerinde Sosyal Hizmetlere ayırdıkları payların yerinde ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla görüş ve tavsiyelerde bulunmak' (g) fıkrasında 'Kuruma bağlı olanların dışında kurulacak Sosyal Hizmet Kuruluşlarının açılış iznine, her türlü standartlarına ve işleyişlerine ilişkin esasları, varsa ücret tarifelerini tespit etmek, denetimini yapmak ve bu esaslara uymayanların faaliyetlerini durdurmak' hükümlerine de yer verilmiştir. Kanunun 10.maddesinin (f) fıkrası ile kurulan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yaşlı Bakım Hizmetleri Dairesi Başkanlığı;

-Sosyal ve ekonomik yoksulluk içinde bulunan yaşlıların tespiti, bakımı ve korunmaları ile ilgili hizmetleri düzenlemek, takip etmek,koordinasyon sağlamak, denetlemek,
-Yaşlılara yönelik huzurevi ile benzer nitelikteki sosyal hizmet kuruluşlarının yurt sathında dengeli ve ihtiyaçlara dayalı olarak kurulması ve belirli program çerçevesinde yaygınlaştırılması ile ilgili faaliyetleri planlamak, uygulamak ve yürütülmesini takip ve koordine etmek,
-Yaşlıların toplum içinde korunması ile ilgili faaliyetleri düzenlemek ve yürütülmesini sağlamak,
-Kamu kuruluşları ile gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişilerince açılacak yaşlı kuruluşlarının açılmaları, çalışmaları ve denetlemeleri ile ilgili esasları belirlemek, rehberlik etmek, uygulamayı takip, koordine etmek ve denetlemekle görevlendirilmiştir.
663 Sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında kanun hükmünde kararnameye istinaden Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. İlgili Kanun Hükmünde Kararnamenin 10. maddesi e - f - g - ğ ve h bentlerinde Genel Müdürlüğüne yaşlılık alanında aşağıdaki görevler verilmiştir.
g) Yaşlılara yönelik sosyal hizmetlere ilişkin olarak ulusal düzeyde politika ve stratejilerin belirlenmesi çalışmalarını koordine etmek, belirlenen politika ve stratejileri uygulamak, uygulanmasını izlemek ve değerlendirmek.
h) Yaşlılara sunulan sosyal hizmet modellerini geliştirmek.
g) Yaşlıların ve bakıma muhtaç özürlülerin, yaşamlarını evlerinden ve sosyal çevrelerinden ayrılmadan sürdürebilecekleri sosyal desteklerin verilmesi için gerekli mekanizmaları kurmak, var olanları standardize etmek, uygulamaları takip etmek ve denetlemek.
ğ) Yaşlıların toplumla bütünleşmesine, statü ve rollerinin yeniden kazanımına, işlevlerinin artırılmasına, boş zamanlarının etkili bir biçimde değerlendirilmesine ilişkin mekanizmalar oluşturmak.
h)Kamu kurum ve kuruluşları, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilerce özürlülere ve yaşlılara yönelik yürütülen sosyal hizmet faaliyetlerine ilişkin ilke, usûl ve standartları belirlemek ve bunlara uyulmasını sağlamakla görevlendirilmiştir.

İlgili yasanın öngördüğü esaslar doğrultusunda yaşlıya yönelik var olan hizmetlerin iyileştirilmesi ve yeni hizmetlerin başlatılması çalışmaları; -
-SHÇEK Huzurevleri ile Huzurevi Yaşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi Yönetmeliği, - Özel Huzurevleri ve Yaşlı Bakımevleri Yönetmeliği,
-Kamu Kurum ve Kuruluşları Bünyesinde açılacak Huzurevlerinin kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik olmak üzere 3 yönetmelik çerçevesinde yürütülmektedir.

Ayrıca Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) 'Ülkemizin sosyo ekonomik gelişmesine paralel olarak gelişme gösteren sanayileşme, kentleşme ve aile yapısında meydana gelen değişmeler ve 60 ve üstü yaş grubunda yavaş da olsa görülmeye başlayan nüfus artışı, huzurevi ve yaşlı dayanışma merkezlerinin açılmasını, bu kesime yönelik bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinin artırılarak sürdürülmesi ihtiyacının önemini ortaya koymaktadır.'

konusu yer almaktadır. (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yaşlı Bakım Hizmetleri Dairesi)

İslam ve Yaşlılar

Yardımın kaynağı; Allah iman edenlerin dostudur (İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 1. cilt 447. sayfa. Bakara suresi 257.ayet9.) El-Kerîm cömert, El-Berr iyilik yapan, isimlerinden' de anlaşılacağı gibi bizzat Allah'ın (cc) zatıdır.

Yüce dinimiz İslâm, fert ve toplum hayatında ahlâkî değerlerin korunup yaşatılmasına büyük önem vermiş, emir ve yasaklarıyla insanların güzel ahlâk sahibi olmalarını hedeflemiştir.
Özünde, sözünde ve davranışlarında doğru olan, iyilik ve güzelliklerde yarışıp yardımlaşan, düşmanlık ve kötülüklerden uzaklaşan bir toplum yapısının oluşturulmasına katkıda bulunmak hepimizin ortak görevi ve sorumluluğudur.

İslâm bu dini seçenlere önce güzel ahlaklı olmayı emretmiş, dinin tebliği ile görevli örneği peygamberi " Ad olsun ki, Allah Resul'ünde sizin için, Allah'a ve ahiret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah'ı çok anan kimseler için güzel bir örnek vardır"(İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 6. cilt 432. sayfa. Ahzâb suresi 21.ayet) "Ve şüphesiz sen yüce bir ahlâk üzeresin" (İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 9. cilt 212. sayfa. Kalem suresi 4.ayet) buyurarak güzel ahlâk' ın önemini beyan buyurmuştur.
İnsanın yaratılışındaki sır Allah'ın "Ben, cinleri ve insanları ancak Bana kulluk etsinler diye yarattım" (İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 8. cilt 281. sayfa. Zâriyât suresi 56.ayet) ayetiyle bildirilmiştir. Kulluk vazifesinin ne olduğunu Bursevî (k.s) şöyle açıklamıştır " Kulun Rabbine ibadet etmesi, yaratanına karşı muhtaç ve mütevazı olmasıdır. Bu da Rabbinin yapılmasını emrettiği şekilde farz, vacip, sünnet ve müstehapları yerine getirmekle olur. Farzları tam olduğu zaman -ki tam olması da farzdır-iki farz arasında nafilelerle meşgul olur. Hiçbir amelini küçük görmez. Çünkü Allah onu yarattığı ve emrettiği zaman küçümsememiştir. Allah seni bir şeyle mükellef tutmuşsa mutlak surette onu önemsemek de bu emre dâhildir. Kul farzlara devam ettiği zaman, Allah'a, O'na en iyi yaklaştıran şeyle yaklaşmış olur. Sahih bir kutsi hadiste şöyle buyrulmuştur; Allah Teâlâ' 'kulum Bana, kendisine farz kıldığım şeylerden daha sevimli olan bir şeyle yaklaşmamıştır. Kulum Bana, nafilelerle yaklaşır. Bende onu severim. Onu sevdiğim zaman, işittiği kulağı, gördüğü gözü, tuttuğu eli ve yürüdüğü ayağı olurum. Benden isterse veririm. Korumamı isterse korurum. Ben, yapacağım hiçbir şeyde, kulumun ruhunu kabzetmekteki tereddüdüm gibi tereddüt etmedim. Çünkü o ölümü hoş karşılamaz. Ben de onun üzülmesini hoş görmüyorum."

İnsan ve vazifesi hatırlatıldıktan sonra toplumda yardımlaşma, sosyal dayanışma dinin bir emri ve dini kabul edenlerde bulunması istenilen güzel ahlaktan bir şubedir. Müslümanın, hayatında yardımı, iyilik yapmayı ve merhametli olmayı bir yaşam biçimi olarak hal ve hareketlerinde görünür hale getirmesi istenilmektedir. Bunların yerine getirilmesiyle de yaratanın kendisinden razı olması neticesinde "Ey huzura kavuşmuş insan, Sen O'ndan hoşnut, O da senden hoşnut olarak Rabbine dön." (İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 10. cilt 37. sayfa. Fecr suresi 27-28 ayet) ayeti mucibince vaat edilen ikramlara ulaşmayı arzular.

Peygamber efendimiz "Bir kavmin efendisi, onlara hizmet edendir"(Deylemî, Keşfü'l-Hafâ,2.463) buyurarak yaratılmışlara ayrım yapmaksızın yapılacak her türlü yardımın yaratanı hoşnut edeceği yaratılanlarında sevgisini kazanacağı anlatılmaktadır. Hz. Hüseyin'in (r.a) oğlu Ali Zeynülâbidin(rah.),verdiği sadakayı gizleme konusunda bir harika idi. Şöyle ki, Medine'de yüze yakın fakir ailenin günlük yiyeceklerini bir çuvala doldurup geceleri sırtıyla taşıyarak gizlice kapılarının önüne bırakmıştı. Bu senelerce devam etmişti. Fakirlerin hiçbirisi, bu yiyeceğin kapılarına kim tarafından bırakıldığını fark edememişlerdi; ta Hz. Zeynülâbidin(rah.) vefat edene kadar. Çünkü onun vefatıyla bu yiyecekler de kesilmişti zaman bunların kimden geldiği anlaşılmıştı. Bir de, Hz. Zeynülâbidin' in saadetli nâşı yıkanırken, sırtında, geceleri taşıdığı erzak çuvalının bıraktığı izler görülmüştü. Bu hâdiseye şâhit olan Medine' liler demişlerdir ki: 'Biz, gizli sadaka vermenin ne demek olduğunu, Hz. Zeynülâbidin(rah.) vefat edince anladık.(Ebu Nuaym, Hilyetü'l-Evliyâ, III,160.(Beyrut,1997.I.Baskı))
Dediler ki: 'Ey Aziz! Gerçekten onun çok yaşlı bir babası vardır. Bizden birini onun yerine alıkoy. Doğrusu biz seni iyilik edenlerden görüyoruz."(İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 4. cilt 259. sayfa. Yusuf suresi 78. ayet).
Rabbin, sadece kendisine ibadet etmenizi, ana-babanıza da iyi davranmanızı kesin bir şekilde emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında yaşlanırsa kendilerine "ÖF!" bile deme; onları azarlama. İkisine de güzel söz söyle(İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 4. cilt 535. sayfa. İsrâ suresi 23 ayet).
Demişti ki: 'Rabbim! Gerçekten kemiklerim gevşedi, baş ihtiyarlık aleviyle tutuştu. Rabbim! Sana yalvarmakla hiç bedbaht olmadım.(İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 5. cilt 166. sayfa. Meryem suresi 4. ayet).
Sizi güçsüz yaratan, sonra güçsüzlüğün ardından kuvvet veren ve sonra kuvvetin ardından güçsüzlük ve ihtiyarlık veren Allah' tır. O, dilediğini yaratır. Hakkıyla bilen ve üstün kudret sahibi olan ancak O'dur. (İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 6. cilt 335. sayfa. Rûm suresi 54. ayet).
Ancak bir koca karı geride kalanlar arasında oldu.(İsmail Hakkı BURSEVÎ -Ruhû'l Beyân tefsiri 7. cilt 151. sayfa.

Saffât suresi 135 ayet).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye' de giderek artan bir yaşlı nüfusuna sahiptir. Fakat gelişmiş ülkelerle karşılaştırdığımızda yaşlılara sunulan sosyal hizmetler sorunların çözümü için yeterli değildir. Bununla beraber yaşlı bakım hizmetlerine yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla sağlık alanında (geriatri) yapılmış ve sosyal alanlarda yapılan araştırmalar sınırlı düzeydedir. Bu çalışma ile Türkiye' de var olan durum ortaya konulmaya çalışılmış ve yaşlı bakım hizmetlerine dair bir basamak olması düşünülmüştür. Ayrıca yaşlı bakımında önemli olan noktanın sevgi ve manevi güç ile olacağını görmekteyiz. Formal ve informal yaşlı bakım hizmeti verenlerin mutlaka işbirliği yapılması gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların daha çok uygulamalı, analitik ve yerel (Türkiye) olarak kendi kültürümüzü baz alarak yapılması gerekmektedir. Ayrıca yaşlılarımızın hem sosyal olarak destekleneceği hem de dejenere olan temel kas becerilerinin (kaba ve ince motor) destekleneceği yaşlı ve engelli bakım hizmetleri kompleksi gibi daha profesyonel ve şeffaf merkezlerin açılması gerekmektedir. Bu şekilde profesyonel kurumlar vasıtasıyla ve meslek gruplarının profesyonel bakım personelleri ile birlikte yaşlı bakımı ve hizmeti yapılarak hem ailenin üzerinden böyle bir yük alınacak hem de yaşlının var olan rolü yeniden düzenlenerek topluma entegre, huzur evlerindeki gibi soyutlanmadan kendine bir yaşam deneyimi kurma olanağı bulacaktır(Baran, 2001).

KAYNAKÇA

Akdemir, N. (1997), "Hemşirelik Bakımı" Geriatri I. Ankara: Hekimler Birliği Yayını.

Akın, B., Seviğ, Ü., Karataş, N. (2001), "Türkiye'de Gerontoloji Hemşireliği Eğitimi I", C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Sayı:1.

Azak, A., Karamanoğlu, A.Y., Sert, H., Çetinkaya, B., Çınar, İ.Ö. ve Kartal, A.(2001). Huzurevinde yaşayan yaşlıların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi. Hemşirelik Forumu, 55-59.

Baran, A.G. (2001). Türkiye'de Yaşlılık Politikalarının Sosyolojik Analizi. 1. Ulusal Yaşlılık Kongresi: Ankara.

Bursevi, İ., H. Ruhul Beyan Tefsiri, 10 Cilt, Damla Yayınevi.

Büyükcoşkun, A. (1990), Bireylerin Sorunları ve Bakım Gereksinmelerinin Saptanması, Yayımlanmamış Doktora Tezi .Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Demirsoy, A., Bozcuk, N. (1997) "Ölümün Evrensel Öyküsü" Geriatri I. , (Ed: Y. Gökçe Kutsal, M Çakmakçı ve S. Ünal)

Dik, A., Yenice, Z., Tanlı, S. (2004). Yaşlılarda evde bakım ve yaşam kalitesine katkısı, Aktüel Tıp Dergisi Geriatri Özel Sayısı, 9(2-3): 51-53.

Durgun, B. (1999), Yaşlılık ve Yaşlılara Sunulan Hizmetler, İstanbul: Belbim A.Ş. No: 8.

Emiroğlu, V. (1992), "Sosyal-Kültürel Yönleri ile Sağlıklı Yaşlanma", Ankara: Uluslararası Hemşireler Birliği Teması Sempozyum Kitabı. Ergün, Ö.G., Uğuz, Ş., Bozdemir, N., Saatçi, E., Akpınar, E. (2001). Yaşlılık, depresyon ve serum kolesterol düzeyi arasındaki ilişki. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 10: 419-425.

Ergün, U.G.Ö., Bozdemir, N., Uğuz, Ş., Güzel, R., Burgut, R., Saatçı, E., Akpınar, E. (2003). Adana huzurevinde yaşayan yaşlılar ile aile hekimliği polikliniğine başvuran yaşlıların medikososyal özelliklerinin değerlendirilmesi, Geriatri, 6: 89-94.

Göka, E. ve Aydemir, Ç. (2000). Yaşlıya ve demanslı hastaya psiko-sosyal yaklaşım. Demans Dizisi, 1, 5-26.

Karaman, Y., Aksu, M., Çatakoğlu, Ö., Ersoy, A.Ö., Arman, F. (1997). Normal yaşlılıkta kognitif fonksiyonların incelenmesi: mental durum testleri standardizasyon çalışması, Erciyes Tıp Dergisi, 19: 11-18.

Kaygusuz, C. ve Kalkan, M. (2008) Psikolojik, sosyal ve bedensel açıdan yaşlılık. K. Ersanlı ve M. Kalkan, (Ed.), Yaşlılık danışmanlığı içinde (251-295). Ankara: PegemA.

Konak. A., Çiğdem. Y. (2005), Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi Örneği, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2005 Cilt : 29 No:1 23-63.

Koşar N G (1996). Sosyal hizmetlerde yaşlı refahı alanı. Şafak Matbaacılık. Ankara.

Kutsal, Y.G. (2005). Yaşlanan Dünya ve İnsan. SB Dialog T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın Organı, Yıl:1, Sayı:11, 24 27.

Nahçıvan, N., Demirezen, E., Erdoğan, S. (1999), "Birinci Basamakta Yaşlılarda Depresyon ve İlişkili Faktörler: Sosyo-Demografik Özellikler, Deneyimlenen Sosyal Kayıplar, Sağlık Sorunları ve İyilik Durumu" Trabzon: 35. Ulusal Psikiyatri Kongresi. Yayını.

Seviğ V., Ümit. E. (1992), "Sağlıklı Yaşlanmada Temel Sağlık Alışkanlıklarının Kazandırılmasının Önemi", Sağlıklı Yaşlanma Sempozyumu Kitabı, Ankara: SHÇEK. Basımevi.

Sezgin, G. (1999), "Yaşlılık, Yaşlanmaya Hazırlık", SHÇEK Yayınları, No: 1

Yüksel M. Y. ve Çelebi Ç.D.(2014). Yaşlılık ve Yaşlılara Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarına Bir Bakış Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2014, 4 (2), 175-202.

BUCAK DEVLET HASTANESİNE BAŞVURAN ENGELLİ BİREYLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF CHALLENGES THE DISABLED INDIVIDUALS FACE WHILE ADMITTED TO BUCAK STATE HOSPITAL

Bekir BURAL
bekirbural@mehmetakif.edu.tr
Abide NALBANTLAR
abidenalbantlar@gmail.com

ÖZET:Günümüzde sosyo- ekonomik, teknolojik gelişim ve değişim süreçleri sağlık hizmetlerinde de önemlidir. Sağlık sunumunun temel amacını sağlayabilmek ve oluşabilecek sorunları öngörebilmek, bilgi çağını yakalamak için sosyo- ekonomik, teknolojik gelişim ve değişim süreçlerini takip etmek rekabet avantajı sağlamaktadır. İşleyiş olarak karmaşık bir sistem olan sağlık sistemi; sağlık hizmetlerinin içeriği, yapısı, süreçleri ve sonuçları olarak diğer hizmet sektörlerinden farklılık gösterir. Bu farklılığın temel kaynağı sağlık sisteminin insan sağlığını direkt etkilemesidir. Yapılacak küçük hatalar insan sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Sağlık sunumunda hizmet kalitesinin değerlendirilmesi gerekliliği ve bu değerlendirmede insan faktörünün önemi ortadadır.

Bucak Devlet Hastanesinde polikliniklerde ve yataklı servislerde tedavi gören engelli bireylerin karşılaştıkları sorunları tespit edip gereken değişiklik ve iyileştirmelerin yapılabilmesi için bu çalışma uygulanmıştır. Bu çalışmada Bucak Devlet Hastanesine başvuran engelli bireylerin karşılaştıkları sağlık hizmetlerine ilişkin problemlerin saptanması, verilen sağlık hizmetlerinin kalitesi değerlendirilmiştir. Araştırmada engelli bireylerin sorunların çözümüne yaklaşımı, hastaneden ve sağlık personelinden beklentileri, daha iyi sağlık hizmeti alabilmeleri noktasında istek ve önerileri de tespit edilmiştir. Bucak Devlet Hastanesine başvuran gönüllü olarak çalışmamıza katılan engelli bireyler ve iletişim kuramadığımız durumlarda engelli bireylerin yakınları ile Anket Formu yüz yüze görüşme yöntemi ile uygulanmıştır. Araştırmada örneklem seçilmeden, Bucak Devlet Hastanesinden yatarak ya da ayakta tedavi hizmeti alan toplam 60 engelli bireye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarının değerlendirilmesi ‘‘IBM SPSS İstatistik 20’’ yöntemi ile yapılmıştır.
Anahtar sözcükler: Engelli bireyler, sağlık problemleri

ABSTRACT: Today, socio-economic, technological development and change processes are also important in health care. Following socio- economic, technological development and change processes provide a competitive advantage to ensure the basic purpose health service and anticipate probable problems that may occur and keep up with the information age. As a complex system, the health care system differs from other service sectors in terms of the content of the health care structure, processes and results. The health system directly affects human health which stands as the main reason behind this difference. Possible small errors can adversely affect human health. The need to evaluate the quality of health services and the importance of the human factor for this assessment is clear.

By detecting the challenges the disabled individuals face while they are admitted to Bucak state hospital, this study is designed to fulfill necessary changes and improvements for them. This study aims to evaluate the quality of health services and detect health problems faced by disabled people who are admitted to Bucak State Hospital. The study also aims to find out approaches to solve the problems of disabled people, their expectations from the hospital and medical staff, and their demand for better health care service. When it is not possible to communicate with disabled people applying to Bucak State Hospital, taking part in the study voluntarily, face to face interviews are carried out their families using a questionnaire form. Without determining a certain sample group for the study, the questionnaire is applied to the disabled who are treated as inpatients or outpatients. Being selected in the study sample, Bucak State Hospital inpatient or outpatient services from the field survey was administered to a total of 60 people with disabilities. The evaluation of the survey results' IBM SPSS Statistics 20 " method has been applied with.
Key words: disabled people, health problems

GİRİŞ

Engellilik, yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel etkinliklere bağlı olarak, özürlülük ve sakatlık sonucu oluşan, o birey için normal olan bir işlevin yerine getirilememesi, tanımlanamaması veya eksik kalmasıdır (Meb, 2013). Ülkemizde Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının yaptığı araştırmalara göre nüfusumuzun %12,29’unu engelli bireyler oluşturmaktadır (Deretarla Gül, 2014). Buda ülkemizde yaklaşık olarak 9 milyon engellinin olduğunu

göstermektedir.Engelliler dünya üzerinde en önemli toplumsal gruplardan birisidir. Bu durum bizim ülkemiz açısından da geçerlidir. Engellilerin birçok ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Engellilerin en önemli ihtiyaçlarından birisi de hastanelerde aldıkları sağlık hizmetleridir. Hastanelerdeki engelli bireylerin kaliteli sağlık hizmeti alması oldukça önemlidir.

Günümüzde sosyo- ekonomik, teknolojik gelişim ve değişim süreçleri sağlık hizmetlerinde de önemlidir. İşleyiş olarak karmaşık bir sistem olan sağlık sistemi; sağlık hizmetlerinin içeriği, yapısı, süreçleri ve sonuçları olarak diğer hizmet sektörlerinden farklılık gösterir. Bu farklılığın temel kaynağı sağlık sisteminin insan sağlığını direkt etkilemesidir. Yapılacak küçük hatalar insan sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Taş, 2012).
Engelli bireyler için sağlık hizmetlerine erişebilir olması, sağlık alanında yaşanan eşitsizlikleri ve karşılanmayan ihtiyaçları azaltacaktır.

Ayrıca sağlık hizmeti sağlayıcılarının tavırlarını, bilgilerini ve becerilerini geliştirmek amacıyla, sağlık ve bakım uzmanlarına verilen eğitim engelliliğe dair gerekli bilgileri içermelidir. Bu eğitimlere engelli insanların eğitmen olarak katılımı bilgi ve tavırların dönüşmesini sağlayabilir. Engelli insanları, kendi sağlıklarını daha iyi koruyabilmeleri için sağlık koruma kursları, akran desteği ve bilgi sağlanması gibi yollarla güçlendirmek, sağlık durumlarını geliştirme konusunda etkili olmaktadır. Mevcut her türlü sağlık hizmetini kapsayıcı hale getirmek ve kamu sağlık hizmetlerini engelli insanlar için erişilebilir kılmak, sağlık alanında yaşanan eşitsizlikleri ve karşılanmayan ihtiyaçları azaltacaktır (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı
Bu çalışmada Bucak Devlet Hastanesine başvuran engelli bireylerin karşılaştıkları sağlık hizmetlerine ilişkin problemlerin saptanması, tanı, tedavi, yatış, taburcu aşamalarında fiziksel koşullar, hastane çalışanları ile iletişim vs. sebeplerle karşılaştıkları, sağlık hizmetlerine ilişkin problemlerin saptanması ve çözülmesi, engelli ve yakınlarının problemlerin çözümü için ifade ettikleri çözüm önerileri ve ortaya konması, beklentilerini ve önerilerini tespit etmek, verilen sağlık hizmetinin kalitesini arttırabilmek için, daha iyi hizmet verilebilmesi için gerekli değişiklik ve yenilikleri saptama amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem
Bucak Devlet Hastanesine başvuran gönüllü olarak çalışmamıza katılım gösteren engelli bireylere anket formu uygulanmıştır. Çalışmamıza katılan gönüllü bireylerle yüz yüze görüşme yöntemi ile uygulanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yasal izinler Burdur İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği'nden gerekli izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı
Görüşme formu; bireylerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Engelli birey ve yakınlarının hastaneden aldığı hizmeti değerlendirmeleri, karşılaştıkları sorunlar, çözüm önerileri, beklentilerini saptamak için gerekli soruları içermektedir.

Verilerin Analizi
Anket sonuçlarının değerlendirilmesinde veriler ''IBM SPSS İstatistik 20'' ile analiz yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden sosyo-demografik özellikler taşıyan yaş, gelir durumu, eğitim durumu değişkenlerinin parametrik analizlerde kullanılabilirliğini saptamak üzere normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrol edildi. Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklere göre yüzde dağılımları tespit edilmiştir. Engelli bireylerin beklenti ve önerileriyle ilgili açık uçlu sorular yorumlanıp sonuç elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan bireylerin %56.7'si erkek %43.3'ü kadındır. Katılımcıların yaşı 4 ile 82 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 20,25±17,34'tür. Anket sorularına cevapları %93,3 yakını, %6,7 kendisi vermiştir. Katılımcıların %11,7'si evli, %88,3'ü bekardır.%15'inin çocuğu vardır, %85'inin çocuğu yoktur. Eğitim durumuna bakıldığında; %43,3'ü özel eğitim okulunda okumakta, %23,3'ü özel eğitim sınıfında eğitim almakta ve %10 okuryazar değildir. Katılımcıların %95'inin sağlık güvencesi SGK' dır. %20'sinin aylık hane geliri 2000TL, %35'inin 1200TL dir. Katılımcılardan Hanede yaşayan kişi sayısı 4 olan %40, 3 olan %25 dir.Araştırmaya katılanların tıbbi tanıları incelendiğinde; %21,6'sı ağır zihinsel engelli, %18,3 hafif düzeyde zihinsel engelli ve %11,7'si serebral palsi tanısı aldığı tespit edilmiştir.

Mesleki durumuna göre;%86,7'si öğrenci, %6.7'si ev hanımı, %3,3 işçi, %1.7 öğretmen,%1,7 şoförder.Engellilik türüne göre; %70'i zihinsel engelli, %38,3'ü bedensel engelli , %31,7'si dil konuşma bozukluğu, %21,7'si hem zihinsel hem bedensel, %18,3'ü ortopedik bozukluk, %1,7 DEHB, %5'i işitsel bozukluk, %5'i görme engelli, %5 otistik, %6,7'si özel öğrenme güçlüğü vardır. Engellilik nedenine bakıldığında; %46,7'si doğum sonrası,%33,3'ü doğum öncesi, %20'si doğum anında olduğu tespit edilmiştir. Engellilik yüzdesi %90 ve %90'nın üzerinde engellilik yüzdesi olanlar %31.8, %50 olan %21,7 dir. Engelli olduğu doğumda fark edilenler %26,7, 2 yaşında fark edilenler %13,3, 3 yaşında fark edilenler %11,7dir. Ailede başka engelli olanların oranı %10 dur. Kardeşi engelli olan %8,4, yeğeni engelli olan %1.7 'dir.

Katılımcıların tamamı rapor, tahlil, kontrol vs. sebeplerle hastaneden sağlık hizmeti almışlardır. Daha önce %48,3'ü üniversite hastanesine,%45'i devlet hastanesine ,%6,7'si özel hastaneye başvurmuştur. Katılımcıların tamamı daha öncede Bucak Devlet Hastanesine gelmiştir. Bucak Devlet hastanesinde hizmet düzeyinin önceki gelişlerine göre; %53,3 iyi, %21,7'si daha iyi, %18,3'ü aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bucak Devlet Hastanesini tercih nedenlerine bakıldığında; %86,7'si hastanenin ikamet ettiğim yere yakın olması, %68,3'ü sosyal güvencemin kapsamında olması, %65'i sağlık hizmetinin kaliteli olması, %51,7'si tüm branşlarda uzman doktorların bulunması,%50'si hastanenin isminin genel olarak güven vermesi, % 46,7'si bilinen bir doktorun bu hastanede çalışıyor olması olarak ifade etmiştir.Katılımcılar Bucak devlet hastanesinden %63,3'ü ayakta, %36,7'si yatarak tedavi hizmeti almıştır.Bucak devlet hastanesinden hizmet alanların %86,7'si doktorundan memnundur ve %13,3'ü doktorundan memnun değildir.

Hastaneden sağlık hizmeti alırken en çok yaşadıkları sorunlara bakıldığında %66,7'si engelliler için polikliniklerde yeterince önceliğin tanınmaması, %41,7'si sadece engellilerin kullanacağı tercihli asansörün olmaması, %35'i otoparkta yer bulamama, %30'u engelli çağrı butonunun olmaması, %28,3'ü engelli tuvaleti sayısının yetersiz olması, %26,7'si sedye, yürüteç, tekerlekli sandalye v.b. araçların kullanımına yardımcı olacak personele ulaşmakta güçlük çekme, %25'i wc, lavabo seviyesi engelli için uygun olmaması ,%20'si yürüteç, tekerlekli sandalye bulamama olarak belirtmektedir.Hastanede engellilere verilen hizmetleri %56,7'si yeterli buluyorum,%16,7'si kararsızım,%15'i yetersiz buluyorum diye ifade etmektedir.

Katılımcıların engellilere yönelik hizmetler ile ilgili önerilerine bakıldığında; %78,3'ü engellilere sağlık konusunda diğer hastalara göre öncelikli hizmet verilsin, %76,7'si engellilerin sağlık durumlarının ve gelişimlerinin düzenli takibi yapılsın, %75'i engellilere sağlık hizmeti tümüyle ücretsiz olsun, %73,3'ü engellilere ve özellikle yakınlarına yönelik psikolojik destek hizmetlerine ağırlık verilsin, %71,7'si engellilerin kronik hastalığıyla ilgili hasta yakınının bilgilendirilmesi konusunda önerileri vardır.

Engellilerin %35'i kendisi aylık almaktadır, %35'i yakını aylık almaktadır.Katılımcıların % 48,3'ü ulaşımda sorun yaşamaktadır. %41,7'si engelliler için belediye ve benzeri kurumların servis aracı olmadığını, %40'ı ise toplu taşıma için kullanılan minibüslerde rampa olmadığını, araca binerken ve inerken zorluklar yaşadığını belirtmektedir.

SONUÇLAR

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçları ulaşılmıştır: Engelli bireylerin Bucak Devlet Hastanesini tercih nedenleri; hastanenin ikamet ettiği yere yakın olması, sosyal güvencesinin kapsamında olması, sağlık hizmetinin kaliteli olması, tüm branşlarda uzman doktorların bulunması, hastanenin isminin genel olarak güven vermesi, bilinen bir doktorun bu hastanede çalışıyor olmasıdır. Engelli bireylerin büyük çoğunluğu bucak devlet hastanesindeki doktorlardan memnundur.

Engelliler Bucak devlet hastanesinden sağlık hizmeti alırken; polikliniklerde engellilere yeterince önceliğin tanınmaması, sadece engellilerin kullanacağı tercihli asansörün olmaması, otoparkta yer bulamama, engelli çağrı butonunun olmaması, engelli tuvaletlerinin yetersiz olması, lavabo seviyelerinin engelliler için uygun olmaması, yürüteç, tekerlekli sandalye sayısının yetersiz olması gibi problemlerle karşılaşmışlardır.

Ayrıca katılımcılar, engellilere sağlık hizmetinin tümüyle ücretsiz olması, engellilere ve özellikle yakınlarına yönelik psikolojik destek hizmetlerine ağırlık verilmesi, engellilerin kronik hastalığıyla ilgili hasta yakınının bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

* Engelli bireylere yönelik olumlu bir ayrımcılık yapılmalıdır. Çünkü engelli bireylerin tıbbi ve sosyal nedenlerle daha fazla ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için olumlu ayrımcılık hakkaniyeti sağlamakta etkili olmaktadır.

* Engelli bireyin hastane içerisinde poliklinik, servis, tetkik birimleri ve tuvalet gibi bölümlere rahatça ulaşabilmeleri için engelli asansörleri olmalıdır.

* Engelli bireyler için ayrılan otoparkların daha geniş olmasına dikkat edilmelidir.

* Engelli hastaların özel durumlarına uygun hasta hakları ile ilgili yasal düzenlemeler ile ilgili sağlık personeli bilgilendirilmelidir.

* Engelli bireyler konusunda sağlık personeline hizmet içi eğitimler verilmelidir.

* Sağlık personeline engelli hastalarla nasıl iletişim kurulması gerektiği ile ilgili eğitim verilmelidir.

* Engellilere verilen sağlık hizmeti tümüyle ücretsiz olmalıdır.

* Engellilere ve yakınlarına yönelik psikolojik destek hizmetlerine ağırlık verilmelidir.

KAYNAKLAR

Deretarla Gül, E. (2014). Özel Eğitim. Ayperi Dikici Sığırtmaç, Ebru Deretarla Gül (Ed.), Okul Öncesinde Özel Eğitim (s. 6-24). Ankara: Vize Yayıncılık.

Dünya Engellilik Raporu Yönetici Özeti, (2011). http://siteresources.worldbank.org/ TURKEYINTURKISHE XTN/Resources/455687-1.328.710.754.698/YoneticiOzeti.pdf (Erişim Tarihi: 26.04.2016).

Meb,(2013). Hasta ve Yaşlı Hizmetleri. Engelli Bakım Hizmetleri.*http://www.megep.meb.gov.tr/mte _program _modul/moduller_pdf/Engelli%20Bak%C4%B1m%20Hizmetleri.pdf (Erişim Tarihi: 25.04.2016).*

Taş, D.. (2012). Sağlik Hizmet Kalitesinin Ölçümüne İlişkin Bir Araştırma. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi, 4*, 79-102.

TÜRKİYE'DEKİ İŞİTME ENGELLİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A STUDY ABOUT THE HEARING-IMPAIRED PERSON IN TURKEY

Mehmet Fatih KARACA
mfkaraca@gmail.com
Salih GÖRGÜNOĞLU
sgorgunoglu@karabuk.edu.tr

ÖZET: İletişime engel olacak şekilde işitme kaybı olan bireylere işitme engelli denir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere işitme engeli durumu, hiç duyulmaması anlamına gelmez; bir takım seslerin duyulabilmesine rağmen karşılıklı anlaşmak için yeterli seviyede olmadığı anlamına gelir.İşitme engelliler, duyma ve dolayısıyla konuşmayı gerçekleştiremeseler de işaret dili gibi iletişim yöntemleriyle birbirleriyle ve diğer kişilerle anlaşabilmektedirler. İşaret dili, son dönemde Türkiye'de oldukça popüler hale gelen dillerden biridir. Bu dilin öğretildiği kurslara insanların ilgisinin oldukça fazla olması göstermektedir ki, işitme engelliler artık görmezden gelinmemektedirler. Onların yaşam standartlarını arttırmak ve sosyal hayatta daha rahat hareket etmelerini sağlamak adına hem devlet eliyle yasal düzenlemeler hem de kişi/kuruluşlar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.Bu çalışmada, Türkiye'deki işitme engellilerin durumunun ortaya konulduğu bir araştırma yürütülmüştür. İşitme engellilere ilişkin olarak şu bilgiler sunulmuştur; istatistiksel bilgiler; işitme kaybının sınıflandırılması; dil, motor, zihinsel-akademik gelişimleri; birbirleriyle ve sağlıklı bireylerle iletişimleri; eğitim gördükleri okul türleri ve sayısal bilgiler; eğiticilerin eğitim gördükleri okullar ve sayısal bilgiler.
Anahtar sözcükler: engelli, işitme engelli, iletişim, işaret dili, Türk işaret dili.

ABSTRACT: The person who have a hearing loss that is obstacles to communication are defined as hearing-impaired. As it can be seen from this definition, hearing impairment doesn't mean the hearing nothing. It means that there is an insufficient level of hearing to negotiate mutually although some voices are heard.The hearing-impaired people cannot hear and speak because of not hearing, but they can negotiate with each other and the other people by means of communication methods like sign language. Lately, the sign language is one of the most popular languages. A lot of people's attention to courses of this language shows that hearing-impaired people are not being ignored anymore. Both the state with legal regulations and individuals/institutions conduct various studies to rise their life standards and give more flexible movement opportunities to them in their social lives.In this study, a research about the situation of hearing-impaired people was conducted. The following information about hearing-impaired people were presented; statistical information; classification of hearing loss; language, motor and mental-academic development; communication with each other and with healthy individuals; the types of hearing-impaired people's schools and digital information; the types of teachers' schools and digital information.
Key words: disabled, hearing-impaired, communication, sign language, Turkish Sign Language.

GİRİŞ

İnsan konuşan bir varlıktır. Sesin duyulabilir sınırlarda olmasından algılanıp yorumlanmasına kadar olan süreç içerisindeki adımlardan herhangi birinde meydana gelen aksaklık işitmenin gerçekleşmemesine neden olur. Böylece konuşma dili kullanılamaz ve işitme engeli durumu ortaya çıkar.İşitme engelli deyince hiç duymayan anlaşılmamalıdır; iletişime engel olacak şekilde işitme kaybı olan bireylere işitme engelli denir. Bazı sesler duyulabilmesine karşın konuşmanın anlaşılması için yeterli değildir. Çok ileri düzeydeki kayıplarda ise işitme cihazı ile dahi konuşmanın anlaşılması çok güç olmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998).

İşitme engellilerin Osmanlı döneminde sarayda görevlendirildiklerine dair bilgilere çeşitli kaynaklarda rastlanmaktadır. Konuşulanları duyamadıklarından sarayda en gizli toplantılarda hizmet ettikleri, saraya alınan engellilerin öncesinde işaret dili bilmemelerine rağmen sonrasında işaret dilini öğrendikleri (görevliler tarafından öğretildiği), uzun yıllar sarayda kalan engellilerin işaret dilinde uzmanlaştıkları ve her şeyi ifade edebildikleri görülmektedir. Saray dışındaki işitme engellilere eğitim Ferdinand Grati tarafından açılan okulda işaret dili de kullanılarak verilmekteydi (Akalın, 2013).Türkiye Özürlüler Araştırması, engellilerle ilgili yapılanlar içerisindeki en net bilginin sağlandığı araştırma olarak değerlendirilebilir (TÜİK, 2002). Bunlardan işitme engellilerle alakalı olanlar Karaca ve Görgünoğlu (2016) tarafından özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca 2010 yılında özürlülerin sorun ve beklentileri ile ilgili bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerden işitme engellilerle alakalı olanlar alınmıştır. Sonuçlar işitme engelli sayısına oranlanarak verilmiştir (TÜİK, 2010);

- ✓ %57,50'sinin erkek olduğu,
- ✓ %67,10'unun kentsel yerleşimde oturduğu,
- ✓ %78,80'inin özür oranının %40-%69 aralığında olduğu,

- ✓ %31,60'ının okur-yazar olmadığı,
- ✓ %73,20'sinin çalışmadığı,
- ✓ %26,90'ının engelinin doğum öncesinde meydana geldiği,
- ✓ %46,20'sinin özür sebebinin hastalıktan kaynaklandığı,
- ✓ %32,40 ile en çok engellinin bulunduğu yaş aralığının 25-44 olduğu,
- ✓ 15 ve üstü yaştakilerde; %25,30'unun sosyal yardımlardan yararlandığı ve %19,00'ının özürlü aylığı aldığı,
- ✓ %85,30'unun sosyal yardım ve desteklerin, %33,30'unun ise eğitim olanaklarının arttırılmasını istediği ifade edilmiştir.

İŞİTME KAYBININ SINIFLANDIRILMASI

İşitme engelinin sınıflandırılması engel derecesine, oluş zamanına, oluş yerine, oluş sebebine göre yapılmaktadır. İşitme kaybının derecesi kayıp şiddeti şeklinde ifade edilmektedir.Engel derecesine göre işitme kayıplarının sınıflandırılmasında genelde aşağıda belirtilen derecelendirme kullanılmaktadır (Clark, 1981);

- ✓ -10 dB / +15 dB : Normal işitme,
- ✓ +16 dB / +25 dB : Çok hafif derecede işitme kaybı,
- ✓ +26 dB / +40 dB : Hafif derecede işitme kaybı,
- ✓ +41 dB / +55 dB : Orta derecede işitme kaybı,
- ✓ +56 dB / +70 dB : Orta-ileri derecede işitme kaybı,
- ✓ +71 dB / +90 dB : İleri derecede işitme kaybı,
- ✓ +91 dB ve üzeri : Çok ileri derecede işitme kaybı.

İşitme kaybı oluş zamanına göre kaybın dil kazanımından önce veya sonra olması durumuna göre iki şekilde sınıflandırılır (Tüfekçioğlu, 1998);

- ✓ **Dil öncesi**: Birey doğduğunda var olan veya konuşma ve dil gelişiminden önce meydana gelen işitme kaybıdır.
- ✓ **Dil sonrası**: Konuşma ve dil kazanımından sonra meydana gelen işitme kaybıdır.

İşitme kaybının oluş yerine göre sınıflandırılması şu şekildedir (MEB, 2015a);

- ✓ **İletim tipi işitme kaybı**: Dış ve orta kulağın etkilendiği hastalıklarda meydana gelen ve sesin algılanmasında ziyade iletiminde sorunların olduğu işitme kaybı tipidir.
- ✓ **Duyusal-sinirsel tipi işitme kaybı**: İç kulak ve buradan beyne giden sinirlerin tahrip görmesi sonucu meydana gelen işitme kaybı şeklinde konuşmayı anlama becerisi bozulur.
- ✓ **Karma tip**: İletim ve duyusal-sinirsel işitme kayıplarının bir arada olduğu kayıp türüdür.
- ✓ **Merkezi tip işitme kaybı**: Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir hasar sonucu meydana gelen bu işitme kaybında dış, orta, iç kulakta ve işitme sinirlerinde sorun yoktur; merkezde bir bozukluk vardır.
- ✓ **Psikolojik işitme kaybı**: İşitmenin gerçekleşmemesi için herhangi bir sebep yokken bireyin işitme kaybı var gibi davranması/hissetmesidir.

İşitme engeli durumu hayatın herhangi bir anında ortaya çıkabilmektedir. Buna göre işitme kayıpları oluş sebebine göre 3 şekilde sınıflandırılır (MEB, 2015a);

- ✓ **Doğum öncesi sebepler**: Kan uyuşmazlığı, akraba evliliği, genetik faktörler, hamilelikte annenin röntgen çektirmesi, hastalık geçirmesi ve dengeli beslenememesi gibi doğum öncesi birtakım sebepler işitmede kayıplara sebebiyet verebilir.
- ✓ **Doğum anı sebepler**: Erken doğum, düşük kilolu doğum, doğumun uzun sürmesi, zor olması veya doğum sırasında gelişen bazı komplikasyonlar neticesinde bebek işitme kaybı yaşayabilir.
- ✓ **Doğum sonrası sebepler**: Özellikle çocuklarda menenjit, kızamık, yüksek ateşli hastalıklar ve kafa travmalarında işitmede sorunlar meydana gelebilmektedir. Fakat ileri yaşlarda kazalar, yaşlanma ve yetersiz beslenme sebebiyle de işitme kayıpları oluşabilmektedir.

İŞİTME ENGELLİLERİN GELİŞİMİ

İşitme duyusundaki engel nedeniyle çocukla olan iletişimin azalması çocuğun dil, sosyal ve duygusal gelişiminin de olumsuz etkilenmesine sebebiyet vermektedir (MEB, 2015a). Erken teşhis, erken/doğru cihaz ve erken eğitim işitme engelli olarak doğanların 3 temel sorunudur. Çocukların motor, mental, sosyal, ruhsal ve duygusal gelişimlerinin gerçekleştiği 0 ile 6 yaş aralığı, işitme engelli çocukların gelişiminde çok önemlidir (Ilıcalı, 2007).İşitme, insanın en önemli veri alma kaynaklarından birisidir. İşitmedeki kaybın şiddetine bağlı olarak bu kaynaklardan faydalanma oranı azalmaktadır. Fakat bu durum işitme engellilerin sadece dil gelişimini etkilemekle kalmamakta bunun yanında zihinsel ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Bu sebeple işitme engelli çocukların dil, motor, zihinsel-akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri incelenmiştir.

Dil Gelişimi
Konuşma, işitme duyusu ile öğrenilir. İşitme engelli çocuklar çevresindeki sesleri doğal yollarla işitemedikleri için konuşma becerilerinin kazanılmasında zorluklar vardır. Fakat bu, onların hiçbir şekilde konuşamayacakları anlamına gelmez; erken teşhis, doğru cihazlandırma ve eğitimlerle onların da konuşması mümkün hale gelebilir.
İşitenlerle işitme engelli çocukların dil gelişimi farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar şu şekilde ifade edilebilir (MEB, 2015a);

- ✓ Kelime hazineleri iletişimde aksama sebebiyle yavaş gelişir; bildikleri kelime sayıları arasındaki fark yaş ilerledikçe artar.
- ✓ Somut kelimeleri daha kolay öğrenirler.
- ✓ Kelimelerdeki zaman ve çoğul eklerini kullanmazlar.
- ✓ Basit ve kısa cümleler kurar ve anlarlar.

İşiten bireylerde dil ediniminin erken yaşta olması önemlidir. Aynı şekilde işitme engelliler 5-6 yaşlarında kadar işaret dilini öğrenmezlerse sonraki süreçte hem işaret dilini hem de diğer dilleri öğrenmeleri güçleşir. Türkiye'de işitme engellilerin %90'ı TİD'ni ilk beş yıldan sonra öğrendikleri belirtilmektedir (Koç Üniversitesi, 2015).

Motor Gelişimi
İşitme engelliler ile işiten yaşıtları arasında fiziksel gelişim olarak farklılık bulunmamaktadır. Oturma, emekleme ve yürüme gibi temel motor gelişimlerine işitenlerle aynı sıra ve hızda eriştikleri, denge ve vücut koordinasyonu becerileri açısından işiten çocukların gerisinde kaldıkları görülmektedir (MEB, 2015a); kulağın işitmenin yanında denge organı olarak kullanılması sebebiyle.

Zihinsel-Akademik Gelişim
İnsan, sürekli gelişim gösteren ve öğrenen bir varlıktır. Gelişim (fiziksel), anne karnından başlayarak devam eder. Öğrenme ise doğumdan itibaren gözlem, keşif ve iletişimle gerçekleştirirler. 4. ayda, görme alanındaki nesneleri takiple başlayan gözlem süreci hayatın her anında devam eder. 10. ayla birlikte elleri ve dizleri üzerinde emekleyerek keşif sürecine başlamış olur.

İnsanlar, her şeyi kendileri yaparak öğrenmezler. Sosyal bir varlık ve iletişim halinde olan insan, tecrübelerini paylaşarak öğrenmeyi gerçekleştirir. İletişim, insanın önemli bir öğrenme aracıdır. Özellikle işitme engelli bebekler düşünüldüğünde öğrenmenin sadece gözlem ve keşifle gerçekleştirilmesi gerektiği ve anne-baba-çevreden hiçbir şekilde faydalanamadıkları görülmektedir.Temel motor gelişimlerinde bir farklılık gözlemlenmeyen işiten ve işitme engelli bireylerin zihinsel-akademik gelişimleri için aynı şey söylenemez; okuma, düşünme, karar verme ve yorumlamada yetersizlikler olduğu, sınıf seviyesi arttıkça bu iki grup arasındaki farkın arttığı ve dikkatlerinin çabuk dağıldığı görülmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişim
İşitme engelliler genelde işiten ailelerde dünyaya gelmektedir. Ebeveynler bunu erken dönemlerde fark edip tedavi etmezlerse kalıcı izler olabilir. Tam işitememeleri çevreyle sağlıklı iletişim kurmalarını engellemekte dolayısıyla onlarda güven eksikliği, hırçınlık, kızgınlık ve içe dönüklük gibi sosyal ve duygusal problemlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir (MEB, 2015a).İşitme engellilerin sadece işitme engellilerden oluşan okullarda kendilerini daha rahat hissettikleri, güvenli ve güçlü iletişim kurdukları ile ilgili veriler bulunmaktadır. Elbette işitme engelli çocukların bulundukları toplumdan uzaklaşmamaları ve kendilerini yaşadıkları toplumun bir ferdi görmeleri için topluma, ailelerine ve çevresindekilere büyük sorumluluk düşmektedir.

İŞİTME ENGELLİLERİN İLETİŞİMİ

İşitme engelliler, iletişimde birçok yöntem kullanmaktadırlar. Kendi aralarında yaygın olarak işaret, alfabe, jest ve mimiklerden oluşan işaret dilini kullanırlar. Ayrıca yazarak iletişim de kurmaktadırlar (Memiş, 2013). Fakat bu yöntemin yavaş olması tercih edilmemesine sebep olmaktadır. Diğer bir yöntem ise dudak okuma tekniğidir. Dudak okuma normalde işaret dilinin tamamlayıcı ve güçlendirici bir unsurudur (Bayrak, 2009); işareti yapılan kelime aynı zamanda dudakla da söylenir.

Yetişkin işitme engellilerin anlama ve ifade etmede tercih ettikleri iletişim yöntemleri değerlendirilmiştir. Bu yöntemler anlamada; işaret, dinleme, hem işaret hem dinleme, dudak okuma, yazma, tercüman kullanımı iken ifade etmede; işaret, konuşma, hem işaret hem konuşma, yazma ve tercüman aracılığıyla iletişim kurma şeklinde olduğu ve işaret dilinin en yaygın iletişim yöntemi olduğu görülmektedir (Gürboğa ve Kargın, 2003).
İşiten ailelerde dünyaya gelen, doğum sonrası testler veya ebeveyn gözlemleri ile engeli belirlenmemiş işitme engelli çocuklar hem konuşulan dilden hem de ailelerin işaret dili bilmemesiyle işaret dilinden yoksun olarak büyümektedirler. Bu durum, küçük yaşlarda öğrenilmeyen dilin ilerleyen yaşlarda öğrenilme ihtimalini zayıflatmakta ve güçleştirmektedir.

İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ

İnsan dünyaya geldikten sonra pek çok bilginin öğrenimini işitme duyularını kullanarak gerçekleştirir (Tüfekçioğlu, 1998). İşitmenin gerçekleşmesi için etkili ve önemli rolü olan organımız ise kulaktır (MEB, 2015a).Öğrenme güçlüğünden çok iletişim becerilerindeki yetersizlikler işitme engellilerin okul yaşantılarında karşılaştıkları güçlüklerdir (Akçamete, 2007). Öğretmenleri ve kaynaştırma eğitiminde arkadaşlarıyla yeterli ve nitelikli iletişim kuramamaları, işitme engellilerin eğitim-öğretim hayatlarında yaşadıkları en büyük engeldir denilebilir.

İşitme yetersizliği olan çocukların okuma becerisinde yoğun başarısızlık görülmekte iken dil gelişimleri, okuma ve diğer akademik başarıları erken ve yoğun eğitim ile artmaktadır (Akçamete, 2007).Farklı seviyelerde işitme kaybına sahip bireylerden oluşan bir grup homojen değildir. Dolayısıyla bütün işitme engelli bireylerin eğitiminde tek bir yöntemin kullanılması da doğru değildir. Bu sebeple engellilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim ve iletişim yöntemi oluşturulmalıdır (Akçamete, 2007).

İşitme engellilerin işiten yaşıtlarını ancak özel eğitim alarak yakalamaları mümkündür (MEB, 2015a). Fakat özel eğitime ihtiyaç duyan işitme engellilerin eğitim ortamlarının engel türüne göre düzenlenmesi gerekmektedir; aydınlatma, ses yalıtımı, ses yükseltici, öğrencilerin uygun işitme cihazları ile donatımı ve derslerde kullanılmak üzere görsel-işitsel materyal kullanımı. Türkiye'de işitme engelli çocuklar için özel eğitim 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi'nde (Akçamete, 1998) Ferdinand Grati tarafından başlatılmıştır. Bu okulda işaret diliyle eğitim verilmekteydi.

Kullanılan Yöntemler

İşitme engellilerde işitme kalıntısı bulunabilir. Kaynaştırma eğitimi bu kalıntıdan faydalanarak çocukların sosyal hayatta yer almasını sağlamak ve konuşma yetisini geliştirmek için uygulanmaktadır.İşitme engellilerin eğitiminde temelde 2 eğitim yöntemi bulunmaktadır; işaretlerle desteklene ***işaret destekli eğitim*** ve işaretlerin yer almadığı ***işaret desteksiz eğitim***. Özellikle ileri derecede işitme kaybı olan engellilerde kullanılan işaret destekli eğitim sözel, işitsel ve yazılı yöntemlerle işaret dili ve alfabe bir arada kullanılır ve işaret diline ağırlık verilir. İşaret desteksiz yöntemde ise erken tanı ve cihazlandırma ile duyması tamamen veya kısmen sağlanan işitme engellilerin doğal ortamda konuşma ve dil gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Cihaz kullandığında bile duyamayan engellilerin konuşma dilini öğrenme ihtimali oldukça düşüktür. Bu yöntemde işaret, alfabe ve dudak okuma gibi teknikler dinleme becerisini gelişimini engellediği için kullanılmaz; sözel-işitsel dil kullanılır.

Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdikleri yeni araçlar neticesinde birçok uygulamada değişiklikler, yenilenmeler olmuştur. Bunların başında da hiç kuşkusuz bilgisayar ve teknolojilerinin hayatımızdaki yeri gelmektedir. Bilgisayarın yaygın olarak kullanıldığı diğer bir alan ise eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Bilgisayar kullanımı artık neredeyse zaruri hale gelmiştir denilebilir. Öğretmenler teknolojik imkânları kullanarak öğrencilerine görsel materyal hazırlamakta ve derslerinde bunları kullanmaktadırlar. Buna karşın işitme engellilerin kullanabileceği ders materyali yeterli seviyede değildir. Konusunda uzman veya uzman kişi/kaynaklardan faydalanılarak hazırlanan materyallerin işitme engellilerin eğitiminde kaliteyi yükselteceği aşikârdır. Bu sebeple bilgisayarın bu engelli grubunun eğitiminde daha fazla yer alması ile görsel algıları yüksek olan işitme engellilerin bu özelliklerinden azami derecede faydalanılmış ve eğitimleri daha nitelikli, kaliteli olacak ve öğrendikleri akılda kalıcı hale gelecektir.

Bilgisayar teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı kontrolün öğrencide olması, öğrencinin kendi bilgi ve algı düzeyine göre hızı ayarlayabilmesi, tekrara imkân vermesi, daha fazla bilgiye erişim, ölçme değerlendirme ve daha birçok faydası onun görsel materyal hazırlamak için kullanılan bir cihazın ötesinde öğrenme ve öğretme için kullanılabilecek bir teknoloji olduğunu göstermektedir.

Eğitim Gördükleri Okullar ve Türleri

Özel eğitime ihtiyaç duyan engellilerin eğitimi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde sürdürülmektedir. Okul öncesi eğitimi haricindeki diğer kademelerde engelliler yatılı ve gündüzlü olarak eğitim görmektedirler. İşitme engellilerin işiten bireylerle aynı ortamda, sadece işitme engellilerin bulunduğu ortamda ve işitme engellilerin hizmetine sunulmuş yatılı okullarda eğitim almaları mümkündür. İşitme engellilerin sadece işitme engellilerin okuduğu ilkokul, ortaokul ve özel eğitim meslek liselerinin yanında çok programlı ve endüstri meslek liselerinde eğitim-öğretim görmeleri mümkündür.

İşitme engellilerin eğitim-öğretim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü uhdesindedir; okulların standartlarının belirlenmesinden eğitim-öğretim programlarının ve ders materyallerinin hazırlanmasına kadarki bütün süreci yürütür. Genel müdürlük bütün engelli gruplarına hizmet etmektedir. Son beş yılın eğitim-öğretim Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri incelenmiştir. Yıllık olarak yayınlanan bu raporlardan işitme engellilere ilişkin olanlar Tablo 1.'de verilmiştir. 2015-2016 yılında ilkokul ve ortaokullar 36, meslek liseleri ise 20 farklı ilde faaliyet göstermektedir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılına kadar ilköğretim şeklinde olan okullar MEB genelgesiyle 2012-2013'den bu yana her kısımda 1, 2, 3 ve 4. sınıfı bulunan

ilkokul ve ortaokula ayrılarak faaliyet göstermektedirler (MEB, 2012). İşitme engelliler meslek liseleri ise 2011-2012'den itibaren özel eğitim meslek lisesi adı altında hizmet vermektedir. Türlerine göre okul sayılarının yıllara göre sayılarında çok az değişiklik gözükmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ilkokul ve ortaokul okul türlerinde meslek lisesi grubuna oranla daha iyi olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrenci sayıları birlikte değerlendirildiğinde yıllara göre öğrenci sayısının azalan eğilimde olduğu buna karşın meslek lisesi öğrenci sayısında ciddi farklar olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 1. Milli Eğitim Resmi İstatistikleri (MEB, 2015b)

Yıl	Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
			Toplam	Erkek	Kadın	
2015-2016	İlkokul	44	863	513	350	268
	Ortaokul	44	1771	1058	713	632
	Özel Eğitim Meslek Lisesi	21	2088	1221	867	453
2014-2015	İlkokul	45	938	555	383	309
	Ortaokul	45	2065	1198	867	651
	Özel Eğitim Meslek Lisesi	19	2066	1243	823	439
2013-2014	İlkokul	44	1082	624	458	466
	Ortaokul	44	2248	1285	963	622
	Özel Eğitim Meslek Lisesi	18	2152	1314	838	427
2012-2013	İlkokul	45	1241	724	517	494
	Ortaokul	45	2336	1307	1029	583
	Özel Eğitim Meslek Lisesi	19	2149	1326	823	402
2011-2012	İlköğretim Okulu	49	3804	2157	1647	1121
	Özel Eğitim Meslek Lisesi	21	2053	1282	771	353
2010-2011	İlköğretim Okulu	49	4316	2475	1841	1110
	İşitme Engelliler Meslek Lisesi	19	2006	1274	732	321

09.11.2015 tarihinde yapılan sorgular neticesinde, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı 1440 okul olduğu görülmektedir. Bunlardan işitme engellilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri toplam 106 işitme engelliler okulu bulunmaktadır; 43 ilkokul ve ortaokul, 20 meslek lisesi. İlköğretim ve ortaokulların aynı il, ilçe ve isimde yer aldıkları ve sadece ilkokul ve ortaokul şeklinde ayrıldığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul grubunda en çok okul bulunan il 4 okulla İstanbul, 3 okulla Ankara, 2 okulla Kayseri ve Bursa iken meslek lisesi grubunda bir ilde en fazla 2 okul bulunduğu ve bu okulların İstanbul'da yer aldığı görülmektedir (MEB, 2016).

Liseden mezun olanlar, ön lisans/lisans eğitimi alma imkânına sahiptirler. 1993-1994 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda öğretim görmeleri mümkündür. Yine aynı yıl kurulan Türkiye'nin ilk ve tek Engelliler Araştırma Enstitüsü Anadolu Üniversitesi'ndedir.

Öğrencilerin yerleşebilecekleri programlar şu şekildedir;

- ✓ Grafik Sanatları Lisans Programı
- ✓ Seramik Sanatları Lisans Programı
- ✓ Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı
- ✓ Yapı Ressamlığı Önlisans Program

İstihdam

İşitme engelliler kamu ve özel sektörde çeşitli görevlerde işe alınmaktadır. Kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam edilen engellilere ilişkin veriler Devlet Personel Başkanlığı (DPB, 2015) engelli personel ve ÖMSS istatistiklerinde bulunmaktadır. Fakat bu verilerin geneli bütün engel gruplarına bazıları ise ayrı ayrı engel gruplarına göre verilmiştir.

Engelli istihdamına ilişkin bilgiler şu şekilde özetlenebilir;

- ✓ İstihdam edilen engelli sayısının 37.031, bunların içinde işitme engelli sayısının ise 2.262 olduğu,
- ✓ Birçok kurum ve kuruluşta açık engelli kontenjanı bulunduğu,
- ✓ İstihdam edilen engelli sayısının yıllara göre artış gösterdiği,
- ✓ İstihdam edilenlerin %76,82'sinin çalışma gücü kaybının %40-%69 aralığında olduğu,
- ✓ Engelli erkeklerin, kadınlardan daha çok istihdam edildiği,
- ✓ Ağırlıklı olarak genel idare hizmetleri sınıfında görevlendirildikleri,
- ✓ En fazla istihdamın Ankara ilinde olduğu,
- ✓ Lise mezunlarının istihdam oranının daha yüksek olduğu,
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'nın hem en çok engelli istihdamı gerçekleştiren hem de en çok engelli kontenjanı açığı bulunan kurum olduğu görülmektedir.

Eğiticilerin Eğitimi

İlk özel eğitim-öğretim öğretmeni yetiştirilmesine 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Özel Eğitim Şubesi ile başlanmış olup iki dönem mezun verdikten sonra kapanmıştır. Özel eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacı 1983 yıllına kadar hizmet içi eğitim ve sertifika programlarıyla yetiştirilen normal okul öğretmenleriyle karşılanmaktaydı. Özel eğitim öğretmen yetiştirmenin öncülüğünü, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı ile Anadolu Üniversitesi yapmıştır (Akçamete, 1998).

İşitme engelliler öğretmenliği programlarında işaret dili eğitimi bulunmamakta ve sadece sözel yöntemle öğrenci yetiştirilmesi amaçlanmaktaydı (Akçamete, 2007). Fakat günümüzde bu programlarda veya diğer programlarda işaret dili dersinin yer aldığı görülmektedir.2015 ÖSYM verilerine göre 5 farklı üniversitede normal öğretim olarak İşitme Engelliler Öğretmenliği alanında lisans düzeyinde öğrenci yetiştirildiği görülmektedir. Bu üniversiteler, ücretli olup olmadığı, kontenjan ve yerleşen öğrencilere ilişkin veriler Tablo 2.'de verilmiştir (ÖSYM, 2015).

Ayrıca, özel uzmanlık isteyen ve eğitim vereceği grubu farklı olan işitme engelliler öğretmenliğinin, özel eğitimin alt dalı olarak değerlendirilmesine karşın ayrı şekilde branşlaştığı görülmektedir. Bu bölümün müfredat programları incelendiğinde işaret dili dersinin özel eğitim derslerine nazaran çok az yer aldığı veya almadığı görülmüştür. Buna karşın son dönemde bazı üniversitelerde İşaret Dili dersi seçmeli ders haline gelmiştir. Örneğin; Gaziosmanpaşa Üniversitesi bünyesinde Erbaa Meslek Yüksekokulu, Erbaa Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Erbaa Sağlık Yüksekokulu'nda ilk olarak 2014-2015 akademik yılında ilgili ders seçmeli ders statüsünde açılmış ve öğrencilerden yoğun ilgi görmüştür.

Tablo 2. Üniversitelerdeki İşitme Engelliler Öğretmenliği Programına İlişkin Bilgiler (ÖSYM, 2015)

Üniversite	Ücret	Kontenjan	Yerleşen
Anadolu Üniversitesi	-	77	77
		1(KKTC Uyruklu)	-
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Ücretli	30	30
Karadeniz Teknik Üniversitesi	-	41	41
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	41	41
Yakın Doğu Üniversitesi	%50 Burslu	34	34
	Tam Burslu	6	6
	Ücretli	20	11

SONUÇ

İletişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesine engel olacak şekilde işitme kaybı olan bireylere işitme engelli denir. Farklı zamanlarda bu engelli grubuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmaların ülkenin tamamını kapsayacak şekilde olmadığı söylenebilir.Bu çalışma ile Türkiye'deki işitme engellilere ilişkin bilgiler ortaya konulmuş olup işitme kaybının sınıflandırılma şekilleri, işitme engellilerin gelişimleri, iletişimleri, eğitimleri ve eğiticilerinin eğitimleri ele alınmıştır. İşitme kaybının derecesinin ve meydana gelme zamanının kişinin gelişiminde etkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Erken tanı ve doğru cihazlandırma ile işitme engellilerin engelinden kısmen veya tamamen kurtulabildiği, işitme için gerekli şartlar oluştuğunda akranları ile arasında farklılık meydana gelmeyeceği, Türkiye'nin her ilinde eğitim-öğretim görebilecekleri okullar bulunmadığı görülmektedir.

KAYNAKLAR

Akalın, Ş. H. (2013). Türk işaret dili. *Yeni Türkiye Dergisi (Türkçe Özel Sayısı), 55*: 1496-1502.

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (pp. 197, 201). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Akçamete, G. (2007). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde neredeyiz?. *Özürlüler' 07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri*, İstanbul, 188-195.

Bayrak, S. (2009). İşaret dilinin bilgisayarlı yorumlanması. Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, 4.

Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA: A Journal of The American Speech-Language-Hearing Association, 23*: 493-500.

Gürboğa, C., & Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1-2)*: 51-64.

DPB-(Devlet Personel Başkanlığı) (2015). *Engelli Personel ve ÖMSS İstatistikleri*. http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/engelli-personel-ve-omss-istatistikleri.

Ilıcalı, Ö. C. (2007). İşitme kaybı konusunda doğru bilgilendirilmenin önemi ve eğitimde model seçimine etkisi. *Özürlüler' 07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri*, İstanbul, 186-187.

Karaca, M. F., & Görgünoğlu, S. (2016). Türkçeden Türk İşaret Dili'ne. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 5(1): 15-27.

Koç Üniversitesi (2015). *Türk İşaret Dili*. http://turkisaretdili.ku.edu.tr/.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı - Mevzuat Bankası) (2012). 1*2 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Genelgesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı - Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi) (2015a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dalı, İşitme Engelliler Modülü*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/İşitme%20Engelliler.pdf.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı - Strateji Geliştirme Başkanlığı) (2015b). *Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64uyurular/1.pdf.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı - Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2016). *Genel Müdürlüğe Bağlı Okul ve Kurumlar*. http://orgm.meb.gov.tr/butce/SORGU001Liste.asp.

Memiş, A. (2013). Kinect rgb görüntülerinde ve derinlik haritalarında uzam-zamansal özellikleri kullanarak işaret dili tanıma. Yüksek Lisans Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, XVII, 13.

ÖSYM-(Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2015). *Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları*. http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/OSYS2015YerlestirmeMinMaxTablo-423072015.pdf.

TÜİK-(Türkiye İstatistik Kurumu) (2002). *Özürlü İstatistikleri Sonuçları*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017.

TÜİK-(Türkiye İstatistik Kurumu) (2010). *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. http://www.tuik gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017.

Tüfekçioğlu, Ü. (1998). İşitme engelliler. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (pp. 107, 109). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

ÖZEL EĞİTİM OKULLARININ MİSYON-VİZYON İFADELERİ VE KURUM BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS' MISSION-VISION STATEMENTS AND INSTITUTION INFORMATION

Mehmet Fatih KARACA
mfkaraca@gmail.com
Ersin IRK
ersin.irk@gop.edu.tr

ÖZET: Özel eğitim, bu amaç üzere yetiştirilmiş personel tarafından, birtakım sebeplerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından anlamlı şekilde farklılık gösteren bireylerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ortamda verilen eğitimdir. Günlük ve sosyal hayatta temel işlevlerini gerçekleştirebilen, insanlarla iletişim kurabilen, çevresiyle uyum içerisinde olan, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak meslek hayatına hazırlanan bireyler yetiştirmek özel eğitimin amacıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 53101 okul ve kurum faaliyet göstermektedir. Başlığında özel eğitim ifadesi geçen 872 okul çalışmaya dâhil edilmiştir. Okulların 21'i özel eğitim anaokulu, 39'u özel eğitim ilkokulu, 40'ı özel eğitim ortaokulu, 21'i özel eğitim meslek lisesi, 132'si özel eğitim mesleki eğitim merkezi, 187'si özel eğitim iş uygulama merkezi, 236'sı özel eğitim uygulama merkezi I. kademe ve 196'sı özel eğitim uygulama merkezi II. kademedir. Bu okullar, üç bakımdan değerlendirilmiştir; yerleşim yeri, misyon-vizyon ifadeleri ve bir kısım kurum bilgileri. İlk olarak, il ve bölgelere göre okulların dağılımı tespit edilmiştir. İkinci olarak, misyon-vizyon ifadelerinde kelimelerin geçme sıklıkları ve hangi kelimelerin çok geçtiği belirlenmiştir. Son olarak kurum bilgileri ise ders başlangıç-bitiş saatleri, öğrenci servis imkânı, ısınma tipi ve lojman durumu yönleriyle incelenmiştir.

Bu araştırmayla, ele alınan ölçütler doğrultusunda okullar karşılaştırmalı ve detaylı olarak incelenmiş olup okul türleri arasındaki farklılıklar ortaya konulmuştur.

Anahtar sözcükler: özel eğitim, okul, hakkımızda, misyon, vizyon, kurum bilgisi, yeterlilik.

ABSTRACT: Special education is an education that is given to people who have some differences from their peers because of some reasons in a prepared place for them by trained staffs on this education. The special education aims to educate the people as a person who is capable of performing the basic needs in her/his social and daily life, is capable of communicating with people, is in harmony with his/her environment, is prepared for a career according to her/his interests, needs and abilities.

53101 schools and institutions operate under the ministry of education. 872 schools that have a special education statement in their subjects are included to this study. The 21 of the schools are special education kindergarten, the 31 are special education elementary schools, the 40 are special education secondary schools, the 21 are vocational school training, 132 of them are the special education vocational training center, 187 of them are special education working application center, 236 of the schools are first stage of the special education application center and 196 of them are second stage of the special education application center, and. These schools are evaluated as three respects; locality, mission-vision statements and some institution's information. Firstly, the distribution of schools according to the province and region were identified. Secondly, in mission-vision statements, frequency of the use of words and which words are commonly used was determined. Finally, the institution's information was examined in terms of course start and ending time of lessons, student services opportunity, heating type and housing situation.

In this research, the schools were examined with comparing up and details in accordance with the discussed criteria and the differences between school types has been demonstrated.

Key words: special educational, school, about us, mission, vision, institution information, sufficiency.

GİRİŞ

Özel eğitim, bu amaç üzere yetiştirilmiş personel tarafından, birtakım sebeplerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından anlamlı şekilde farklılık gösteren bireylerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ortamda verilen eğitimdir (MEB, 2006). Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireylerin eğitim-öğretimleri için ayrı okul veya derslikler tahsis etmek gerekmez; örneğin okul öncesi eğitim diye isimlendirilen anaokulunda bireyin uygunluk durumuna göre eğitim faaliyeti kaynaştırma uygulaması şeklinde gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de farklı engel gruplarına hizmet veren fakat çok fazla sayıda olmayan engelli okulları vardır; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumların listelendiği web sayfası (MEB, 2016) verilerine göre 33 görme, 83 işitme ve 4 ortopedik engelli ilk veya ortaokulu olması gibi. Bunun yanında adında ***özel eğitim*** ifadesi bulunan daha fazla sayıda ve farklı türde okullar vardır. Yaş, engel durumu, daha önceden herhangi bir eğitim alıp almaması gibi unsurlar bireyin bu özel eğitim okullarından hangisine gideceğinin belirlenmesinde etkendir.

Özel eğitim gerektiren bireyler Kırcaali-İftar (1998) tarafından şu şekilde gruplandırılmıştır;
1. Zihin engelliler.
2. Öğrenme güçlüğü gözlenenler.
3. Duygu ve davranış bozukluğu olanlar.
4. Bedensel yetersizliği olanlar.
5. Konuşma ve dil sorunu olanlar.
6. İşitme engelliler.
7. Üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre ise özel eğitime ihtiyacı olan kişi "Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Bu çalışma ile 8 türde sınıflandırılan özel eğitim okullarının misyon-vizyon ifadeleri ile kurum bilgileri incelenmek suretiyle özel eğitime bir projeksiyon tutmak amaçlanmıştır. Misyon ve vizyon ifadelerinde geçen kelimeler sıklıklarıyla ele alınmıştır. Bunun yanında okulların ders başlangıç-bitiş saatleri, öğrenci servis imkânı, ısınma tipi ve lojman durumu özelliklerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Özel Eğitim Okullarının Sınıflandırılması

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere faaliyet gösteren özel eğitim okulları vardır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 21.07.2012'de yapılan değişikliklerle özel eğitim okullarına ilişkin düzenlemeleri ortaya koymaktadır (MEB, 2006). Bu bilgiler ışığında özel eğitim okul türleri şu şekilde sınıflandırılabilir;
1. 37-66 ay arasındaki bireyler için **Özel Eğitim Anaokulu**.
2. İlkokul çağındaki bireyler için **Özel Eğitim İlkokulu** (1, 2, 3 ve 4. sınıf).
3. Ortaokul çağındaki bireyler için **Özel Eğitim Ortaokulu** (5, 6, 7 ve 8. sınıf).
4. İşitme ve ortopedik engelli bireyler için **Özel Eğitim Meslek Lisesi** (9, 10, 11 ve 12. sınıf).
5. İlköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 23 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için **Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi.**
6. Genel ve mesleki ortaöğretim eğitim programlarından yararlanamayacak durumda ve 23 yaşından gün almamış olan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için **Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi**.
7. Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için **Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe** (1, 2, 3 ve 4. sınıf).
8. Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için **Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe** (5, 6, 7 ve 8. sınıf).

Misyon ve Vizyon Kavramları

Misyon ve vizyon stratejik yönetimin iki önemli kavramıdır. Misyon en kısa tanımıyla bir işletmenin varoluş nedenidir (Ülgen ve Mirze, 2013). Bir misyon ifadesi, işletmenin hangi mal veya hizmet sektörünü seçtiğini, temel ürün veya hizmetlerinin neler olduğunu, tüketici ihtiyaçlarını içerir (Eren, 2013). Vizyon ise organizasyonun her şeyden önemli olan amacı olarak tanımlanabilir (Erol ve Kanbur, 2014). Başka bir ifadeyle organizasyonun gelecekte ulaşmak istediği noktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Misyon ve vizyon sayesinde işletmeler tüm paydaşlara mesajlar göndermektedirler. Bu mesajla tüm paydaşlar organizasyon hakkında fikir sahibi olurlar.

Eğitim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin araştırıldığı çalışmalar son derece sınırlıdır. Çalık (2003), Ankara'da bulunan 10 okulun stratejik planlarında geçen misyon ve vizyon ifadelerini incelemiştir. Bu ifadelerin birbirinden alıntılandığını ileri sürmüştür. Altınkurt ve Yılmaz (2011), Kütahya il merkezinde faaliyet gösteren 78 okul ile yaptıkları çalışmalarında misyon ve vizyon ifadelerinin çözümlemesini gerçekleştirmişlerdir. Özdemir (2013), genel liselerin amaçlarını misyon ifadelerini inceleyerek analiz etmiştir.

Veri Kümesi

Okulların bulunduğu il, ilçe, okul adı ve okul web adresi bilgileri geliştirilen kodla Milli Eğitim Bakanlığı web sayfasından (MEB, 2016) elde edilmiştir. Adında ***özel eğitim*** ifadesi bulunan okullar tespit edilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Tespit işleminin ardından okul web adresleri yine geliştirilen kodla tek tek gezilerek ***Okulumuz Hakkında*** sayfasına erişilmiş ve sayfa içerikleri çekilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Okullara İlişkin Bilgiler

Türkiye'de faaliyet gösteren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 53101 okul/kurumdan 872 tanesi özel eğitim okuludur. Bu okullar farklı türlerde olup okulların türleri ve sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve meslek lisesi türlerindeki okulların sayılarının diğer türlere oranla oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Okul Türleri ve Sayıları

Tür No	Tür Ad	Adet
1. Tür	Özel Eğitim Anaokulu	21
2. Tür	Özel Eğitim İlkokulu	39
3. Tür	Özel Eğitim Ortaokulu	40
4. Tür	Özel Eğitim Meslek Lisesi	21
5. Tür	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	132
6. Tür	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	187
7. Tür	Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe	236
8. Tür	Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe	196
	Toplam	**872**

Yerleşim Yeri Analizi

Okul sayılarının illere göre tasnif edilerek verildiği Tablo 2.'ye bakıldığında okulların %65,48'i büyükşehir belediyelerinde faaliyet göstermektedir. Türkiye'deki 81 ilin 80'inde en az bir türde özel eğitim okulu vardır.

Okullar illerdeki durumlarına göre incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir;

- ✓ Şırnak bu türde okullardan hiç bulunmayan tek ildir.
- ✓ İstanbul en fazla sayıda okula sahip ildir.
- ✓ Bursa ve Denizli bütün türlerde okulun olduğu iki ildir.
- ✓ 1. tür okullar 13, 2. tür okullar 31, 3. tür okullar 33, 4. tür okullar 19, 5. tür okullar 61, 6. tür okullar 72, 7. tür okullar 76 ve 8. tür okullar 71 farklı ilde eğitim-öğretim faaliyeti sürdürmektedirler.

Tablo 2. İllere Göre Okul Sayısı

İl	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
İstanbul	6	-	1	2	19	24	26	19	**97**
Ankara	2	-	-	2	11	11	21	18	**65**
İzmir	1	-	-	1	5	13	9	9	**38**
Bursa	1	3	3	1	8	6	7	5	**34**
Konya	-	-	-	1	4	6	6	6	**23**
Mersin	-	-	-	1	2	5	9	6	**23**
Diğer Büyükşehirler	6	18	18	8	40	56	81	64	**291**
Diğer İller	5	18	18	5	43	66	77	69	**301**

Okul türlerinin bölgedeki sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.'te sunulmuştur. Türkiye'deki özel eğitim okullarının %28,10'unun Marmara Bölgesi'nde olduğu, Akdeniz ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nde 1. türde okul bulunmadığı ve 1. türdeki okulların yaklaşık yarısının Marmara Bölgesi'nde olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Bölgelere Göre Okul Sayısı

Bölge	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Akdeniz Bölgesi	-	7	6	1	14	17	30	22	**97**
Doğu Anadolu Bölgesi	-	2	3	3	6	12	16	12	**54**
Ege Bölgesi	2	5	5	2	15	33	30	29	**121**
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	4	3	3	1	6	8	13	10	**48**
İç Anadolu Bölgesi	3	3	3	4	25	31	42	37	**148**
Karadeniz Bölgesi	2	7	7	6	25	35	42	35	**159**
Marmara Bölgesi	10	12	13	4	41	51	63	51	**245**

Misyon-Vizyon Analizi

Okulların misyon-vizyon ifadelerini doldurup doldurmadıklarıyla ile ilgili bilgiler Tablo 4.'te verilmiştir. Bazı okullarda bu ifadeler hiç doldurulmamış veya eksik doldurulmuştur. 1-4. türlerdeki uygun şekilde doldurulma oranı ortalama %91,74 iken 5-8. türlerde bu oran %81,89'dur.

Tablo 4. Misyon-Vizyon İfadelerinin Varlığı-Yokluğuna Göre Okul Sayısı

Misyon-Vizyon	Değer	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Misyon	**Yok/Eksik**	2	3	4	1	17	36	43	40	**146**
	Var	19	36	36	20	115	151	193	156	**726**
Vizyon	**Yok/Eksik**	2	3	4	1	16	37	42	41	**146**
	Var	19	36	36	20	116	150	194	155	**726**

Resmi web sitelerinden elde edilen içeriklerden misyon ve vizyon ifadeleri çekilmiştir. Öncelikle bu ifadelerden gereksiz karakterler arındırılarak sade hallerine ulaşılmış sonrasında Türkçe doğal dil işleme kütüphanesi olan Zemberek (Zemberek, 2008) ile kelimelerin kök/gövdeleri tespit edilmiştir. Son olarak kelime dağılımları yapılarak kelimelerin ifadelerde geçme sıklıkları belirlenmiştir. Her ne kadar misyon ve vizyon ifadelerinde ortak kelimeler bulunsa da bu ifadelerde geçen kelimelerin ve sıklıklarının bire bir aynı olduğu söylenemez.

Aşağıda misyon ve vizyon ifadelerinde yer alan kelimelerden en çok geçen ilk 10 kelime ve sıklıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

- ✓ **Misyon:** eğitim (497), birey (371), toplum (322), öğrenci (292), beceri (188), aile (128), gelişim (119), ihtiyaç (107), öğretim (87), çevre (79).
- ✓ **Vizyon:** eğitim (549), toplum (481), birey (472), beceri (385), yaşam (334), aile (175), yetenek (149), iş (147), çevre (145), öğretim (144).

726 adet misyon ifadesi, toplamda 28927 olmak üzere 907 farklı kelime ile oluşturulmuştur. Misyon ifadelerinde ortalama 39,84 kelime kullanılmıştır. Bu ifadelerde en çok vurgulanan kelime ***eğitim***dir.

Ortalama 31,10 kelime barındıran 726 adet vizyon ifadesi, toplamda 22575 olmak üzere 912 farklı kelime ile oluşturulmuştur. Vizyon ifadelerinde en çok vurgulanan kelime de tıpkı misyon ifadelerinde olduğu gibi ***eğitim***dir.

Tablo incelendiğinde en dikkat çekici sonuç gerek misyon gerekse vizyon ifadelerinde ***çalışan/öğretmen*** ifadelerinin çok az geçmesidir. Eğitim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde ortak kelimelerin sıklığı dikkat çekici bir diğer hususdur. Bu durumun sebebi, farklı eğitim-öğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerini birbirlerinden kopya etmeleri olabilir. Yine tabloya göre, özel eğitim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde ***eğitim*** vurgusunun, ***öğretim***e göre daha fazla ön planda tutulduğu görülmüştür.

Kurum Bilgileri Analizi

Çalışmada misyon-vizyon ifadelerinin yanı sıra bir kısım kurum bilgileri de okullar hakkında bilgi vermek adına incelenmiş ve bunlara ilişkin bilgiler Tablo 5 ile Tablo 8 arasında verilmiştir. Tablolarda her ne kadar sonuçları sunulmuş olsa da ***0***, ***Girilmemiş*** ve ***Yok*** değerli olanların gerçek değerinin olup olmadığı konusunda emin olunamamıştır.

Okulların eğitim-öğretim faaliyetlerine başlangıç ve bitiş saatlerinin incelenmesi neticesinde ders başlangıç ve bitiş saatlerinin girilme oranının yüksek olduğu, saat 10:00'a kadar bütün okulların eğitim-öğretime başladıkları, saat 18:00'a kadar bütün okulların derslerini sonlandırdıkları belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Ders Başlangıç-Bitiş Saatine Göre Okul Sayısı

Başlangıç-Bitiş	Saat	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Girilmemiş		5	6	7	1	17	53	50	51	**190**
Başlangıç	**07:00-07:59**	-	-	-	-	-	-	1	-	**1**
	08:00-08:59	3	14	13	17	33	18	31	24	**153**
	09:00-09:59	13	19	20	3	82	116	154	121	**528**
Bitiş	**12:00-12:59**	-	-	-	-	-	-	1	1	**2**
	13:00-13:59	1	1	1	-	1	9	17	14	**44**
	14:00-14:59	14	23	16	-	93	116	156	122	**540**
	15:00-15:59	-	9	16	5	21	9	12	7	**79**
	>=16:00	1	-	-	15	-	-	-	1	**17**

Okullarda servis bulunma durumu sonuçlarına göre değeri girilmeyen veya servisi bulunmayan okulların sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Servis Durumuna Göre Okul Sayısı

Servis Durumu	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Girilmemiş	21	38	39	20	232	194	185	130	**859**
Yok	-	1	1	-	-	-	-	-	**2**
Var	-	-	-	-	3	-	1	1	**5**
Taşımalı	-	-	-	1	1	2	1	1	**6**

Okulların ısınma şekilleri incelendiğinde ise genel itibariyle doğalgaz ile ısınmanın gerçekleştiği ve kalorifer tesisatlı oldukları belirlenmiştir. Isınma tipi ***Diğer*** olan kısımda ise detayı verilmeden katı yakıt, sıvı yakıt veya elektrikli soba şeklinde ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Isınma Durumuna Göre Okul Sayısı

Isınma Tipi	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Girilmemiş	3	6	7	-	42	40	42	15	**155**
Doğalgaz	14	17	19	11	91	82	77	69	**380**
Klima		3	2	-	20	11	6	6	**48**
Kömür	-	-	-	2	11	5	2	4	**24**
Fueloil	-	-	-		3	3	4	1	**11**
Diğer	4	13	12	8	69	55	56	37	**254**

Özel eğitim okullarında lojman sayısı verilerine göre lojman olan okul sayısı oldukça düşük sayıdadır (Tablo 8).

Tablo 8. Lojman Durumuna Göre Okul Sayısı

Lojman Durumu	1. Tür	2. Tür	3. Tür	4. Tür	5. Tür	6. Tür	7. Tür	8. Tür	Toplam
Girilmemiş	16	28	26	8	162	133	129	69	**571**
Yok	5	11	14	6	70	57	51	59	**273**
Var	-	-	-	7	4	6	7	4	**28**

SONUÇ

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren 872 özel eğitim kurumun misyon-vizyon ifadeleri ile kurum bilgileri bu çalışmada incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen sonuçlar özetle şu şekilde sunulabilir;

- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarının oranı %1,64'dür.
- ✓ Bazı okulların web sitelerindeki ilgili bölgelere verilerin girilmediği veya eksik girildiği görülmüştür.
- ✓ En fazla okul İstanbul ve Marmara Bölgesi'ndedir.

- ✓ Misyon ve vizyon ifadelerinde;
  - .1. ***eğitim***, ***öğretim***e göre daha fazla vurgulanmıştır.
  - .2. ***öğretmen*** vurgusu azdır.
- ✓ Özel eğitim okullarında dersler çoğunlukla 09:00-09:59 arasında başlarken 14:00-14:59 arasında bitmektedir.
- ✓ Özel eğitim okullarında genel itibariyle servis ve lojman bilgisinin girilmediği veya bulunmadığı görülmektedir.
- ✓ Özel eğitim okullarının ısınması genellikle doğalgaz (kombi, kalorifer) şeklindedir.

ÖNERİLER

İleride yapılacak araştırmalarda, farklı kademe ve amaçlar doğrultusunda kurulan okul türlerine göre misyon ve vizyon ifadelerinin sıklıkları analiz edilerek anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilebilir. Ayrıca, misyon ve vizyon ifadelerinin ne kadar benzeştiği belirlenebilir. Eğitim kurumlarında misyon ve vizyon ifadelerinin nasıl oluşturulduğu de nitel çalışmalar yapılarak derinlemesine araştırılabilir. Son olarak özel eğitim kurumları ile diğer amaçlara yönelik faaliyet gösteren eğitim kurumlarının misyon ve vizyon ifadeleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Altınkurt Y., & Yılmaz K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 23(6)*:1-15.

Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2):* 251-268.

Eren, E. (2013). *Stratejik yönetim ve işletme politikası* (pp. 21). Beta Yayıncılık (Dokuzuncu Baskı), İstanbul.

Erol, Y., & Kanbur, E. (2014). Misyon ve vizyon ifadelerine göre Türkiye'nin ilk 100 büyük şirketinin girişimcilik özellikleri. *Business and Economics Research Journal, 5(3)*: 149-166.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (pp. 3). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı - Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf.

MEB-(Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). *MEB'e Bağlı Okullar ve Kurumlar*. http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php.

Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının "misyon" cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1)*: 281-293.

Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2013). *İşletmelerde stratejik yönetim* (pp. 68). Beta Yayıncılık (Altıncı Baskı), İstanbul.

Zemberek (2008). http://code.google.com/p/zemberek.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİNLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE CORRELATION BETWEEN JOB SATISFACTION AND MOTIVATION OF TEACHERS WORKING AT SPECIAL EDUCATION CENTERS

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
ercanyilmaz70@gmail.com
Ahmet Turan KURŞUN
atrnkursun@gmail.com
Orhan Selçuk ÖZDEMİR
orhanselcukozdemir@gmail.com

ÖZET: Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem gurubunu Konya il merkezindeki ilk, orta, özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında çalışan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretme motivasyonu ile iş tatmini arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları, yaşları, mesleki kıdemleri ve branşları ile iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.
Anahtar Kelimeler: İş Tatmini, Motivasyon, Öğretme Motivasyonu

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the correlation between job satisfaction and motivation levels of teachers working at primary schools, secondary schools, special education and rehabilitation centers. It has also determined whether there is a statistically significant differentiation among teachers' job satisfaction levels according to some demographic variable. The sample of this study consisted of 353 teachers who are working at primary schools, secondary schools, special education and rehabilitation centers in the central districts of Konya. According to the results of the study, it is found out that there is a high-level significant and positive correlation between teaching motivation and job satisfaction. It is also found out that teachers' job satisfaction levels do not differ according to their gender, education level, age, seniority and branches.
Key Words: Job Satisfaction, Motivation, Teaching Motivation.

GİRİŞ

İşin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucu kişide oluşan olumlu duyu olarak tanımlanan iş tatmini (Robbins ve Judge, 2012) ile ilgili yönetim alanında birçok çalışma yapılmıştır. Yönetim en bilindik tanımı ile kaynakların, sürecin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Etkinliği ve verimliliği sağlamanın bir yolunu da işinden tatmin olan çalışanlar oluşturmaktadır (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Bu yönüyle iş tatmininin örgütsel amaçlara istenilen düzeyde ulaşmada önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

İş tatmini insanların işlerini sevip sevmemelerine ilişkin geliştirdikleri tutumları ile karakterize edilebilir (Spector, 1997'den Akt. Bruck, Allen ve Spector, 2002). Fisher'a göre (Akt. Ceylan ve Ulutürk, 2006) ise iş tatmini işin çalışan için önemli olan nitelikleri karşılaması halinde ortaya çıkan durumdur. Çalışanda işi ile ilgili beklentilerin karşılanmaması durumunda ise tatminsizlik oluşmaktadır. İş tatmini çalışanın davranışından çok işe yönelik tavrını ifade etmektedir. İş tatmini yüksek olan çalışanların iş tatmini düşük olan çalışanlara oranla daha verimli oldukları inancına yönelik çalışmalar literatürde yakın zamanda yapılmaya başlanmıştır (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda işgörenlerin işlerinden tatmin olmaları ile verimlikleri, motivasyonları gibi değişkenler düzeyinde yapılacak araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İş doyumu işe karşı geliştirilen tutuma gönderme yapmaktadır. Bu anlamda iş doyumu bir tutum olarak birinin işine ya da iş durumuna karşı olumlu (ya da olumsuz) değerlendirme durumu olarak da tanımlanmaktadır (Weiss, 2002). İstenilen bir durumun gerçekleşmesi sonucu oluşan durum, gönül doygunluğuna erme anlamlarını da taşımaktadır. Aynı zamanda iş tatmini ihtiyaçların tatmin edilmesi sonucu oluşan mutluluk durumu olarak da tanımlanmaktadır (Halsey, 19882'den Akt. İşcan ve Timuroğlu, 2007). Davis (1988) ise iş tatminini çalışanların işlerinden hoşnut olma düzeyleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Karataş ve Güleş, 2010).

İş doyumu daha çok kişide duygusal bir etki bırakmaktadır. Bu etki kişinin işten hoşlanması ya da hoşlanmaması ile ilgili duyguların tamamını ifade etmektedir. İş doyumu bu duyguların kişinin çalıştığı işten mutlu olması ile sonuçlanan boyutudur (Izgar, 2003).

Bu anlamıyla iş doyumu çalışanın işini sevmesi, işine karşı olumlu duygular beslemesi olarak değerlendirilebilmektedir. Çalışanın işine istekli bir şekilde gitmesi ve işyerinde diğer çalışanlarla olumlu ilişkiler geliştirmesi ve işe güdülenmesi de iş doyumu ile ilişkili görülmektedir.
Çalışanların iş doyumunu önemli derecede etkileyen en önemli faktörlerden birisi çalışanların davranışlarını anlamada ve yeniden o davranış için harekete geçmelerinde önemli bir süreç olarak görülen (Kesici, 2003) motivasyon kavramıdır. Motivasyon kişilerin belirli davranışlarının nedenlerini açıklayan ve davranış olarak sonuçlanan dürtü ya da itici güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon için en önemli kavram ihtiyaçtır. Kişi bir ihtiyacı, bir gereksinimi ortaya çıktığında bu ihtiyacını gidermek için harekete geçmektedir. Kişinin bu hareketi de ihtiyacını karşılayacak amaç ve istek yönünde olacaktır (Kesici, 2003).

Motivasyon, insanın gereksinimlerini karşılamak için eyleme geçecek düzeyde isteklenmesidir (Başaran, 2000). Örgütsel olarak bakıldığında motivasyon, örgütün belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde çalışanın bu hedeflere ulaşırken kendi hedeflerine de ulaşma yönünde inanç ile gösterdiği istekliliktir (Cenzo ve Robbins, 1996'dan Akt. Pekel, 2001). Başka bir deyişle örgütlerde çalışanların motivasyonu çalışanların amaçları ile örgütün amaçlarını bütünleştirme ve bu yolla örgütün amaçlarını yerine getirirken hem örgüt için hem de kendileri için yarar sağlamaları ile sağlanabilmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008). Motivasyon, insanın davranışına enerji ve yön vermektedir. Bunun temelinde insanın gereksinimleri yatmaktadır. Bu anlamıyla güdüleme bireyin çevresindeki çeşitli amaçlara yönetilmesi sürecidir (Bursalıoğlu, 2008). Bir güdü bireyi amaca doğru yönlendiren koşuldur. Güdülemeye içsel ve dışsal olarak bakıldığında bireyi eyleme geçirecek, eylem değişmesini sağlayacak iki yaklaşım olabilir. Bunlar da çalışanın moralinin yükseltilmesi yoluyla örgüt havasının değiştirilmesi biçiminde, ya da özendirme, ceza veya ödül aracılığı ile yapılmaktadır (Griffiths, 1956'dan Akt. Bursalıoğlu, 2008).
Motivasyon çalışanların başarılarına, performanslarına ve görev seçimlerine olan etkisi nedeniyle önemli bir kavramdır (Nicholls ve Miller, in press'den Akt. Nicholls, 1984). Bu anlamda, yeterince motive olmuş çalışanlar hem istenilen performansı gösterebilirler, hem de bu performanslarını başarı ile tamamlayabilirler. Aynı zamanda çalışanların kendilerini yeterince motive edebilecek işlere yönelmesi de motivasyonun görev seçiminde ne denli etkili olduğunu da göstermektedir.
Sosyal bir sistem olarak kabul edilen okulların en önemli unsuru insandır. İnsan esasında başlı başına bir sistemdir ve kendisi gibi bir sistem olan örgüte dört girdi sunar. Birincisi edindiği bilgi, beceri ve tutumu ile örgüte katkı sağlar, ürün üretir. İkincisi bu bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanarak ürettiği ürüne yenilik katar. Üçüncü olarak, çalışanlar ürettikleri mal, hizmet ve düşüncelerle başkalarını etkiler. Son olarak işgörenler ulaşmayı amaçladığı ülküler peşinde koşarak düşünceler üretir, yenileşir ve bu yolla örgüt kültürünü de yenileştirir (Başaran, 2004). Örgütte bu denli önemli bir unsur olan insanın iş doyumunun yüksek olması ve motivasyonunun sağlanması örgüte sağlayacağı katkısı bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı
Bu araştırma ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, branş) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde ilkokul, ortaokul, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 353 öğretmenden oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen veri toplama grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Erkek	168	47,6
	Kadın	185	52,4
Eğitim Durumu	Lisans	305	88,2
	Lisansüstü	41	11,8
Medeni Durumu	Evli	275	79,0
	Bekar	73	21,0
Kıdem	0-5 Yıl	83	24,5
	6-10 Yıl	84	24,8
	11-15 Yıl	71	20,9
	16-20 Yıl	62	18,3
	21 Ve Üzeri	39	11,5
Yaş	20-25 Arası	42	11,9
	26-30 Arası	66	18,8
	31-35 Arası	92	26,1
	36-40 Arası	76	21,6
	41-45 Arası	48	13,6
	46 Ve Üzeri	28	8,0
Branş	Okul Öncesi – Sınıf	118	33,4
	Branş	131	37,1
	Özel Eğitim	46	13,1
	Rehabilitasyon	58	16,4

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için Sayan ve Altınkılıç (2008) tarafından geliştirilen iş tatmini ölçeği, motivasyon düzeyini belirleyebilmek için ise Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından geliştirilen Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

İş Tatmini Ölçeği: Sayan ve Altınkılıç (2008) tarafından geliştirilen iş tatmini ölçeği içsel faktörler ve dışsal faktörler olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte içsel alt boyutta 12, dışsal alt boyutta 8 olmak üzere toplam 20 soru bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlandığından içsel alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60'dır. Dışsal alt boyutta ise alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'dır. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.91'dir. Bu bağlamda İş Tatmini Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği: Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyonu Ölçeği içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutun 6'şar sorudan oluştuğu ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Boyutların her birinde alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.90'dır. Bu bağlamda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin iş tatminleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi korelasyon analizi ile, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti ise t-testi ve varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0,05'dir. Eğitim araştırmalarında bu düzey verilerin analizinde manidarlık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004).

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan veriler çözümlenmiş ve elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. İş Tatmini ve Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	$\overline{X}$	Ss	1	2	3	4
1. İçsel Tatmin	45.12	7.564	1.00	.752**	.513**	.243**
2. Dışsal Tatmin	26.44	5.751		1.00	.371**	.218**
3. İçsel Motivasyon	18.60	4.484			1.00	.608**
4. Dışsal Motivasyon	15.57	4.586				1.00

** p<.01

Tablo 2 incelendiğinde iş tatmininin içsel tatmin alt boyutu ile öğretme motivasyonunun içsel motivasyon alt boyut arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.513, p<.01). Determinasyon katsayısı (r^2=0.263) içsel motivasyon alt boyutundaki varyansın %26,3'ünün içsel tatminden kaynaklandığını göstermektedir. İçsel tatmin ile dışşal motivasyon arasında da pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (r=.243, p<.01). Determinasyon katsayısı dikkate alındığında (r^2=0.059) dışşal motivasyon alt boyutundaki toplam varyansın %5,9'unun içsel tatminden kaynaklandığı söylenebilir.

Dışsal tatmin ile içsel motivasyon arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r=.371, p<.01). Determinasyon katsayısına (r^2=0.137) göre içsel motivasyon alt boyutundaki varyansın %13,7'si dışsal tatminden kaynaklanmaktadır. Dışşal tatmin ile dışsal motivasyon arasındaki korelasyona bakıldığında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki (r=.218, p<.01) olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı (r^2= 0.048) dikkate alındığında dışsal motivasyon alt boyutundaki varyansın %4,8'inin dışsal tatminden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş Tatmini Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
İçsel Faktör	Erkek	168	44.52	7.58	-1.410	.159
	Kadın	185	45.66	7.53		
Dışsal Faktör	Erkek	168	26.02	5.63	-1.324	.186
	Kadın	185	26.83	5.85		

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile iş tatminin tüm alt boyutları arasında p>.05 olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş Tatmini Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
İçsel Faktör	Lisans	305	44.95	7.59	-1.154	.254
	Lisansüstü	41	46.39	7.47		
Dışsal Faktör	Lisans	305	26.45	5.71	.100	.921
	Lisansüstü	41	26.34	6.38		

Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenlerin öğrenim durumları ile iş tatmini alt boyutları puanları arasında p>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş Tatmini Alt Boyutları	Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	F	p
İçsel Faktör	0-5 Yıl	83	46.83	7.08	1.408	.231
	6-10 Yıl	84	44.86	6.89		
	11-15 Yıl	71	45.17	7.52		
	16-20 Yıl	62	44.98	7.09		
	21 Yıl ve Üzeri	39	43.92	7.70		
Dışsal Faktör	0-5 Yıl	83	27.47	6.15	.856	.491
	6-10 Yıl	84	26.48	5.52		
	11-15 Yıl	71	26.58	5.00		
	16-20 Yıl	62	26.35	5.06		
	21 Yıl ve Üzeri	39	25.59	6.39		

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ile iş tatminin hiçbir alt boyutunda p>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş Tatmini Alt Boyutları	Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	F	p
İçsel Faktör	20-25 Arası	42	46.76	9.64	1.108	.356
	26-30 Arası	66	44.14	6.48		
	31-35 Arası	92	45.42	7.32		
	36-40 Arası	76	45.37	7.64		
	41-45 Arası	48	43.58	7.08		
	46 ve Üzeri	28	45.82	7.85		
Dışsal Faktör	20-25 Arası	42	27.48	7.69	1.380	.231
	26-30 Arası	66	25.36	5.43		
	31-35 Arası	92	27.18	5.06		
	36-40 Arası	76	26.09	5.41		
	41-45 Arası	48	25.71	5.60		
	46 ve Üzeri	28	27.29	6.30		

Öğretmenlerin yaşlarına göre iş tatmini alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığın tespit edebilmek için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iş tatmininin tüm alt boyutlarında p>.05 olduğundan yaş değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatmini Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

İş Tatmini Alt Boyutları	Branş	N	$\overline{X}$	Ss	F	p
İçsel Faktör	Okul Öncesi - Sınıf Branş	118	44.03	7.59	1.557	.199
	Özel Eğitim	131	45.28	6.78		
	Rehabilitasyon	46	45.80	6.68		
		58	46.43	9.51		
Dışsal Faktör	Okul Öncesi - Sınıf	118	25.92	5.40	1.028	.380
	Branş	131	26.98	5.54		
	Özel Eğitim	46	26.98	5.27		
	Rehabilitasyon	58	25.86	7.13		

Tablo 7'ye bakıldığında, yapılan varyans analize sonuçları öğretmenlerin branşları ile iş tatmininin tüm alt boyutları arasında $p>.05$ olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada iş tatmini ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında iş tatmini ile motivasyon arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Gerek iş tatmini gerekse iş motivasyonu işin zenginleşmesini sağlamaktadır. İşin ve işyeri ortamının daha iyi olması için çalışanların performanslarının ve iş tatmininin artması hem görevin zenginleşmesini hem de ortamın daha iyi olmasını sağlamaktadır. Bu anlamıyla işin zenginleşmesi çalışanın işinden tatmin ve motive olmasını gerektirmektedir (Loher, Noe, Moeller ve Fitzgerald, 1985). Bu anlamda iş tatmininin, iş motivasyonunun yordayıcısı olduğu söylenebilir.

İş tatminini açıklamaya çalışan kuramların çoğunluğunun temelini iş tatmini ile motivasyon arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Tatmin ile motivasyon arasındaki ilişki Maslow (İhtiyaçlar Hiyerarşisi), Herzberg (Çift Etmen Kuramı), Adams (Eşitlik Kuramı) ve Vroom tarafından ele alınmıştır. Bu kişilerden Maslow, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapıda teşkil ettiğini, her bir ihtiyacın önemli olduğunu ve her basamaktaki ihtiyacın önemli ölçüde karşılanması gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması sonucunda da iş doyumu oluşmaktadır (Akşit, 2010).

İş tatmini ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. İş tatmininin içsel tatmin alt boyutu ile içsel motivasyon alt boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ve pozitif yönlü ($r=.752$) ilişki bulunmuştur. İçsel tatmin ile dışsal motivasyon arasında da aynı şekilde yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ve pozitif yönlü ($r=.243$) ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar yaptığı iş karşılığında içsel faktörlere bağlı olarak tatmin olan çalışanların sadece içsel olarak değil aynı zamanda dışsal olarak da olumlu yönde motive olduklarını göstermiştir. Burada içsel motivasyonla olan korelasyon katsayısının yüksek düzeyde, dışsal motivasyonda düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Dışsal tatmin alt boyutu ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü ($r=.371$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$), dışsal tatmin ile dışsal motivasyon arasında ise yine pozitif yönlü ($r=.218$) ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre dışsal faktörlerle tatmin olan çalışanların hem içsel hem de dışsal olarak motive oldukları görülmüştür. Korelasyon katsayılarına bakıldığında içsel motivasyondaki korelasyon katsayısının orta derecede, dışsal motivasyondaki ilişki katsayısının ise düşük derecede olduğu görülmektedir. Gerek içsel, gerekse dışsal güdülenmenin ikisi de işgörenin görevine karşı tutumunu önemli derecede etkilemektedir. Bireysel olarak bakıldığında dışsal motivasyon çalışanın göreviyle ilgili etkinliklerini yönlendirebilir ve denetleyebilir, işten doyumuna önemli düzeyde katkı sağlayabilir. Hem dışsal hem de içsel motivasyonun temel amaçlarından biri de çalışanların işten doyumunu artırmaktır (Başaran, 2000).

Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre iş tatmin düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, yaşları ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre iş tatmini ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak farklı örneklem gruplarında nicel araştırmalarla ve görüşme, gözlem gibi nitel araştırma yöntemlerini ile desteklenmesi önerilebilir. İş tatminin yanı sıra örgütsel adalet, okul kültürü gibi farklı değişkenlerin motivasyon ile ilişkisi araştırılabilir. Uygulayıcılara yönelik olarak çalışanların işlerinde tatmin olmalarının çalışanların motivasyonunu artırması yoluyla örgütsel amaçlara ulaşmada katkı sağlayacağına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağırbaş, İ., Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcıları üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, *8*(3), 326-350.

Akşit, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*,*467*, 31-51.

Altınkılıç, Ş. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayık, A. , Akdemir, Ö. A. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Current Research in Education*, *1*(1), 33-45.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler* (4. bs.). Ankara: Pegem A.

Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış.* Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri – yönetsel davranış.* Ankara: Nobel.

Bruck, C. S., Allen, T. D. ve Spector, P. E. (2002). The relation between work–family conflict and job satisfaction: A finer-grained analysis. *Journal of vocational behavior, 60*(3), 336-353.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(14. Bs.)* Ankara: Pegem Akademi.

Izgar, H. (2003). İş doyumu. Hüseyin Izgar (Ed.) *Endüstri ve örgüt psikolojisi içinde* (s. 125-158). Konya: Eğitim.

İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,*21*(1), 119-135.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.

Kesici, Ş. (2003). İş motivasyonu. Hüseyin Izgar (Ed). *Endüstri ve örgüt psikolojisi içinde* (s. 75-124). Konya: Eğitim.

Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L. ve Fitzgerald, M. P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of applied Psychology*, *70*(2), 280.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*,*91*(3), 328 -346.

Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 85-97.

Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). Örgütsel davranış (Çev. İnci Erdem). Ankara: Nobel.

Pekel, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi: Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Hacalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, *12*(2), 173-194.

DOWN SENDROMLU BİREYLERİN ÜST EXTREMİTE KUVVET ÖLÇÜMLERİNİN FARKLI YÖNTEMLERLE KARŞILAŞTIRILMASI

THE COMPARETION WITH DIFFERENT METHODS OF UPPER EXTREMITY STRENGTH MEASUREMENTS OF PEOPLE WITH DOWN SYNDROME

Gonca İNCE
gince@cu.edu.tr
Hatice DELİKÇİ

ÖZET: Bu çalışma, down sendromlu bireylerin üst extremite kuvvet ölçümlerinin farklı yöntemlerle karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine (Umudum Ol, Yarınlar, Ziçev ve Mavi Damla) devam eden 8 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 21 down sendromlu birey gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması: 23.05±7.10, boy ortalaması: 150.93±11.82 vücut ağırlığı ortalaması: 63.64±14.61, özel eğitime gitme durumları; haftada gün olarak ortalama: 3±,63, günde saat olarak ortalama: 1±,00 olarak tespit edilmiştir.Çalışmada, bireylerin üst extremite kuvvetini ölçmek için, Ravel marka el yayı, Takei marka el dinamometresi ve izometrik push-up yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise; SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.Üst extremite kuvvet ölçümlerinde kullanılan üç farklı yöntem arasındaki korelasyona bakıldığında; ravel sağ ile izometrik push-up arasında .566** , ravel sol ile takei sol arasında .707**, ravel sol ile izometrik push-up arasında .573**, takei sol ile izometrik push-up arasında .586** yüksek korelasyon göstermiştir. Sonuç olarak; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde down sendromlu çocukların üst extremite kuvvet gelişim değerlendirmelerinde; üç farklı yöntemi de önerebiliriz.
Anahtar kelimeler: Down sendromu, el dinamometresi, kuvvet ölçümü, izometrik push-up testi

ABSTRACT: In this study was aimed to compare with different methods of upper extremity strength measurements of people with down syndrome. To the study was participated 21 Down syndrome (8 girls and 13 men) as voluntarily who attend Special Education and Rehabilitation Centers .The mean ages of the participants were 23.05±7.10 years. The mean body weights were 63.64±14.61, kg, the mean heights were 150.93±11.82 cm. The day means of week of special school attending were 3±,63 day. The hour means of day of special school attending were 1±,00 hour.In the study, to measure the strength of individuals with upper extremity, hand spring Ravel brand, Takei brand hand dynamometer and isometric push-ups test were used. Statistical analysis, SPSS 21 package program was performed. Statistical results of the measurements, mean, standard deviation, frequency distributions and correlations were determined.The correlation among the three different methods used in upper extremity strength measurements; It was found high correlation among the three different methods (ravel right with isometric push-ups test between .566** , ravel left with takei left between .707**, ravel left with isometric push-ups test between .573**, takei left with isometric push-ups test between .586**). In conclusion; in evaluation of upper extremity strength development of people with Down syndrome in the Special Education and Rehabilitation Centers could be proposed three different methods.
Key Words: Down sydrome, hand grip, measurement of strength, isometric push-ups test

GİRİŞ

Down sendromu, bireyin tüm yaşamı boyunca motor performansını etkileyen en önemli nörolojik hastalıklardan birisidir[1].Down sendromunun yaygın fiziksel özellikleri; hipotoni, ligament laksitesi ve azalmış kas kuvvetidir[2].Yapılan çalışmalarda,down sendromlu bireylerin kas kuvvetlerinde, becerilerinde, görsel motor entegrasyonlarında, motor kontrollerinde ve hareket reaksiyon zamanlarında eksiklikler olduğu vurgulanmaktadır[3,4,5]. Bu eksikliklerden özellikle kas kuvveti, down sendromlu bireyler için önemli bir parametredir. Down sendromlu bireylerin doğuştan, eklem laksitelerinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kaslarının ise hipotonus yapısı nedeniyle kuvvetlerinin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu vurgulanmaktadır[6,7,8]. Kas zayıflığının ise, giysi değiştirme, yemek yeme, nesneleri taşıma gibi günlük yaşam aktivitelerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir[1,9]. Bu nedenle, literatürde kas kuvvetini geliştirmeye yönelik birçok antrenman programı hazırlanıp uygulanmaktadır[7,10,11,] . Bu antrenman programlarının, down sendromlu bireylere olan etkinliğini ölçmede kullanılan test aletlerinin uygun fiyatlı olmaması ya da aletlere ulaşmadaki zorluklar büyük problemler oluşturabilmektedir. Bu nedenle daha pratik ve daha ucuz kuvvet ölçüm testlerine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Yeni bir yönteminin kullanıma girebilmesi için geçerli ve güvenilir olduğunun gösterilmesi gereklidir. Bu amaçla da yeni yöntem ile elde edilen ölçümlerin eski yöntemlerle elde edilen ölçümlerle uyumu değerlendirilir. Yeni ölçüm tekniği ile standart ölçüm tekniği arasındaki farklılık yorumu değiştirecek boyutta değil ise, yeni yöntem eskisi yerine, ya da iki yöntem

değişimli olarak kullanılabilir[12]. Bu bağlamda, farklı ölçüm yöntemleri göz önüne alınarak; çalışma, down sendromlu bireylerin üst extremite kuvvet ölçümlerinin farklı yöntemlerle karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmaya, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'ne (Umudum Ol, Yarınlar, Ziçev ve Mavi Damla) devam eden 8 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 21 down sendromlu (hafif ve orta düzeyde) birey gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması: 23.05±7.10, boy ortalaması: 150.93±11.82 vücut ağırlığı ortalaması: 63.64±14.61, özel eğitime gitme durumları; haftada gün olarak ortalama: 3±,632, günde saat olarak ortalama: 1±,00 olarak tespit edilmiştir.

Down sendromlu birey seçiminde; aşağıdaki kriterlere sahip olan bireyler çalışma dışı bırakılmıştır[13]:

- Kardiovasküler problemi olanlar
- Basit talimatlara uyamama
- Bağımsız yürüyememe ya da ayakta duramama
- Fonksiyonel görme ve işitme kaybı

Çalışma için etik kurula uygun olarak hazırlanan aile onam formları ilgili down sendromlu ailelerine ulaştırılmış ve onayı gerçekleşen öğrencilerin gönüllülük çerçevesinde ölçümleri alınmıştır. Çalışmada, bireylerin üst extremite kuvvetini ölçmek için, Ravel marka el yayı, Takei marka el dinamometresi ve izometrik push-upyöntemleri kullanılmıştır.

Takei Marka El Dinamometresi Testi[14]: Bireyin eline göre ayarlanarak, kişi ayakta ve kol gergin bir şekilde vücuttan 45^0 abduksiyona getirerek sağ ve sol elden ikişer ölçüm alınmış, yaptıkları en iyi değerler kavrama kuvveti olarak kilogram cinsinden kaydedilmiştir.

Ravel Marka El Yayı(5-20kg): Kişi ayakta ve kol gergin bir şekilde vücuttan 45^0 abduksiyona getirerek sağ ve sol elden ikişer ölçüm alınmıştır. 20sn boyunca aletin iki ucu birbirine değip " tak " sesinin çıkarılması ve her " tak " sesinin bir puan olarak kaydedilmesi şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

İzometrik Push-up Testi: Brockport Fiziksel Uygunluk Test Bataryası[15] içerisinde de yer alan bir testtir. Katılımcı, minder üzerinde aşağıdaki pozisyona getirilir. Kronometre çalıştırılır. Yorulduğunda "tamam" diyerek sonlandırması istenir. Kronometre kapatılarak değer kaydedilir[16].





Verilerin analizinde ise; SPSS 21 paket programında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemede ortalama ve standart sapma yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca ölçüm yöntemleri (üç farklı yöntem) arasında ilişkiye ise; pearson correlation ile bakılmış ve değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo I de verilmiştir.

Tablo I. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	Kız	8	25,13	7,64
	Erkek	13	21,77	6,73
	Toplam	21	23,05	7,10
Boy	Kız	8	147,56	6,52
	Erkek	13	153,00	13,99
	Toplam	21	150,93	11,82
Vücut Ağırlığı	Kız	8	61,78	9,79
	Erkek	13	64,78	17,21
	Toplam	21	63,64	14,61
Haftada Kaç Gün Özel Eğitim	Kız	8	3,00	,5345
	Erkek	13	3,00	,707
	Toplam	21	3,00	,632
Günde Kaç Saat Özel Eğitim	Kız	8	1,00	,000
	Erkek	13	1,00	,000
	Toplam	21	1,00	,000

Tablo I'e göre, katılımcıların yaş ortalamaları: 23,05±7,10, boy ortalamaları: 150,93±11,82, vücut ağırlığı ortalamaları: 63,64±14,61, haftada kaç gün özel eğitim aldıkları: 3,00±,632, günde kaç saat özel eğitim aldıkları: 1,00±,000 tespit edilmiştir.Katılımcılara uygulanan üst extremite kuvvet ölçüm yöntemlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo II de gösterilmiştir.

Tablo II. Katılımcılara Uygulanan Üst Extremite Kuvvet Ölçüm Yöntemlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

TESTLER	n	Ortalama	Standart Sapma
Ravel sağ (20 sn tekrar sayısı)	21	25,14	21,15
Ravel sol (20 sn tekrar sayısı)		24,81	19,97
İzometrik push-up (süre)		25,43	16,09
Takei sağ (kuvvet birimi)		14,36	5,26
Takei sol (kuvvet birimi)		14,24	6,05

Katılımcıların üst extremite kuvvet ölçüm yöntemleri ortalama değerlerine bakıldığında; Ravel sağ el ortalamasının: 25,14±21,15 tekrar, Ravel sol el ortalamasının: 24,81±19,97 tekrar, Takei sağ el ortalamasının: 14,36±5,26, Takei sol el ortalamasının: 14,24±6,05 birim olduğu, izometrik push-up ortalamasının ise; 25,43±16,09 sn olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara uygulanan üst extremite kuvvet ölçüm yöntemlerinin; karşılaştırılması Tablo III. de verilmiştir.

Tablo III.Katılımcılara Uygulanan Üst Extremite Kuvvet Ölçüm Yöntemlerinin Karşılaştırılması

ÖZELLİKLER		RAVELSAG	REVALSOL	İZOMETRİK PUSH-UP	TAKEİ SAĞ	TAKEİ SOL
RAVEL SAĞ	Pearson Correlation	1	,939(**)	,566(**)	,673(**)	,682(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,007	,001	,001
	n	21	21	21	21	21
RAVEL SOL	Pearson Correlation	,939(**)	1	,573(**)	,742(**)	,707(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,007	,000	,000
	n	21	21	21	21	21
İZOMETRİK PUSH-UP	Pearson Correlation	,566(**)	,573(**)	1	,538(*)	,586(**)
	Sig. (2-tailed)	,007	,007	.	,012	,005
	n	21	21	21	21	21
TAKKEİ SAĞ	Pearson Correlation	,673(**)	,742(**)	,538(*)	1	,897(**)
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,012	.	,000
	n	21	21	21	21	21
TAKKEİ SOL	Pearson Correlation	,682(**)	,707(**)	,586(**)	,897(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,005	,000	.
	n	21	21	21	21	21

*0.05, **0.01 düzeyinde yüksek korelasyon

Üst extremite kuvvet ölçümlerinde kullanılan üç farklı yöntem arasındaki korelasyona bakıldığında; ravel sağ ile izometrik push-up arasında .566** , ravel sol ile takei sol arasında .707**, ravel sol ile izometrik push-up arasında .573**, takei sol ile izometrik push-up arasında .586** yüksek korelasyon göstermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Down sendromlu bireylerdekas kuvvetlerinin normal gelişim gösteren bireylerden yaklaşık %50 civarında daha düşük olduğu bildirilmiştir[7].Ayrıca, Sayer ve ark. yapmış oldukları çalışmada; el kavrama kuvvetinin, yaşlı bireylerde ölüm ve sakatlığın güçlü bir belirleyicisi olduğu belirtilmektedir. Özellikle, kavrama kuvvetinin yaşlı bireylerin sağlıkla ilgili yaşam kalitelerini de azalttığı vurgulanmaktadır[17]. Bu nedenle Down sendromlu bireylerin kas kuvvetlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Shields ve ark. yapmış oldukları çalışmada 10 haftalık haftada 2 gün down sendromlu bireylere yaptırılan prograsif direnç antrenman programının üst extremite kas kuvvetini geliştirebileceği vurgulanmıştır[18].

Carmeli ve ark. yapmış oldukları bir çalışmada ise, down sendromlu bireylerde kas kuvveti geliştikçe, bireylerin fonksiyonel aktivitelerinde de pozitif değişimler olduğu belirtilmiştir[10]. Yine, Li ve ark. down sendromlu bireylerin düşük düzeydeki fiziksel uygunluklarına, egzersiz programlarının faydalı olabileceğini ileri sürülmüştür[19].Bu tip egzersiz programlarının etkinliğinin belirlenmesi ve down sendromlu bireylerin gelişim takiplerinin yapılabilmesi için

birçok test aleti ve yöntemi kullanılmaktadır. Ancak, bu alanda kullanılan test ölçüm aleti fiyatlarının yüksek olması ve ulaşılabilirliğinin zorluğu nedeniyle daha pratik ve uygun fiyatlı ölçüm araçlarının kullanılıp kullanılamayacağı görüşü doğrultusunda bu çalışma yapılmıştır.

Çalışmamız sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların yaş ortalamaları: 23,05±7,10, boy ortalamaları: 150,93±11,82, vücut ağırlığı ortalamaları: 63,64±14,61, haftada kaç gün özel eğitim aldıkları: 3,00±,632, günde kaç saat özel eğitim aldıkları: 1,00±,000 tespit edilmiştir. Alınan özel eğitim içeriği konusunda merkez yönetimi ile yüzyüze görüşme yöntemi sonucunda, sportif aktivite formunda olmadığı sadece akademik beceri, sosyalleşme ve özbakım becerileri geliştirme vb. etkinliklerden oluştuğu belirtilmiştir.

Katılımcıların üst extremite kuvvet ölçüm yöntemleri ortalama değerlerine bakıldığında; Ravel sağ el ortalamasının: 25,14±21,15 tekrar, Ravel sol el ortalamasının: 24,81±19,97 tekrar, Takei sağ el ortalamasının: 14,36±5,26, Takei sol el ortalamasının: 14,24±6,05 olduğu, izometrik push-up ortalamasının ise; 25,43±16,09 sn olduğu tespit edilmiştir.

Balic ve ark. 18-29 yaş aralığında; Özel Olimpiyatlarda yarışan 9 erkek, 4 bayan down sendromlu sporcu (yılda minimum haftada 4.5 saat aktif yarışmalara hazırlanmaktadır) ile sedanter (yaklaşık 1 yıldır düzenli spor yapmayan) 5 erkek, 2 bayan down sendromlu bireyin fiziksel uygunluk düzeylerini değerlendirmiştir.Özellikle üst extremite kuvvetlerinin ölçümünde, takei marka hand grip kullanılmıştır.Bu çalışmada, sporcu down sendromlu grubun takei sağ el ortalamasının 29.9±8.5, takei sol el ise; 29.1±8.1 bulunurken, sedanter gruptaki down sendromluların takei sağ el ortalamasının 23±8.9, takei sol el ise; 25.6±7.1 olarak bulunduğu belirtilmiştir[20].Bizim yaptığımız çalışmada; el kavrama kuvvet ortalamalarının, Balik ve ark. yapmış oldukları sedanter down sendromluların ortalamalarından daha düşük çıktığı görülmektedir. Bu sonucun nedeninin,eğitim sistemimizdeki eksikliklerden (spor eğitmenlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde zorunlu eğitmen kadrosunda bulunmaması) ve kas kuvvetine yönelik yeterli çalışmaların yapılamamasından kaynaklanabileceğini düşünmekteyiz. Ayrıca, merkezlerde sportif aktivite yapılacak uygun ortamların yetersizliğinin de etkili bir faktör olabileceği kanaatindeyiz.

Üst extremite kuvvet ölçümlerinde kullanılan üç farklı yöntem arasındaki korelasyona bakıldığında; ravel sağ ile izometrik push-up arasında .566** , ravel sol ile takei sol arasında .707**, ravel sol ile izometrik push-up arasında .573**, takei sol ile izometrik push-up arasında .586** yüksek korelasyon göstermiştir. Literatürde, özellikle tıp alanında kullanılan ölçüm testleri arasındaki ilişkiye yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır[14,21,22,23,24].Ancak, down sendromlu bireylerin performans ölçümlerinde kullanılan test yöntem karşılaştırılması hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle literatürde bu gibi birçok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tip çalışmaların, alanda çalışan eğitmenlere (antrenör, çocuk gelişimci, sınıf öğretmeni, fizyoterapistlere vb.) katkı sağlayacağı kanısındayız.

Sonuç olarak; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ve devlet okullarında down sendromlu çocukların üst extremite kuvvet gelişim değerlendirmelerinde; üç farklı yöntemi de kullanılmasını önerebiliriz.

KAYNAKLAR

C.-C. (J.J.) Chen, D.R.S. Ringenbach, M. Snow, Treadmill walking effects on grip strength in young men with Down syndrome Research in Developmental Disabilities 35 (2014) 288–293.

Valéria Sovat de Freitas Costa, Hudday Mendes da Silva, Elioenai Dornelles Alves, Patrick Ramon Stafin Coquerel, André Ribeiro da Silva, Jônatas de França Barros, Hippotherapy and respiratory muscle strength in children and adolescents with Down syndrome, Fisioter Mov. 2015 Apr/June;28(2):373-81.

Rigoldi, C., Galli, M., Mainardi, L., Crivellini, M., & Albertini, G. Postural control in children, teenagers and adults with Down syndrome. Research in Developmental Disabilities, 32(2011); 170–175.

Welsh, T. N., & Elliott, D. The processing speed of visual and verbal movement information by adults with and without Down syndrome. Adapted Physical Activity Quarterly, 18(2001); 156–167.

Wuang, Y. P., & Su, C. Y. Patterns of participation and enjoyment in adolescents with Down syndrome. Research in Developmental Disabilities, 33(2012), 841–848.

Stamatis Agiovlasitis, Jeffrey A. McCubbin, Joonkoo Yun, George Mpitsos, Michael J. Pavol, Effects of Down syndrome on three-dimensional motion during walking at different speeds, Gait & Posture 30 (2009) 345–350.

Shields N, Taylor NF. A student-led progressive resistance training program increases lower limb muscle strength in adolescents with Down syndrome: a randomised controlled trial. J Physiother, 2010;56:187-93.

Ken Pitetti, Tracy Baynard, Stamatis Agiovlasitis, Children and adolescents with Down syndrome, physical fitness and physical activityJournal of Sport and Health Science 2 (2013) 47-57.

Paula Aivazoglou Priosti, Silvana Maria Blascovi-Assis, Raquel Cymrot, Denise Loureiro Vianna, Fátima Aparecida Caromano, Grip strength and manual dexterity in Down Syndrome children, Fisioter. Pesqui. vol.20 no.3 São Paulo July/Sept. 2013.

Carmeli E, Kessel S, Coleman R, Ayalon M. Effects of a treadmill walking program on muscle strength and balance in elderly people with Down syndrome. Journal of Gerontology: Medical Sciences. 2002; 57A(2): M106-M110.

Rimmer JH, Heller T, Wang E, Valerio I. Improvements in physical fitness in adults with Down syndrome. American Journal on Mental Retardation. 2004; 109(2):164-174.

Yılmaz I. S., Kılıçkap M., Alpar C. R. İki Olcum Tekniğinin Uyumunu İncelemede Kullanılan Grafiksel Ve Regresyon Yöntemleri: Uygulamalı Ve Senaryolara Dayalı Bir Çalışma, Türkiye Klinikleri J Biostat 2013;5(1):8-18.

Sukriti Gupta, Bhamini Krishna Rao, Kumaran SD, Effect of strength and balance training in children withDown's syndrome: a randomized controlled trial, Clinical Rehabilitation, 2011; 25:425–432

Josária F. Amaral, Marcelly Mancini, José M. Novo Júnior Comparison of three hand dynamometers in relation to the accuracy and precision of the measurements, Rev Bras Fisioter, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 216-24, May/June 2012.

Winnick J.P., Short F.X.: The Brockport Physical Fitness Test Manual. Human Kinetics Books, Champaign, s. 2–52, 1999.

Karakaya IC1, Aki E, Ergun N., Physical fitness of visually impaired adolescent goalball players. Percept Mot Skills. 2009 Feb;108(1):129-36.

Sayer, A. A., Syddall, H. E., Martin, H. J., Dennison, E. M., Roberts, H. C., & Cooper, C. Is grip strength associated with health-related quality of life? Findings from the Hertforshire cohort study. Age and Ageing, 35(2006), 409–415.

Shields, N., Taylor, N. F., & Dodd, K. J. Effects of a community-based progressive resistance training program on muscle performance and physical function in adults with Down syndrome: A randomized controlled trial. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 89(2008); 1215–1220.

Li C, Chen S, Meng How Y, Zhang AL. Benefits of physical exercise intervention on fitness of individuals with Down syndrome: a systematic review of randomized-controlled trials. Int J Rehabil Res. 2013 Sep;36(3):187-95.

Balic M. G., Mateos E. C., Blasco C. G., Fernhall B. Physical Fitness Levels Of Physically Active And Sedentary Adults With Down Syndrome Adapted Physical Activity Quarterly, 2000,17,310-321.

Cant J. V., Dumont G.,Pitance L., Demoulin C., Feipel V., Test-Retest Reliablity Of Two Clinical Tests For The Assessment Of Hip Abductor Endurance In Healthy Females, The International Journal of Sports Physical Therapy. volume 11, number 1, 2016; 24-33.

Bellar D., Marcus L., Judge L. W., Validation and Reliability of a Novel Test of Upper Body Isometric Strength Journal of Human Kinetics volume 47/2015, 189-195).

Calatayud J., Borreani S., Colado J. C., Martín F., Rogers M. E., Behm D. G.,Andersen L. L., Muscle Activation during Push-Ups with Different Suspension Training System, Journal of Sports Science and Medicine (2014) 13, 502-510.

Nunn KD, Mayhew JL. Comparison of three methods of assessing strength imbalances at the knee. J Orthop Sports Phys Ther. 1988;10(4):134-7.

AN ANALYSIS OF LOCUS OF CONTROL IN TURKISH MENTALLY DISABLED ATHLETES

TÜRKİYE'DE ZİHİN ENGELLİ ATLETLERİN DENETİM ODAĞININ ANALİZİ

Assist. Prof. Dr. Yahya Çıkılı
Ayfer Ergezen
Prof.Dr. Ali Murat SÜNBÜL

ABSTRACT: Locus of control refers to the extent to which individuals believe they can control events affecting them. A person's "locus" is conceptualized as either internal or external. This study compared the locus of control of mentally disabled athletes in terms of internal and external. Subjects were 214 mentally disabled athletes from various branches in Turkey. All subjects completed Rotter Locus of Control *Scale* and the P*ersonal Knowledge Form*. Mentally disabled athletes were classified into branches, gender, economic status and disability levels. Locus of control scores of the sample were found to be significantly related to scores on a variety of other descriptive and diagnostic variables.
Keywords: Locus of Control, mentally disabled, athletes

GİRİŞ

Kişiliğin bir boyutu olarak kabul edilen denetim odağı kavramının ortaya atılışından bu yana sayısız araştırmaya konu olmuş ve farklı özelliklerle ilişkisi incelenmiştir (Dağ, 1991). Bireyler karşılaştıkları ödül veya cezaların sorumluluklarını kendileri ya da kendi dışındaki güçlere yükleme eğiliminde olabilmektedirler. Rotter, bu gücün kaynaklandığı yere denetim odağı adını vermektedir. Denetim odağı inancı, bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendi dışındaki odakların kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir. Bazı bireyler iç denetim-dış denetim odağı inancı boyutlarının uç noktalarında davranışlar sergileyebilmektedirler (Rotter, 1966). Denetim odağı, bireyin iyi ya da kötü olarak kendisini etkileyen olayları kendi yetenekleri, özellikleri kaderi ya da güçlü olan başka insanlar gibi değişkenlere bağlama eğilimi olarak (Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006) da tanımlanabilmektedir.
Kendilerini etkileyen olayların daha çok kendi denetimlerinde olduğu düşüncesini taşıyan bireyler içten denetimli, kendisi dışındaki güçler tarafından etkilendiğin inanan bireyler ise dıştan denetimli olarak kabul edilmektedir. İçten denetimli bireylerde yaşantılarının sonuçları üzerinde kendi davranışlarının etkili olduğu inanç ve beklentisi egemen durumdadır (Wong-McDonald ve Gorsuch, 2004). Rotter (1966), denetim odağını sosyal öğrenme kuramı içinde ele alarak ve bu alanda yapılan çalışmalara dayanarak, pekiştireçlerin bireylerin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıktığı durumlarda bireylerin içten denetim geliştirdiğini, pekiştireçlerin bireylerin davranışlarına bağlı olmaksızın rastgele ortaya çıktığı durumlarda ise bireylerin dıştan denetimi geliştirdiğini belirtmiştir.

Yaşamlarını daha çok kendilerinin kontrol edebileceği inancını taşıyan içten denetimli bireyler içinde bulundukları zaman ve gelecekteki zaman dilimindeki davranışları üzerinde etkili olabilmektedirler. Bu bireyler, başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi özelliklerine yüklemekte ve yetenek ve başarıları ile daha çok ilgilenmektedirler (Rotter, Change ve Phares, 1972). (Onur, 2003), içten denetimli bireylerin özsaygı düzeylerinin, dıştan denetimli bireylere göre daha yüksek olduğunu, (Çelik, 1995) içten denetimli bireylerin akademik başarı düzeylerinin dış denetimli bireylere daha yüksek olduğunu, (Malki, 1995), dıştan denetimli olma durumu yükseldikte bireylerin problem çözmede kendini yetersiz algılama eğiliminin yüksek çıktığını, Libert ve arkadaşları, (2003) dıştan denetimli bireylerin iletişim becerilerinin içten denetimli bireylere göre düşük olduğu, Martin ve arkadaşları (2005) denetim odağının bireylerin sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Zihin engelli bireyler, gerek akademik beceri gerekse sosyal becerileri açısından akranlarına göre bazı yetersizlikler gösterebilmektedirler. Aynı zamanda kişilik özellikleri, benlik saygısı, kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda da yaşıtlarına göre farklılıklar gösterebilmektedirler. Bu nedenle de eğitim süreci içinde onların günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme, ihtiyaçlarını karşılama gibi alanlarda beceri kazandırmaya dönük işlevsel becerilerin kazandırılması önerilmektedir (Çıkılı, 2014; Sucuoğlu, 2010; Eripek, 2012; Metin ve Işıtan, 2011). Bununla birlikte gerekli öğretimsel düzenlemeler yapıldığında zihin engelli bireylerin de sosyal becerileri, iletişim becerilerini, davranışlarını izleme becerilerini kazanabilecekleri belirlenmiştir.Zihin engelli bireylerin eğitimleri süresince sistematik bir şekilde pekiştireç süreçlerinin kullanımının beklenen başarıyı elde etmede etkili olduğu da belirtilmektedir. Pekiştireç süreçlerinin kullanımında ise bireylerin davranışlarının sonunda pekişreçlerin kullanımı ve

bireyin kendi davranışının sonucu pekiştereçleri elde ettiği inancını edinmeleri beklenmektedir (Ünlü ve Vuran, 2015; Besler ve Süzer, 2014; Değirmenci, 2015).

Zihin engelli bireyler yapılan tanılama ve eğitsel değerlendirme süreci sonunda özel eğitim okullarına, özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimi ortamlarına yerleştirilmektedir. Bu eğitim ortamlarında genel eğitim veya özel eğitim programları kullanılmaktadır. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre yürütülmesi gerekmektedir. Bu tür akademik faaliyetler yanında zihin engelli bireylere dönük olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından veya spor federasyonları ile işbirliği yapılarak spor faaliyetlerine ve yarışmalara yer verilmektedir. Spor ile ilgili bu faaliyetler ulusal ve uluslar arası düzeyde yürütülmektedir.
Bu araştırmada Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları çok yönlü olarak incelenmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar alanmıştır.

1. Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların iç-dış denetim odakları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları engel durumuna göre farklılıklar göstermekte midir?
4. Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları spor branşlarına göre farklılıklar göstermekte midir?
5. Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları aylık gelirlerine göre farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, Ocak 2016- Nisan 2016 yılında Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonunun, tüm bölgelerden ulaşılabilen lisanslı zihinsel engelli sporcularının denetim odakları analiz edilmiştir. Bu amaçla araştırmada karşılaştırmalı ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanının evrenini Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonunun lisanslı sporcuları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini TÖSSFED'un kulüp branş sporcuları oluşturmuştur. Branşlarda ise; Atletizm, Basketbol, Bocce, Cimnastik, Futbol, Futsal, Masa Tenisi, Yüzme bulunmaktadır. Toplamda 8 branşta 58 kulüpte lisanslı olarak görev alan 214 sporcu üzerinde araştırma yürütülmüştür

Veri toplama araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Rotter Denetim Odaağı Ölçeği kullanılmıştır.

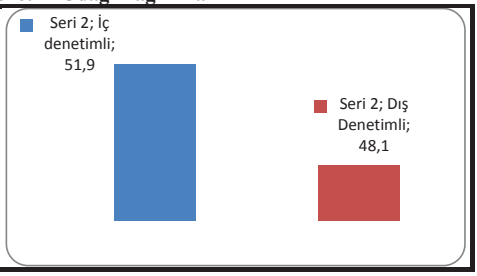
Rotter Denetim Odağı Ölçeği

Araştırmada veri toplamak için, "Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Rotter tarafından geliştirilen "İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği" 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Her madde, zorunlu cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Ölçeğin her maddesinde a, b şeklinde ikili seçenek bulunmakta ve birinin seçilmesi istenmektedir. 29 maddenin altı tanesi (1, 8, 14, 19, 24, 27), ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiş olup puanlamaya alınmamaktadır. Araştırmada 0-11 arası alınan puanlar içten denetimliliğe; 12-23 puan aralığı ise dıştan denetimliliğe işaret etmektedir. Puanlama 0-23 arasında değişmekte ve sıfıra yaklaştıkça kişinin iç denetimi yüksek, sıfırdan uzaklaştıkça dış denetimi yüksek kabul edilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ve testin geçerlik ve güvenirlik çalışması Dağ (1991) tarafından, üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Rotter Denetim Odağı Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,83' tür. Ölçeğin KR-20 tekniği ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,68, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0,70 olarak bulunmuştur. Esas araştırma örneklemi (n=532) verileri üzerinden iç tutarlık katsayısı da 0,71'dir. Deneklerin denetim odağı puan ortalaması ile Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanları arasında 0,69'luk bir Pearson korelâsyon katsayısı elde edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Zihinsel Engelli Sporcuların İç ve Dış Denetim Odağı Dağılımları

	n	%
İç denetimli	111	51,9
Dış denetimli	103	48,1
Toplam	214	100,0

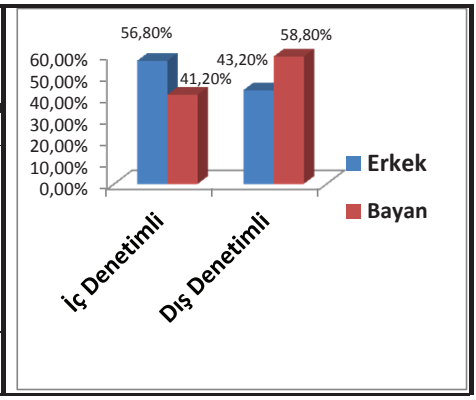


Tablo I'de Zihinsel engelli ve Down Sendromlu sporcuların denetim odaklarına ilişkin veriler görülmektedir. Analizlere göre engelli sporcuların 111'i (%51,9) iç denetimli buna karşın 103'ü (%48,1) dış denetimli kişilik özellikleri göstermektedir

Tablo 2. Zihinsel Engelli Sporcuların Cinsiyetlerine Göre Denetim Odakları

		Denetim Odağı		
		İç Denetimli	**Dış Denetimli**	**Toplam**
Erkek	n	83	63	146
	%	56,80%	43,20%	
Bayan	N	28	40	68
	%	41,20%	58,80%	
Toplam	N	111	103	214
	%	51,90%	48,10%	

X^2=4,55, p=0,035



Tablo 2'de Zihinsel ve Down Sendromlu bireylerin cinsiyetleri ile denetim odakları arasındaki karşılaştırma sonuçları görülmektedir. X^2 tekniğiyle gerçekleştirilen analizlere göre engelli sporcuların cinsiyetleri ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki vardır (X^2=4,55, p<0,05). Erkek engelli sporcuların bayan akranlarına kıyasla daha yüksek oranda iç denetim odaklı oldukları bulunmuştur.

Tablo 3. Zihinsel Engelli Sporcuların Branşlarına Göre Denetim Odakları

		DENETİM ODAĞI		
Spor Branşları		İç Denetimli	Dış Denetimli	Toplam
Futbol	N	25	14	39
	%	64,10%	35,90%	100,00%
Basketbol	N	12	17	29
	%	41,40%	58,60%	100,00%
Atletizm	N	55	51	106
	%	51,90%	48,10%	100,00%
Jimnastik	N	2	2	4
	%	50,00%	50,00%	100,00%
Voleybol	N	1	0	1
	%	100,00%	0,00%	100,00%

Bocce	N	2	7	9
	%	22,20%	77,80%	100,00%
Yüzme	N	11	7	18
	%	61,10%	38,90%	100,00%
Masa Tenisi	N	3	4	7
	%	42,90%	57,10%	100,00%
Tekvando	N	0	1	1
	%	0,00%	100,00%	100,00%
Toplam	N	111	103	214
	%	51,90%	48,10%	100,00%

X^2=9,64, p=0,291

Tablo 3'te engelli sporcuların branşları ile denetim odakları arasında hesaplanan X^2 değerleri görülmektedir. Analizlere göre iki değişken arasında 9,64 X^2 değeri hesaplanmıştır. Bu bulgu 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Down ve zihinsel engelli sporcuların branşlarına göre denetim odakları farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. Zihinsel Engelli Sporcuların Engel Türüne Göre Denetim Odakları

			Denetim Odağı		Toplam
			İç Denetim	Dış Denetim	
	Zihinsel Engelli	N	95	84	179
		%	53,1%	46,9%	100,0%
	Down Sendromlu	N	15	16	31
		%	48,4%	51,6%	100,0%
Toplam		N	110	100	210
		%	52,4%	47,6%	100,0%

X^2=0,23, p=0,63

Tablo 4'te zihinsel engelli sporcuların engel türü ile denetim odakları arasındaki ilişki dağılımı görülmektedir. analiz sonuçlarına göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişki yoktur (X^2=0,23, p>0,05). Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. Zihinsel Engelli Sporcuların Aylık Gelirlerine Göre Denetim Odakları

Aylık Gelir		Denetim Odağı		Toplam
		İç Denetimli	Dış Denetimli	
Düşük	N	35	33	68
	%	51,5%	48,5%	100,0%
Orta	N	55	44	99
	%	55,6%	44,4%	100,0%
Yüksek	N	11	18	29
	%	37,9%	62,1%	100,0%
Toplam	N	101	95	196
	%	51,5%	48,5%	100,0%

X^2=2,79, p=0,24

Tablo 5'de zihinsel engelli sporcuların aylık gelirlerine göre denetim odaklarının dağılımı görülmektedir. İki değişken arasında 2,79 X^2 değeri hesaplanmıştır. Bu bulgu 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Zihinsel engelli sporcuların aylık gelirlerine göre denetim odakları farklılık göstermemektedir.

SONUÇLAR

Down sendromlu ve zihinsel engelli sporcuların denetim odakları çok yönlü olarak incelendiği bu çalışmada araştırma grubundaki bireylerin ağırlıklı olarak içten denetimli oldukları görülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken diğer bir sonucu zihinsel engelli sporcuların cinsiyetlerine göre denetim odakları farklılıklar göstermektedir. Erkek zihinsel

sporcular bayan akranlarına kıyasla daha içten denetimli özellikler göstermektedir. Bu bulgu Sünbül (2003) ve Yanılmaz'ın (1999) çalışmalarının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yanılmaz'ın (1999) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin denetim odağı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir faklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkeklerin daha içsel denetimli olduğu yönünde gerçekleştiğini bildirmiştir. Benzer sonuçlar beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmalarda da gözlenmiştir ((Erkmen ve Çetin, 2008).

Denetim odağı üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, içsel denetimli olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğu görülmektedir. Buna karşılık dışsal denetimliler çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inandıkları, olayları kontrol altına alamayacakları, kendilerine olan güvenlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Yeşilyaprak, 1990). Bu açıdan bakıldığında profesyonel sporlarla uğraşan ve bu konuda önemli başarılar elde etmiş zihinsel engelli sporcuların iç denetim puanlarının yüksek bulunması anlamlıdır. Bu bulgu beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Kapkıran, 2007; Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Kapıkıran (2007) ilköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada ortalamayı 12.46 olarak bulmuştur. Bu araştırmalara göre Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha içten denetimli olduğu görülmüştür.

Bu sonuçların aksine zihinsel engelli sporcuların branş ve aylık gelirleri ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde özellikler sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin daha içten denetimli ve yüksek benlik saygısı özellikleri gösterdiği bulunmuştur ((Yelsma ve Yelsma, 1998). Bu çalışmada yüksek gelirli zihinsel engelli sporcular iç denetim puanları yüksek bulunmasına rağmen anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gençlerde denetim odağı ile ilgili yapılan pek çok araştırma cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyler arasında fark olduğunu göstermesine karşın (Bolck ve Robins, 1993; Harter, 1993; Marsh, 1989) araştırmamızın örneklem grubunu oluşturan zihinsel engelli sporcuların yüksek içten denetimli özelliklere sahip olmaları, denetim odağının kişiliğin gelişimine olan etkilerini gözönüne aldığımızda olumlu ve sevindirici bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte zihinsel engel türü ve ilgili faktörlerin denetim odağıyla olan ilişkilerine yönelik ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10–16.

Block,J., Robins, R.W. (1993)." A Longitudinal Study of Consistency and Change in Self-Esteem from Early Adolescence to Early Adulthood". Child Development, Vol: 64, 909-923.

Çelik, H. (1995). Üniversite öğrencilerinin denetim odağının ünivresite tercih sıralamasına ve başarısına etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Çıkılı, Y. (2014). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Özel Eğim (Ed. Sezgin Vuran). Ankara: Maya akademi.

Değirmenci, H. D. (2015). Kaynaştırma Ortamlarında uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim sunma I-II. Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi (Ed. Serhat odluyurt). Ankara: Eğiten Kitap.

Eripek, S. (2012). Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. Ankara: Eğiten Kitap.

Erkmen, N.; Çetin, M.Ç. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 211-223.

Harter, S. (1993). "Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents". Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard In R.F. Baumeister (ed.). New York: Plenum Press

Marsh, H. (1989). "Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood". Journal of Educational Psychology, Vol: 81, 417-430.

Metin, N., Iıtan, S. (2011). Zihin engelli çocuklar ve eğitimleri. Özel eğitim (ed. Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap.

Kapıkıran, N. A. (2007). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinde Denetim Odağının Yordayıcısı Olarak Öğretmenlerin Öz-Yetkinliklerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3(34): 50-56.

Libart vd. (2003). Impact of medical specialist locus of control on communication skills in oncological interviews. British Journal of Cancer. 88, 502-509.

Onur, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi. Erzurum: niversitesi.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monograaphs, 80, 1-28.

Rotter, J.B., Change, J. E., Phares, E. J. (1972). Applicaiton of social learning theory of personality. New York: Hold Rinehart and Winston Inc.

Saracaloğlu, A.S.; Certel, Z.; Varol, R.; Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 54-65.

Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C., Karahan, T. F. (2006). Bin insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. Mersin Üni. Eğitim Fak. Dergisi. 2 (2), 184-194.

Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engeliler ve eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sünbül, A.Murat. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in turkish high school teachers. Australian Journal of Education, 47 (1), 58-72.

Ünlü, E., Vuran, S. (2015). Davranışı artıran sonuçların düzenlenmesi. Uygulamalı davranış analizi (ed. Hakan Sarı). Ankara: Nobel.

Wong-McDonald, A, Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate tehory of god concept, religious, motivation, locus of cntrol, coping and spirtual well-being. Journal of Psychology and Theology. 32 (4). 318-334.

Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişime ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme.

Yanılmaz, B. (1999). Öğretmen Adaylarının Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Karadeniz Teknik Ünv., Sosyal Bilimler *Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon.

ENGELLİ BİREYLERİN AİLELERİNDE TÜKENMİŞLİK

Prof.Dr. Ali Murat SÜNBÜL
sunbulalm@gmail.com
Yrd.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Didem APAYDIN

ÖZET: Bu araştırmada, engelli çocuğu olan anne ve babaların tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Konya ili ve Adana ili merkezinde 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engel haricinde tanılanmış zihinsel engelli, konuşma ve dil, işitme, ortopedik engel, hiperaktivite ve otizm gibi ek engellilik durumları bulunan engelli çocuğa sahip ana-babalar arasından belirlenen toplam 160 anne ve babadan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular maddeler halinde aşağıda özetlenmiştir. Çocuğun engel düzeyine göre ailelerin, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ebeveyn cinsiyeti açısından annelerin tükenmişlik düzeyinin babalara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın tükenmişlik ölçeğinin diğer boyutlarında ebeveynler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

GİRİŞ

Tükenmişlik, güç kaybı, yıpranma, başarısızlık, bıkkınlık (Freudenberger, 1974) fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren fiziksel duygusal ve zihinsel boyutlu (Maslach ve Jackson, 1981) bir durum olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliği ortaya çıkaran temel faktörlere bakıldığında en önemli sebebin, uzun bir süre strese maruz kalmak olduğu görülmektedir (Seta, vd. 2000). Ayrıca, fazla iş yükü, rol çatışması ve belirsizliği, uzun süre toplumdan, örgütten ya da diğer bireylerden destek görememek gibi faktörler de tükenmişliği ortaya çıkaran nedenler olabilmektedir (Oktar, 2015). Tükenmişlikteki en temel kavram duygusal tükenmedir. Duygusal kaynaklar tükendiğinde, insanlar psikolojik açıdan kendilerini daha fazla işe veremeyeceklerini hissederler (Maslach ve Jackson 1981:99). Maslach ve Jackson (1986) tarafından üç bileşenli olarak ele alınan tükenmişlik tanımı günümüzde en yaygın kullanılan tanımdır. Bu tanıma göre, diğer insanlarla yoğun ilişkilerde bulunmak zorunda olanlarda ortaya çıkan duygusal çöküntünün, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarıda azalmanın olduğu üç boyutlu bir kavramdır (Sünbül, 2003).

Engellilik en geniş anlamıyla vücutta herhangi bir eksik veya kusur olma durumudur (Büyük Türkçe Sözlük, Erişim Tarihi: 30.11.2015). Engellilik, kişide kalıcı yetersizlikler bırakan, yaşam boyu gözlem, kontrol, bakım, tedavi ve rehabilitasyon gerektiren önemli bir bozukluktur (Akarsu, 2014). WHO Dünya Engellilik Raporu'nun bulgularına göre (2011:1), dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. Ülkemizde ise engelli bireylerin istatistiki bilgilerinin tespitine yönelik gerçekleştirilen pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2010 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırması'nın bulgularına göre, ülkemizdeki engelli nüfus oranı %12,29'dur. Bu oranın %2,58'i ortopedik, görme, işitme, zihinsel, dil ve konuşma engellilerden; %9,7'si ise kronik hastalığı olanlardan meydana gelmektedir.

Engelli bireyler beslenme, boşaltım, hijyen, hareket etme, giyinme, uyku gibi birçok özbakım davranışında sorun yaşamakta, özbakımlarında tamamen ya da kısmen yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Akarsu'nun (2014) Ericson ve Upshur'den aktardığına göre ailelerin yemek hazırlama, kişisel bakım, ilaç verme, banyo yaptırma, tehlikeden koruma, giydirme, diş bakımı, tuvalet, yemek yedirme, bez değiştirme, merdiven kullanma, tekerlekli sandalye kullanma, kendine zarar veren davranışları önleme alanlarında zorlandıklarını ve bu konularda yardım gereksinimleri olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle ailede özellikle anneler zihinsel yetersiz çocuğun bakım sorumluluklarının fazlalığından dolayı yüklenme yaşamaktadırlar (Bozkurt, 2008; Bolat,2009). Ülkemizde yapılan çalışmalarda ailelerin zihinsel yetersiz çocuğun bakım sorumluluklarının fazlalığı, özellikle de annelerin çocuklarının bakımı için uzun zaman harcamalarından dolayı kendilerine zaman ayıramadıkları belirtilmektedir (Buchanan, 1974, Can, 2014). Engelliliğin oluşturduğu sorunlar arttıkça da çocuğun bağımlılığı ve aile yükü, kaygı ve stres artmaktadır.

Engellilik, aile üyelerinin tümünü, aile yaşamını ekonomik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönlerden etkileyen bir sorundur (Engellilerin yaşı, eğitimden faydalanma düzeyi ve aldıkları destek hizmetleri ne şekilde olursa olsun zamanlarının önemli bir bölümünü aileleri ile birlikte geçirmektedirler. Aynı zamanda bu çocukların gelecek kaygısı aileler üzerinde en önemli yükü oluşturmaktadır.
Engelli çocuğa sahip aileler, diğer ailelerin yaşadığı sorunlara ek sorunlar yaşamaktadır. Normal çocuğa sahip aileler çocuğun eğitiminde zorlanırken, zihin engelli çocuğu olan aileler bunlara ek olarak daha fazla sorunlar yüklenirler bu durumda ailenin işlevi, yapısı ve görev dağılımını değişir. Bu durum aile bireylerine pek çok ek görev ve

sorumluluklar getirir. Çocukların yaşamında önemli yeri olan ailelerin, yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri araştırılıp ortaya konması engelli çocukların yaşam kaliteleri ve eğitim seviyeleri arttırılmasını da kolaylaştıracaktır.
Ebeveynlerin çocuklarının yetiştirilmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler aşırı stres ve yeteri kadar destek alamamaları sonucunda tükenmişlik yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Freudenberger ve North,1986; Pelsma, Roland, Tollefson ve Wigington,1989).
Engelli bireylerin bakımını sağlayan anne- babaların çocuklarını büyütürken yaşadıkları deneyimler birbirinden farklıdır. Kimi anne- babalar bu duruma daha kolay uyum sağlayarak ruh sağlığı daha az zedelenirken kimi anne-babalar ise engelli çocukları ile yaşadıkları problemlerle daha güç başa çıkabilmekte, çocuğun bakım yükü onlara daha ağır gelmekte ve gelecek hakkında daha karamsar olmaktadırlar (Seltzer ve dg, 1997). Zihinsel engelli çocuk anneleri yaşadıkları aşırı stres durumlarının etkisiyle, engelli çocuğa karşı çeşitli duygusal ve davranışsal tepkiler gösterebilmektedirler. Bu tepkilerden birisinin ve en önemlisinin tükenmişlik olduğu düşünülmektedir. Zihinsel engelli çocuk annelerinin zihinsel engelli çocuğa sahip olmaya ilişkin yaşadıkları aşırı stres ve bu stresin güdüleri, tutumları ve davranışları üzerindeki etkisi tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Duygun, 2001: 50). 70

Bu araştırmanın amacı, engelli çocuğa sahip ailelerin tükenmişlik düzeyi incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Engelli çocuğa sahip olan annelerin ve babaların tükenmişlikleri düzeydedir?
2. Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlikleri anlamlı düzeyde farklılıklar göstermekte midir?
3. Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşları ve çocuk sayıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin ekonomik durumlarına göre tükenmişlikleri anlamlı düzeyde farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada Survey araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Zihinsel engelli bireylerin ailelerinde tükenmişlik düzeyi ilk önce betimlenmiş daha sonra bazı değişkenler açısından tükenmişlik karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmada engelli çocukların aileleri üzerinden yürütüldüğü için amaçlı örnekleme yöntemlerin kullanılması tercih edilmiştir. Bu amaçla gönüllülük esasına dayalı olarak Konya, Adana illerindeki rehabilitasyon merkezlerinde 160 engelli çocuğun anne ve babalarına araştırmanın ölçekleri uygulanmıştır. Ankete cevap veren ebeveynlerin %53'ü kadın %47'si erkektir. Araştırmaya katılarak ölçeği cevaplayan bireylerin %28,0 işçi , %50,0 memur , %4,0 serbest meslek , %18,0'inin işi olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Maslach Burn Maslach tükenmişlik envanteri kullanılmıştır. Maslach tükenmişlik envanteri bireylerin iş ya da herhangi bir duruma yönelik tükenmişlik ve psikolojik olumsuzluk eylemlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu envanter üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan;

1.Duygusal tükenme
2.Duyarsızlık
3.Kişisel başarının azalmasıdır.

Likert tipinde beş dereceli bu ölçekten elde edilen puanlar ilgili boyutta tükenmişliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Maslach tükenmişlik envanteri tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında güvenirlik ve geçerlik bilgileri elde edilmiştir. Cronbach Alpha yöntemi ile gerçekleştirilen güvenirlik sonuçlarına göre duygusal tükenme boyutunda 0,83, duyarsızlık boyutunda 0,75 güvenirlik katsayısı, kişisel başarı azalmasında ise 0,88 güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Veri Analiz Teknikleri

Bu araştırma kapsamında engelli çocukların ailelerinde tükenmişlik düzeyini tespit etmede aritmetik ortalama, standart sapma ve ağırlıklı ortalama teknikleri, cinsiyet faktörüne göre ailelerin tükenmişliklerini karşılaştırmada bağımsız T testi teknikleri ve diğer analizlerde F testi ve korelasyyon teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Ailelerin Tükenmişlik Düzeyleri
Araştırma Kapsamındaki Ailelerin Tükenmişlik Düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	A.Ort	S.S	Ağırlıklı Ort.
Duyg_tuk	160	6	21	12,42	3,229	2,07
Duyarsızlık	160	7	27	14,66	3,906	2,09
Kiş_Bas_az	160	11	36	17,78	4,453	2,22

Tablo 1'e göre engelli çocuğu olan ailelerin tükenmişlik ölçeğinin 3 boyutundan elde edilen puanlar görülmektedir. Analizlere göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından duygusal tükenme 2,07, duyarsızlık boyutunda 2.09 ve son olarak kişisel başarısızlık boyutunda ise 2,22 ağırlıklı ortalama puanları hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ailelerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık boyutlarında düşük tükenmişlik düzeyleri sergilediği buna karşın kişisel başarının düşüklüğü konusunda elde edilen verilerin tükenmişliğin ortanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Ailedeki Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

	Cinsiyet	N	A.Ort	S.S	t	p
Duygusal Tükenme	Bayan	85	12,94	3,14	1,691	0,098
	Erkek	75	11,83	3,26		
Duyarsızlık	Bayan	85	15,37	4,08	1,892	0,047
	Erkek	75	13,86	3,58		
Kişisel Başarının Azalması	Bayan	85	17,87	4,07	0,209	0,83
	Erkek	75	17,68	4,89		

Tablo 2'de ailedeki bireylerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik ölçeğinin boyutlarından gerçekleştirilen bağımsız T testi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre duygusal tükenme boyutunda 1,69; duyarsızlık boyutunda 1,89 ve son olarak kişisel başarının azalması boyutunda ise 0,209 t değerleri hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre cinsiyet acısından sadece duyarsızlık boyutunda anlamlı bir fark söz konusudur. Bu boyutta bayanların tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olarak görülmüştür.

Tablo 3: Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşları Ve Çocuk Sayıları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

		Yaş	Çocuk Say
Duygusal Tükenme	-r-	,095	,266**
	P	,347	,007
	N	160	160
Duyarsızlık	-r-	-,017	,077
	P	,867	,447
	N	160	160
Kişisel Başarının Azalması	-r-	-,012	,100
	P	,904	,322
	N	100	100

Tablo 3: Engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaşları ve çocuk sayıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analizlere göre ebeveynlerin yaşları ile duygusal tükenme arasında 0,95, yine yaş değişkeni ile duyarsızlık düzeyi arasında -0,017 ve son olarak yaşla kişisel başarıdaki azalma arasında -0,012 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre ebeveynlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Çalışmanın diğer değişkeni olan çocuk sayısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkilere bakıldığında duygusal tükenmeyle 0,20; duyarsızlıkla 0,07 ve kişisel başarının azalması değişkeniyle 0,10 r değerleri hesaplanmıştır. Ailelerin çocuk sayısı değişkeni sadece duyarsızlık boyutuyla anlamlı ve pozitif bir ilişki göstermiştir. Çocuk sayısı fazla olan aileler daha yük düzeyde duyarsızlık eğilimi göstermektedir.

Tablo 4. Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Aylık Gelirlerine Göre Tükenmişlik Düzeyler

Ucret		**Duygusal Tükenme**	Duyarsızlık	**Kişisel Başarının Azalması**
0,00-999 TL	A.Ort	14,33	17,22	19,22
	S.S	3,181	3,75	2,734
1000-2000	A.Ort	12,37	14,2	18,6
	S.S	2,545	3,917	5,259
2000-4000	A.Ort	11,89	14,07	16,27
	S.S	3,53	3,473	2,926
4001 ve üstü	A.Ort	10,35	9,90	16
	S.S	3,15	3,25	2,39
	F	4,12	4,81	4,42
	P	0,009	0,004	0,006

Tablo 4: Engelli çocuğu olan ailelerin gelir düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tükenmişlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında hesaplanan F değerleri anlamlıdır. Ailelerin gelir düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri farklılıklar göstermektedir. Gelir düzeyleri düşük olan ebeveynlerin tüm tükenmişlik boyutlarında puanları yüksektir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonunda ailelerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlık boyutlarında düşük tükenmişlik düzeyleri düşüktür. Aileler çocuklarının engeli nedeni ile onlara karşı bir duygusal tükenmişlik yaşamazken engelliliğe karşı duyarsız da değildirler. Buna karşın kişisel başarının düşüklüğü konusunda elde edilen verilerin tükenmişliğin ortanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre aileler engelli çocukları ile ilgili yaptıkları iş ve işlemlerde kendilerini daha yoğun şekilde tükenmiş hissetmektedir. Bu sonuçtan hareketle ailelere engelli çocuklarına yaptıkları iş ve işlemlerin nasıl yapılacağı, bu iş ve işlemlerin ne düzeyde doğru olduğu konusunda bilgi verilmeli ve yaptıkları yardım hizmetlerinde ek destek hizmetleri sağlanarak kişisel başarılarının düşüklüğü yönündeki tükenmişlik algıları azaltılmalıdır.

Engelli ailelerinin tükenmişlikleri ile ilgili annelerin tükenmişlik düzeylerinin babaların tükenmişlik düzeyinden daha yüksek olarak görülmüştür. Bu durum çocuklarla annelerin daha duygusal bir yakınlık içinde olmaları, evde annenin daha uzun süreli kalması ve bakım konusunda kendi kültürümüzdeki cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Bunun için engelli bireylerin aileleri ile yapılan eğitim çalışmalarında anne ve babanın birlikte katılmasının sağlanması, engelli bakımı ile ilgili olarak anne ve baba arasındaki iş tanımlarının yapılması annenin yükünü azaltabilir.

Ebeveynlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre tükenmişliği önleme ve azaltmaya yönelik tüm iş ve işlemler ailelerin yaşlarına bakılmaksızın yürütülmelidir.
Araştırma sonuçlarına göre ailelerin çocuk sayısı tükenmişliğin duyarsızlık boyutuyla anlamlı ve pozitif bir ilişki göstermiştir. Çocuk sayısı fazla olan aileler daha yük düzeyde duyarsızlık eğilimi göstermektedir. Bu nedenle çocuk sayısı fazla olan ailelerde tükenmişliği önleyici ve azaltıcı tedbirler artırılmalıdır. Ailelerin tüm çocuklara eşit duyarlılıkta yaklaşmasını sağlayıcı eğitimler verilmelidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da ailelerin gelir düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık olduğudur. Gelir düzeyleri düşük olan ebeveynlerin tüm tükenmişlik düzeyleri yüksektir. Bu nedenle gelir düzeyi düşük engelli çocuğa sahip ailelerin ekonomik-sosyal ve duygusal desteklerden daha fazla yararlanması sağlanmalıdır.

Engelli bireylere sahip ailelere özellikle tükenmişlikleri ile başa çıkmalarında özel eğitim ve rehabilitasyon alanında görev yapan profesyonellerin destek vermeleri gerekir. Türkiye'de engelli bireylerle ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına karşın, bu bireylerin aileleri ile ilgili çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları, iş doyumları ve tükenmişliklerine yönelik bilimsel bulgular, gelecekte yürütülecek deneysel çalışmalara da önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akarsu, Ö., (2014). Zihinsel Yetersiz Çocukların Aile Yükü, Öz bakım Becerileri, Annelerinin Yaşam Doyumu Ve Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Edirne.

Bozkurt, Öznur ve İlhan Bozkurt; (2008), "İş Tatmininin Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması", Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9 (1), 1-18.

Bolat, Oya İnci, T. Bolat ve O. A. Seymen; (2009), "Güçlendirici Lider Davranışları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin Sosyal Mübadele Kuramından Hareketle İncelenmesi", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (21), 215-239.

Buchanan, Bruce; (1974), "Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations", Administrative Science Quarterly, 19 (1), 533-546.

Can, A., A.M. Alparslan ve Ö.F. Oktar; (2014), "Algılanan Örgütsel Desteğin Yardım Etme Davranışına Etkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 16 (2), 115-128.

Duygun, T., (2001), Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri Stresle Başa Çıkma Tarzları Ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Freudberger, Herbert J; (1974), "Staff Burn-out", Journal of Social Issues, 30, 159-165.

Freudenberger, H. J., & North, G. (1986). For The Woman Who's Made Commitments To Everyone But Herself : Women's Burnout : How To Spoit It, How To Reverse It And How To Prevent . USA: Penguin Books.

Pelsma, D. M., Roland, B., Tollefson, N., & Wigington, H. (1989). Parent burnout: Validation of the Maslach Burnout Inventory with samples of mothers. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 22, 81-87.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2 nd Ed.) Palto Alto, Ca: Consult›ng Psychologist Press.

Oktar, M. N., (2015). Engelli Bireylerle Çalışanlarda Algılanan Örgütsel Destek Ve Tükenmişlik Düzeyinin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: İstanbul İli Beykoz İlçesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Krauss, M. M., Gordon, R. M., & Judge, K. (1997). Siblings of adults with mental retardation or mental illness: Effects on lifestyle and psychological wellbeing. Family Relations, 46, 395–405

Seta, C. E., P. B. Paulus ve R. A. Baron; (2000), Effective Human Relations A Guide to people at Work, 4th Edition, Allyn and Bacon, USA.

Sunbul, A.Murat. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in turkish high school teachers. Australian Journal of Education, 47 (1), 58-72.

TÜİK; (2010), "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması", T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

WHO; (2011), "Dünya Engellilik Raporu", WHO Press, Malta.

Büyük Türkçe Sözlük (2015). http://www.tdk.gov.tr/ 30.11.2015 tarihinde erişilmiştir

YENİ DOĞAN İŞİTME TARAMALARININ İŞİTME KAYBI TANI YAŞINA VE İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR ÜZERİNE ETKİLERİ

THE EFFECTS OF NEONATAL HEARING SCREENING PROGRAM ON AGE OF DIAGNOSIS AND HEARING IMPAIRED CHILDREN

Arş. Gör. Nagihan BAŞ
nagihanbas@anadolu.edu.tr
Doç. Dr. Zerrin TURAN
zturan@anadolu.edu.tr

ÖZET: Doğuştan gelen veya dil öncesi dönemde oluşan işitme kaybı bir çok problemi de beraberinde getirmektedir. İşitme kaybına bağlı olarak dil gelişiminde gecikme, dildeki gecikmeye bağlı olarak ilerleyen yaşlarda akademik gelişimde gecikme ve bunlarla birlikte sosyal-duygusal gelişimde problemler, yetişkinlikte ise meslek edinmede zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Ancak günümüzde gelişen teknoloji ve eğitim olanaklarıyla erken tanı sonrasında cihazlandırma ve eğitim programlarına başlama ile bahsedilen problemler en aza indirilebilmekte hatta işitme kayıplı çocuklar akranlarına benzer dil gelişimi sağlayabilmektedir. İşitme kaybının erken tanısının sağladığı avantajlarının fark edilmesi ve doğumdan sonra tanısı koyulabilen ilk kaybın işitme kaybı olduğu düşüncesi ile yayınlanan evrensel bildirilerde yeni doğan işitme taramalarının yaygınlaştırılması önerilerek işitme kaybının en geç üç ay, eğitim programlarına başlamanın ise en geç altı ay içerisinde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Bu tavsiyelerle birlikte dünyada yeni doğan işitme taramalarının sistemli olarak uygulanmaya başlanmış bu sayede de işitme kayıplı çocukların tanı yaşı önemli ölçüde düşmüştür. Türkiye'de ise 2005 yılında Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı(UYİTP) ile yenidoğan işitme taramalarını ülke geneline yaygınlaştırılmış, işitme taramalarından geçirilen yeni doğanların sayısı artmış ve tanı yaşı evrensel standartlara yaklaşmaya başlamıştır. Yapılacak olan bu sunuda, işitme kaybının erken tanılanmasının sağlanması ile işitme kayıplı çocuğun yaşamındaki avantajları anlatılacak ve güncel rakamlarla işitme taraması sonrası tanı yaşı ortalaması geniş literatür taraması ile sunulacaktır.
Anahtar sözcükler: erken müdahale, işitme kayıplı çocuk, tanı yaşı

ABSTRACT
Congenital or prelingual hearing loss causes many problems for the affected child and his/her family. Due to the hearing loss, children can not acquire language skills like normal hearing children. Delays in language development results delay in academic skills during the school years. and affect hearing impaired person's life quality both in socio-emotional and vocational terms. However, along with developing technology and educational oppurtunities these problems could be decreased to the minimum and hearing impaired children can acquire language skills which are equal or close to their normal hearing peers. Recent technological advances allow for identification of hearing loss soon after birth, and most of the developed countries have started hearing screening programs worldwide throughout the 1990's. Turkey started national hearing screening program in 2005. Neonatal hearing screening programs, aim to screen all infants before 1 month of age, diagnose the hearing loss before 3 months of age and to start intervention before 6 months of age. This presentation aims to examine the effects of the neonatal hearing screening program on the age diagnosis in Turkey with the literatüre rewiev and language examples of early diagnosed and educated children will be presented.
Key words: early intervention, hearing impaired children, age of diagnosis

GİRİŞ

Normal işiten çocuklar anne karnında dahi dinleme deneyimi kazanabilmektedir. Ancak doğuştan işitme kayıplı çocuklar bu deneyimden yeterince faydalanamamakta ya da hiç faydalanamamaktadır (Cole ve Flexer, 2007). Anne karnında başlayıp yaşamın ilk yıllarında da devam eden akustik girdi eksikliği, işitme kayıplı çocukların hayatında çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Bu problemler; dil gelişiminde gecikme, ilerleyen yaşlarda akademik gelişimde gecikme, iletişim becerilerindeki gecikme ve/ya eksikliğine bağlı olarak sosyal-duygusal gelişimlerinde yetersizlik, meslek edinmelerinde yaşadıkları zorluklar olarak sıralanmaktadır (Clark, 2007; Kemaloğlu, 2015; Tüfekçioğlıu, 2000). Bunlarla birlikte, gelişen teknoloji sayesinde işitme kayıplı çocuklar doğumdan hemen sonra tanılanabilmekte, cihazlanabilmekte ve ardından kendisine uygun bir eğitim programına başlayarak akranlarına benzer dil gelişimi sağlayabilmektedir (Calderon ve Naidu, 2000; Turan, Küçüköncü,Cankuvvet ve Yolal, 2012).
Yenidoğanın işitme tarama testlerinden geçirilmesi, tanılanması sonrasında cihazlanması ve aile eğitimi programına kaydolması için evrensel olarak bazı ölçütler belirlenmiştir. Joint Committee on Infant Hearing [JCIH] (2007) ve American Academy of Pediatrics [AAP] (1999) tarafından yayınlanan bildirilerde işitme kaybı tanısının en geç üç ay,

işitme kaybına uygun olarak cihazlanıp aile eğitimine başlama yaşı ise en geç altı ay olarak belirlenmiştir. Bu standartları temel alan programlar, alanyazında " evrensel yenidoğan işitme tarama programları (universal newborn hearing testing system) [UNHS] " (DesGeorges, 2003) veya "erken tanılama ve eğitim programları (early hearing detection and intervention [EHDI]" (White, Forsman, Eichwald ve Munoz, 2010) olarak bahsedilmektedir. Bu yazıda bahsedilen programlar, "yeni doğan işitme tarama programları" olarak ele alınacaktır.

Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programları (EYİTP)

İşitme kaybını erken tanımaya yönelik olan girişimlerin, aslında eski tarihlere dayandığı belirtilmektedir (Kemaloğlu, 2005). İngiltere ve ABD'de 1930lu yıllarda okul çağındaki çocuklara tarama amaçlı uygulanan işitme testleri ile birlikte işitme testlerin standartlaştırılması zaman almıştır. Standart testler İngiltere'de 1955 yılında kullanılmaya başlanmış, bu tarihten sonra tüm okullarda işitme tarama testi uygulanmaya başlanmasıyla ülke geneline yayılmıştır (Tattersall ve Young, 2005). Daha sonra, sağlık çalışanlarının eve gelip küçük yaştaki bebeklere yaptıkları işitme testleri ile işitme engelini saptama yaşı aşağıya çekmek hedeflenmiştir(Kemaloğlu, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise ilk kez 1927 yılında okul çağındaki çocuklara tarama amaçlı işitme testleri uygulanmaya başlanmıştır. Her ne kadar 1920li yıllarda tarama amaçlı testler uygulansa da işitme engelinin erken tanılanması ve erken değerlendirilmesi ilkeleri 1965 yılında benimsenmeye başlanmıştır. 1994'de Joint Committee on Infant Hearing (JCIH) ve 1999 yılında American Academy of Pediatrics (AAP) tarafından yayınlanan bildirilerde tüm yeni doğan bebeklere işitme tarama testlerinin uygulanması hayata geçirilmeye başlanmıştır. Daha sonra 2000 ve 2007 yıllarında revize edilen JCIH bildirisi ile birlikte; yeni doğan işitme taramasının tüm yeni doğanlara uygulanması kabul edilmiş ve tarama sonrası erken tanı, cihazlandırma ve aile eğitim programının uygulamaları hayata geçirilmeye başlanmıştır (JCIH, 2007; Kemaloğlu, 2015). Yeni doğan işitme taraması yaygınlaştırılmadan önce ise dünyada sırasıyla; toplumu bilinçlendirme kampanyaları, işitme engeli açısından yüksek riskli olan bebeklerin soru formları ile tespit edilmeye çalışılması, bebeklerde davranış testleri ile birlikte aile gözlemlerinin kullanılması ve işitme kaybını tespit etmeye yönelik yeni yöntemler kullanılmıştır (Genç ve diğerleri, 2005). Ancak bu girişimler, yeni doğan işitme taramalarının sağladığı "en erken tanı"yı sağlamakta yetersiz kalmıştır. Bu sebeple evrensel yeni doğan işitme tarama programları geliştirilmiştir.

İşitme kaybını en erken dönemde saptamaya yönelik olarak oluşturulan Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programları (EYİTP) , JCIH(2007)'ın belirlediği ilkeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Buna göre, tüm programlar en geç üç ay içerisinde tanılanma ve en geç altı ay içerisinde eğitime başlamaya ek olarak aşağıda bahsedilen ilkeleri temel almıştır.

1. Bütün yeni doğanlar bir aydan önce işitme tarama testlerinden geçirilmelidir.
2. Yeni doğan işitme tarama testlerinden geçen ancak risk grubunda bulunan bebekler takibe alınmalıdır.
3. İşitme kaybı tanısı konmuş bebeklerin aileleri işitme cihazları, koklear implant ve işitmeye yardımcı teknolojiler hakkında bilgilendirilmelidir.
4. İşitme kaybı saptanan çocuk ve ailesi, kendi ihtiyaçlarına uygun bir aile eğitimi programına kaydolmalıdır.
5. Yeni doğanlara yapılan işitme taramasından tanıya, tanıdan cihazlanmaya ve ardından aile eğitim programlarına kaydolmaya kadar olan süreçlerde etkili bir yönlendirme mekanizması oluşturulmalıdır (JCIH, 2007).

Türkiye'de Uygulanan Yenidoğan İşitme Tarama Programları (UYİTP)

Türkiye'de uygulanan yeni doğan işitme taramaları, odyoloji ihtisas alanının gelişmesi ve odyolojide uzmanlık alanlarının çeşitlenmesi ile uygulamaya geçirilebilmiştir. Ülkemizde yeni doğan işitme taramaları, ilk olarak odyoloji bölümlerinin bulunduğu üniversite hastanelerinde uygulanmıştır. 1994 yılında Marmara, 1998 yılında Hacettepe, 2003 yılında Dokuz Eylül, 2004 yılında Gazi ve 2005 yılında Ondokuz Mayıs, Çukurova Üniversiteleri'nde yeni doğan işitme tarama testleri uygulanmaya başlanmıştır (Bolat ve Genç, 2012; Güven, 2012; Kemaloğlu, 2015).

Doğum hastanelerinde yeni doğan işitme tarama uygulamaları ise ilk defa 2000 yılında Özürlüler İdaresi Daire Başkanlığı (ÖZİDA), Sağlık Bakanlığı ve Hacettepe Üniversitesi'nin katkılarıyla, Ankara Zübeyde Hanım Doğumevi'nde başlatılmıştır. Daha sonra 2003 yılında Ankara Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Hastalıkları ve Doğumevi'nde yeni doğan işitme taraması uygulanmıştır (Bolat ve Genç, 2012; Güven, 2012; Kemaloğlu, 2015) 2000 ve 2003 yılında yapılan taramaların başarılı görünmesinin ardından, 3 Aralık 2004 Dünya Özürlüler Günü dolayısıyla T.C. Sağlık Bakanlığı, ÖZİDA ile Gazi, Dokuz Eylül, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin katkılarıyla imzalanan protokolde yeni doğan işitme tarama testinin ülke geneline uygulanması kararı alınmıştır (Genç, Ertürk, Belgin, 2005). Daha sonra bu program Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) olarak adlandırılmıştır (Kemaloğlu, 2015). UYİTP'in yasal olarak planlanması ve yürütülmesi, yeni doğanların işitsel, duyusal gelişiminin izlenmesi ve erken teşhisinin sağlanması görevlerinin yerine getirilmesi, 2005 yılında Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (AÇSAP)'ne verilmiştir (http://www.yitmer.hacettepe.edu.tr/tarihce.shtml, 2015).

UYİTP'nın Bileşenleri ve İşleyişi

UYİTP, JCIH(2007) bildirisinde yer alan tanımlar, ilkeler, görevler ve sorumluluklar doğrultusunda uygulanmaktadır. UYİTP, JCIH(2007)'i kabul ederek evrensel ölçütlere uyum sağlamayı hedeflerken aynı zamanda ulusal düzeyde özel koşullara uyum sağlamak için de çeşitli bileşenleri içermektedir (Bolat ve Genç, 2012). UYİTP çerçevesince oluşturulan Bilim Kurulu'nda bu bileşenler; eğitim, veri ve destek hizmetleri olmak üzere üçe ayrılmıştır (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014).

Eğitim kısmı; uygulayıcı kursları ve eğitici eğitimlerini içermektedir. Veri hizmeti; Sağlık Bakanlığı'nca oluşturulan web uygulaması ve verilerin eksiksiz kaydını içermektedir. Buradaki amaç, işitme tarama testi uygulanan her çocuğun bilgisinin eksiksiz olarak kayıt altına alınmasını sağlamaktadır. Destek hizmeti ise merkez uygulama kurumlarının ziyaret edilmesi ve uygulama alanlarının iyileştirilmesini kapsamaktadır (Bolat ve Genç, 2012).

Yukarıdakilere ek olarak oluşturulan Bilim Kurulu ise, tarama programlarının düzenlenmesini, tarama personelinin eğitiminin yapılmasını ve taramaların takibinin sağlanmasını kontrol etmekle görevlidir. Bilim kurulu, bu programın başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamak için sağlık kurumlarını üç aşamalı bir yönlendirme mekanizması ile oluşturmuştur. Bu kurumlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Birinci basamak, doğumevleri ve devlet hastanelerinden oluşan yeni doğan işitme taramasının ilk olarak yapıldığı yerlerdir.
2. İkinci basamak, kulak burun boğaz uzmanının bulunduğu, birinci basamakta riskli olarak görülen yeni doğanların sevk edildiği yerlerdir.
3. Üçüncü basamak, ileri tanı merkezi olarak nitelendirilir. Uzman odyolog, eğitim odyoloğu, özel eğitimci veya psikoloğun bulunduğu yerlerdir (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014).

Yeni doğan işitme tarama programında, etkili bir yönlendirme mekanizması olması için verileri bakanlıkça oluşturulan web portalına kaydedilmekte ve verilen randevuların on beş günü geçmemesi esas alınmaktadır. (Bolat ve Genç, 2012; Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63).

Sağlık Bakanlığı'nın 2012 yılında yayınladığı verilere göre ülkemizde yeni doğan işitme taramaları 81 ilde oluşturulan birinci, ikinci ve üçüncü basamaklar dahil toplam 863 merkezde yürütülmektedir. Oluşturulan bu merkezlerdeki çabalarla işitme tarama testlerinden geçiren bebek sayısı ve işitme kaybı saptanan çocuk sayısı önemli ölçüde artış göstermiştir. Örneğin 2005 yılında işitme taraması oranı % 6,9 ile erken dönemde işitme kaybı tespit edilen bebek sayısı 76 iken 2012 yılında bu oran % 85,6'a çıkmıştır ve erken dönemde işitme kaybı tespit edilen bebek sayısı da 1.681 ulaşmıştır (http://cocukergen.thsk.saglik.gov.tr/daire-faaliyetleri/taramalar/757-yenidoğan-işitme-tarama-programı.html, 2015).

UYİTP, üç basamaklı farklı merkezlerden oluşmasının yanı sıra, işleyiş olarak da kabaca üç aşamadanoluşmaktadır. Birinci aşama yeni doğan işitme taramasının uygulanması, ikinci aşama testlerden kalan bebeklerin ileri tanı merkezlerine yönlendirilip tanı alması ve üçüncü aşama ise cihazlanıp bir aile eğitim programına kaydolmasıdır (Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63).

UYİTP'nın Birinci Aşaması

Bu aşamada, her yenidoğana hastaneden ayrılmadan önce işitme tarama testleri uygulanmaktadır. Özellikle kısa sürede tamamlanabilmesi ve özel yetişmiş elemana ihtiyaç duymadan uygulanabilmesi sebebiyle otoakustik emisyon(OAE) ve işitsel beyin sapı cevapları (Auditory Brainstem Response; ABR) uygulanmaktadır. Bu testlerden kalan bebekler, mümkünse taburcu olmadan önce tekrar testlerden geçirilmektedir. Tekrar yapılan tarama testlerinden kalan bebekler ise ileri tanı merkezlerine en kısa süre içerisinde yönlendirilmektedir (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s. 41-42).

UYİTP'nın İkinci Aşaması

İleri tanı merkezlerinde uygulanan tanısal testlerden oluşmaktadır. Bu aşamada, işitme kaybının tipini ve derecesini saptamak için davranışsal testler, konuşma odyometrisi ve elektrofizyolojik testler uygulanmaktadır. İşitme kaybı derecesi ve tipine uygun olarak cihazlandırma ve eğitim için aileler yönlendirilmektedir (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s.56).

UYİTP'nın Üçüncü Aşaması

Cihazlandırılan işitme kayıplı çocuklara sunulan aile eğitimi hizmetlerinden oluşmaktadır (Yeni doğan işitme taraması eğitim kitabı, tarihsiz, s.56). Bu aşamada sunulan aile eğitim hizmetleri; ailenin gereksinimlerine karşılayan, ailelerin

güçlü yönlerini desteklemeye çalışan ve ailenin de çocuğuyla birlikte katıldığı aile merkezli aile eğitim programlarını içermektedir (Brown ve Nott, 2005). Aile merkezli yaklaşım temel alınarak uygulanan aile eğitim programları ile işitme kayıplı çocuklara normal işiten akranlarında olduğu gibi doğal olarak gelişen ebeveyn- çocuk etkileşimi sağlanmaktadır. Bu etkileşimlerle işitme kayıplı çocukların konuşma dilini geliştirmesi ve çevreye sosyal olarak uyum sağlaması beklenmektedir (Clark, 2005).

Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programlarının (EYİTP) İşitme Kaybı Tanı Yaşına Etkileri

Evrensel olarak oluşturulan programlarla işitme kayıplı çocukların tanılanma yaşı önemli ölçüde düşmüştür (Nikolopoulos, 2015; Todd, 2006; Tattersall ve Young, 2005; Yoshinaga-Itano, 2004). ABD'de Rhode Island'da yapılan bir çalışmaya göre, yenidoğan işitme taramaları ile işitme kaybı tanı yaşının 8.7 aydan 3.5 aya düştüğü ve cihazlandırma yaşının ise 13.3 aydan 5.7 aya düştüğü belirtilmektedir (Vohr, Carty, Moore ve Letourneau, 1998).

Başka bir veriye göre ise yeni doğan işitme tarama programlarından önce işitme kaybını tanı yaşının 24 ayı geçtiği ancak işitme taramalarından sonra bu oranın ciddi ölçüde azaldığı belirtilmektedir (Harrison, Roush ve Wallace, 2003). ABD'de yayınlanan bir başka çalışmanın sonuçlarına göre ise yenidoğan işitme tarama öncesi ortalama 12-13 ay olan tanılanma yaşı, işitme tarama programları ile 3-6 aya kadar inmeyi başarmıştır. Cihazlanma yaşının ise ortalama 13-16 aydan 5-7 aya düştüğü belirtilmiştir (U.S. Preventive Services Task Force [USPSTF], 2001). İngiltere'de ise, yeni doğan işitme tarama programından önce işitme kaybı şüphesinin ortalama 18.8 ay, işitme kaybı tanısının ortalama 26 ay, cihazlanma yaşı ortalamasının 32 ay olduğu belirtilmiştir (Davis, Bamford ve Wilson, 1997). Dikkat çekme testlerinin uygulanmaya başlaması ile tanının ortalama 9 aya düştüğü, yeni doğan işitme tarama programları ile bu ortalamanın evrensel standartlara daha da yaklaştığı belirtilmiştir (Yoshinaga-Itano, 2004).

Türkiye'de Uygulanan Yenidoğan İşitme Tarama Programlarının İşitme Kaybı Tanı Yaşına Etkisi
Türkiye'de UYİTP uygulanmaya başlanmadan önce işitme kaybı tanı yaşı ve cihazlanma yaşlarının belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre; 1970lerde ortalama tanı yaşı 55 ay (Akt: Kemaloğlu, 2012), 1999-2004 yılları arasında 18-19 ay (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005) ve 2001- 2005 yılları arasında ise ortalama 19 ay (Akt: Kemaloğlu, 2012) olarak bulunmuştur. Tanı alan işitme kayıplı çocukların ortalama cihazlanma yaşının ise tanıdan sonra en az altı 6 ay daha aldığı belirtilmektedir. İşitme tarama testleri ile tanı yaşının düştüğü belirtilse de cihazlanma yaşının 26,5 ay, aile eğitim programlarında eğitime başlama yaşı ise 33 ay olarak belirtilmektedir (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). Ancak bu oranların yeni doğan işitme taramalarının yaygınlaşması ve yönlendirme mekanizmasının daha da oturmasıyla evrensel standartlara daha da yaklaşacağı düşünülmektedir (Kemaloğlu, 2012).

2001-2005 yılları arasında cihazlanma yaşının 26,5 ay, eğitime başlama yaşının ise 33 ay olduğu belirtilmektedir (Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). Her ne kadar bu oranın günümüzde daha da düştüğü tahmin edilse de, evrensel ölçütlere uyum sağlamak için tanıdan sonra eğitime başlamaya kadar olan sürenin en fazla üç ay olması gerekmektedir (JCIH, 2007). UYİTP'nda, zamanla yetişmiş personel sayısının artması, merkez sayılarının arttırılması, alt yapı ve kapasite sorunlarının çözülmesi ile birlikte iyi çalışan bir sağlık sisteminin oluşturulmasıyla ortalama tanı, cihazlandırma ve eğitime başlama yaşlarının düşeceği öngörülmektedir (Bolat ve Genç, 2012; Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014; Kemaloğlu, 2012;

İşitme Kaybı Tanı Yaşının İşitme Kayıplı Çocuklar Üzerine Etkileri
Erken dönemde tanılanıp cihazlandırılan işitme kayıplı çocuklar kendilerine uygun bir aile eğitim programına kaydolunca akranlarına benzer bir şekilde konuşma dillerini geliştirme fırsatına sahip olabilmektedir. Konuşma dillerini geliştirmeleri ile birlikte ileride akademik becerilerini de geliştirebilmekte, bir meslek edinme fırsatına sahip olabilmekte ve yaşam kalitelerini artırabilmektedirler (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 2000). Yoshinaga-Itano ve arkadaşlarının (1998) yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre, erken tanılanan işitme kayıplı çocukların geç tanılanan işitme kayıplı çocuklara göre daha iyi dil gelişimine sahip olduğu bulunmuştur. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin akranlarına benzer olmasının ilk ve en önemli sebebinin ise sağlanan erken tanı olanakların olduğu da bilinmektedir (Genç ve Barmak, 2012; Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2004). İşitme kaybının çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin en aza indirilmesinde ve işitme kaybına bağlı olarak çocuğun diğer gelişim alanlarında da kısıtlanmasının önüne geçilebilmesinde en büyük etkenin yeni doğan işitme taramaları ile sağlanan erken tanı sonrasında erken eğitim imkanının olduğu düşünülmektedir (Genç ve Barmak 2012; Kemaloğlu, 2012; Nicolopoulos, 2015).

Turan ve arkadaşlarının (2012) yaptığı bir çalışmada, erken cihazlandırılmasının sağlanmasına rağmen aile eğitimine geç başlayan çocukların dil puanlarının daha geride olduğu belirlenmiştir (Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Bu bulgular, her ne kadar erken tanılanıp cihazlanma sağlansa da aile eğitimine geç başlamanın ya da hiç aile eğitimi almamanın işitme kayıplı çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini destekler niteliktedir. Erken tanı sonrası erken

eğitimin işitme kayıplı çocuk üzerinde bu denli önemli olmasının sebebi kritik dönem olarak atfedilen yaşamın ilk yıllarında beyinde öğrenme ile bellekte önemli rol oynayan sinaptik plastisitenin daha esnek olmasıyla açıklanmaktadır (Anlar, 2015). Bu sebeple tek başına erken tanı, uygun eğitim olmadan işitme kayıplı çocuğun gelişimde olumlu etkiler oluşturmaya sağlayamamaktadır (Barmak, 2010).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yeni doğan işitme taramaları ile doğuştan işitme kaybına sahip olan çocuklar, en erken dönemde eğitimlerine başlayarak işitme kaybının olumsuz etkilerini azaltabilmektedirler. Her ne kadar tarama, tanılanma ve cihazlanma süreçleri arasında takipten çıkan işitme kayıplı çocuk olsa da EYİTP ile işitme kaybının erken tanılanmasına ve eğitime başlamasına yönelik olarak farkındalık artmış ve tanı yaşı ile birlikte eğitime başlama yaşları da önemli ölçüde düşmüştür (Yoshinaga-Itano, 2004; Moeller, 2000; Nicolopoulos, 2015; Vohr, Carty, Moore ve Letourneau, 1998).Ülkemizde uygulanan UYİTP'nda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Bolat, Bebitoğlu, Özbaş, Altunsu ve Köse, 2009; Özcebe, Sevinç ve Belgin, 2005). İlerleyen yıllarda işitme kaybı tanısının en geç 3 ay, eğitime başlama yaşının ise en geç 6 ay olması ile birlikte her yeni doğanın işitme taramasından geçirilmesi ve takip edilmesi beklenmektedir. Böylece işitme taramasından, hayat boyu bir eğitim planın oluşturulmasına kadar olan süreç sistemli bir şekilde işleyecek ve işitme kayıplı çocukların yaşam kaliteleri daha da artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

American Academy of Pediatrics. (1999*). Newborn and infant hearing loss: detection and intervention. Task force on newborn and infant hearing*. Pediatrics; 103.

Anlar, B.(2015). K. Yalaz (Ed.). *Temel gelişimsel çocuk nörolojisi* (s.25). Ankara: Pelikan Kitabevi.

Barmak, E. (2010). *İşitme engelinin erken tanısının gelişim alanlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bolat, H. ve Genç, G.A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye klinikleri kulak burun boğaz özel sayısı. 5*(2), 11-14.

Brown, P.M. ve Nott,P. (2006). P.E. Spencer ve M.Marschark (Ed.) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*(136- 166). New York: Oxford University Press, Inc.

Calderon, R., & Naidu, S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review. 100*(5), 53–84

Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interactıon with children who have a hearing loss*. San Diego: Plural Publishing Inc.

Cole, E.B. ve Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six.* San Diego: Plural Publishing, Inc.

Davis, A., Bamford, J. ve Wilson, I.(1997). A critical review of the role of neonatal hearing screening in the detection of congenital hearing impairment. Hearing Technology Assessment, 1, 1–177.

DesGeorges, J. (2003). Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: listening to and learning from families. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews,9,89–93.*

Genç, G. A., Başar F, Kayıkçı M.E, Türkyılmaz D, Fırat Z, Duran Ö, ve Korkmaz A.(2005). Hacettepe Üniversitesi Yenidoğan İşitme Taraması Bulguları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 48(2), 119–124.

Genç. A. G., Ertürk. B.B. ve Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. *Çocuk sağlığı ve hastalıkları dergisi*, 48, 109-118.

Genç, G.A. ve Barmak, E. (2012). Yenidoğan İşitme Taramasının Konjenital İşitme Kayıplı Bebeğin Gelişimine Etkisi. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, *32*(5), 1284-1294.

Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. ve Bağlam, T. (2014). Çocukluk Dönemi İşitme Taramalarında Ülkemizde ve Dünyada Güncel Durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57; 265-273.

Güven, N. (2012). *Yenidoğan işitme taramasında takibe devam etmeme sıklığı ve ilişkili faktörlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Harrison,M., Roush, J. ve Wallace, J. (2003). Trends in Age of Identification and Intervention in Infants with Hearing Loss. *Ear and Hearing Issue*,24(1),89-95.

Joint Committee on Infant Hearing. American Academy of Pediatrics Position Statement (2007). *Pediatrics, 120(4), 898-921*. Erişim: 26 Temmuz 2015,

Kemaloğlu, Y. K. (2012). Türkiye'de İşitme Kayıplarının ve İşitme Engelinin Genel Görünümü. *Turkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, *5*(2), 1-10.

Kemaloğlu, K. Y.(2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.) Temel odyoloji(s.191-217). Güneş Tıp Kitabevleri

White, K. R., Forsman, I., Eichwald, J. ve Munoz, K. (2010). The evolution of early hearing detection and intervention programs in the United States. In *Seminars in perinatology*,34 (2), 170-179.

Nikolopoulos, T.P. (2015). Neonatal hearing screening: what we achieved and what needs to be improved. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 79, 635–637.

Özcebe E, Sevinc S ve Belgin E. (2005). The ages of suspicion, identification, amplification and intervention in children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 69(8),1081-1087.

Tattersall, H. Ve Young, A. (2005). Deaf Children Identified Through Newborn Hearing Screening: Parents' Experiences Of The Diagnostic Process.*Child: Care, Health & Development*. 32(1), 33–45.

Todd, N.W. (2006). Universal Newborn Hearing Screening Follow-Up In Two Georgia Populations: Newborn, Mother And System Correlates.*International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 70, 807—815.

Turan, Z., Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, *54*, 142-150.

Tüfekçioğlu, A.U.(2000). *Çocukta dil ve kavram gelişimi.* (Ed. S. Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

U.S. Preventive Services Task Force (USPSTF): Recommendation and Rationalite. (2001). http://www.aafp.org/afp/2001/1215/p1995.html den alınmıştır. Erişim tarihi: 19.04.2016.

Vohr, B., Carty, L. M., Moore, P. E. ve Letourneau, K. (1998). The Rhode Island Hearing Assessment Program: Experience With Statewide Hearing Screening (1993–1996). *Journal of Pediatrics*, 133, 353–357.

Yenidoğan İşitme Tarama Eğitim Kitabı, t.y., s.35-63. http://isitmetarama.saglik.gov.tr/Yardim/Kullanım%20kılavuzu%20V2.5.pdf 'den alınmıştır.

Yoshinaga-Itano, C. (2004). Levels Of Evidence: Universal Newborn Hearing Screening (UNHS) And Early Hearing Detection And Intervention Systems (EHDI).*Journal of Communication Disorders***.** 37, 451–465**.**

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. ve Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, *102*(5), 1161-1171.

http://www.yitmer.hacettepe.edu.tr/tarihce.shtml den alınmıştır. Erişim tarihi:05.11.2015.

http://cocukergen.thsk.saglik.gov.tr/daire-faaliyetleri/taramalar/757-yenidoğan-işitme-tarama-programı.html, 2015. Erişim tarihi:10.11.2015.

SPOR YAPAN VE SPOR YAPMAYAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

RESEARCHING THE SATISFACTION WITH LIFE SCALES OF UNIVERSITY STUDENTS WHO DO SPORTS AND DON'T DO SPORT

İbrahim BOZKURT
ibozkurt@selcuk.edu.tr
Mehibe AKANDERE
makandere@selcuk.edu.tr
Serhat GÖÇMEZ
sg292311@outlook.com

ÖZET: Spor Yapan ve spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin yaşam doyumlarını Düzeylerinin İncelenmesi amacıyla yapılan çalışmada çalışmanın evrenini üniversitede öğrenim gören spor yapan 60 kız ve 65 erkek, spor yapmayan 75 kız ve 51 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, katılımcıların yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) uygulanmıştır. Verilerin analizinde Spss 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda T testi ve varyans analizi (ANOVA) farklılıklarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Sürekli veriler arası ilişki pearson korelasyon testi ile test edilerek, hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, spor yapan ve spor yapmayan, üniversite öğrencilerinin yaşam doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($P<0,5$). Spor yapanların yaşam doyumları spor yapmayanlardan yüksektir. Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($P<0,05$). Spor yapan bayan ve erkek Üniversite Öğrencilerinin yaşam doyumları spor yapmayanlardan yüksektir. Spor bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam doyumları üniversitenin diğer bölümlerinde okuyan öğrencilerde yüksektir. Sonuç olarak, spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, sporun üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerini yükselterek olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
Anahtar kelimeler: Spor yaşam doyum

ABSTRCT: In reseaching for studyng the satisfaction with life scales at university students who do sports and don't do sports the creation of the researc is composed of 60 girls and 65 boys that do sports and 75 girls and 51 boys that don't do sports who study in universtity. İn researc YDÖ The Staisfaction (SWLS) which is developed in 1985 by Diener and his friends carried out for measuring the life scales of the participants. In the analysis of the datums, SPSS 16.0 Statistical Package fort he Social Sciences in applied. In independent groups T Test and Analysis of Variance Anova is used, in difference groups, The multiple Companing Test, , Tukey is used. Tested with Pearson Correlation test relations continuous datas. Error level is taken as 0.05. As a result of the obtahed information between the point of the satisfaction with life scales of university students who are engaged in sports. It is seen that has differences between genders of the participants. ($p<0,05$). Women and men who engaged in sports of the university students have more the satisfaction with life sclales than not engaged in sports. The satisfaction with life scalaes of the students who study in sports section is higher than the students of the other sections. As a result in researsch for studying in satisfaction with life scales of the university students who are engaged in sports and aren't engaged in sports., it is seen that sport affects positively and raises the satisfaction with life scales of the university students.
The Key Word: Sport- Life- Satisfaction

GİRİŞ

Son yıllarda araştırmacıların üzerinde en çok durduğu konulardan biri yaşam doyumudur. Bu yaşam doyumu, iş doyumu, mesleki doyum gibi değişik isimlerde anılmaktadır. Yaşam doyumundan bahsedebilmek için öncelikle doyum kavramına değinmek gerekir. Yalnızca doyum kelimesinin anlamına baktığımızda doyumun duygusal bir tepki biçimi olduğunu görmekteyiz. Bu tepki biçimi olumlu ya da olumsuz bir şekilde kendini gösterir ve bu da kişinin davranışlarına yansır (Kapıkıran 2014). Bunlardan yola çıkıldığında ise yaşam doyumu bireyin beklentileriyle şu anda sahip olduklarının karışımından doğan ruh halidir.Yaşam doyumu kişinin yaşama karşı gösterdiği duygusal tepki ya da tutumdur (Dikmen 1995).

Yaşam doyumunu çeşitli ögelerle tanımlamak mümkün değildir. Çünkü yaşam doyumu maddi manevi tüm değerleri bünyesinde barındırır.
Meslek doyumu, iş doyumu gibi kavramlardan bahsedince yalnızca o işe ait doyum aklımıza gelirken; yaşam doyumu dediğimizde ise kişinin tüm yaşantısından elde ettiği doyum aklımıza gelmelidir.

Yaşam doyumu somut bir şey değildir ancak etkisini bireyin önce kendisine sonra çevresine hissettirerek somut hale gelmektedir. Yaşam doyum düzeyinin yüksek olması bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı açısından önem arz etmektedir (Uğur 2015).
Yaşam doyumu araştırmalara konu olan öznel bir kavramdır. Çünkü çoğu insan yaşamından memnun olsa da herkesin doyum düzeyi aynı değildir (Acar Arasan 2010).
Çağımız insanı bir yandan sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin getirdiği hızlı değişmelere ayak uydurmak zorundayken bir yandan da başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurup yüksek bir yaşam doyumuna sahip olma lüksü içerisindedirler (Özgen 2012). Kişiler yaşam doyumunu arttırmak için hayatlarına farklı alternatifler katarlar. Bu alternatiflerden biri de spor yapmaktır.
Spor, kendi içinde çok çeşitli dallara ayrıldığı için, yapılış amacı kişiden kişiye değiştiği için sporun tanımı konusunda birçok görüş bildirilmiştir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.
Spor; sağlıklı bir kuşağın geliştirilip, yetiştirilmesinde temel eğitim aracıdır. Bireyin psikolojik ve fizyolojik yönden sağlığını geliştiren, sosyal iletişim becerilerini güçlendiren bir olgudur (Gezer 2014).
Spor; sağlık, rekor, oyun, eğlence, etkinlik demektir. Sporun içindeki rekor demek varılmış bir hedefi daha ileriye taşımak demektir. Bu mücadeleci ruh, spor yapan tüm bireylerde vardır (Polat 2014).

Sporun Temel Amaç ve Fonksiyonları

Toplumların bedenen ve ruhen sağlam olmaları çağın gerektirdiği kaçınılmaz durumlardandır. Kültürümüzü nesilden nesile aktaracak sağlıklı nesillerin yetişmesi içinde bulunduğumuz durumun doğal bir sonucudur. Sağlıklı nesil yetiştirmek spor yapmaktan geçer. İnsanlar spor yapmakla maddi manevi birçok kazanım elde ederek belirli bir yaşam doyumuna ulaşır. Sporun beden sağlığına faydalı olduğu bilinmekle beraber ruh sağlığına faydalı olduğu da yadsınmaz bir gerçektir.

Günümüzde gerek toplumlar arası gerekse bireyler arası ilişkilerin pozitif yönde seyir edebilmesi için küçük yaşlarda başlanılan spor faaliyetlerinin etkisi yadsınmaz bir gerçektir. Gelişmiş ülke toplumlarının eğitim anlayışında birey sadece bilişsel yönden eğitilmez ruhsal ve bedensel yönden eğitilmesi de büyük önem taşır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilecek en önemli etkinlik de hiç şüphesiz spordur (Kılıç 2014).
Sporun insana kazandırdığı bazı kazanımlar özetleyecek olursak; Spor fiziksel açıdan insana güç, kuvvet, çeviklik, estetik görünüm sağlar. Manevi açıdan; yardımlaşma, yenme ve yenilme duygusunu kabullenme, cesaret, azim, hırs gibi duygular kazandırır. Sporun genel amacı çağdaş bir toplum meydana getirmek, ruhen ve bedenen sağlıklı, ahlaklı bireyler yetiştirmektir (Gezer 2014).

Yaşam Doyumu ve Spor

Toplumları ayakta tutan maddi ve manevi unsurlardan biri de kültürdür. Kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan birçok yöntem vardır bunlardan biri de hiç şüphesiz spordur. Spor her zaman doğru ya da dolaylı yoldan insanların dikkatini çeken, toplumları canlı tutmayı başarabilen birer olgudur. Bazı spor dalları ata sporu diye de adlandırdığımız şekilde ortaya çıkarak toplumları temsil etmektedir. Türklerin Güreş, Japonların Judo, İngilizlerin Futbol, Amerikanların Basketbol gibi spor dallarıyla özdeşleşmesi bunun somut bir göstergesidir. Bu yüzden spor toplumların günlük hayatına yerleşmiş durumdadır (Gezer 2014).
Spora başlama amacı genellikle boş zamanlarını değerlendirmektir. Ancak zamanla sporun yapılış amacı değişmektedir. Boş zamanlarını değerlendirmenin temel amacı da bireye fiziksel ve ruhsal iyi oluş hali kazandırmaktır. Bunun doğal sonucu olarak da yaşam doyumunu yükseltmektir (Gezer 2014).

Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

Yaş: Bu değişkenle ilgili araştırmalar çeşitlilik göstermektedir. Gençlerle yaşlıların yaşam doyum düzeyleri incelendiğinde ilk başlarda gençlerin doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ancak daha sonra yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiş ve yaş değişkeni ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı kanısı ortaya konulmuştur (Yetim 1991, Akt: Şahin 2008).

Cinsiyet: Yaşam doyum düzeyi ile bu değişken arasındaki korelasyon incelendiğinde bazı çalışmalarda anlamlı ilişki bulunmuşlardır (Recepoğlu 2013, Özgür 2010, Keser 2005). Anlamlı ilişki olarak incelendiğinde kızların yaşam doyumu düzeyi erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgu, ülkemizde Köker'in (1991) ergenler üzerinde yaptığı araştırma bulgusu ve Cenkseven ve Akbaş'ın (2007) üniversite öğrencilerine ilişkin bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bazı çalışmalarda ise (Acar Arasan 2010, Şahin 2008, Çetinkaya 2004, Güngör 2011) anlamlı ilişki bulamamıştır.

Medeni Durum: Yapılan çalışmalardan yola çıkarak medeni durum değişkeninin yaşam doyumu üzerine etkisi incelendiğinde net bir sonuç ortaya çıkmamaktadır. Kimi çalışmalarda aralarında pozitif korelasyon bulunmuşken

(Balcı ve ark 2016, Çetinkaya 2004) kimi çalışmalarda bu korelasyonun sıfıra yaklaştığı (Acar Arasan 2010, Şahin 2008) görülmektedir.
Eğitim Seviyesi: Eğitim seviyesi ile yaşam doyum düzeyi arasında çoğu araştırma anlamlı ilişki bulmuşken (Balcı ve ark 2016, Çetinkaya 2004) bazı araştırmalarda (Yılmaz 2009) anlamlı ilişki bulunamamıştır.
Alan yazın incelendiğinde yaşam doyumu üzerine pek çok araştırma bulunmuşken (Altınkurt ve Yılmaz 2015, Bulgurcu Gürel ve Altunoğlu 2016, Çelik ve Önel 2015, Dost 2007) ; spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin incelendiği çalışmalara rastlanılamamıştır. Bu çalışma bu alandaki eksikliği gidermesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırma Konya Selçuk Üniversitesinde okuyan spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerini incelemeye yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde cinsiyet, yaş, okunulan bölüm, anne baba mesleği, düzenli olarak spor yapıp yapmama durumu değişkenlerinin anlamı bir etkisi var mıdır? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini üniversitede öğrenim gören spor yapan 60 kız ve 65 erkek spor yapmayan 75 kız ve 51 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) uygulanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın, yaşam koşullarım çok iyi, yaşamımdan hoşnutum, şu ana kadar istediğim her şeyi elde edebildim ve yeniden dünyaya gelebilseydim yaşamımdan hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim" ifadelerini içeren likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliğini Alpha = .87 olarak, ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak bulmuşlardır. Ölçek Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği (Alpha = .86) ve test-tekrar test güvenirliği .73 olarak bulunmuştur. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

"Yaşam Doyum Ölçeği" yaşam doyumunu tespit etmek amacıyla Diener ve ark.(1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek "yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın, yaşam koşullarım çok iyi, yaşamımdan hoşnudum, şu ana kadar istediğim şeyleri elde edebildim ve yeniden dünyaya gelseydim yaşamımdan hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim*"* ifadelerini içeren 5 maddedenoluşmaktadır. Öğrenciler 5 maddeyi "tamamen katılıyorum" ile "kesinlikle katılmıyorum" arasında 5 basamaklı likert tipi derecelendirme ile değerlendirmişlerdir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Verilerin analizinde Spss 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda T testi ve varyans analizi (ANOVA) farklılıklarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Sürekli veriler arası ilişki pearson korelasyon testi ile test edilerek, hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablomuzda ördüğümüz üzere araştırmaya katılan kişilerin 135 tanesi kız,116 tanesi erkektir. Erkek ve kızların yüzdelikleri ise sırasıyla %53,8 ve %46,2 olarak görülmektedir.

Tablo1. Cinsiyete durumuna göre frekans tablosu;

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Veri Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
Kız	135	53,8	53,8	53,8
Erkek	116	46,2	46,2	100
Total	251	100		

P<0,05

Tablomuzda gördüğümüz üzere araştırmaya katılan kişilerin 125 tanesi spor yapanlar,126 tanesi spor yapmayanlardır. Spor yapan ve yapmayanların yüzdelikleri ise sırasıyla %49,8 ve %50,2 olarak görülmektedir.

Tablo2.Araştırmaya katılan kişilerin spor yapıp-yapmam durumuna göre frekans tablosu;

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Veri Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
Spor yapanlar	125	49,8	49,8	49,8
Spor yapmayanlar	126	50,2	50,2	100
Total	251	100		

P<0,05

Tablomuzda gördüğümüz üzere araştırmaya katılan kişilerin 125 tanesi spor yapanlar,126 tanesi spor yapmayanlardır. Spor yapan ve yapmayanların yüzdelikleri ise sırasıyla %49,8 ve %50,2 olarak görülmektedir.

Tablo 3.Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum ölçeği puanlarının spor yapıp-yapmama ve cinsiyetegöre karşılaştırılması.

Değişkenler	Yaşam Doyum	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
	Kadın	135	18,2074	7,85797		
Cinsiyet					-2,360	0,019
Erkek	116	20,4655	7,18989			
Spor yapan	125	26,0160	4,28611			
Spor yapma					30,055	0,000
Spor yapmayan	126	12,5397	2,62801			

P<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum eğilimi puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.(P<0,05).Bu farklılığı spor yapma kısmındaki p değerimizin 0,05'ten küçük çıkmasından çıkarabiliriz. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına baktığımız zaman ise (P<0,05)olduğunu görebiliriz. Spor yapma tablosundaki durum cinsiyet içinde geçerlidir. Yani araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır diyebiliriz.

Tablo 4.Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum ölçeği puanlarının spor yapıp-yapmama durumlarının sadece kız ve sadece erkek katılımcılara göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Yaşam Doyum	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
	Spor yapan	60	26,0667	4,26998		
Kız					18,977	0,000
Spor yapmayan	75	11,9200	2,66995			
Spor yapan	65	25,9692	4,33362			
Erkek					14,397	0,000
Spor yapmayan	51	13,4510	2,30055			

P<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum eğilimi puanlarının spor yapan ve spor yapmayan bayanlara göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (P<0,05). Bu farklılığı spor yapma kısmındaki p değerimizin 0,05'ten küçük çıkmasından çıkarabiliriz. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanlarının spor yapan ve spor yapmayan erkeklere göre karşılaştırılmasına baktığımız zaman ise (P<0,05)olduğunu görebiliriz. Yani araştırmaya katılan erkeklerin spor yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır diyebiliriz.

Tablo 5. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum ölçeği puanlarının bölümlerine göre farklılıklarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Bölüm	Besyo	116	26,0517	4,17413	23,333	0,024
	Diğer	135	13,474	4,36967		
Bölüm Kız	Besyo	54	26,1852	4,09820	17,298	0,013
	Diğer	81	12,8889	4,54973		
Bölüm Erkek	Besyo	62	25,9355	1,12968	15,225	0,028
	Diğer					

P<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum eğilimi puanlarının üniversite bölümlerine göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (P<0,05). Bu farklılığı bölüm kısmındaki p değerimizin 0,05'ten küçük çıkmasından çıkarabiliriz. Aynı şekilde beklediğimiz üzere araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum eğilimi puanlarının sadece kızların okudukları bölümler ile karşılaştırılması sonucunda da farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak araştırmaya katılan erkeklerin bölümleri ile yaşam doyum eğilimleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmaya katılan tüm kişiler ile sadece kızların analizinden çıkan sonucun aynısının erkekler içinde çıkması gerekmekteydi, beklediğimiz gibi gelmesiyle ayrı bir işleme gerek kalmamıştır. Sonuç olarak yaşam doyum eğilimi ile bölümler arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır denir.

TARTIŞMA-SONUÇ

Spor Yapan ve spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin yaşam doyumlarını Düzeylerinin İncelenmesi Amacıyla yapılan çalışma sonucunda,
Araştırmaya katılan kişilerin 135 tanesi kız,116 tanesi erkektir. Erkek ve kızların yüzdelikleri ise sırasıyla %53,8 ve %46,2 dir. Araştırmaya katılan kişilerin 125 tanesi spor yapanlar,126 tanesi spor yapmayanlar. Spor yapan ve yapmayanların yüzdelikleri ise sırasıyla %49,8 ve %50,2 olarak görülmektedir (Tablo1 ve Tablo 2).
Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum puanlarının spor yapan ve spor yapmayanlara göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (P<0,05). Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına baktığımız zaman ise (P<0,05)olduğunu görebiliriz. Yani araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır diyebiliriz.

Çetinkaya (2004) araştırmasını Mersin ve Adana illerinde yaşayan 571 sağlıklı birey üzerinde gerçekleştirmiştir. Yaşam doyum düzeyi üzerinde etkili olan ve etkili olmayan çeşitli değişkenleri incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre yaşam doyum düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeni anlamlı etkiye sahip değilken, eğitim seviyesi, medeni durum gibi değişkenler anlamlı etkiye sahiptir.

Keser (2005) İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi adlı çalışmasında yaşam doyumunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre yaşam doyumu ile cinsiyet ve eğitim seviyesi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Şahin (2008) Beden Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri çalışmasını 300 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde cinsiyet ve medeni durum değişkenleri anlamlı etkiye sahip değilken kişisel başarı değişkeni ile pozitif yönde anlamlılık ortaya çıkmıştır.
Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum puanlarının spor yapan ve spor yapmayan bayanlara göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (P<0,05). Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum puanlarının spor yapan ve spor yapmayan erkeklere göre karşılaştırılmasına baktığımız zaman ise (P<0,05)olduğunu görebiliriz. Yani araştırmaya katılan erkeklerin spor yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır diyebiliriz.

Özgür (2010) Evde ve Yurtta Kalan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu adlı çalışmasında yaşam doyumunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre yaşam doyumunun yaşa, cinsiyete, üniversite bölümüne göre değişmediği, ekonomik gelire göre ise değişiklik gösterdiğini bulmuştur.
Ayça (2013) sporun görme engelli öğrencilerin yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemiştir. 38 adet görme engelli öğrenci 3 ay boyunca spor yaptırılarak yaşam doyum düzeyleri ölçülmüş ve spor yapma sonucunda doyum düzeylerinde artış görülmüştür.

Gülcan (2014) Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezini üniversitede öğrenim gören 394 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde ettiği bulgular doğrultusunda yaş, cinsiyet, medeni durum ve öğrenim gördüğü sınıf değişkenlerinin yaşam doyum düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akandere (2009), sosyal çevre ve ekonomik durumun spora başlamada ve sporcu başarısı üzerinde etkili olduğu tespit etmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin yaşam doyum puanlarının üniversite bölümlerine göre karşılaştırılmasında, katılımcıların yaşam doyum puanları anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($P<0,05$). Aynı şekilde beklediğimiz üzere araştırmaya katılan katılımcıların yaşam doyum puanlarının sadece kızların okudukları bölümler ile karşılaştırılması sonucunda da farklığın olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak araştırmaya katılan erkeklerin bölümleri ile yaşam doyumları arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Sonuç olarak yaşam doyum ile bölümler arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır denir.

Gezer (2014) Spor Yapan ve Spor Yapmayan Emniyet Teşkilatı Mensuplarının Yaşam Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi adlı tez çalışmasında cinsiyet, mesleki kıdem, kişisel başarı gibi değişkenlerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır..
Polat (2014) Egzersiz Yapan ve Yapmayan Emniyet Mensuplarının Yaşam Doyumu, İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi adlı tez çalışmasında düzenli egzersiz yapan emniyet mensuplarının yaşam doyum düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Egzersiz yapma ile yaşam doyum düzeyi arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Chow (2005) Kanadalı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi ve not ortalaması yüksek olanlar ile geçmiş akademik yaşantıları, özsaygısı, başkaları ile ilişkileri ve yaşam koşullarından daha fazla doyum sağlayanların daha yüksek bir yaşam doyumu gösterdiklerini belirlemiştir.McKnight (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada maneviyatla ilgili çelişkileri yoğun olanların daha düşük yaşam doyumuna sahip olduklarını bulmuştur.

Paolini ve ark (2006) ise maddi olanaklarla ilgili endişenin üniversite öğrencilerinde kaygı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide varyansın anlamlı bir bölümünü açıkladığını saptamışlardır. Sonuç olarak, Spor yapan ve spor yapmayan Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin İncelenmesi amacıyla yapılan çalışmada sporun üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerini yükselterek olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

KAYNAKÇA

Acar B. (2010). Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve meslekî tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karababa, A., & Kapıkıran, N. A. (2015). Psikolojik danışmanlarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(42).

Akandere, M. (2009). Erkek maratonculardа sosyal çevre ve ekonomik durumun spora yönelmeye etkisi. Selcuk University Social Sciences Institute Journal, 22.

Ayça M, 2013 Goalball sporunun görme engelli çocukların fiziksel performanslarına kendilerinin ve ailelerinin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bulgurcu Gürel EB, Altunoğlu AE, 2016. İşkoliklik, iş stresi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi cilt:9 sayı:42 1431-1438.

Cenkseven F, Akbaş T, (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (27), 43-65.

Chow HPH, (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. Social Indicators Research, 70, 139-150.

Çetinkaya H, 2004. Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çelik G, Önel A, 2015. Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi. International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 10/15 Fall p. 217-234.

Diener E, Emmons RA. Larsen RJ, ve Griffin S, 1985. The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (19), 71-75.

Dikmen AA, 1995. İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 50(03), Ankara.

Dost MT, 2007. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 132-143 Denizli.

Erdem N, Karabulutlu E, Okanlı A, Tan M, (2004). Hemodiyaliz hastalarında umutsuzluk ve yaşam doyumu. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 1(1).

Gezer H, 2014. Spor yapan ve spor yapmayan emniyet teşkilatı mensuplarının yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tez, Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gülcan A, 2014. Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Güngör T, 2011. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygı ve yaşam doyumu düzeyleri, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Keser A, 2005. İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. Kocaeli Üniversitesi Çalışma ve Toplum Dergisi, 4(7), 77-95 Kocaeli.

Kılıç M, 2014. İlkokul beden eğitimi ve spor dersi programının sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Köker, S. 1991. Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özgen F, 2012. Ç.O.M.Ü Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. Mezuniyet Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Spor Yöneticiliği, Çanakkale.

Özgür G, Gümüş, AB, Durdu B, 2010. Evde ve yurtta kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 1(1), 25-32.

Polat A, 2014. Egzersiz yapan ve yapmayan emniyet mensuplarının yaşam doyumu, iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Recepoğlu E, 2013. Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education), 311-326.

Şahin Ş, 2008. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Uğur A, 2015. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Yenihan B, Öner M, Balcı B, 2016. İş doyumu ve yaşam doyumunun demografik özelliklerle ilişkisi: Sakarya'daki AVM'lerin çalışanları üzerine bir araştırma. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 4(1).

Yetim Ü, 1991. Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yılmaz E, Altınok V, 2009. Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,15(3), 451-470.

ÖZEL EĞİTİM MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ VE ÖZEL EĞİTİM İŞ UYGULAMA MERKEZİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE SUNULAN MESLEKİ BECERİLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Prof. Dr. Hakan SARI
hsari@konya.edu.tr
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
ayikmis@hotmail.com
Öğrt. Füsun CEYLAN
fsnceylan@hotmail.com

ÖZET: Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (kademe III) ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde (Kademe III) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere sunulan mesleki becerilerin eğitimiyle ilgili görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırmadır ve veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde görev yapan yirmi altı (26) öğretmen ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda toplanan veriler, İçerik Analizi Yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere sunulan mesleki beceriler eğitimiyle ilgili olarak büyük oranda benzer görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bulgular, araştırma bulguları bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Kademe III), Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Kademe III), Mesleki Beceriler, Özel Gereksinimli Bireyler

I. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, bu bireylere toplum içerisinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bu beceriler; temel beceriler, kişisel uyum becerileri, topluma uyum becerileri ya da günlük yaşam becerileri, mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olarak sıralanan beceri alanlarından oluşmaktadır (Cavkaytar ve Baran, 2007).

Bu beceriler arasında; a) Uygulamalı Tarım, (Fidan Yetiştiriciliği, Sebze Yetiştiriciliği, Meyve Yetiştiriciliği, Süs Bitkileri Yetiştiriciliği, Çim Alanları ve Yer Örtücüler) b) Hayvancılık ve Bakımı, c) Hizmet Elemanları d) El Sanatları**,** e) Fason İşler Üretimi f) Ağaç İşleri g)Metal İşleri f) Matbaa, gibi iş becerileri yer almaktadır ve bu doğrultuda öğretim yapılmaktadır.Ülkemizde, özel gereksinimli öğrencilere mesleki becerilerin öğretimi iki kurumda yapılmaktadır. Bunlardan biri; Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri, diğeri; Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri'dir.

I. I. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 45'te 21.07.2016 tarihinde yapılan değişiklikte; "İlköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 23 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla resmî ve özel, özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu) açılır." ibaresi yer almaktadır.

Merkezlerde (okullarda) dersler görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak, özel yetenek gerektiren dersler ve meslek dersleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin alan öğretmenleri tarafından okutulması esastır. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır. Programın süresi dört yıldır. Programın birinci sınıfında bireylere akademik bilgi ve beceriler ile uygulamalı iş eğitimi yoluyla atölyelerde gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise akademik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dersler ile uygulamalı atölye dersleri verilir. Meslek dersleri, çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özellikleri ve şartları ile istihdam imkânları dikkate alınarak belirlenir.

I. II. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 46'da 21.07.2016 tarihinde yapılan değişiklikte; Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu)' ne ilişkin açıklamada;

"Genel ve mesleki ortaöğretim eğitim programlarından yararlanamayacak durumda ve 23 yaşından gün almamış olan özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak ve iş ve meslеğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla resmî ve özel, özel eğitim iş uygulama merkezleri (okulları) açılır." İfadesine rastlanılmaktadır. Bu merkezlerde (okullarda) eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

Özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (okullarında) akademik bilgi ve becerilerin yanında iş eğitimi uygulamalarının da yer aldığı eğitim programı uygulanır. Bu program temel alınarak BEP hazırlanır ve bireylerin başarılarının değerlendirilmesinde BEP'lerinde yer alan amaç ve davranışlar dikkate alınır. Bu merkezlerde (okullarda); tuvalet eğitimini kazanamamış, yoğun davranış problemleri gösteren ve grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması amacıyla bire bir eğitim uygulaması yapılır. Bire bir eğitim uygulaması kapsamındaki öğrenciler grup eğitimine katılmazlar. Bu öğrencilere verilecek eğitimin süresi ve haftalık ders saati sayısı özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından belirlenir (MEB, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için yalnızca bu kurumlardan mezun olmaları yeterli olmamaktadır. Bu bireylerin mezuniyetlerinin ardından, bu kurumlarda edindikleri mesleki becerileri icra edebilecekleri bir iş sahasına yerleştirilmeleri gerekmektedir.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca 25.04.2009 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Yurtiçinde İşe Yerleştirme Hizmetleri Hakkında Yönetmelik (YİYHHY), Dördüncü Bölümde, Özürlü ve Eski Hükümlülerin İşe Yerleştirilmesi başlığı altında konuyu ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır:

Buna göre işverenler 50 veya daha fazla işçi çalıştırdıkları, özel sektör işyerlerinde yüzde üç özürlü, kamu işyerlerinde ise yüzde dört özürlü ile yüzde iki eski hükümlü veya terörle mücadelede malul sayılmayacak şekilde yaralanan işçiyi; tarım ve orman işlerinin yapıldığı işyerlerinde 51 veya daha fazla işçi çalıştırdıkları özel sektör işyerlerinde yüzde üç özürlü, kamu işyerlerinde ise yüzde dört özürlü ile yüzde iki eski hükümlü veya terörle mücadelede malul sayılmayacak şekilde yaralanan işçiyi meslek, beden ve ruhi durumlarına uygun işlerde çalıştırmakla yükümlüdürler (Madde 10). İşverenler, işyerlerini özürlülerin çalışmalarını kolaylaştıracak ve işin özürlü çalışana uygunluğunu sağlayacak şekilde hazırlamak, sağlıkları için gerekli tedbirleri almak, mesleklerinde veya mesleklerine yakın işlerde çalıştırmak, işleriyle ilgili bilgi ve yeteneklerini geliştirmek, çalışmaları için gerekli araç ve gereçleri sağlamak zorundadırlar. Uygun koşulların varlığı halinde çalışma sürelerinin başlangıç ve bitiş saatleri iş kanunlarında belirtilen sürelerden az olmamak koşuluyla, özürlünün durumuna göre belirlenebilir (YİYHHY, Madde 18).

Tablo 1: İşçi Statüsünde Engelli İstihdamı (2012-2015)

	2012	**2013**	**2014**	**2015**
Kadın	5328	5.450	4.194	3.337
Erkek	30203	29.026	22.156	17.118
Toplam	35531	34.476	26.350	20.455

Kaynak: http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/istatistikler.aspx#dltop

Tablo 2: Memur Statüsünde Engelli İstihdamı (2012-2015)

	2012	**2013**	**2014**	**2015**
Kadın	5.739	7.053	7.473	9.170
Erkek	21.575	25.734	26.605	31.486
Toplam	27.314	32.787	34.078	40.656

Kaynak: http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikler

Engellilerin işe yerleştirilmeleri ve işte kalıcılıklarının sağlanması günümüzde güncelliğini koruyan önemli konuların başında gelmektedir. Engellilerin bu alanda karşılaştıkları başlıca sorunlarını;

1) İstihdama hazırlanma (eğitim, mesleki eğitim ve rehabilitasyon),

2) İş arama ve işe giriş,

3) İş yaşamında karşılaşılan sorunlar, olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür. Sorunu bu boyutlar çerçevesinde ele alan çalışmalar mevcuttur (Karataş, 2001a; Karataş, 2001b, akt: Eduser Danışmanlık, 2013) ancak özel gereksinimli öğrencilere sunulan mesleki becerilerin eğitimi ile ilgili olarak, özel eğitim okullarında (Kademe III) görev yapan öğretmenlerle yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu nedenle bu araştırma özel eğitimde mesleki becerilerin öğretimi açısından önem taşımaktadır.

I. III. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Kademe III) ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (Kademe III) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel gereksinimli bireylere sunulan mesleki beceriler eğitiminin özelliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Okulunuzda engelli bireylere ne tür mesleki beceriler öğretilmektedir?
2. Öğretimini yaptığınız mesleki beceriler engel türlerine göre nasıl farklılıklar göstermektedir?
3. Engelli bireylere yönelik öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçilmesi aşamasında yapılan çalışmalar nelerdir?
4. Engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde nasıl bir süreç izlenmektedir?
5. Engelli bireylere sunulan mesleki becerilerin değerlendirilmesi aşamasında yapılan çalışmalar nelerdir?
6. Mesleki becerilerin öğretiminin yapıldığı eğitim ortamlarınızın (atölyelerin) özellikleri nelerdir? (Sizce bu ortamlar ne tür özellikler içermelidir?)
7. Okulunuzdaki engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentileriniz nelerdir?
8. Okulunuzdaki engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentileriniz nelerdir?
9. Engelli bireylerin istihdamı konusundaki düşünceleriniz nelerdir ve bu konuda neler yapılabilir?

II. YÖNTEM

II. I. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Kademe III) ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde (Kademe III) görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, özel gereksinimli bireylere sunulan mesleki beceriler eğitiminin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, araştırma esnasında toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu doğrultuda, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde içerik analizinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada da, ilk aşamada öğretmen görüşlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada görüşme çeşitlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

II. II. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bolu ve Düzce ili merkez ilçe sınırlarında bulunan Özel Eğitim İş Uygulama Okulları ve Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapmakta olan 26 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı (yargısal) örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır.Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Çalışma grubunda 17 kadın öğretmen, 9 erkek öğretmen vardır.

Tablo 3. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Program/Bölüm	Mesleki Hizmet Yılı
Ö 1	Erkek	37	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği/Eğitim Yön. Ve Den.	10
Ö 2	Kadın	40	Lisans	El Sanatları Öğretmenliği	18
Ö 3	Erkek	32	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	8
Ö 4	Kadın	33	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	6
Ö 5	Erkek	40	Lisans	Teknik Eğitim Fak./Mob. Dek. Öğretmenliği	16
Ö 6	Kadın	32	Lisans	Özel Eğitim	6
Ö 7	Kadın	28	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	5
Ö 8	Erkek	35	Yüksek Lisans	Teknik Eğitim Fak./ Eğitim Yön. Ve Denetimi	11
Ö 9	Kadın	30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3
Ö 10	Kadın	28	Lisans	Ticaret Turizm Fak./Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği	3
Ö 11	Kadın	53	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	29
Ö 12	Kadın	55	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	32
Ö 13	Kadın	30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	8

Tablo 4. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Program/Bölüm	Mesleki Hizmet Yılı
Ö 14	Erkek	29	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	1
Ö 15	Kadın	29	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	6
Ö 16	Kadın	25	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	3
Ö 17	Kadın	29	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	8
Ö 18	Kadın	32	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	9
Ö 19	Erkek	37	Lisans	Aile Ekonomisi Beslenme Öğretmenliği	14
Ö 20	Erkek	44	Lisans	Resim İş Eğitimi Fakültesi	20
Ö 21	Erkek	36	Lisans	Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği	14
Ö 22	Kadın	29	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	5
Ö 23	Kadın	28	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	8
Ö 24	Erkek	30	Yüksek Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3
Ö 25	Kadın	29	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	6
Ö 26	Kadın	28	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	4

II. III. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler gerekli izinler alındıktan ve öğretmenlerden onlar için uygun tarihlere randevu alındıktan sonra, 05.04.2016 ve 13.04.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formunun yapılandırılması için öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerin ardından görüşme formu, geçerlik sorunlarının giderilmesi açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ve ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

II. IV. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları (5 - 22 dakika aralığında) araştırmacı tarafından dinlenilerek Word dosyasına aktarılmıştır ve veriler, "içerik analizi" tekniğine göre çözümlenmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır.

Verilerin analizinde elde edilen temalar ve kod başlıkları tablo 3'te şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 5. Temalar ve Kod Başlıkları

Temalar	Kod Başlıkları
1. Engelli Bireylere Öğretimi Yapılan Mesleki Beceriler	a) Öğretimi Yapılan Mesleki Beceriler
	b) Mesleki Becerilerin Engel Türlerine Göre Değişimi
2. Mesleki Becerilerin Öğretimi	a) Mesleki Becerilerin Seçilmesi
	b) Mesleki Becerilerin Öğretim Aşaması
	c) Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesi
3. Atölyeler	a) Mevcut Atölyelerin Özellikleri
	b) Hedeflenilen Atölyeler
4. Beklentiler	a) Ailelerden Beklentiler
	b) Yöneticilerden Beklentiler
5. İstihdam	a) Engelli Bireylerin İstihdamı
	b) İstihdam Sağlanması Konusunda Yapılabilecekler

II. V. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla kavramsal çerçeve oluşturulmuş, genel açıklamalar yapılmış ve daha sonra bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve gerekli durumlarda görüşme sorularına yeni sorular eklenmiş ya da soruyla ilgili ekstra açıklama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada, çalışma grubu, başka çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları açık ve anlaşılır biçimde belirtilmiştir. Çalışma grubu genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir. Araştırmada, olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlıdır. Bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir durumdadır. Araştırma sonuçlarının sunumunda katılımcıların kimlikleri verilmeden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, her öğretmen için atanmış bir kod numarası (Ö 1, Ö 7, Ö 24 vb.) ifadenin başında yer alacak şekilde sunulmuştur. Araştırmanın aktarılabilirliği için ise elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde betimlenmiş; bununla birlikte veri toplama ve analiz süreci tüm ayrıntıları ile verilmiştir.

III. BULGULAR

Araştırmaya katılan 26 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda 5 tema ve 11 alt tema oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tema 1: Engelli Bireylere Öğretimi Yapılan Mesleki Beceriler

a. Öğretimi Yapılan Mesleki Beceriler
b. Mesleki Becerilerin Engel Türlerine Göre Değişimi

Tema II: Mesleki Becerilerin Öğretimi

a) Mesleki Becerilerin Seçilmesi
b) Mesleki Becerilerin Öğretim Aşaması
c) Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesi

Tema III:Atölyeler

a) Mesleki Beceri Eğitiminin Yapıldığı Atölyelerin Özellikleri

Tema IV: Beklentiler

a) Ailelerden Beklentiler
b) Yöneticilerden Beklentiler

Tema V: İstihdam

a) Engelli Bireylerin İstihdamı

Tema 1. Engelli Bireylere Öğretimi Yapılan Mesleki Beceriler

a. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilere ilişkin görüşleri tablo 6'da, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilere ilişkin görüşleri tablo 7' de belirtilmiştir.

Tablo 6. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimi yapılan mesleki beceriler

No	Kod Başlıkları	f	%
1	El sanatları teknolojisi alanına ait mesleki beceriler	13	100
2	Mobilya ve iç mekân tasarımı alanına ait mesleki beceriler	13	100
3	Yiyecek içecek hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	13	100

Tablo 7. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimi yapılan mesleki beceriler

No	Kod Başlıkları	f	%
1	El sanatları teknolojisi alanına ait mesleki beceriler	11	85
2	Yiyecek içecek hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	11	85
3	Konaklama ve seyahat hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	9	69
4	Servis hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	4	31
5	Mobilya ve iç mekân tasarımı alanına ait mesleki beceriler	3	23
6	Güzellik ve saç bakım hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	3	23
7	İnşaat teknolojisi alanına ait mesleki beceriler	2	15
8	Oto yıkama hizmetleri alanına ait mesleki beceriler	2	15

Engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, el sanatları teknolojisi alanına ait mesleki beceriler, yiyecek içecek hizmetleri alanına ait mesleki beceriler ve konaklama ve seyahat hizmetleri alanına ait mesleki becerilerin yanı sıra görev yaptıkları okullarda servis hizmetleri alanına ait mesleki beceriler, mobilya ve iç mekân tasarımı alanına ait mesleki beceriler, güzellik ve saç bakım hizmetleri alanına ait mesleki beceriler, inşaat teknolojisi alanına ait mesleki beceriler ve oto yıkama hizmetleri alanına ait mesleki beceriler öğretildiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

b. Mesleki Becerilerin Engel Türlerine Göre Değişimi

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin engel türlerine göre değişimine ilişkin görüşleri tablo 8'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin engel türlerine göre değişimine ilişkin görüşleri tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 8. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Mesleki Becerilerin Engel Türlerine Göre Değişimine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Engel türlerinden ziyade zihin engelinin derecesine göre mesleki beceriler öğretiliyor	11	85
2	Zihin engelin yanında fiziksel engeli olanlara daha basit mesleki beceriler öğretiliyor	5	38
3	İşitme engelli öğrenciye farklı yöntemlerle mesleki beceriler öğretiliyor	3	23
4	Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere farklı mesleki beceriler öğretiliyor	1	8

Tablo 9. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Mesleki Becerilerin Engel Türlerine Göre Değişimine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Engel türlerine göre bir değişim göstermemektedir	7	54
2	Bireysel farklılıklara göre değişim göstermektedir	3	23
3	Engel derecelerine göre değişim göstermektedir	2	15
4	Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere farklı mesleki beceriler öğretilmektedir	1	8
5	Zihin engelinin derecesine göre değişim göstermektedir	1	8

Tablo 8 ve tablo 9 incelendiğinde her iki okuldaki öğretmenlerin de mesleki becerilerin engel türlerine göre değişim göstermediği, engel derecesine göre değişim gösterdiğine ilişkin görüş belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca her iki okulda görev yapan öğretmenlerin yüzde sekizinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere farklı mesleki beceriler öğretildiğine ilişkin görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Tema II: Mesleki Becerilerin Öğretimi

a) Mesleki Becerilerin Seçilmesi

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin görüşleri tablo 8'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin görüşleri tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 10. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Öğretilmesi Hedeflenen Mesleki Becerilerin Seçimine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Öğrencinin yeterliliğine göre seçilmektedir	7	54
2	Kaba değerlendirme sonuçlarına göre seçilmektedir	5	38
3	Öğrencinin ilgi ve isteğine göre seçilmektedir	3	23
4	Ailelerinin görüşlerine göre seçilmektedir	3	23
5	Sosyal hayatlarında faydalı olma durumuna göre seçilmektedir	2	15
6	Bulunduğu şehirdeki istihdam alanlarına göre seçilmektedir	2	15

Tablo 11. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Öğretilmesi Hedeflenen Mesleki Becerilerin Seçimine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Öğrencinin yeterliliğine göre seçilmektedir	8	62
2	Ailelerinin görüşlerine göre seçilmektedir	6	46
3	Öğretmen görüşleri alınmaktadır	6	46
4	Öğrencinin ilgi ve isteğine göre seçilmektedir	4	31
5	Okul idaresi tarafından belirlenmektedir	3	23
6	Kaba değerlendirme sonuçlarına göre seçilmektedir	2	15
7	Herhangi bir çalışma yapılmamaktadır	2	15
8	Bulunduğu şehirdeki istihdam alanlarına göre seçilmektedir	1	8

Tablo 10 ve tablo 11 incelendiğinde, engelli bireylere öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerle, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Her iki okulda da göre yapan öğretmenler, öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin, öğrencinin yeterliliğine göre, ailelerinin görüşlerine göre, öğretmen görüşlerinin alındığına, öğrencinin ilgi ve isteğine göre, okul idaresi tarafından belirlendiğine, kaba değerlendirme sonuçlarına göre, bulunduğu şehirdeki istihdam alanlarına göre seçildiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

b) Mesleki Becerilerin Öğretim Aşaması

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere mesleki becerilerin öğretimi aşamasına ilişkin görüşleri tablo 12'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere mesleki becerilerin öğretimi aşamasına ilişkin görüşleri tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 12. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretimi Aşamasına İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Gösterip yaptırma yönteminin kullanımı	7	54
6	İpucu türlerini kullanma	5	38
7	Çocukların performansına göre ilerleme	3	23
8	Basamaklandırılmış öğretim yönteminin kullanımı	3	23
5	Beceri analizi uygulama	2	15
2	Becerinin teorik olarak anlatılması	2	15
1	Mesleğin tanıtılması	1	8
3	Materyallerin tanıtılması	1	8
9	Doğrudan öğretim yönteminin kullanımı	1	8

Tablo 13. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretimi Aşamasına İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Atölyelerde uygulamalı olarak ders işlenişi	6	46
2	Bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretim yapılması	4	31
3	Becerinin teorik olarak anlatılması	3	23
4	Grupla öğretim yapılması	3	23
5	Gösterip yaptırma (model olma) tekniğinin kullanılması	3	23
6	Konu tekrarının yapılması	1	8

Tablo 12 ve tablo 13 incelendiğinde, engelli bireylere mesleki becerilerin öğretimi aşamasına ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenler, gösterip yaptırma yönteminin kullanıldığını, ipucu türlerini kullandıklarını, çocukların performansına göre ilerleme, basamaklandırılmış öğretim yöntemini kullandıklarını, beceri analizi uyguladıklarını, becerinin teorik olarak anlatıldığını, mesleğin tanıtıldığını, materyallerin tanıtıldığını, doğrudan öğretim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenler ise atölyelerde uygulamalı olarak ders işlediklerini, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapıldığını, beceriyi teorik olarak anlattıklarını, grupla öğretim yaptıklarını, gösterip yaptırma tekniğini kullandıklarını ve konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir.

b) Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesi

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri tablo 14'te, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 14. Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Öğretimi Yapılan Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Ürüne dayalı değerlendirme	7	54
2	Performans ölçeğine göre değerlendirme	4	31
3	Süreç ve sonucun birlikte değerlendirilmesi	2	15
4	Beceri analizi aracılığıyla değerlendirme	2	15

Tablo 15. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Engelli Bireylere Öğretimi Yapılan Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Performans ölçeği aracılığıyla değerlendirme	5	38
2	Beceri analizi aracılığıyla değerlendirme	4	31
3	Yazılı sınavlar aracılığıyla değerlendirme	3	23
4	Soru-cevap şeklinde değerlendirme	2	15
5	Gözleme dayalı değerlendirme	2	15
6	Ürüne dayalı değerlendirme	1	8

Tablo 14 ve tablo 15 incelendiğinde, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin değerlendirilmesine ilişkin olarak Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, yazılı sınavlar aracılığıyla ve soru-cevap şeklinde değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tema III: Atölyeler

a) Mesleki Beceri Eğitiminin Yapıldığı Atölyelerin Özellikleri

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin görüşleri tablo 16'da, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin görüşleri tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 16. Özel eğitim iş uygulama merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Geniş ve ferah olması	7	54
2	Öğrencilerin uygulama yapabilecekleri alan olması	6	46
3	Güvenlik önlemlerinin alınmış olması	5	38
4	İhtiyaç duyulan malzemelerin atölyede bulunması	3	23
5	Öğretmenin kendisine ait çalışma alanının olması	3	23

Tablo 17. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Fiziki donanımının tam olması	10	77
2	Güvenlik önlemlerinin alınmış olması	9	69
3	Geniş ve ferah olması	5	38
4	Öğrencilerin bire bir uygulama yapmasına elverişli olması	3	23

Tablo 16 ve tablo 17 incelendiğinde, mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin olarak her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tema IV: Beklentiler

a) Ailelerden Beklentiler

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin görüşleri tablo 18'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin görüşleri tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 18. Özel eğitim iş uygulama merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	Okulda öğretimi yapılan mesleki becerilerin evde de tekrar edilmesi	7	54
2	Öğretmen ve idarecilerle iletişim halinde olunması	4	31
3	Çocukların ilgi ve yeterliliklerinin farkında olunması	4	31
4	Çocukların çalışmalarına izin vermeleri	2	15
5	Öğrencinin mesleki beceriler konusundaki motivasyonunun arttırılması	2	15
6	Mesleki beceriler konusunda ilgili olmaları	1	8

Tablo 19. Özel eğitim mesleki eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin görüşleri.

No	Kod başlıkları	f	%
1	Okulda öğretimi yapılan mesleki becerilerin evde de tekrar edilmesi	9	69
2	Çocukların ilgi ve yeterliliklerinin farkında olunması	5	38
3	Öğretmen ve idarecilerle iletişim halinde olunması	4	31

Tablo 18 ve tablo 19 incelendiğinde, mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin olarak her iki okul öğretmenlerinin de benzer görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Ancak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenler, benzer görüşlerin yanı sıra ailelerden, çocukların çalışmalarına izin vermeleri, öğrencinin mesleki beceriler konusundaki motivasyonunun arttırılması, mesleki beceriler konusunda ilgili olmaları yönünde de görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

b) Yöneticilerden Beklentiler

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilerine ilişkin görüşleri tablo 20'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilerine ilişkin görüşleri tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 20. Özel eğitim iş uygulama merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilerine ilişkin görüşleri.

No	Kod başlıkları	f	%
1	Mesleki beceri eğitiminde kullanılacak malzemelerin temin edilmesi	11	85
2	Pozitif okul ikliminin oluşturulması.	2	15
3	Mesleki becerilerin öğretimi konusunda öğretmenlerin desteklenmesi	1	8
4	Aile ile öğretmenler arasındaki iletişiminde koordinasyonun sağlanması	1	8
5	Yöneticilerin özel eğitim alanından mezun olmuş olması	1	8

Tablo 21. Özel eğitim mesleki eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilerine ilişkin görüşleri.

No	Kod başlıkları	f	%
1	Mesleki beceri eğitiminde kullanılacak malzemelerin temin edilmesi	7	54
2	Atölyelerdeki fiziki şartların öğrencilerin beceri eğitimine uygun hale getirilmesi	5	38
3	Pozitif okul ikliminin oluşturulması.	1	8
4	Aile ile öğretmenler arasındaki iletişiminde koordinasyonun sağlanması	1	8
5	Atölyelerin bölgedeki iş sahalarında uygulanan mesleki becerilere göre düzenlenmesi	1	8

Tablo 20 ve tablo 21 incelendiğinde, mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilere ilişkin olarak her iki okul öğretmenlerinin de benzer görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tema V: İstihdam

a) Engelli Bireylerin İstihdamı

Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylerin istihdamına ilişkin görüşleri tablo 22'de, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylerin istihdamına ilişkin görüşleri tablo 23'te belirtilmiştir.

Tablo 22. Özel eğitim iş uygulama merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylerin istihdamına ilişkin görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	E-kpss ve kura yöntemi ile daha fazla engelli bireyin devlet kadrosunda istihdam edilmesi	6	46
2	Engelli bireylerin istihdamı konusunda yasal düzenlemelerin düzenlenmesi ve olanakların arttırılması	6	46
3	İş yeri sahiplerinin engelli bireylere ön yargısız yaklaşması için görüşmeler yapma	6	46
4	Özel eğitim iş uygulama merkezlerinde döner sermaye sistemi oluşturularak öğrencilerin üretime katılımlarının sağlanması	4	31
5	Engelli bireylere iş yerlerinde yardımcı olacak iş koçlarının istihdam edilmesi	2	15
6	İş yerleri ile görüşülüp ihtiyaç duyulan mesleki becerilerin öğretilmesi	1	8

7	Staj uygulamalarının sistematik bir şekilde uygulanması	1	8
8	Öğretmen, öğrenci ve iş yeri sahibinin işbirliği içerisinde olması	1	8

Tablo 23. Özel eğitim mesleki eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin, engelli bireylerin istihdamına ilişkin görüşleri

No	Kod başlıkları	f	%
1	E-kpss ve kura yöntemi ile daha fazla engelli bireyin devlet kadrosunda istihdam edilmesi	6	46
2	Engelli bireylerin istihdamı konusunda yasal düzenlemelerin düzenlenmesi ve olanakların arttırılması	5	38
3	Özel sektörün, engelli bireylerin istihdamı konusunda bilinçlendirilmesi	5	38
4	Yaşanılan çevrenin istihdam alanına uygun olacak şekilde atölyelerin açılması	3	23
5	Staj uygulamalarının sistematik bir şekilde uygulanması	2	15
6	Okul, veli ve iş yeri sahibi arasında işbirliğinin sağlanması	1	8

Tablo 22 ve tablo 23 incelendiğinde, engelli bireylerin istihdamına ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, Özel eğitim iş uygulama merkezlerinde döner sermaye sistemi oluşturularak öğrencilerin üretime katılımlarının sağlanması ve engelli bireylere iş yerlerinde yardımcı olacak iş koçlarının istihdam edilmesi şeklinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

IV. TARTIŞMA

Engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde, mesleki becerilerin seçilmesi aşamasında mevcut çalışmadaöğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin, öğrencinin yeterliliğine göre, ailelerinin görüşlerine göre, öğretmen görüşlerinin alındığına, öğrencinin ilgi ve isteğine göre, okul idaresi tarafından belirlendiğine, kaba değerlendirme sonuçlarına göre, bulunduğu şehirdeki istihdam alanlarına göre seçildiğine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş ve Konuk (2013) çalışmalarında, Özel eğitim gereksinimi olan bireylere ve onların ailelerine yönelik meslek seçimi konusunda nitelikli rehberlik hizmetlerinin sunulmasının da oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler.

Mevcut araştırmada, engelli bireylerin istihdamına ilişkin olarak özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bu okullarda döner sermaye sistemi oluşturularak öğrencilerin üretime katılımlarının sağlanması ve engelli bireylere iş yerlerinde yardımcı olacak iş koçlarının istihdam edilmesi şeklinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Güneş ve Akçamete (2014), "Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Mesleki İstihdamı Çorum İli Örneği" isimli çalışmalarında, **ö**zel gereksinimi olan bireylerin mesleki eğitimleri okulda öğrenilen bilgilerin iş yerlerinde uygulanmasının arttırılarak iş yeri stajları ile desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında engelli bireylerin istihdam edilmesine yönelik olarak öğretmenlerin, öğretmen, öğrenci ve iş yeri sahibinin işbirliği içerisinde olması, devlet kadrolarının arttırılması, özel sektör sahiplerinin bu konuda bilinçlendirilmesi şeklinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak, Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş ve Konuk (2013) da, İŞKUR, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gibi kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon sağlanmasının da önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer olarak, normal gelişim gösteren bireylere mesleki beceri eğitimi doğrultusunda da okul-işletme bağının daha güçlü olması gerektiği belirtilmektedir (Çobanoğlu ve Tuncel, 2010).

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

V. I. Sonuç

Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Kademe III) Ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezlerinde (Kademe III) görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, özel gereksinimli bireylere sunulan mesleki beceriler eğitiminin özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, bu okullarda görev yapan 26 (13+13) öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Araştırma bulgularında, engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, el sanatları teknolojisi alanına ait mesleki beceriler, yiyecek içecek hizmetleri

alanına ait mesleki beceriler ve konaklama ve seyahat hizmetleri alanına ait mesleki becerilerin yanı sıra görev yaptıkları okullarda servis hizmetleri alanına ait mesleki beceriler, mobilya ve iç mekân tasarımı alanına ait mesleki beceriler, güzellik ve saç bakım hizmetleri alanına ait mesleki beceriler, inşaat teknolojisi alanına ait mesleki beceriler ve oto yıkama hizmetleri alanına ait mesleki beceriler öğretildiğine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Mesleki becerilerin engel türlerine göre değişimine ilişkin görüşler incelendiğinde, her iki okuldaki öğretmenlerin de mesleki becerilerin engel türlerine göre değişim göstermediği, engel derecesine göre değişim gösterdiğine ilişkin görüş belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca her iki okulda görev yapan öğretmenlerin yüzde sekizinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere farklı mesleki beceriler öğretildiğine ilişkin görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Engelli bireylere öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerle, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Her iki okulda da göre yapan öğretmenler, öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçimine ilişkin, öğrencinin yeterliliğine göre, ailelerinin görüşlerine göre, öğretmen görüşlerinin alındığına, öğrencinin ilgi ve isteğine göre, okul idaresi tarafından belirlendiğine, kaba değerlendirme sonuçlarına göre, bulunduğu şehirdeki istihdam alanlarına göre seçildiğine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Engelli bireylere mesleki becerilerin öğretimi aşamasına ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenler, gösterip yaptırma yönteminin kullanıldığını, ipucu türlerini kullandıklarını, çocukların performansına göre ilerleme, basamaklandırılmış öğretim yöntemini kullandıklarını, beceri analizi uyguladıklarını, becerinin teorik olarak anlatıldığını, mesleğin tanıtıldığını, materyallerin tanıtıldığını, doğrudan öğretim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenler ise atölyelerde uygulamalı olarak ders işlediklerini, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapıldığını, beceriyi teorik olarak anlattıklarını, grupla öğretim yaptıklarını, gösterip yaptırma tekniğini kullandıklarını ve konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin değerlendirilmesine ilişkin olarak Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, yazılı sınavlar aracılığıyla ve soru-cevap şeklinde değerlendirme yaptıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Mesleki beceri eğitiminin yapıldığı atölyelerin özelliklerine ilişkin olarak her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin de benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre atölyeler, fiziki donanımının tam olması, güvenlik önlemlerinin alınmış olması, geniş ve ferah olması, öğrencilerin bire bir uygulama yapmasına elverişli olmalıdır.

Mesleki becerilerin öğretiminde ailelerden beklentilere ilişkin olarak her iki okul öğretmenlerinin de benzer görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Ancak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenler, benzer görüşlerin yanı sıra ailelerden, çocukların çalışmalarına izin vermeleri, öğrencinin mesleki beceriler konusundaki motivasyonunun arttırılması, mesleki beceriler konusunda ilgili olmaları yönünde de görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Mesleki becerilerin öğretiminde yöneticilerden beklentilere ilişkin olarak her iki okul öğretmenlerinin de benzer görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Engelli bireylerin istihdamına ilişkin olarak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlerin, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, Özel eğitim iş uygulama merkezlerinde döner sermaye sistemi oluşturularak öğrencilerin üretime katılımlarının sağlanması ve engelli bireylere iş yerlerinde yardımcı olacak iş koçlarının istihdam edilmesi şeklinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

V. II. Öneriler

Engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin bölgenin istihdam şartları göz önünde bulundurularak planlanması yapılabilir. Mesleki beceriler ile ilgili atölyeler açılırken yine bölgenin istihdam ve mesleki gereksinimleri araştırılabilir ve bu doğrultuda atölye seçimi yapılabilir.

Öğretimi yapılan mesleki beceriler engel türlerine göre farklılık gösterirse ya da öğretim sırasında gerekli uyarlamalar yapılırsa daha çok verim alınacağı düşünülmektedir. Bu konuda engelli bireylere, engel türleri göz önünde bulundurularak daha çok verimli olacakları alanlarda mesleki beceri öğretimi yapılabilir.

Engelli bireylere öğretilmesi hedeflenen mesleki becerilerin seçilmesi aşamasında; öğrencinin kendisinden, ailesinden, yakın çevresinden, sınıf ve branş öğretmenlerinden, okul idarecilerinden ve bölgenin işverenlerinden görüş alınabilir.

Engelli bireylere mesleki becerilerin öğretimi aşamasında yararlanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerine ve atölye öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca bu konu ile ilgili dersler üniversitelerin ilgili alanlarına eklenilebilir.

Engelli bireylere öğretimi yapılan mesleki becerilerin değerlendirilmesine ilişkin, değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

Engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminin yapıldığı atölyelerin fiziki donanımının tam olması, güvenlik önlemlerinin alınmış olması, geniş ve ferah olması, öğrencilerin ve öğretmenin bireysel ve grup olarak çalışabilecekleri alanların olması gerekmektedir. Okul idarecileri ve/veya öğretmenler bu konuda çalışma yapabilirler.

Engelli bireylerin ailelerine, çocuklarının çalışmalarına izin vermeleri, öğrencinin motivasyonunu arttırma çalışmaları yapmaları, mesleki beceriler konusunda ilgili olmaları ve öğretim aşamasını takip etmeleri önerilebilir.

Özel eğitim iş uygulama merkezleri ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde döner sermaye sistemi kurularak öğrencilerin üretime katkı sağlamalarının oluşturulması ve engelli bireylere iş yerlerine yerleştirilmesinde, takibinin sağlanmasında, gerekli yardımın sunulmasında yardımcı olabilecek iş koçlarının istihdam edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş *ve* önerileri. *Elementary Education Online, 6 (2),* 213-225.

Çobanoğlu, F. ve Tuncel, İ. (2010). Mesleki Eğitimin Sorunlarına İlişkin İşverenlerin Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey

Eduser (2013). Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (Mesgep) Dezavantajlı Bireylerin Eğitim İhtiyaçları Analizi Araştırma Raporu, Ankara

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeleri Teknikler, Nobel Yayınevi, Ankara.

Karataş, K. (2001a). Özürlülerin İstihdamı ve Çalışma Yaşamında Karşılaşılan Sorunlar, Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları. Kasım Karataş (Ed.), 141-152, Körler Federasyonu Yayını No: 4, Ankara.

Karataş, K. (2001b). Özürlülerin Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Sorunu, Sosyal Hizmet Sempozyumu'96. Toplumsal Gelişme ve Değişme Sürecinde Sosyal Hizmet, Kasım Karataş (Ed.), 112-117, Ankara.

M.E.B. (2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma

Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. http://orgm.meb.gov.tr

Şahsuvaroğlu, N,T.& Güneş, H. & Aktaş, İ. & Konuk, Ö. (2013) Engelsiz Türkiye için: yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler, Sabancı Üniversitesi Yayınları, ISBN: 978-605-4348-46-6, İstanbul, Mart 2013.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternetten Yararlanılan Kaynaklar

İşçi Statüsünde Engelli İstihdamı (2012-2015). Erişim: 17 Mayıs 2016 http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/istatistikler.aspx#dltop

Memur Statüsünde Engelli İstihdamı (2012-2015). Erişim: 17 Mayıs 2016http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikler

EVALUATION OF MONTESSORI METHOD FOR TEACHING MENTALLY RETARDEDSTUDENTS BASED ON THE OPINIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Yrd.Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Gökçen Bengi GÜNDOĞDU
gokcenbengi@gmail.com

ABSTRACT: The present study aims to evaluate the use of Montessori Method for teaching Mentally Retarded Students (MRS) based on the opinions of special education teachers. Opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS were analyzed based on the following criteria: gender of special education teachers, whether they are informed about Montessori Method, whether they are trained about Montessori Method, being employed in an educational institution having adopted Montessori Method, their bachelor degree, their seniority and length of service, the duration of their service in a special education institution, type of the special education institution they are working for. Furthermore the opinions of the special education teachers were collected on following issues: the comparison of the effect of Montessori Method on people of normal intelligence and people with MR, practicability of Montessori Method in Turkey, student-centered educational practices, setting the students free for their choices, presence of older and younger students in the same classroom. Quantitative and qualitative approaches were used together in the survey model of the research. Participants of the study were composed of 163 special education teachers working with students who have mental retardation in special education institutions and special education and rehabilitation centers affiliated to the Ministry of National Education. Of the participants, 108 were male and 54 were female. Of the special education teachers, 109 have been working for 1-5 years; 23 have been working for 6-10 years; 15 have been working for 11-15 years; 16 have been working for 16 years and more. Of the teachers, 36 have been working for mild special education classrooms; 38 have been working for independent Special Education Schools; 13 have been working for Special Vocational Schools; 23 have been working for moderate-severe special education classrooms and 64 have been working for Rehabilitation Centers. Questionnaire developed by researches for practicability of Montessori Method for teaching MRS by special education teachers was used as data collection tool. Cronbach's Alpha was 0,831 according to reliability study conducted with 258 people for the questionnaire. Researchers visited the schools and met the teachers and questionnaires were filled by participants. Qualitative data of the research was analyzed through descriptive approach. Data were analyzed for quantitative data and they were determined to be normally distributed. Afterwards, of the parametrical tests, t test, Anova and Tukey's test were used for analysis. According to research results, special education teachers have moderate opinions about the use of Montessori Method in teaching MRS. Factors such as special education teachers' being trained about Montessori Method, being informed about Montessori Method, being employed in an educational institution having adopted Montessori Method and the duration of their service as special education teacher did not create any difference in the opinions of teachers on practicability of Montessori Method in teaching MRS. Female special education teachers think that Montessori Method may be adopted in teaching MRS more commonly. Opinions held by the teachers graduated from the department of child development are more positive than the opinions of teachers graduated from the department of special education for using Montessori Method in teaching MRS. There is difference in the opinions of the teachers about the use of Montessori Method in teaching MRS according to the type of educational institution they are working for. Accordingly, teachers working in special-education classroom within a regular school have more positive attitudes than teachers working in independent special education institutions, moderate-severe special education classrooms, rehabilitation centers and special vocational schools. The majority of the participants think that Montessori Method may be applied in Turkey for teaching MRS. Special education teachers approve walking freely around according to this method however they point out that presence of older and younger students in the same classroom may result in disciplinary problems. Participants indicate that Montessori education may be effective for people of normal intelligence.
Keywords: Maria Montessori, Montessori Method, Mentally Retarded Students, Special Education Teachers

MONTESSORI METHOD

Maria Montessori (1870-1952), Italy's one of the first female physician, a pedagogue and a professor of anthropology developed a pedagogy which might be adopted for each and every child. This pedagogy is prepared according to the characteristics of the child taking personal skills and fields of interest into consideration. Montessori introduced her method with Children's House (Casa dei Bambini) which was opened in 1906. While this method was primarily focused on preschool children, its practice developed gradually in a manner to encompass other educational levels in time (Korkmaz, 2006) and the number of schools having adopted Montessori Method has reached thousands (Brehony, 2000).

The aim of the Montessori education which is based on personal education is to enable student to be independent and to prepare optimum environment where student can find everything and his development is supported. Thanks to active participation, students acquire the freedom of choice and they choose the educational materials and decide what

and how to do on their own and acquire achievement for problem solving, creativity and communicative skills (Temel, 1994). Montessori education aims not only to transfer knowledge but also to stimulate the desire of the student to research and learn.

Absorbent Mind is the basis of Montessori approach. Absorbent mind aims to reveal the mental activities of the child. The child is never forced to attain mental achievements with the Montessori approach. The child is provided with an intentionally prepared environment and Montessori materials in order to discover this environment. Development of the child is supported through these materials. Materials are organized within the reach and vision of children with a hierarchic order from simple to difficult and from tangible to intangible and they are designed in a manner to enable children to perform control of error. Thus teacher does not tell the error of the child and child explores the right option on his own (Gürsoy and Yıldız-Bıçakçı, 2009). Teacher allows the children to enjoy the freedom of exploring and encourage children to help each other (Tuckman, 1991).

Children who are engaged in objects of daily life learn tasks related to practical life in the educational environment of Montessori. Interesting chores such as dusting, drying the wet areas, removing the stains, rolling the carpets, laying the carpets are among these tasks. These practices are performed not just for developing the self-care skills of the child; they are also performed for satisfying the tactile need of the child. This is due to the fact that children are able to realize the different tactile features of the materials by touching and feeling the materials and this process supports the cognitive development. Hand movements employed during the chores are closely related to human intelligence. Thus numerous chores performed by the child introduce important opportunities for the cognitive development of the child (Durakoğlu, 2011).

"Individuality of child" is at the forefront of Montessori approach. Each child has his own development (Sarıaydın, Tekbaş, Tuncay & Akgün, 2009). So Montessori Method has been used for teaching mentally retarded children (Hellbrügge, 1978). Montessori had carried out practical activities for teaching mentally retarded children since 1898 and performed the first pedagogic observations and experiences thereof. (Kramer, 1976; cited by Singh, 2005)

Montessori followed an approach which focused on training the sense organs of disabled children by means of the instructional materials she developed. This approach enabled disabled children to become more successful than normal children trained with other methods. The achievement of Montessori astonished the people around. However she asserted that this difference resulted from poor educational opportunities provided for normal children (Çağlar, 1979, p. 107).

Montessori stated that the function of the teacher is not to speak but to prepare a special environment for the child. The most important and urgent task to be completed by the teachers is to recognize the unknown child and release him from his restraints. If children are able to notice the errors without the intervention of the teachers and parents, the environment enables the children to learn on their own. Teachers and parents should be mere spectators. Furthermore all activities of the children should be respected and effort should be exerted to understand them (Asher, 2010). The teacher is the person who enables the children to move freely in the intentionally prepared environment, has sufficient information on human development and growth, has the skill to make observations in order to meet developmental needs of the children through materials and various activities and motivates the children to learn. The mission of the teacher is not to impose his knowledge and experiences but to enable children to use their own potential for their development. Montessori teachers exert effort to make the children acquire appropriate methods teachers observe for effective learning, facilitation, orientation and guidance while developing observational skills of the children (Morrison, 1998 & Coe, 1991: cited by Oğuz & Köksal Akyol, 2006).

The teacher should be aware of the children's development and he should be able to implement techniques, materials and ideas included by Montessori Method. These include environmental organization, making presentations, introducing the students to each other at the beginning of academic year, meeting the needs of as many students as possible each day. The most important task is to ensure discipline in the classroom. This may be achieved by being a model and a guide for proper behaviors towards students. The teacher should be able to perform his roles as a guide, model, observer and reporter (North American Montessori Center: NAMC, date is unknown).Although the origin of Montessori Method is based on Special Education, it has become widespread in preschool education both in Turkey and the world and its association with the special education has been neglected. While Montessori Method is available in preschool education in Turkey, the practice of Montessori Method for special education is very rare. The main reason thereof is that special education teachers do not use this method. Negligence of special education teachers for using Montessori Method in teaching MRS may be associated with their opinions and knowledge in this field. However there are not researches on this subject. The practice of Montessori Method for teaching MRS will be useful in Turkey.

Prior to introduction of these practices, opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS will be a needs analysis.The present research aims to evaluate the opinions of special education teachers about Montessori Method according to different variables. Thus the use of Montessori Method for teaching MRS was evaluated based on the opinions of special education teachers. Opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS were analyzed based on the following criteria: gender of special education teachers, whether they are informed about Montessori Method, whether they are trained about Montessori Method, being employed in an educational institution having adopted Montessori Method, their bachelor degree, their seniority and length of service, the duration of their service in a special education institution, type of the special education insti-

tution they are working for. Furthermore the opinions of the special education teachers were collected on following issues: the comparison of the effect of Montessori Method on people of normal intelligence and mentally retarded people, practicability of Montessori Method in Turkey, student-centered educational practices, setting the students free for their choices, presence of older and younger students in the same classroom.

METHOD

Quantitative and qualitative approaches were used together in the survey model of the research. Participants of the study were composed of 163 special education teachers working with students who have mental retardation in special education institutions and special education and rehabilitation centers affiliated to the Ministry of National Education. Of the participants, 108 were male and 54 were female. Of the special education teachers, 109 have been working for 1-5 years; 23 have been working for 6-10 years; 15 have been working for 11-15 years; 16 have been working for 16 years and more. Of the teachers, 36 have been working for mild special education classrooms; 38 have been working for independent Special Education Schools; 13 have been working for Special Vocational Schools; 23 have been working for moderate-severe special education classrooms and 64 have been working for Rehabilitation Centers.
Questionnaire developed by researches for practicability of Montessori Method for teaching MRS by special education teachers was used as data collection tool. Literature review was performed during the development of the questionnaire and the expert opinion was obtained after the items had been determined. The questionnaire was finalized following the preliminary practice with 10 special education teachers. Cronbach's Alpha was 0,831 according to reliability study conducted with 258 people for the questionnaire. The questionnaire was reliable according to this figure. Researchers visited the schools and met the teachers and questionnaires were filled by participants. Qualitative data of the research was analyzed through descriptive approach. Data were analyzed for quantitative data and they were determined to be normally distributed. Afterwards, of the parametrical tests, t test, Anova and Tukey's test were used for analysis.

FINDINGS AND INTERPRETATION

Considering the opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS, total score regarding the opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS and their percentage according to possible maximum total were calculated. The data is shown in Table 1.

Table 1; Opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS

O	Items regarding Montessori Method for teaching MRS	Total	%
1	23. Each child is different according to Montessori.	749	86,09
2	25. Children are free to walk freely around the Montessori classrooms. However they cannot use the other parts of the school at will.	735	84,48
3	17. According to Montessori the simplest method of teaching is memorization.	734	84,37
4	24. Materials should be placed within the reach of children in Montessori classrooms.	720	82,76
5	28. Mutual respect is essential in Montessori classrooms.	717	82,41
6	14. An environment setting the children free should be prepared in Montessori education.	709	81,49
7	42. Hand-eye coordination of the child is developed in Montessori Method.	701	80,57
8	19. Emotional and social development of children may be supported with Montessori education.	699	80,34
9	40. Children should be made to perform practical life-related practices with Montessori Method.	696	80,00
10	34. Children get the opportunity to repeat as much as possible in Montessori classrooms.	690	79,31
11	18. According to Montessori, knowledge should be materialized and transferred as a whole.	674	77,47
12	29. Skills regarding daily life should be taught by Montessori Method.	674	77,47
13	2. Montessori Method is not effective for normal people.	671	77,13
14	10. The origin of Montessori Method is the child.	671	77,13
15	15. According to Montessori, development of peers is same.	668	76,78
16	22. According to Montessori, individual learning occurs within the environment.	663	76,21
17	33. All materials of Montessori are natural.	656	75,40
18	11. Montessori Method thinks that all children have the same learning rate.	648	74,48

19	4. Montessori Method is currently used just for mentally retarded individuals.	647	74,37
20	39. Children plant trees and each child is responsible for caring for that plant every day in Montessori schools.	647	74,37
21	16. According to Montessori, all children have similar capacities.	638	73,33
22	37. Writing skills of the children are supported by Montessori Method.	633	72,76
23	31. Language education is provided in Montessori Method.	619	71,15
24	35. Education of the senses is not available in Montessori Method.	615	70,69
25	13. Children have to follow a program prepared by adults in Montessori Method.	611	70,23
26	32. According to Montessori, education should be programmed and it should not change according to life.	609	70,00
27	3. Children of 3-9 ages are included in Montessori Method.	597	68,62
28	30. Montessori Method does not include mathematics and cosmic (Universal learning activities) educational activities.	594	68,28
29	7. Characteristics of the children are of secondary importance for Montessori Method.	588	67,59
30	9. Children should not be let to choose in Montessori Method.	579	66,55
31	38. It is not necessary to introduce all problems a child may encounter in daily life within the course of Montessori Method. The most important ones are sufficient.	579	66,55
32	21. According to Montessori, presence of older and younger students in the same classroom damages the self-confidence of younger students.	578	66,44
33	20. According to Montessori, presence of different aged students in the same environment is risky.	573	65,86
34	5. According to Montessori, children cannot mentally think any action that they do not actually take.	571	65,63
35	6. Children check their own errors in the Montessori Method.	559	64,25
36	26. Activities should be chosen by teacher in the Montessori Method.	538	61,84
37	8. There are not books in the Montessori Method.	531	61,03
38	12. According to Montessori, children do not like rewards and punishments.	520	59,77
39	1. Montessori Method was firstly used for mentally retarded individuals.	488	56,09
40	41. Children are required to have developed fine and gross motor skills in order to receive Montessori education.	459	52,76
41	27. All materials should be available with some reserves in Montessori classrooms.	414	47,59
42	36. Skills regarding the daily life of child should solely be practiced with non-living things in Montessori Method.	367	42,18

According to Table 1, special education teachers had knowledge around 80% and above about the following items: Each child is different according to Montessori Method; children are free to walk freely around the classrooms; however, they cannot use the other parts of the school at will; all materials should be placed within the reach of children in classrooms; mutual respect of children is essential; an environment setting the children free should be prepared; hand-eye coordination of the child is developed; emotional and social development of children may be supported with the method; practical life-related practices should be performed. However teachers had an erroneous conceptual perception that knowledge should be memorized in Montessori Method.

Special education teachers were not well-informed about following aspects of Montessori Method: children cannot mentally think any action that they do not actually take; children check their own errors in the Method; there are not books in the Method; according to Montessori, children do not like rewards and punishments. Although it is not available in Montessori Method, they did not agree with the idea that "Children are not required to have developed fine and gross motor skills in order to receive Montessori education". Participants were aware that it was not necessary to have materials with reserves and skills regarding the daily life of child cannot solely be practiced with non-living things; however they got solely 56.09% about the knowledge that Montessori Method was firstly used for mentally retarded individuals. This indicates that special education teachers are not aware that this Method may be used for teaching MRS.

Table 1 shows the opinions of teachers regarding the items which are included in the questionnaire for determining the opinions of special education teachers on the use of Montessori Method for MRS i.e. data collection tool of the research and items which are not related to Montessori Method.

When Table 1 is analyzed, it is clear that majority of items which are not related to Montessori Method is listed successively according to order of total scores of items included in the research. It points out that special education teachers have approximately similar opinions on the items which are not related to Montessori Method.

The present study examined whether the scores of special education teachers about the use of Montessori Method for teaching MRS differed according to following factors: gender of special education teachers, whether they are trained about the Method, whether they are informed about the Method, being employed in an educational institution having adopted Montessori Method. Findings thereof are shown in Table 2.

Table 2: Average Attitude Scores of Teachers about Montessori Method

Variable		N	X	sd	t	P
Gender	Female	114	152,30	12,94	3,55	0,001
	Male	60	144,45	14,58		
Montessori training	Yes	41	149,03	14,56	-,247	0,805
	No	133	149,72	14,52		
Being informed about Montessori Method	Yes	41	150,75	14,87	0,587	0,558
	No	133	149,23	14,41		
Being employed in an educational institution having adopted Montessori Method	Yes	10	144,66	3,823	-1,222	0,223
	No	164	149,95	1,14		

As can be seen from Table 2, average score of female teachers about the use of Montessori Method for teaching MRS was 152.30 and average score of male teachers about the use of Montessori Method for teaching MRS was 144.45. There was a statistically significant difference between the scores of two groups ($t=3.55$, $p<0.05$). Accordingly, opinions held by female teachers about the use of Montessori Method for teaching MRS were more positive.

Average score of teachers who were trained about Montessori Method about the use of Montessori Method for teaching MRS was 149.03; average score of teachers who were not trained about Montessori Method about the use of Montessori Method for teaching MRS was 149.72. The difference between the scores of two groups was not statistically significant ($t= -.247$, $p>0.05$). Accordingly, opinions of teachers who were trained about Montessori Method and who were not trained about Montessori Method about the use of Montessori Method for teaching MRS were similar.

Average score of teachers who were informed about Montessori Method, about the use of Montessori Method for teaching MRS was 150.75; Average score of teachers who were not informed about Montessori Method, about the use of Montessori Method for teaching MRS was 149.23. The difference between the scores of two groups was not statistically significant ($t= 0.587$, $p>0.05$). Accordingly, opinions of teachers who were informed about Montessori Method and who were not informed about Montessori Method about the use of Montessori Method for teaching MRS were similar.

Average score of teachers who were employed in an educational institution having adopted Montessori Method, about the use of Montessori Method for teaching MRS was 144.66; average score of teachers who were not employed in an educational institution having adopted Montessori Method, about the use of Montessori Method for teaching MRS was 149.95. The difference between the scores of two groups was not statistically significant ($t= -1.222$, $p>0.05$). Accordingly, opinions of teachers who were employed in an educational institution having adopted Montessori Method and who were not employed in an educational institution having adopted Montessori Method about the use of Montessori Method for teaching MRS were similar.

Data were analyzed through Anova method in order to determine whether the opinions of teachers on the practicability of Montessori Method for students with special educational needs differed according to following factors: seniority of teachers, their bachelor degree, the duration of their service in a special education institution, type of the special education institution they are working for. Findings thereof are shown in Table 3.

Table 3: Opinions of special education teachers on the practicability of Montessori Method for students with special educational needs according to seniority of teachers, their bachelor degree, the duration of their service in a special education institution, type of the special education institution they are working for

When the average score of special education teachers about the practice of Montessori Method for teaching MRS was

Variable		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Duration and seniority of their service as a teacher	Inter group	88,962	3	29,654	0,139	0,936
	Intra-group	36241,067	170	213,183		
	Total	36330,029	173			
the duration of their service in a special education institution	Inter group	525,405	3	175,135	0,832	0,478
	Intra-group	35804,624	170	210,615		
	Total	36330,029	173			
Bachelor Degree	Inter group	1799,630	3	599,877	2,953	,034
	Intra-group	34530,399	170	203,120		
	Total	36330,029	173			
type of the special education institution	Inter group	4566,551	3	1522,184	8,147	,000
	Intra-group	31763,478	170	186,844		
	Total	36330,029	173			

analyzed according to duration of their service as a teacher, there was not a significant difference on the inter group basis (F= 0.139, p>0.05). Accordingly, seniority of teachers and length of service did not affect the opinions of teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS.

When the average score of special education teachers about the practice of Montessori Method for teaching MRS was analyzed according to the duration of their service in a special education institution, there was not a significant difference on the inter group basis (F= 0.832, p>0.05). Accordingly, duration of special education teachers' service in a special education institution did not affect the opinions of teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS.When the average score of special education teachers about the practice of Montessori Method for teaching MRS was analyzed according to bachelor degree of special education teachers, there was a significant difference on the inter group basis (F= 2.953, p>0.05). Accordingly, bachelor degree of teachers affected the opinions of teachers on the use of Montessori Method for teaching MRS. Tukey's test was used in order to comprehend the origin of the difference. Results thereof are shown in Table 4.

Table 4: Opinions of special education teachers on the practice of Montessori Method for teaching MRS according to bachelor degree of special education teachers

	SCORE					
Dependent Variable	**Bachelor Degree**	N	X	F	p	Inter-Group Difference
Opinions on Montessori Method	Department of Special Education	51	146,1176	2,953	0,034	1-3
	Department of Elementary Education	58	150,7069			
	Department of Child Development	36	154,6944			
	Other	29	147,1379			
Total		174	149,5920			

As can be seen from Table 4, opinions held by the teachers graduated from the department of child development were more positive than the opinions of teachers graduated from the department of special education for using Montessori Method in teaching MRS. Any statistically significant difference was not observed between opinions held by the teachers graduated from the department of elementary education and other departments for using Montessori Method in teaching students with special educational needs.

When the average score of special education teachers about the practice of Montessori Method for teaching MRS was analyzed according to type of the special education institution they are working for, the difference between the scores of groups was statistically significant ($F= 8.147$, $p<0.05$). Tukey's test was used in order to comprehend the origin of the difference. Results thereof are shown in Table 5.

Table 5: Opinions of special education teachers on the Montessori Method according to type of the special education institution they are working for

Dependent Variable	G	Institution	N	X	F	P	Inter-Group Difference
Opinions of special education teachers on the practice of Montessori Method for teaching MRS according to type of the special education institution they are working for	1	Mild special education classroom	36	148,2222	7,691	0,000	2-1 2-3 2-4 2-5 3-5
	2	Independent Special Education School	38	158,0263			
	3	Special Vocational School	13	138,0769			
	4	Moderate-Severe Special Education Classroom	23	142,7391			
	5	Rehabilitation Center	64	150,1563			
Total			174				

As can be seen from Table 5, opinions held by the teachers working for independent special education schools were more positive than the opinions of teachers working for special education classroom dedicated to students with mild mental retardation, moderate-severe special education classroom, special vocational school and rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS. Furthermore, opinions held by the teachers working for special vocational school were more positive than the opinions of teachers working for rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS. There was not difference in the opinions of teachers working for special education classroom dedicated to students with mild mental retardation, moderate-severe special education classroom, special vocational school and rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS.

Some of the opinions held by special education teachers on the use of Montessori Method in teaching MRS were acquired through open-ended questions. Collected data were analyzed through qualitative approach. Opinions of 163 special education teachers on the practicability of Montessori Method in Turkey for teaching MRS are shown in Table 6.

Table 6: Opinions of Participants on the Practicability of Montessori Method in Turkey

Practicability of Montessori Method in Turkey:					
Possible	**F**	**%**	**Impossible**	**f**	**%**
Considers that it will be effective	74	45,4	Deficient infrastructure	9	5,52
There should not be racial segregation	19	11,66	Not convenient for Turkey	7	4,29
Develops creativity	11	6,748	It should not be copied	2	1,23
Interest of children is same	6	3,681	No idea	27	16,6
It may replace rote learning	6	3,681	**Total**	45	27,6
Socio-cultural level is important	2	1,227			
Total	118	72,39			

As can be seen from Table 6, of 163 participants 118 (72.39%) thought that Montessori education could be used in Turkey. Of the participants holding this opinion, 74 (45.4%) indicated that Montessori education would be effective; 19 participants indicated that (11.6%) there should not be racial segregation; 11 participants (6.78%) stated that it would develop the creativity. Number of participants thinking that Montessori education could not be used in Turkey was 45 (27.6%). Of the participants holding this opinion 9 (5.52%) indicated that infrastructure was deficient; 7 participants (4%) indicated that it was not convenient for Turkey and 2 participants (1.1%) stated that it should be copied. Of the participants 27 (16.6%) stated that they did not have an idea about the practicability of Montessori Method in Tur-

key. Data about the opinions of special education teachers on students' walking freely around the classroom in the Montessori Method are shown in Table 12.

Table 7: Opinions of Participants on Students' Walking Freely Around the Classroom

Students' Walking Freely Around the Classroom					
Approves	**F**	**%**	**Disapproves**	**f**	**%**
Enables learning by performing and experiencing	18	11	It results in indiscipline	50	30,67
I approve it	17	10,4	It distracts attention	13	7,975
Children should be controlled	12	7,36	I disapprove it	7	4,294
Children should pay attention to material which they are interested in	8	4,91	No idea	14	8,5
Authority should be established on the children	7	4,29	**Total**	84	51,53
Walking should not be aimless	7	4,29			
It enhances self-confidence	6	3,68			
It enhances curiosity	3	1,84			
They perform the activities more easily	1	0,61			
Total	79	48,5			

As can be seen from Table 7, of 163 participants 79 (48.5%) indicated that they approved students' walking freely around the classroom.Of the participants holding this opinion 18 (11%) indicated that students' walking freely around the classroom enabled learning by performing and experiencing; 17 participants (10.4%) indicated that they approved it; 12 participants (7.36%) stated that students might walk freely around the classroom but they should be controlled. Number of participants disapproving students' walking freely around the classroom was 84 (51.53%). Of the participants holding this opinion 50 (30.67%) indicated that it resulted in indiscipline; 7 participants (4.29%) indicated that they disapproved it; 13 participants (7.97%) stated that it would distract attention. 14 participants (8.5%) stated that they had no idea.

Data about the opinions of special education teachers on setting the students free for their choices in the Montessori Method are shown in Table 8.

Table 8: Opinions of Participants on Setting the Students Free for Their Choices

Setting the Students Free for Their Choices					
Approves			**Disapproves**	**F**	**%**
They should be set free	35	21,47	They can make erroneous choices	7	4,29
They should make choices according to their interests	28	17,17	I disapprove it	5	3,06
They are able to create original works	12	7,3	**Total**	29	17,79
It enhances self-confidence	12	7,36			
It enhances the sense of responsibility	10	6,13			
There are individual differences	9	5,52			
There should be specific limits	9	5,52			
It enhances the sense of independency	6	3,68			
Thinks that it will be effective	5	3,06			
They correct their own errors	4	2,453			
It results in a positive effect	2	1,23			
It enhances problem solving skills	1	0,61			
It may be possible for people of normal intelligence	1	0,61	**No idea**	17	10,42
Total	134	82,20			

As can be seen from Table 8, of 163 participants 134 (82.20%) approved setting the students free for their choices.Of the participants holding this opinion 35 (21.47%) indicated that students should be set free for their choices; 28 partici-

pants (17.17%) indicated that students should make choices according to their interests; 12 participants (7.36%) stated that they were able to create original works, it would enhance their self-confidence and they would assume responsibility. Number of participants disapproving setting the students free for their choices was 29 (17.79%). Of the participants holding this opinion 7 (4.29%) indicated that they could make erroneous choices; 5 participants (3.06%) indicated that they disapproved it and 17 participants (10.42%) stated that they had no idea.Data about the opinions of special education teachers on the presence of older and younger students in the same classroom in the Montessori Method are shown in Table 9.

Table 9: Opinions of Participants on the Presence of Older and Younger Students in the Same Classroom

Presence of Older and Younger Students in the Same Classroom					
Thinks that it is not convenient	**f**	**%**	**Thinks that it will not cause problems**	**F**	**%**
It causes disorder	22	13,50	Learning will be permanent in this manner	19	11,65
There will be individual differences	22	13,49	They will be models for each other	14	8,58
Older students may cause problems for younger students	14	8,59	They support each other	12	7,361
Needs will be different	4	2,45	Approves	11	6,74
Necessary precautions should be taken	4	2,45	They get social	7	4,29
It is not convenient for special education	3	1,84	They learn about their own responsibilities	5	3,06
			It should be under control	5	3,067485
			It enhances self-confidence	1	0,613497
			Total	94	57,66871
Total	69	42,33129	**No idea**	20	12,26994

As can be seen from Table 9, of 163 participants 69 (42.33%) stated that the presence of older and younger students in the same classroom might cause disciplinary problems. 22 participants (13.49%) indicated that it would cause disorder; 22 participants (13.49%) indicated that there would be individual differences and 14 participants (8.58%) stated that older students might cause problems for younger students. Number of participants approving the presence of older and younger students in the same classroom was 94 (57.66%). 19 participants (11.65%) indicated that learning would be permanent in this manner; 14 participants (8.58%) indicated that students would be models for each other; 12 participants (7.36%) stated that students would support each other. 20 participants (12.26%) indicated that they had no idea.

Data about the opinions of special education teachers on the idea that the Montessori Method may be effective on people of normal intelligence are shown in Table 10.

Table 10: Opinions of Participants on Whether Montessori Method is Effective on People of Normal Intelligence

It Is Effective on People of Normal Intelligence			It Is Effective on MRS		
Approves	**F**	**%**	**Approves**	**f**	**%**
It think that it will be effective	60	36,81	Approves	4	2,45
It will be more effective	29	17,79	It is solely for special education	3	1,84
Approves	10	6,13	**Total**	6	4,3
It should be individual-oriented	8	4,91			
It enhances creativity	7	4,29			
Total	114	69,94	**No idea**	42	25,76

As can be seen from Table 10, of 163 participants 114 (69.93%) indicated that they thought Montessori education to be effective for people of normal intelligence. 60 participants (36.80%) indicated that it would be effective; 29 participants (17.79%) indicated that it would be more effective; 10 participants (6.13%) stated that they approved it. Number of participants thinking that Montessori education would be effective for teaching MRS was 6 (4.3%). 4 participants (2.4%) indicated that it would be effective for teaching MRS; 3 participants (1.84%) stated that it was solely for special education. 42 (25.76%) special education teachers stated that they had no idea.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Special education teachers have moderate opinions about the use of Montessori Method in teaching MRS. Factors such as special education teachers' being trained about Montessori Method, being informed about Montessori Method, being employed in an educational institution having adopted Montessori Method and the duration of their service as special education teacher did not create any difference in the opinions of teachers on practicability of Montessori Method in teaching MRS. This indicates that special education teachers hold almost same ideas about the various aspects of Montessori Method. One of the interesting results of the research is that there is not difference in the opinions of teachers who are trained about Montessori Method or use Montessori Method and other teachers regarding the use of Montessori Method for teaching MRS. Findings obtained from qualitative data of the research indicate that special education teachers have similar opinions about the practicability of Method for teaching MRS even though they are not trained about Montessori Method or they have not worked for such an institution. It may be deduced that training about Montessori Method for special education teachers has not become effective on the opinions of special education teachers about the practicability of Montessori Method for teaching MRS. In fact Montessori Method may widely be employed for teaching MRS. Erben (2005) states that Montessori materials are very effective for developing visual perception level out of recipient language development for mentally retarded children and hearing impairment. Korkmaz (2006) indicates that Montessori Method may effectively be used for teaching MRS. Before Montessori Method was adopted in our country, number of schools having adopted Montessori Method reached thousands (Brehony, 2000). Montessori Method is effective for developing senses of MRS (Erben, 2005) and also for mental education (Singh, 2005). Asher (2010) and Seldin (2000) points out that Montessori Method enabled the MRS to attain the same achievement with students of normal intelligence in exams held by Italian public schools. Given the above-mentioned developments, special education teachers' having insufficient knowledge about the use of Montessori Method for teaching MRS is worrisome in Turkey. Thus special education teachers should be trained about the use of Montessori Method for teaching MRS and their opinions thereof should be changed in a positive manner.

Female special education teachers think that Montessori Method may be used on a wider scale for teaching MRS. Skills of male special education teachers about the use of Montessori Method for teaching MRS should be developed and their opinions thereof should be changed in a positive manner.

Opinions held by the teachers graduated from the department of child development are more positive than the opinions of teachers graduated from the department of special education for using Montessori Method in teaching MRS. This results from the fact that Montessori Method is generally implemented in preschools and the Method is taught as a course in departments of preschool education/child development. There is not any difference between teachers graduated from the department of elementary education and other departments and special education teachers regarding their opinions thereof.

Opinions held by the teachers working for independent special education schools are more positive than the opinions of teachers working for special education classroom dedicated to students with mild mental retardation, moderate-severe special education classroom, special vocational school and rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS. Furthermore, opinions held by the teachers working for special vocational school are more positive than the opinions of teachers working for rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS. There is not difference in the opinions of teachers working for special education classroom dedicated to students with mild mental retardation, moderate-severe special education classroom, special vocational school and rehabilitation center for using Montessori Method in teaching MRS. Why teachers working for independent special education schools and special vocational school have more positive opinions should be studied.

A great majority of the participants think that Montessori Method may be applied in Turkey for teaching MRS. Majority of the participants holding this opinion responded as follows: "It think that Montessori education will be effective for teaching MRS". Participants stated that racial segregation should be avoided and the method will enhance the creativity of the children. Participants for whom the use of Montessori Method is impossible for Turkey indicate that infrastructure is deficient; it is not convenient for Turkey and it should be copied. Some of the participants do not have idea about the practicability of Montessori Method in Turkey.

A great majority of special education teachers approves students' walking freely around the classroom. Participants holding this opinion indicate that students' walking freely around will enable learning by performing and experiencing; they approve it; children may walk freely around the classroom but they should be controlled. Participants disapproving students' walking freely around the classroom they point out that they disapprove since it may result in disciplinary problems and it will distract the attention of other children. Some of the participants do not have idea about the issue.

A great majority of special education teachers approves setting the students free for their choices. Special education teachers indicate that students should be set free for their choices; students should make choices according to their interests and thus they may create original works, their self-confidence will develop and they will assume responsibility. Participants disapproving setting the students free for their choices state that students can make erroneous choices and thus they disapprove it. Some of the participants do not have idea about the issue.A great majority of participants state that presence of older and younger students in the same classroom may result in disciplinary problems. Some of the participants indicate that this event will cause disorder and some participants state that they may be individual differences and accordingly older students will cause problems for younger students. Participants approving the pres-

ence of older and younger students in the same classroom indicate that learning will be permanent in this manner; they will be models for each other and they will support each other. Some of the participants do not have idea about the issue. However children acquire the first social experiences in an environment where they can freely contact with friends of different ages and skills in the Montessori Method (Montessori, 1995: Oğuz & Köksal Akyol, 2006). Thus erroneous perception of the teachers thereof should be corrected.

A great majority of participants state that Montessori education may be effective for people of normal intelligence. According to literature, Montessori Method is a comprehensive practice including preschool education and other educational levels (Brehony, 2000; Korkmaz, 2006); Montessori Method is very effective for students of normal intelligence (Asher, 2010) and better achievements may be obtained with children of normal intelligence through Montessori Method (Tubaki and Matsuishi 2008; Asher, 2010; Seldin, 2002). Number of participants thinking that Montessori Method will be effective for teaching MRS is very few. This shows that special education teachers do not know that Montessori Method was primarily developed for special education. Thus special education teachers should be informed about the practices of Montessori Method for teaching mentally retarded students and courses about Montessori Method should be incorporated in academic departments of special education.

REFERENCES

Asher, JJ. (2010). The story of Maria Montessori. *Discoveries by ordinary people that change the world* içinde (143-155). Los Gatos, CA: Sky Oaks Production, Inc.

Brehony, K. (2000). Montessori, individual work and ındividuality in the elementary school classroom.*Hıstory of Educatıon, 2*(29),115-128.

Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri.*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 133-145.

Erben, S. (2005).“Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi.”*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2005.

Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Okul Öncesi Eğitimde FarklıYaklaşımlar. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. (Ed: Y.Fazlıoğlu,). KriterYayınları*, 153-157,İstanbul.

Korkmaz, E. (2006). Montessori metodu özgür çocuklar için eğitim.*Algı Yayın*, İstanbul.

Köksal Akyol, A. (2005). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ile Montessori yaklaşımı arasındaki benzerlikler.*Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi,XIV. Milli Eğitim Bakanlığı Kongre Kitabı, s. 1*,913-919,Denizli.

Montessori, M. (1995).*The absorbent mind* (Çev.C.A. Claremont). New York: Henry Holt and Company. (Orjinal olarak 1967'de yayınlandı).

Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı.*Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 243-256.

Sarıaydın, M., Tekbaş, S., Tuncay, G. & Akgün, C. (2009).Montessori eğitimi uygulaması raporu.www. Shcek.gov.tr/userfiles/MontessoriEgitimiuygulamaRaporu.pdf (Erişim Tarihi, 2012, 20 Ekim).

Seldin, T. (2000). Montessori 101: Some basic information that every Montessori parent should know. *Tomorrow's Child Magazine, back to School, 8*(5), 5-6.

Seldin, T.D. (2002). Maria Montessori's biography.*Gale Enchclopedia of Education.*http:// www.asnwers.com/topic/maria-montessori (Erişim Tarihi, 2012,22 Ekim)

Singh, R. (2005). The Montessori method. Seminar- New Delhi, 546, 38-43.

Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve egitim yaklaşımı.*Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 26*(47),18-22.

Tubaki, M. & Matsuishi, T. (2008).On the pedegogical theory of Maria Montessori.*Journal of Disability and Medico-Pedagogy, 18,*1-4.

Tuckman, W. B. (1991). Educational pscyhology.*Harcourt Brace Javanovich College Publication*, New York.

ÇOCUK KORUMA EVLERİNDE YÜRÜTÜLEN FAALİYETLERİN ÇOCUK GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE ACTIVITIES CARRIED OUT AT THE CHILD PROTECTION HOMES BASED ON THE OPINION OF THE CHILDREN

Yrd.Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ahkurnaz@hotmail.com
Dr. Süleyman ARSLANTAŞ
suleymanarslantas@gmail.com
Hatice Yılmaz Özer
haticeylmazselimiye@gmail.com

ÖZET: Araştırma ile Çocuk Koruma Evlerinde yürütülen faaliyetlerin evlerde kalan çocukların görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde çocuklardan kaldıkları ortamı nasıl nitelendirdikleri, hayatlarındaki güzellikler ve olumsuzluklar, özlediği ve görmek istemediği kişiler, kurum evinden ayrıldıktan sonra hayatları boyunca görüşmeye devam etmek istediği kişiler, ev ortamında güvendiği kişiler, evlerinde çözülmesi gereken sorunlar, bu sorunlara öğretmen ve annelerinin yaklaşımları, saçma gelen kurallar, olması gereken kurallar, ev içi görevlerinden fazla gelenler, evlerinin mutlu eden yanları, kaldıkları eve kendilerini ait hissedip hissetmedikleri, sorunları çözmede zorluk yaşadığı ve güç aldıkları karakter özellikleri, personelin görevi dışında kendileri için yaptıkları, öneri ve şikâyetleri noktasında görüşleri belirlenmiştir.Araştırma, tarama modelinden nitel yaklaşımla yürütülmüştür.Araştırmanın katılımcılarını bakım evlerinde kalan 42 çocuk oluşturmuştur.Örneklem kolay ulaşılabilen örneklem yoluyla seçilmiştir. ÇKE uygulamaları sabit form görüşleri anketi ile elektronik ortamda toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

GİRİŞ

Çocukluk insan hayatının şekillendiği gelişimsel dönemlerden biridir ve bu dönemin sağlıklı olabilmesi için çocukların ailelerinin yanında yetişmesi esas olarak kabul edilmiştir. Ancak çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri açısından ailelerinin yanında kalmalarının sakıncalı olduğu zamanlar da bulunmaktadır. Yoksulluk, aile içi sorunlar, anne veya babada bedensel ve ruhsal yetersizlikler, annenin, babanın veya her ikisinin de ölümü, ihmal, istismar, ergen evlilikleri ya da evlilik dışı doğum sonucunda çocuğun terk edilmesi gibi pek çok nedenle çocuklar korunmasız hâle gelmektedir (Şimşek ve vd., 2008: 235).

"Sosyal hizmetler, bireylerin birbiriyle ve çevresi ile uyum sağlamasını kolaylaştırmak amacını taşıyan örgütlenmiş çalışmalardır.Bu amaç, birey, grup ve topluluklara ihtiyaçlarını karşılamada ve toplum yapısındaki değişimlere uyum sorunlarını çözmede yardımcı olmaya yönelik yöntemler yoluyla gerçekleştirilir; iktisadi ve sosyal durumların düzeltilmesi ile ilgili topluca önlemler de aynı amaca yöneliktir. Bir başka tanımla sosyal hizmetler kişi, grup ve toplumlara sosyal, ruhsal ve fiziksel yönlerden, olanaklar çerçevesindeki en yüksek refah düzeyine ulaşabilmeleri için yardım yapılmasıdır. Sosyal güvenliği, belirli sosyal risklerin iktisadi sonuçlarına karşı kişinin korunması, güvenliğinin sağlanması, şeklinde tanımlamak mümkündür.Sosyal politika, sosyal bakımdan güçsüz, dar gelirli grupların yaşama düzeyini olumlu yönde etkileme çabasındadır.Sosyal güvenlik dolaylı biçimde bu hedefi de kapsamakla birlikte asıl olarak, kişinin ulaşmış olduğu yaşam düzeyini koruma ve sürdürme amacını taşır. Bunun yanında en az geçim düzeyi ve gelirlerin bu düzeyin altına düşmesini önleme çaba ve anlayışı da sosyal güvenliği etkiler (Dilik, 1980).

Her ülke kendi toplumu ve geleceği için korunma gereksinimi duyan az ya da çok sayıdaki çocukları için gerekli koruma programları uygulamaktadır. Zamanla küçülen, zayıflayan ve parçalanan ailenin tek başına çocuğu koruyamadığı düşünülmektedir.Sosyal devlet, çocuğun korunmasında kamunun önemi ve rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.Ailesi yanında korunamayan çocuklar için yeni bakım modelleri sunulmalıdır.Çocuğun, aile yanında bakım modeli, toplum-temelli bir çocuk bakımı modeli olarak çocuk koruma sistemi içinde önemli bir yer tutmaktadır.Birleşmiş milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuk koruma sisteminin çocuk bakım uygulamalarının en önemli uluslararası yasal dayanağıdır. Çocuğun korunması açısından, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Türk Medeni Kanunu, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu önemli yer tutmaktadır (Yolcuoğlu, 2009).
Tüm dünya ölçeğinde var olan sosyoekonomik sorunlardan en çok çocuklar olumsuz etkilenmekte, bazı çocukların temel gereksinimleri karşılanamamakta, sağlıklı bireyler olarak yetişebilmelerinin önünde engeller bulunmaktadır.Zamanla küçülen ve geniş aile desteğinden yoksun kalan bazı ailelerin çocuklarına bakamadıkları durumlar ortaya çıkabilmektedir.Bu çocukların toplumsal sistem tarafından korunması ihtiyaçları söz konusu olmak-

tadır.Korunması gereken çocuklar olgusu, her toplumun içinde bulunduğu kendine özgü siyasal ve sosyal ortamın, ekonomi politikalarının bir ürünü ve önemli sosyal sorunlardan biri olarak kendini göstermektedir.Bu sorundan etkilenen çocukların profili, sayı ve nitelik bakımından zaman içerisinde değişimlere uğramakta ve sorunu ortaya çıkaran etkiler bağlamında yoğunluğu zaman içerisinde ve ülkedeki konjonktüre göre farklılaşabilmektedir. (Yolcuoğlu, 2009)
Çocukların korunmasını sağlayan bu kurumların başında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü gelmektedir. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü sosyal hizmet ve yardım uygulamalarıyla korunmasız hale gelen "korunmaya muhtaç çocuklara" koruma sağlamaya çalışır. Bu koruma bazen aile destek hizmetleriyle çocukların ailelerinin yanında kalması sağlanarak, bazen koruyucu aile ve evlat edindirme yöntemleri kullanılarak bazen de çocuklar kurum bakımına alınarak çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları veya yeni bir bakım ve koruma yöntemi olan çocuk evlerinde bakım ve koruma hizmeti verilerek gerçekleştirilir.Ancak, korunmaya muhtaç çocuklara bakım ve koruma hizmeti sunan çocuk evleri uygulaması yeni bir hizmet şekli olmasından dolayı pek bilinmemekte ve şüpheyle yaklaşılmaktadır.Bu bağlamda çocuk evleri uygulaması ile ilgili açıklamalar önem taşımaktadır (Yazıcı, 2012).

Çocukluk, doğuştan yetişkinlik evresine kadarki süreçte bedensel ve bilişsel gelişim, davranış ve uyum süreçleri ile sosyal, ekonomik ve hukuksal statüye uzanan geniş bir alanda değerlendirilen çerçeveye sahiptir.Çocuğun fizyolojik özellikleri, zihinsel gelişimi öğrenme süreçleri, sosyalleşme ve hukuksal statüsü gibi parametreler söz konusu çevrenin sınırlarını oluştururken çocukların toplumsal etkiye açık olduklarını ve bu nedenden dolayı her açıdan korunması gereken bir alanda yer aldığının bilinmesi gereklidir.Çalışan çocuklar, sokak çocukları, zihinsel ve bedensel engelli çocuklar ile korunmaya muhtaç çocuklar olarak sınıflandırılmış bulunan çocuklar, çocuk dünyasının birer parçası olarak bizlerin algı sahası içinde yer almaktadır (Parin, Bilan, 2007: 121).

Sosyal hizmetlere düzenleme getirmiş olan 2828 sayılı SHÇEK ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, çocukların korunmasına yönelik önemli düzenlemeler içermektedir. Bu bağlamda korunmaya muhtaç çocukların tanımı 2828 sayılı SHÇEK Kanunu'nun 3.maddesinin b bendinde yapılmıştır. Buna göre; korunmaya muhtaç çocuk: beden, ruh ve ahlâk gelişimleri veya kişisel güvenlikleri tehlikede olup, ana veya babasız, ana ve babasız, ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen, ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız ve başıboşluğa sürüklenen çocuk olarak tanımlanmıştır.
Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan hizmetler sosyal hizmetlerin temel alanlarından biridir. Çocuğun korunmaya muhtaçlık koşulu her ne olursa olsun ya da çocuk hangi ihtiyaçtan kaynaklanan nedenle korunma altına alınırsa alınsın her çocuğun durumuna uygun bulunan hizmet modelinden faydalanmaya ve kendi kendine yeterli hâle gelinceye kadar korunmaya hakkı bulunmaktadır (Çengelci, 1988: 204). Bu nedenle korunmasız kalan çocuklar devlet tarafından koruma altına alınarak onlara farklı bakım yöntemleriyle koruma sağlanmakta (Şimşek ve vd., 2008: 235) ve hizmet verilmektedir. Korunmaya muhtaç çocuklara verilen bakım yöntemleri esas itibariyle, çocuğun aile ortamında korunması, koruyucu aile, evlat edindirme ve kurum bakımıdır (Yazıcı, 2012).Kurum bakımı korunmaya muhtaç çocukların bakım ve korunması için düşünülen en eski çözüm yolu ve bakım yöntemidir.Bu yöntem özellikle çocuğun ailesi yanında bakımı ve korunması için alınan önlemler, geliştirilen politika ve yapılan yasal düzenlemelere rağmen çocuğun ailesi yanında bakım ve korunması sağlanamadığında devreye sokulan bir seçenektir (Karataş, 2008: 41).Kurum bakımı çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları, grup evleri gibi kurumlarda devlet tarafından sağlanmaktadır.

Kurum bakımı, benzer özellikleri olan çocukların belli bir yerde topluca bakılıp korunması veya bir aile ortamına sahip ya da aile ortamında yaşama şansı bulunmayan çocukların gruplar şeklinde veya toplu olarak bir kurum içerisinde yaşamaları ve bu süre içerisinde kendilerine anne, babalarının yerini alan yetişkinler tarafından bakılmaları olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle kurum bakımı, korunmaya muhtaç çocukların bakımlarını, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını koruma ve sürdürmelerini, hayata sağlıklı bir birey olarak güven ve huzurla katılmalarını ve böylelikle topluma faydalı kişiler olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Demirbilek, 1998: 620).Bu bakım yönteminin verildiği kurumların birkaç tipi bulunmaktadır.
Kurum bakımının gelişim süreci incelendiğinde, ilk basamakta kışla tipi kurumların yer aldığı görülmektedir. Kışla tipi kurumlarda çok sayıda çocuğun büyük binalarda ve kalabalık koğuşlarda bir arada yaşadığı ve kurumda az sayıda personelin çalıştığı, otoriter bir disiplin ve merkeziyetçi yönetim tarzı ile yönetilen kurumlardır (Şimşek ve Erol, 2008: 137).
Ev Tipi Kurumlar az sayıda (5–10) çocuk grubuna hizmet veren büyük yatakhaneler ve yemekhaneler yerine çocukların daha küçük odalarda barınma ve ihtiyaçlarının karşılandığı tiptir (Taştekil 1992: 314-315). Korunmaya muhtaç durumda bulunan çocuklar için sıcak bir aile ortamı sağlamaya çalışan ev tipi kurumların başında çocuk evleri ve çocuk köyleri gelmektedir (Yazıcı, 2012).Araştırma ile Çocuk Koruma Evlerindeki işleyişin çocuk görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde çocuklardan kaldıkları ortamı nasıl nitelen-

dirdikleri, hayatlarındaki güzellikler ve olumsuzluklar, özlediği ve görmek istemediği kişiler, kurum evinden ayrıldıktan sonra hayatları boyunca görüşmeye devam etmek istediği kişiler, ev ortamında güvendiği kişiler, evlerinde çözülmesi gereken sorunlar, bu sorunlara öğretmen ve annelerinin yaklaşımları, saçma gelen kurallar, olması gereken kurallar, ev içi görevlerinden fazla gelenler, evlerinin mutlu eden yanları, kaldıkları eve kendilerini ait hissedip hissetmedikleri, sorunları çözmede zorluk yaşadığı ve güç aldıkları karakter özellikleri, personelin görevi dışında kendileri için yaptıkları, öneri ve şikâyetleri noktasında görüşleri belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinden nitel yaklaşımla yürütülmüştür.Araştırma ile ele alınan sorulara ilişkin tahmini cevaplar ön görülemediği için verilerin açık uçlu sorular yolu ile nitel yaklaşımda toplanması uygun görülmüştür.Ankete katılımcıları sorumlu öğretmenler, eğitici anneler, veliler, evlerde kalan çocuklar ve evlerden ayrılan çocuklardan oluşmaktadır.Araştırmanın katılımcıları olan 42 çocuk ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.42 çocuk ankete katılmıştır. Yaş, cinsiyet, kurumda kaldıkları yıl ve ortam tanımları aşağıdaki belirtilmiştir:

Tablo 1. Katılımcı bireylerin evde kalma sürelerine göre dağılımı

Süre	f	%
1-2 yıl	9	21
3-4 yıl	8	19
5-6 yıl	1	3
7-8 yıl	8	19
9 yıl ve üstü	16	38
Toplam	42	100

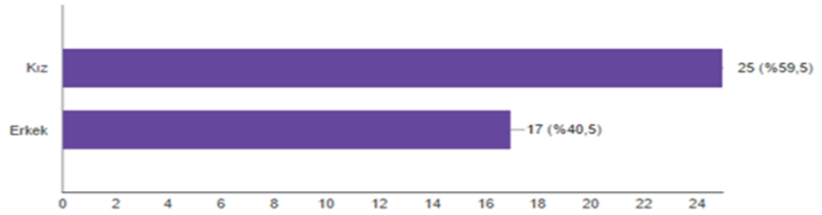
Katılımcı bireylerin evde kalma sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun (%57) 7 yıl ve üstünde bir süredir evde kaldıkları görülmektedir. 5-6 yıl aralığında sadece 1 katılımcı bireyin olduğu 17 bireyin ise 4 yıl ve daha kısa süredir evlerde kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Katılımcı bireylerin yaşlarına göre dağılımı

Süre	f	%
7-10	6	%14
11-14	20	%48
15-18	12	%28
19-22	4	%10
Toplam	42	%100

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine ilişkin veriler Grafik 1'de görülmektedir.

Grafik 1. Katılımcı bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımı



Çocuk katılımcıların 25'i kız 17'si erkektir.20 çocuk 11-14; 12 çocuk ise 15-18 yaş ortalamasındadır.17 çocuk 3 yıl üzeri, 15 çocuk 5-9 yıl aralığında kurumda kalmaktadır.

Grafik 2. Katılımcı bireylerin çocuk evleri tanımlamaları



Çocuklardan 17 si kaldıkları ortamı; huzur ortamı, 12' si baskı ortamı, 10'u diğer ortam, 3ü hayal kırıklığı ortamı olarak nitelendirmişler. Kaldıkları ortamı huzur ortamı olarak tanımlayan bireylerden, 12 sinin kız 5'inin erkek olduğu görülürken, huzur ortamı olarak niteleyenlerden çoğunluğunun (N:12) 7 yıl ve üstü süredir evlerde kaldığı görülmektedir.

Baskı ortamı olarak nitelendiren 12 bireyden 8'i kız 4'ü erkeklerden oluşurken, bu bireylerin 8'i 9 yıl ve üzeri 4'ü 3 yıl ve altı süredir evde kalanlardan oluşmuştur. Katılımcıların diğer ortam tanımlamalarından bazıları şöyledir; Orta Bir Ortam, Huzur Sıkıntı Ortamı, Huzur Hüzün Ortamı, Hayaller Ortamı, Hayatımı Kurtarma Ortam, Güzel Baskılı Ortam, İnsana Göre Değişen Ortam, Güzel Ortam, Çıkarcı İnsanlar Olmadığı Sürece, Değişik Bir Ortam.

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların kendilerini evlere ait hissetmelerine ilişkin veriler Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2: çocukların kendilerini evlere ait hissetmelerine ilişkin veriler

	Çocukların kendilerini eve ait hissetmeleri	f	%
1	Ait Hissediyorum	25	59,52
2	Ait Hissetmiyorum	12	28,57
3	Bazen - Değişiyor	5	11,90

Çocukların kendilerini eve ait hissetme algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kaldığı Eve Kendini Ait Hisseden Çocuklar

Kız	Erkek	Yaş	Kaldığı Yıl	Kişi
6	5	11-14	7+	11
5	1	7-10	3+	6
3	2	15-18	9+	5
2	**1**	**19-22**	**9+**	**3**

Tablo 4. Kaldığı Eve Kendini Ait Hissetmeyen Çocuklar

Kız	Erkek	Yaş	Kaldığı Yıl	Kişi
7	1	11-14	7+	8
2	**2**	**15-18**	**9+**	**4**

Buna göre 7 yıl ve üstü kurum evinde kalan ve yaş aralığı 11-22 olan ergenlik ve ön ergenlik dönemindeki çoğunluğu kız olan 25 çocuk kaldıkları eve kendilerini ait hissetmektedirler.Yine 7 yıl ve üstü kurum evinde kalan yaş Aralığı 11-18 olan ergenlik ve ön ergenlik dönemindeki çoğu yine kız olan 12 çocuk kaldıkları eve kendilerini ait hissetmemektedir. Çocuklar ev içerisinde çözülmesi gereken sorunlarını aynı evdeki çocuklar arasındaki yaş farkı, ev arkadaşlarıyla olan anlaşmazlıklar, kuralcı ev ortamı olarak sıralamışlardır. Ev ortamında uygulanan ve saçma olduğunu düşündükleri kurallar ise yatış saati, televizyon izleme günlerinin olması, çizelge, kıyafet ve düzen kuralları olmuştur. Herhangi bir önerisi ve şikâyeti olmayan çocuklar çoğunlukta olup, öneri getirenler ise şu noktalara temas etmişlerdir: Kararlarının dikkate alınması, kuralsız ortam ve daha fazla anlayış gösterilmesi, bazı eğitmenlerin seslerini yükseltmemesi

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların hayatlarındaki güzelliğe ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Çocukların hayatlarındaki güzelliğe ilişkin veriler

Çocukların Hayatındaki Güzellikler	f	%	Çocukların Hayatındaki Güzellikler	f	%
Şuan Yaşadığım Ev	15	31,91	Umut/Yaşama Sevinci	3	6,38
Eğitim	7	14,89	Doğa	2	4,25
Spor ve Sağlıklı Yaşam	5	10,60	Sevdiklerim Yanımda	1	2,12
Eğlence- Gezi	4	8,51	Maddi Olanaklar	1	2,12
Aile	4	8,51	İstediklerimin alınması	1	2,12
Ev Öğretmenim ve İdarecim	3	6,38	Yok	1	2,12

Çocukların hayatlarındaki güzellikler ile ilgili görüşleri incelendiğinde şuan yaşadıkları ev (15 - %31,91), eğitimleri (7-%14,89), spor ve sağlıklı yaşam (5-%10,63), eğlence- gezi (4-%8,51) , aile (4-%8,51) ve ev öğretmenim ve idarecim (3-%6,38) görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların hayatlarındaki olumsuzluklara ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Çocukların hayatlarındaki olumsuzluklara ilişkin veriler

Hayatınızdaki Olumsuzluklar	f	%	Hayatınızdaki olumsuzluklar	f	%
Aile Özlemi	12	29,26	Spora Devam Edememek	1	2,44
Olumsuzluk Yok	5	12,19	Karamsar Olmak	1	2,44
Kurallı/Baskıcı Ortam	3	7,31	Çabuk Pes Etmek	1	2,44
Dersler	3	7,31	Kızıl Elmayı Elinde Tutan İnsanlar	1	2,44
Arkadaşlarla Anlaşamamak	3	7,31	Anlaşılamamak	1	2,44
Kararlarıma Etkide Bulunulması	3	7,31	Yaş Farklılığı	1	2,44
Ev İçi Görevler	3	7,31	Her Halimize Elhamdulillah	1	2,44
Sıkıcılık	1	2,44	Kararsızlık	1	2,44

Öğrencilerin hayatlarındaki olumsuzluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde 5 (%12) öğrenci bir olumsuzluk olmadığını belirtirken 12 öğrenci (29) aile özlemini ve 3'er öğrenci (7,31) Kurallı/Baskıcı Ortam, Dersler, Arkadaşlarla Anlaşamamak ve Kararlarıma Etkide Bulunulması görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların özledikleri kişilere ilişkin veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Çocukların özledikleri kişilere ilişkin veriler

Çocukların Özledikleri kişiler	f	%	Çocukların Özledikleri kişiler	f	%
Ailemi	26	61,90	Özlediğim Kimse Yok	1	2,38
Ev Sorumlusu	5	11,90	Arkama Bakmıyorum	1	2,38
Arkadaşlar	3	7,14	Kaybettiklerimi Pişmanlıklarımı	1	2,38
Eğitici Anne	2	4,76	Bilmiyorum	1	2,38
Eski Okul Öğretmenimi	1	2,38	Memleketimi	1	2,38

Çocukların özledikleri kişilere ilişkin görüşleri incelendiğinde ilk sırada Aileleri (26-%61,90)sonra Ev Sorumlusu (5-%11,90), arkadaşları (3-% 7,14) ve eğitici annelerinin (2-%4,76) geldiği görülmektedir.

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların görmek istemedikleri kişilere ilişkin veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Çocukların görmek istemedikleri kişilere ilişkin veriler

Görmek istediği kişiler	**f**	**%**	**Görmek istediği kişiler**	**f**	**%**
Görmek İstemediğim Kimse Yok	12	30,76	Yakın Akraba	2	5,12
Ailemi	12	30,76	Annem ve Evlendiği Kişi	1	2,56
Kurum çalışanları	6	15,38	Sevmediğim İnsanları	1	2,56
Arkadaş	4	10,25	Saymakla Uğraşamam	1	2,56

Çocukların %30'nun (12) görmek istediği kimse yok iken Çocukların %30'nun (12) ailesini görmek istediği, ayrıca kurum çalışanlarını (6-%15), arkadaşlarını (4-%10) ve yakın akrabalarını (2-%5) görmek istedikleri belirlenmiştir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların ev içinde en çok güvendikleri kişilere ilişkin veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Çocukların ev içinde en çok güvendikleri kişilere ilişkin veriler

Ev içinde en çok güvendikleri kişiler	**f**	%	Ev içinde en çok güvendikleri kişiler	**f**	%
Ev Öğretmenim	**27**	64,28	Eğitici Abilerim	**2**	4,76
Eğitici Anne	**22**	52,38	Sadece Kendim	**1**	2,38
Arkadaşlarım	**11**	26,19	Güven problemi yaşıyorum	**1**	2,38
Kardeşlerim	**5**	11,90			

Çocukların görüşleri incelendiğinde evde en çok ev öğretmenlerine güvendikleri (27-%64,3), daha sonra sırası ile eğitici annelere (22-%52), arkadaşlarına (11-%26) ve kardeşlerine (5-%12) güvendikleri belirlenmiştir.

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların evlerden ayrıldıklarında görüşmeye devam etmek istedikleri kişilere ilişkin veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Çocukların evlerden ayrıldıklarında görüşmeye devam etmek istedikleri kişilere ilişkin veriler

Çocukların ayrıldıklarında görüşmeye devam etmek istedikleri kişiler	f	%
Ev Öğretmeni	29	35,36
Eğitici Anne	22	26,82
Arkadaşlar	20	24,39
Herkes	9	10,97
Kardeş	2	2,43

Evden ayrıldıkları zaman Çocukların 29'u (%35) ev öğretmenleri ile, 22.'si (%27) eğitici anneleri ile, 20'si (%24) arkadaşları ve 9'u (%11) herkes ile görüşmeye devam etmek istemektedir.
Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların her zaman hayatlarında olmalarını istedikleri kişilere ilişkin veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Çocukların her zaman hayatlarında olmalarını istedikleri kişilere ilişkin veriler

Hayatlarında olmalarını istedikleri kişiler	f	%	Kişiler	f	%
Ev Öğretmeni	19	23,45	Herkes	2	2,47
Ev Arkadaşları	14	17,28	Sevdiklerim	2	2,47
Kardeşlerim	13	16,04	Öğretmenimin Çocuğu	2	2,47
Eğitici Anne	11	13,58	Gönüllü Aile	1	1,23
Anne- Baba	8	9,87	Erkek Arkadaş	1	1,23
Anneanne/Dede	3	3,70	Hiç Kimse	1	1,23
Eğitici Abi	3	3,70	İdarecimiz	1	1,23

Çocukları hayatlarında her zaman ev öğretmenlerinin (19-%23), ev arkadaşlarının (14-%17), kardeşlerinin 13 (13-%16) ve eğitici annelerinin (11-%14) olmasını istemektedir. Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların evlerde olması gereken isteklerine ilişkin veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Çocukların evlerde olması gereken isteklerine ilişkin veriler

Evlerde Olması Gereken Kurallar	**f**	**%**	**Evlerde Olması Gereken Kurallar**	**f**	**%**
Mevcut Kurallar	13	39,39	Yaşa Göre Dağılım ve Muamele	3	9,10
Daha Fazla Oyun/ Eğlence	4	12,12	Eve Giriş Çıkış saatleri	2	6,06
Saygı	3	9,10	Temel haklara uygun kurallar	1	3,03
Kurallar Azaltılmalı	3	9,10	Annelerin sesini yükseltmemesi	1	3,03
Oda temizliği olmamalı	3	9,10			

Çocuklardan alına görüşler değerlendirildiğinde 13 çocuğun (%39) mevcut kuralların devamını istedikleri, 4 çocuğun (%12) daha fazla oyun ve eğlence talebi olduğu ve 3'er çocuğun (%9) saygı, kuralların azaltılması, oda temizliğinin artırılması ve yaşa göre dağılım ve muamele yapılması yönünde talepleri olduğu görülmüştür. Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların evlerde kendilerine saçma gelen kurallara ilişkin veriler Tablo13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Çocukların evlerde kendilerine saçma gelen kurallara ilişkin veriler

Evlerde Saçma Gelen Kurallar	**f**	**%**	**Evlerde Saçma Gelen Kurallar**	**f**	**%**
Gereksiz Kural Yok	14	31,82	Telefon Yasağı	1	2,27
Yatış Saatleri	6	13,63	Haftanın Çocuğu Kuralı	1	2,27
Tv İzleme Günleri	6	13,63	Hergün Ders Çalışma	1	2,27
Çizelge	5	11,36	Dolap Kontrolü	1	2,27
Kıyafet- Düzen Kuralları	3	6,81	Kurunun Yanında Yaşında Yanması	1	2,27
Dolap Kontrolü	2	4,55	Aileye Gitmeme	1	2,27
Kitap Okuma Saatleri	1	2,27	Giriş- Çıkış saatleri	1	2,27

Çocukların evlerde kendilerine saçma gelen kurallara ilişkin görüşleri incelendiğinde 14 öğrenci (%32) gereksiz kural olmadığını belirtirken 6'şar öğrenci (%14) yatış saatleri ve TV izleme günleri ile ilgili kuralları, 3 öğrenci kıyafet-

düzen kurallarını saçma bulmaktadır.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların evlerinde çözülmesi gereken sorunlara ilişkin veriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Çocukların evlerinde çözülmesi gereken sorunlara ilişkin veriler

Evlerde çözülmesi gereken sorunlar	F	%	Çözülmesi gereken sorunlar	F	%
Bir Sorunum yok	13	30,95	Baskıcı Ortam	1	2,38
Saygı Eksikliği	5	11,90	E. Annelerin Karışması	1	2,38
Arkadaşlarla Anlaşamamak	5	11,90	Yalnız Dışarı Çıkamamak	1	2,38
Aynı Evde Orantısız Yaş Grub.	4	9,52	Güven Eksikliği	1	2,38
Yaşa Göre Muamele	3	7,14	Kurallar	1	2,38
Kurunun Yan. Yaş. Yanması	2	4,76	Her şey	1	2,38
Empati	1	2,38	Mutfak Toplama	1	2,38
Hoşgörü Azlığı	1	2,38	Telefona İzin Verilmeli	1	2,38

Çocukların evlerde çözülmesi gereken sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde 13 öğrencinin (%30) bir sorununun olmadığı, 5'er çocuk saygı eksikliğinden ve arkadaşları ile anlaşamamaktan şikâyetçi olduğu, 4 çocuk aynı evde orantısız yaş grubunda çocukların bulunmasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların çalışanların yaklaşımlarına ilişkin veriler Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Çocukların çalışanların yaklaşımlarına ilişkin veriler

Çalışanların yaklaşımlarına	F	%	Çalışanların yaklaşımlarına	f	%
Yaklaşımlarını İyi Buluyorum	26	61,90	Bazen Anlayışlı Değiller	1	2,38
Değişken Buluyorum	6	14,28	Her şeyi Derse Bağlıyorlar	1	2,38
Yaklaşımlarını İyi Bulmuyorum	5	11,90	Olaya Çok Uzaklar	1	2,38
Hösgörülü ve Çözüm Odaklılar	2	4,76			

Çocukların evlerde çalışanların yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 26 çocuğun (62) çalışanların yaklaşımlarını iyi buldukları, 6 çocuğun (%14) değişken bulduğunu, 5 çocuğun (%12) çalışanların yaklaşımlarını iyi bulmadığı görülmektedir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukların oluşturmak istedikleri ev ortamına ilişkin veriler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Çocukların oluşturmak istedikleri ev ortamına ilişkin veriler

Yaşadığım Ev Gibi	10	34,48	Aile Düzeyinde	3	10,34
Çocuk. Seveceği Bir Ev	4	13,79	Eğlenceli /Düzenli	3	10,34
Kuralları Olan Ev	4	13,79	Oda Temz. Olmadığı	1	3,44
Kuralları Olmayan Ev	4	13,79			

Çocukların görüşleri incelendiğinde 10 çocuğun (%34) kendi yaşadığı gibi bir ev oluşturma istediği, 4'er çocuğun (%14) kuralları olan, eğlenceli ve düzenli ve aile düzeyinde bir ev ortamı oluşturmak isterken 4 çocuğun (%14) kuralları olmayan bir ev ortamı istedikleri görülmektedir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukları evlerin kendilerini mutlu eden yönlerine ilişkin veriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Çocukları evlerin kendilerini mutlu eden yönlerine ilişkin veriler

Evlerde Çocukları mutlu eden durumlar	f	%	Evlerde Çocukları mutlu eden durumlar	f	%
Aile Ortamı Olması	6	15,79	İmkanlarının iyi olması	1	2,63
Öğretmen ve Ablalarımız	6	15,79	Evim Diye Biliyorum	1	2,63
Eğlenceli Bir Ev	4	10,53	Huzurlu Olması	1	2,63
Arkadaşlarımın Yanımda Olması	3	7,89	Çocukları Gibi İlgilenmeleri	1	2,63
Kardeşlerimin yanımda olması	3	7,89	Samimiyet	1	2,63
Gezmek	3	7,89	Yemekler	1	2,63
Herşey	2	5,26	Paylaşımcı Olmaları	1	2,63
Hiçbir Şey	2	5,26	Okulumun Yakın Olması	1	2,63
Sevgi	2	5,26	Doğum Günümü Kutlamaları	1	2,63

İlgili veriler incelendiğinde 6'şar çocuk (%16) aile ortamının olması ve öğretmen ve ablalarının kendilerini mutlu ettiğini, 4 çocuk (%11) evin eğlenceli olmasını, 3'er çocuk(%8) arkadaşlarının yanında olmalarını, kardeşleri ile birlikte olmalarını ve gezebiliyor olmalarını evlerin kendilerini mutlu eden yönü olarak belirtmişlerdir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukları sorunları çözmede güç aldıkları karakter özelliklerine ilişkin veriler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Çocukları sorunları çözmede güç aldıkları karakter özelliklerine ilişkin veriler

Güç aldıkları karakter özellikleri	f	%	Güç aldıkları karakter özellikleri	f	%
Yok	6	18,7	Fazla tepkili davranmam	1	3,12
Dik başlılığım	3	9,37	Mücadeleci olmam	1	3,12
Öfkeli olmam	3	9,37	Sabırlı olmam	1	3,12
Çözüm üretmem	2	6,25	Başkalarının beni zorlaması	1	3,12
Mantığımla duygularım	1	3,12	Saygısızlığım	1	3,12
Arasına mesafe koymam	1	3,12	Cesur olmam	2	6,25
Kararlı olmam	1	3,12	Düşünmem ve konuşmam	1	3,12
Umursamaz tavırlarım	1	3,12	Yardım almam	2	6,25
Sakinliğim	1	3,12	Kendi kararlarımı vermem	1	3,12
İleri görüşlü olmam	1	3,12	Fazla tepkili davranmam	1	3,12
Acıya dayanıklı olmam	1	3,12			

Çocukların güç aldıkları karakter özellikleri incelendiğinde oldukça farklı görüşlerin geldiği görülmektedir. Çocuklardan 6'sı (%19) güç aldığı bir karakter özelliği olmadığını belirtirken aralarında fazla frekans farkı olmaksızın öğrenciler dik başlılık, öfkeli olma, çözüm üretmeleri, mantıklı duygularının, kişilerle aralarına mesafe koyabilmeleri, kararlı olmaları, umursamaz tavırları, sakinlikleri, ileri görüşlü olmaları, acıya dayanıklı olmaları, fazla tepkili davranmamaları, mücadeleci olmaları, sabırlı olmaları, başkalarının kendilerini zorlaması, saygısızlıkları, cesur olmaları, düşünme ve konuşmaları, yardım almaları ve kendi kararlarını vermelerinin kendilerinin güç aldıkları karakteristik özellikleri olduklarını belirtmişlerdir. Bu arada saygısızlıklarını bu grup içinde belirtmiş olmaları ilginçtir.Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukları sorunları çözmede zorlandıkları karakter özelliklerine ilişkin veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Sorunları çözmede zorlandıkları karakter özelliklerine	f	%	Sorunları çözmede zorlandıkları karakter özelliklerine	f	%
Zorluk Yaşamıyorum	7	17,94	Hayır Diyememem	1	2,56
Sinirli Olmam	5	12,82	Sesimi Yükseltmem	1	2,56
Asiliğim	4	10,25	Sık Ağlamam	1	2,56
İnatçılığım	3	7,69	Güvensizlik	1	2,56
Yalan Söylemem	3	7,69	Hayır Diyememek	1	2,56
Rahat Tavırlarım	2	5,128	Şımarık Olmam	1	2,56
Çok Konuşmam	2	5,128	Ters Cevap Vermem	1	2,56
Merhametli Olmam	2	5,12	Kendimi İfade Edememem	1	2,56
Çekingenliğim	1	2,56	Kararsızlığım	1	2,56
Bencilliğim	1	2,56			

Araştırma ile belirlenmek istenilen çocukları sorunları çözmede zorlandıkları karakter özelliklerine ilişkin veriler Tablo 12'da gösterilmiştir.Çocuklardan 7'si (%17,94) zorluk yaşamıyorum derken, 5 çocuk (%12,82) sinirli olmam, 4 çocuk (10,25) asiliğim, 3 çocuk (%7,69) inatçılığım, yalan söylemem; 2 çocuk (%5,12) rahat tavırlarım, çok konuşmam görüşlerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların hayatlarındaki güzellikler şuan yaşadığım evleri, eğitim, spor ve sağlıklı yaşam, eğlence- gezi ve aileleridir.Bu nedenle öğrencilerin eğitim, spor ve sağlıklı yaşam koşulları, eğlence ve gezi etkinlikleri sürdürülmelidir.
Çocukların hayatlarındaki olumsuzluklar aile özlemi, kurallı/baskıcı ortam, dersler, arkadaşlarla anlaşamamak, kararlarıma etkide bulunulmasıdır.Öğrencilerin derslerde yaşadıkları güçlükleri aşmaları için gerekli yardımlar yapılmalıdır.Aile özlemini gidermeleri için ailesi olanların aile bağlantıları sağlanmalı, ailesi olmayanların aile ortamını yaşamalarını sağlayıcı tedbirler alınmalıdır.Arkadaşları ile olan ilişkilerini güçlendirmeye yönelik iletilişim, stres yönetimi ve işbirlikli çalışma becerileri güçlendirilmelidir.
Çocukların ailelerini, ev sorumlusunu, arkadaşlarını ve eğitici annelerini özledikleri ve görmek istedikleri belirlenmiştir. Çocukların bu özlemlerini giderici tedbirler alınmalıdır.Çocukların ev içinde en çok güvendikleri kişilerin ev öğretmenleri, eğitici anne, arkadaşlarım ve kardeşleridir.
Çocukların evlerden ayrıldıklarında görüşmeye devam etmek istedikleri kişiler ev öğretmenleri, eğitici anneler, arkadaşlarıdır. Çocukların evlerde olması gereken istekleri mevcut kuralların devamı, daha fazla oyun/ eğlence, saygı, kurallar azaltılması ve oda temizliğinin olmamasıdır.Öğrencilerin kuralların devamı, daha fazla oyun/ eğlence, saygı istekleri önemlidir.Bununla birlikte kuralların azaltılması ve oda temizliğinin olmamasına ilişkin algıları değerlendirilmeli ve bu kuralların gerekliliğini anlayacak tedbirler alınmalıdır.
Çocukların evlerde kendilerine saçma gelen kurallara ilişkin büyük bir bölümü gereksiz kural olmadığını düşünürken yatış saatleri, tv izleme günleri, çizelge ve kıyafet- düzen kuralları çocuklara saçma gelmektedir. Bu kuralların gerekliliği, olmazsa neler olacağı bilinci çocuklara benimsetilmelidir.
Çocukların bir kısmı sorunu olmadığını söylerken evlerinde çözülmesi gereken sorunlar olarak Saygı Eksikliği, Arkadaşlarla Anlaşamamak, Aynı Evde Orantısız Yaş Grubu ve Yaşa Göre Muamele uygulamaları sorun olarak görülmektedir. Sorumluların bu uygulamaları gözden geçirip gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir.
Çocukların çalışanların yaklaşımlarını genelde iyi bulurken bazen değişkenlikler yaşandığını bazen de iyi Bulmadıkları görülmektedir. Çocuklar oluşturmak istedikleri ev ortamına ilişkin farklı görüşlere sahiptir. çocukların seveceği bir ev ortamı istediklerini belirtmekle birlikte bazıları kuralları olan bir ev isterken bazıları kuralları olmayan bir ev düşünmektedir.

KAYNAKLAR

Çengelci, E. (1988). "Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler ve Mülki Amirlere Düşen Başlıca Görevler", Türk İdare Dergisi, 378, 202-234.
Demirbilek, S. (1998)."Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklar Sorunu", Metin Kutal'a Armağan, Mavi Ofset, s.615-628.
Dilik, S. (1980).Sosyal Güvenlik ve Sosyal Hizmetler Arasındaki İlişkiler.*Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *35*(01).
Karataş, K. (2008). "Türkiye'de Çocuk Koruma Sistemi ve Koruyucu Aile Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme", Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları, 15-16 Şubat 2007, (Ed.: Neşe Erol), Ankara: Ankara Üniv. Tıp Fakültesi Yay., s. 41-54.
Parin, S; Bilan, S. (2007)."Devlet ve Çocuk İlişkisi Bağlamında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumları Üzerine Bir Analiz" İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi, 1, 119-128.
Şimşek, Z. ve Erol, N. (2008)."Korunma Gereksinimi Olan Çocuklar; Kurum Bakımı ve Koruyucu Aile Sistemi", Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları, 15-16 Şubat 2007, (Ed.: Neşe Erol), Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yay., s.129-167.
Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özcan, Ö. (2008).Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örneklemde karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *19*(3), 235-246.
Taştekil, S. (1992)."Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Bakım Yöntemleri" Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (7) 1, 312-327.
YAZICI, E. (2012). Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Çocuk Evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 499-525.
Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 5(18), 43-57.
5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, (2005) www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.**5395**.pdf 16.03.2016 tarihinde alınmıştır.
2828 sayılı Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, www.ankara.pol.tr/dosyalar/**2828**.doc 16.03.2016 tarihinde alınmıştı

DOWN CAFEDE ÇALIŞAN DOWN SENDROMLU BİREYLERİN TOPLUMLA ETKİLEŞİMLERİNİN MÜŞTERİLERİN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ş.Şenay İLİK
Rukiye KONUK ER
Yahya ÇIKILI

ÖZET: Bu araştırmanın amacı down sendromlu çalışan bireylerin toplumla etkileşimleri, toplumun bu bireylere bakış açılarını ve bu bakış açılarını etkileyen demografik faktörleri belirlemektir. Bu araştırmaya Ereğli down cafe de bulunan 27 müşteri katılmıştır.Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel yöntem kullanılmıştır.Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma da sonuç olarak yöneltilen sorulara müşterilerin verdikleri cevaplarda downlu çalışanların ayırt edici özelliklerinin dış görünüş ve sempatiklik olduğu , yaş ve eğitim durumlarında ortak kanının ilgi duydukları alana yönelik çalışabilicekleri, downcafe de adisyon ve menü getirilmesi ve engelsiz bir baş garson bulunmasına yöneliktir düzenlemeler yapılması, down sendromlu bireylerin down cafede çalışmalarını toplumla kaynaşmaları açısından olumlu bulunduğu sonuçları elde edilmiştir.
Anahtar sözcükler: Down sendromu, down cafe ,engelli istihdamı, özel eğitim

1. GİRİŞ

Yetersizliği olan bireyler toplumsal, bireysel ve sosyal sonuçları olan bir kavram olarak literatürde yer almaktadır.Yetersizliği olan bireyler dezavantajlı bir grup olarak sosyal politikaların kapsamında yer almaktadır.Sanayi ve teknolojik gelişmeler, sosyal hayatın hareketliliği ve toplumsal gelişmeler sonucu evlerine kapanan engelli bireyler toplumla bütünleşme arzuları toplum tarafından görünür hale gelmiştir.Bireyin yetersizliği bir sosyal dışlanma unsurudur.Yetersizliği olan bu bireylerin durumları onlar için bir çok güçlük getirmesinin yanı sıra sosyal ilişkilerden, kültürel ve toplumsal faaliyetlerden, temel hizmetlere erişimden, yakın çevreden ve iktisadi sahadan engellenmek ikinci bir güçlük durumu olarak görülmektedir.Bunun için sosyal ortamlarda toplumla bütünleşme kendileri için ciddi bir önem taşımaktadır.

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin önemli bir bölümünü Zihin engelli bireyler oluşturmaktadır.Zihin engelli bireyler için özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, bu bireyleri toplum içerisinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır.Bu beceriler; temel beceriler, kişisel uyum becerileri, topluma uyumbecerileri ya da günlük yaşam becerileri, mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olarak sıralanan beceri alanlarından oluşmaktadır (Brolin, 1991; Close, Sowers, Halpern, ve Bourbeau, 1985).Zihin Engelli Bireyler'e bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması formal eğitim ortamlarında ve informal eğitim ortamlarında sürdürülmektedir.Bu eğitim süreci içerisinde, bağımsızlığın son aşamasında bireye mesleki becerilerin kazandırılması ve bireylerin bir işyerine yerleştirilmesi konusu önem kazanmaktadır.Ancak, Zihin Engelli Bireyler'in işe yerleştirilmelerinde ve işte kalıcılıklarının sağlanmasında önemli sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler, toplum yapısının ve ilişkilerinin karmaşıklaşması bu süreci olumsuz yönde etkilemekte ve Zihin Engelli Bireyler'in iş eğitiminden geçmesini gerekli kılmaktadır (Akçamete, 1989).

Türkiye'de Zihin engelli bireyler'in mesleki eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iş okullarında sürdürülmektedir. İş okullarının amacı; bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamaktır. Bu bağlamda merkeze devam eden öğrencilere, kültür dersleri, merkezdeki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilmekte ve uygulamalı iş eğitim yoluyla temel bilgi beceriler kazandırılmaktadır. Zihin Engelli Bireyler iş okulundaki eğitimleri sırasında aşamalı olarak işe yerleştirilmektedirler. İşe yerleştirilen öğrenciler kültür ve mesleki eğitim derslerini haftada bir gün merkezde, beceri eğitimini dört gün işletmelerde görmektedirler (MEB, 2000). İşe yerleştirilmiş ve çalışmaya devam eden öğrenciler okul sonrasında da koordinatör öğretmen tarafından belirli aralıklarla ziyaret edilerek izleme çalışması devam ettirilmeye çalışılmaktadır.

Zihin Engelli Bireyler'e uygun olduğu belirlenen mesleklerin ve bu bireylerin okul sonrası ne tür işlerde çalışabilecekleri her zaman güncelliğini koruyan bir soru olmuştur. Yetmişli yıllarda mesleğe yerleştirmede zihin engellilerin zeka düzeylerine göre iş alanlarına yerleştirilebileceği uygun olacağı düşünülürken, seksenli yıllarda, bireyselleştirilmiş yerleştirme planlarının hazırlanmasının uygun olacağı önerilmiştir (Crimando, 1984).Günümüzde ise bireyselleştirilmiş yerleştirme planları ve geçiş planlarının yanı sıra bireyi işe yerleştirmede, birey için bir kariyer portfolyosu oluşturulması gerekliliği vurgulanmaktadır (Koch ve Rumrill, 1999). Dolayısıyla nüfusun önemli bir kısmını oluşturan zihin engellilerin çalışma hayatı ve toplumla bütünleşme sorunları güncelliğini hiç yitirmeden gelişmektedir. Bu konu üzerine yapılan çalışmaların artması, Zihin engellilere yönelik çalışma ortamlarının oluşturulması ve işyerlerinin açılması, kendilerine yeterli hale gelmelerine ve toplumla kaynaşmalarına ivme kazandıracaktır. Zihin engellilerin çalışma yaşamına katılımları ile ilgili düzenlemeler 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, 4857 sayılı İş Kanunu ve 657

sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda bulunabilir. Zihin engellilerin sosyal hayata katılımları çeşitli yollarla sağlanmaktadır.Özellikle Özürlüler Kanunu ve İş Kanunu'ndan sonra yeterlilik derecelerine göre engellilerin istihdamı ve sosyal aktivitelere katılımlarında önemli artışlar olmuştur.Zihin engellilerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasına yönelik kamusal alanda iyileştirmelerin yapılması, onların çalışan, kazanan ve kendilerine yeten bireyler olmaları için desteklenmeleri toplumsal yaşamın gereğidir (Yıldırım ve vd. 2011: 12).

Zihin engellilerin çalışma hayatından dışlanmalarına sebep olan faktörleri; sosyal, kişisel, kamusal, kurumsal ve piyasa faktörleri olarak beş grupta toplayabiliriz. İyileştirme yapabilmek için bu faktörlerin tamamını devreye sokmak gerekir.Mesela; sosyal faktörler, sosyal hayata katılımın önünde engel teşkil edecek şekilde politika oluşturanların ve işverenlerin anlayış ve davranışlarını etkileyebilir.Eski hükümlüler, madde bağımlıları, engelliler ve yaşlılar gibi dezavantajlı gruplara karşı toplumsal tutum ve davranışlar ayrımcılıkla sonuçlanabilir (Pillinger, 2004 akt. Gündüz, 2007: 4). Bu ayrımcılık sosyal dışlanmayı körüklemektedir.
Zihin Engelli Bireyler toplumdan dışlanmak yerine topluma kazandırılması, çağdaş sosyal politikaların en önemli konusunu teşkil etmektedir. Zihin Engelli Bireyler in toplum içerisinde yer alınmasında, istihdam edilmesinde ve iş yaşamının bir parçası olmasında, toplumun üzerine önemli görevler düşmektedir. Zihin Engelli Bireyler, çevresindeki kişilere veya devlete bağımlı olarak yaşaması yerine, yetenekleri ve yapabilecekleri nispetinde istihdam edilebilmesi için gerekli olan sistemin toplum tarafından kurulması gerekmektedir. Zihin Zihin Engelli Bireyler istihdam edilmelerinde, işverenlerin engelli çalıştırma konusunda yeterli süreçlere sahip olunmaması ve bazen de engellilerin yeterli vasıflara sahip olmamalarının yanı sıra, toplumda, işverenlerde, işyerlerinin engelli olmayan çalışanlarında bulunan önyargılar etkili olmaktadır.Zihin Engelli Bireyler in yeterli vasıflara sahip olmadıkları, üretken olmadıkları, işyerine uyum gösteremeyecekleri gibi gerçek olmayan inançlar, engellilerin istihdamını güçleştirmektedir.Ayrıca, toplumdaki bu önyargılar engellilere karşı ayrımcı davranışların oluşmasına da neden olmaktadır.Bu nedenden dolayı, engelli bireylere dönük olarak, engellilerin engel durumlarına göre yapabilecekleri işlerin belirlenmesi ve güçlü oldukları sektörlerin belirlenmesi gerekmektedir.İstihdam edilecek olan engellilerin, hangi sektörlerde başarı sağlayacaklarının tespit edilmesi ve engel durumlarına göre süreçlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Zihin yetersizliği olan bireylerin önemli bir bölümünü oluşturan Down sendromlu çocuklar çevreleri ile uyumlu ilişkiler kurabilirler. Problemlerine özgü karakteristik özellikler gösterirler. Sosyal Gelişimi Sevimli, neşeli, dünyayla barışık, karşısındakilerin yaşı, konumu ne olursa olsun hemen yakınlık kurabilen, ama buna karşın inatçı, istemediği bir şeyi yapmayan, kendi yapabileceği bir işi başkasına yaptırmaya eğilimlidirler. Bunun için anne ve babanın çocuğu aşırı bir biçimde koruması, adeta onun eli-ayağı olması gelişimini yavaşlatacaktır. Diğer çocuklar gibi down sendromlu çocuklarında kendilerine özgü kişilikleri, yetenekleri ve düşünceleri vardır.Diğer çocuklar gibi onlar da farklı kişiliğe sahip bir birey olarak büyüyeceklerdir.Bu bireylerin kendilerini bulabilmeleri toplumla etkileşim içinde olabilmeleri için kurulacak olan kuruluşlar, farkındalık etkinliğini arttırabileceği ortamlar oluşturmak dowm sendromlu bireylerin toplumla kaynaşmasına olanak sağlar.Bu tür kuruluşlar ayrıca down sendromlu bireylerin bir kısmının toplum içinde yerini bulması kendi seçtikleri hayatı yaşamak için gerekli desteği çevreden almalarını sağlar.Down sendromu olan bireylerin topluma kazandırılmasında bireylerin down cafe gibi işletmelerde çalışmasının down sendromlu olan bireylere ve bu işletmelerde hizmet gören bireylerin bu tip işletmeler sayesinde engelli bireylerle etkileşimleri artıracaktır. Bu tip işletmelerin toplumun zihin engelli bireylere olan bakış açılarını ne yönde etkiledikleri, Down cafeden hizmet alan kişilerin demografik özelliklerinin görüşlerinde ne gibi etkileri olduğu araştırma konusudur.

Bu araştırma; toplumun engelli bireylerin istihdam edilmesi konusunda Down cafede çalışan down sendromlu bireylere toplumun bakış açısı ve bu bakış açısını etkileyen demografik faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Down cafe gibi zihin engellilerin istihdamını sağlayan kurumların toplum tarafından nasıl karşılandığı ve buradan hizmet alan bireylerin buradaki hizmet ve çalışanlara yönelik farkındalık durumunun belirlenmesidir. Gerçekleştirilecek bu çalışma kapsamında, down sendromlu bireylere göre tasarlanmış bir kafe formatında müşterilerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli:

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ereğli DownCafe de hizmet alan 27 müşteri ile görüşme yapılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2004,283).

2.2.Veri toplama aracı:
Ereğli Down Cafe de hizmet alan 27 müşteriile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanda yapılan araştırmalarla desteklenerek taslak olarak düzenlenmiştir. Görüşme formu, nitel araştırmalar konusunda ve özel eğitim alanında deneyim sahibi üç uzmana incelettirilerek uzmanlardan alınan görüş ve dönütler doğrultusunda madde ifadeleri yeniden düzenlenmiştir.Düzenlenen ifadelerin yer aldığı formlar incelenmesi için yeniden uzmanlara gönderilmiştir. Ayrıca görüşme yapılmadan önce görüşme maddelerinin açık, anlaşılır ve görüşme için ayrılan 20-25 dakikalık sürenin yeterliliği konusunda örneklem grubu dışında 4 öğrenci ile pilot çalışması yapılmış (bu görüşmeler kayıt edilmemiştir) ve gerekli düzeltmelerden sonra Görüşme Formu hazırlanmıştır.

2.3.Çalışma grubu:
Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilecektir. Araştırmaya Konya ili Ereğli ilçesi Down Cafe örneklemin' de bulunan 27 müşteri katılmıştır. Müşterilere ilişkin demografik özellikler aşağıdaki tablo 1' debelirtilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma örneklem olarak seçilen Ereğli Down Cafede hizmet alan müşteriler ile yapılmıştır.Çalışmada müşterilerin Down Cafe ye ve Downlu çocuklara yönelik görüş ve önerileri bağımlı değişken, sosyo-demografik faktörler ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; görüşmeye katılan müşterilerin % 33 nün kadın, %66' sının ise erkeler oluşturmaktadır. Katılımcıların % 33 ünün 30 yaşın altında ve % 22 'ünün de 50 yaşın üstünde, yarıya yakını % 44ise 30-39 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu çıktılara göre; ve altı40-49 yaş aralığında müşterilerin gelmediği görülmüştür. Eğitim durumlarına baktığımızda; %22'lık oranlarla ilköğretim, %22' sinin lise mezunlarının, lisans ve yüksek lisans mezunlarının % 55'lik oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu işyerinde her eğitim seviyesinden bireylerin bu işyerini tercih ettiği söylenebilir. Bu iş yerini tercih eden müşterilerin engelli yakını olanlarla(%55) olmayanların(%44) birbirine yakın değerler olmasının bu bakımdan pek çok kişiye hitap ettiği söylenebilir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında Görüşülen Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		**Sayı**	**Frekans**
Cinsiyet	Kadın	9/27	%33
	Erkek	18/27	%66
Yaş	20-29	9/27	%33
	30-39	12/27	%44
	40-49	-/27	%0
	50-59	6/27	%22
Eğitim düzeyi	İlkokul	6/27	%22
	Ortaokul	-/27	%0
	Lise	6/27	%22
	Lisans	12/27	%44
	Yüksek lisans	3/27	%11
Engelli yakını	Var	15/27	%55
	Yok	12/27	%44

Görüşme Ereğli Down Cafe de hizmet alan 27 müşteri ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen bulgular aşağıda her bir soru için ayrı ayrı ele alınmıştır.
1)Downlu çalışanları diğer çalışan bireylerden ayıran en önemli özellik nedir?bu soruya Down Cafe müşterilerinin verdikleri cevapların % 66' i sempatik olmaları ve normal gelişim gösteren bireylere göre çok daha insancıl olduklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcıların %35' i bu soruya verdikleri cevap ise fiziksel görünümlerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların eğitim düzeyine göre ağırlıklı görüş
Downlu bireylerin Sempatik olduğunu belirtirkenYüksek lisans mezunlarının duygusal oldukları,lisans mezunlarıarasında ortak görüş sempatik olmaları,ilkokul mezunlarıarasında ortak görüş sempatik olmaları,Lise mezunlarıarasında ise fiziksel farklılık olduğu yönündedir.Yaş aralığı ile cevaplar ilişkilendirildiğinde ise 20-29 yaş arası bireylerde ortak görüş fiziksel görünüşün diğer bireylerden farklı olduğu, 30-40 ve 50 yaş ve üzeri bireylerin ortak görüşü ise sempatik ve duygusal olmaları yönünde bir bulgu elde edilmiştir.Engelli yakını olmayanların az bir bölümünün sempatik ve duygusal oldukları yönünde olmasına karşın büyük bir bölümü arasında ortak görüş fiziksel farklılık üzerinde durmuşlardır.Engelli yakını olanlar arasında ortak görüş ise duygusal oldukları yönünde fikir belirmişlerdir.

'Diğer çalışanlardan ayıran en önemli özellik downlu çalışanların sempatikliği bence, hayata tutunuşları, insanlara olan sevgileri, katıksız, temiz olmaları, riyakâr olmamaları.Downlu çalışanlar insanları cisim olarak görmüyor onlar sevgileriyle birlikte hareket ediyor.'

2) Down cafede çalışan bireyler Down cafe ve benzeri ne gibi alanlarda çalışabilirler önerilerini nelerdir? bu soruya Down Cafe müşterilerinin % 55' i şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. % 45 i se down sendromlu öğrencilerin topluma hizmet alanları olan cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanların eğitim düzeyine göre ağırlıklı görüş Downlu bireylerin şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini belirtirken Yüksek lisans mezunlarının cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini, lisans mezunları arasında ortak görüş cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini, ilkokul mezunları arasında ortak görüş şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini olmaları, Lise mezunları arasında ise şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerinioldu ğu yönündedir. Yaş aralığı ile cevaplar ilişkilendirildiğinde ise 20-29 yaş arası bireylerde ortak görüş şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerinidiğer bireylerden farklı olduğu, 30-40 ortak görüş şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini ve 50 yaş ve üzeri bireylerin ortak görüşü ise cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini yönünde bir bulgu elde edilmiştir.Engelli yakını cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerinin büyük bir bölümü arasında ortak görüş fiziksel farklılık üzerinde durmuşlardır.Engelli yakını olanlar arasında ise ortak görüş şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebilecekleriniyönünde fikir belirmişlerdir.

'Downlu bireyleri hangi alanda yetiştirirseniz o alanda başarılı olabileceklerini düşünüyorum.Ağır işçilik dışındaki karşılama, konaklama, gibi çalışmalarında el becerilerinin olduğu alanlarda da çalışmaları sürdürülebilir. Benim tanıdığım laminant parke döşemeciliği yapan downlularda iyi usta olan çıkabiliyor, tabii ki desteklemek şartıyla '
'En iyi yer burası herhalde bu tarz yerlerde daha rahat çalışabilirler.'

3) İş veren olsaydınız downcafede ne gibi değişiklikler veya uygulamalar yapardınız?bu soruya DownCafe müşterilerinin verdikleri cevapların % 55 'ü cafe de downlu çocukları idare edebilecek normal gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağını belirtmiştir. müşterilerin % 22 si fiziksel ortamın daha çekici hale getirilecek düzenlemeleri yapacaklarını, % 33 ise menü adisyon gibi daha sistematik önlemlerin alınabileceği yönünde fikir belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların eğitim düzeyine göre ağırlıklı görüş Downlu bireylerin gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağınıbelirtirken Yüksek lisans mezunlarının menü adisyon gibi daha sistematik önlemlerin alınabileceği, lisans mezunları arasında ön plana bir görüş çıkmazken aynı düzeyde bir sonuç elde edilmiştir.sempatik olmaları, ilkokul mezunları arasında ortak görüş sempatik olmaları, Lise mezunları arasında ise Downlu bireylerin gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağını olduğu yönündedir. Yaş aralığı ile cevaplar ilişkilendirildiğinde ise 20-29 yaş arası bireylerde ortak görüş fiziksel ortamın daha çekici hale getirilecek düzenlemeleri yapacaklarını, 30-40gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağını, ve 50 yaş ve üzeri bireylerin ortak görüşü ise menü adisyon gibi daha sistematik önlemlerin alınabileceği yönünde bir bulgu elde edilmiştir.Engelli yakını olmayanların gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağınıüzerinde durmuşlardır.Engelli yakını olanlar arasında ise ortak görüş fiziksel ortamın daha çekici hale getirilecek düzenlemeleri yapacaklarını,belirtirken hiç birinin downlu çocukları idare edebilecek normal gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağıyönünde fikir belirtmemiş hatta böyle bir uygulamanın engellilere acınarak yaklaşılacağı yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Bu çocukların yanına birer tanede normal birey eklerdim, çünkü el becerileri konusunda çok zorlanıyorlar, özelliklede hijyen açısından zorlanıyorlar bu da buraya gelen insanları itebiliyor. Bir çay bardağında lekeden dolayı gelmeyebiliyorlar burada ki eksiklik o

Şuan bulunduğumuz yer çok güzel yapılmış tabi bazı eksiklikleri var, tel örgülerle kapatılmış biraz daha güzelleştirilebilir, çeşme, su kanalı, havuz gibi yapılabilir. Güzel görünür insanların dinlenebileceği klasik müzik olabilir insanın ruhunu dinlendiren, dinginlik veren uygulamalar yapılabilir.

4) Down cafeye gelmeden önce engelli bireyler hakkındaki düşünceleriniz nelerdi?bu soruya Down Cafe müşterilerinin verdikleri cevapların % 66 sıdownlu öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı elde ettim ve bu kadar yetenekli olabileceklerini tahmin etmediklerini belirtmişlerdir. Müşterilerin % 44 ise daha önce engelli yakınlarının olmasından dolayı bu çocukların istenen eğitim ve ortam sağlansa birçok güçlüğün üstesinden gelebileceğini hep bildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların eğitim düzeyine ve yaş aralığına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Engelli yakını olmayanların az bir bölümünün fikrinin değişmediğini belirtirken büyük bir bölümünün downlu öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı elde ettim ve bu kadar yetenekli olabileceklerini tahmin etmediklerini belirtmişlerdir. Engelli yakını olanların bu soruya verdikleri cevapların büyük bir bölümünün fikirlerinin değişmediği yönündedir.

Yeterince üretken olmadıklarını, topluma kazandırılmadıklarını düşünüyordum, burada üretkenleştikleri, kendi kendine yetebilecek davranışları gösterdikleri küçük ekonomik getiriler sağlayarak ailelerine fayda sağladıklarını gördüm. DownCafeye gelmeden önce onların bir şeyler ürettiklerini görmemiştim, toplumun genelinde tüm engellilerle ilgili böyle bir sorun var. Ama her bireyinde kendine göre yetenekleri var onları değerlendirmek lazım

Hep olumluydu onlar bizim çocuklarımız kimin başına ne zaman ne geleceği bilinmiyor.Anneler çocuk sahibi olduklarında ilk karşılaştıkları downsendromluçocuklarda dünyaları yıkılıyor belki ama zeki olduklarından dolayı önleri açılabilir her yerde her türlü her şartta normal çocuklarla kaynaştıkları sürece hiçbir sıkıntı yok.

4.TARTIŞMA

İnsanlık tarihi boyunca engelliler toplumların birer parçası olmuş ve hemen her dönem sosyal dışlanma riski yaşamışlar ve içinde yaşadıkları toplumla kaynaşmaları tartışma konusu olmuştur.Engellilerin istihdamı sosyal hayata katılma, kendi ayakları üstünde durma ve kendilerine yeni bir sosyal çevre edinmeleri için önem arz etmektedir.Günümüzde engellilere yönelik politikalar onların sosyal hayata katılımları için işgücü piyasasında olmalarını önermektedir. Engellilerin istihdam edilmesinde ortam şartlarının düzenlenmesi kadar, iş yaşamlar boyunca karşılaştıkları kişilerin kendilerine yönelik tutum ve görüşleri de önemlidir. Zihin engelli bireyleri yaşam içerisinde bağımsız kılarak, iş ve meslek sahibi olmalarınısağlama, onların günlük yaşam ve çalışma yaşamı ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarıyla mümkündür. İşe yerleşme ve işte kalabilme konusundaki yeterlikler ise istihdam edilebilirlik becerileri olarak isimlendirilebilir. Bu araştırma ile toplumun engelli bireylerin istihdam edilmesi konusunda Downcafede çalışan down sendromlu bireylere toplumun bakış açısı ve bu bakış açısını etkileyen demografik faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada down sendromlu çocukların onlardan hizmet alan müşterilerinin görüşleri tartısılmıştır. Engelliler çalışmak, üretmek ve işgücü piyasasında yer edinmek istemektedirler. Çalışma isteği hem üretime katkı ve hem de rehabilitasyon unsuru olarak değerlendirilmektedir. Çalışma ortamı ise sosyalleşme ve sosyal içerme için önemli bir imkân olarak görülmektedir. Araştırma bulgularına göre; down sendromlu bireylerin iş ortamında çalışarak üretken bireyler olması araştırmada görüşleri alınan katılımcıların tamamı tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bu bireylerin insani ilişkilerde oldukça başarılı olduğu bunun yanı sıra sempatik ve sevecen tavırları ile insanların ilgisinden memnun kaldıkları sonuçları elde edilmiştir. Down sendromlu bireylerin iş yaşamında başarılı olması onların çalıştığı yerlerin fiziksel düzenlemelr açısındındanda daha çekici hale getirici önlemlerin alınmasınında down sendromlu bireylerin iş yamındaki başarısını artıracağı ifade edilmektedir. Müşterilerin Down sendromlu bireylerin yaptıkları işlerden memnun kalması neticesinde bu bireylerin şartlar sğlanırsa birçok işin üsteinden gelebileceği sonucu bu çocuklara olan güvenin artmasının en önemli göstergeleri arasında sayılabilir.Mesleki rehabilitasyon engellilerin psiko-sosyal yapıları üzerinde olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Çalışmak, üretmek, toplumdan biri olmak, gelir sağlamak, aile ortamı oluşturmak, dikkate alınmak, başkalarına yararlı olmak, yetenek ve kapasitesini kullanmak, evden dışarı çıkmak, arkadaş ilişkileri geliştirmek ve kendine yeterli hale gelmek engellilerin özlemleridir. Bu işyeri ve genel istihdam alanları engellilere bu fırsatı sağlamaktadır.Dolayısıyla onlardaki bu gelişme toplumda olan olumsuz bakış açısını da neredeyse ortadan kaldırmaktadır.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

1) Araştırmanın birinci alt amacında" Downlu çalışanları diğer çalışan bireylerden ayıran en önemli özellik nedir? " sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlara göre Down cafede çalışan bireyler Down cafe ve benzeri ne gibi alanlarda çalışabilirler önerilerini nelerdir? bu soruya Down Cafe müşterilerinin % 55' i şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. % 45 i se down sendromlu öğrencilerin topluma hizmet alanları olan cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini ifade etmişlerdir.
2) Araştırmanın ikinci alt amacında"Downcafede çalışan bireyler downcafe ve benzeri ne gibi alanlarda çalışabilirler önerilerini nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlara göre Down Cafe müşterilerinin % 55' i şartlar sağlanırsa her işin üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir.% 45 i se down sendromlu öğrencilerin topluma hizmet alanları olan cafe ve benzeri yerlerde çalışabileceklerini ifade etmişlerdir.
3) Araştırmanın üçüncü alt amacında " İş veren olsaydınız downcafede ne gibi değişiklikler veya uygulamalar yapardınız?" sorusuna cevap aranmıştır . Sonuçlara göre DownCafe müşterilerinin verdikleri cevapların % 55 'ü cafe de downlu çocukları idare edebilecek normal gelişim düzeyde bir şef in olmasının daha nitelikli hizmet ortamlarını sağlayacağını belirtmiştir. müşterilerin % 22 si fiziksel ortamın daha çekici hale getirilecek düzenlemeleri yapacaklarını, % 33 ise menü adisyon gibi daha sistematik önlemlerin alınabileceği yönünde fikir belirtmişlerdir.
4) Araştırmanın dördüncü alt amacında " Downcafeye gelmeden önce engelli bireyler hakkındaki düşünceleriniz nelerdi?" sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlara göre Down Cafe müşterilerinin verdikleri cevapların % 66 sıdownlu

öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı elde ettim ve bu kadar yetenekli olabileceklerini tahmin etmediklerini belirtmişlerdir. Müşterilerin % 44 ise daha önce engelli yakınlarının olmasından dolayı bu çocukların istenen eğitim ve ortam sağlansa birçok güçlüğün üstesinden gelebileceğini hep bildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre down yetersizliği olan öğrencilerin iş yaşamına katılmaları toplum içindeki olumsuz tutumları en aza indirmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin özelliklerine uygun hazırlanmış ortamlar toplumun pek çok alanına ulaşabilir ve engellere rağmen neler yapabileceklerini de toplum tarafından da kabul edilmiş olacaktır. Down yetersizliği olan bireyleri istihdam ederken çevresel düzenlemelere ağırlık verilmesi, Down yetersizliği olan bireylerin iş yaşamında başarılı olmalarına ve işte kalıcı olmalarına yardımcı olacaktır. Nitekim Down yetersizliği olan bireylerin istihdamında önemli toplumsal düzenlemelerin nasıl yapılabileceğine ilişkin araştırma gereksinimleri devam etmektedir. Araştırma bulguları Down yetersizliği olan bireylerin iş yaşamında müşterilerin görüşlerine ilişkin önemli bilgiler sunarken, araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilecektir. Araştırmaya Konya ili Ereğli ilçesi Down Cafe örneklemin' de bulunan 27 müşteri görüşleriyle sınırlıdır. Daha fazla katılımcının yer aldığı ileri araştırmaların, araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir

1-Araştırmada Meslek edindirme becerilerinden sadece Downcafede çalışma becerisi ele alınmıştır. Oysa mesleki eğitim becerileri çok geniş alan imkanı sunmaktadır. Bireylerin garsonluk becerileriyle birlikte diğer mesleki becerilerini de inceleyen çalışmalar yapılabilir.

2- Araştırmada veri toplamı aracı olarak görüşme formu uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda çalışmanın daha çok nitel boyutu üzerinde veriler toplamak amacıyla gözlem tekniği kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları.*Çağdaş Eğitim, 14*(143), 25-31.

Brolin, D. E. (1989).*Life centered career education: a competency based approach* (3rd ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Close, D. W., Sowers, J., Halpern, A. S. & Bourbeau, P. E. (1985). Programming for the transition living for mildly retarded persons. In K. C. Lakin & R. H. Bruininks (Ed.), *Stratejies forachieving community integration of developmentally disabled citizens*. (p.165) Baltimore: Brookes.

Crimando, W. (1984).A review of placement-related issues for clients with learning disabilities.*Journal of Rehabilitation*, *50*(2), 78-81.

Gündüz, G. S. (2007) "Sosyal İçerme Politikalarının Uygulanmasında Kamu İstihdam Kurumlarının Rolü", Uzmanlık Tezi, Ankara.

Gökbay İ.Z., Ergen A, Özdemir N, (2011) "Engelli bireylerin istihdamına yönelik bir vaka çalışması: "engelsiz eğitim" Temmuz 2011 1-8, C.9, S3

MEB (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara.

Koch, L. & Rumrill, P. (1999).The career portfolio as a job placement and retention tool for individuals with disabilities.*Journal of Vocational Rehabilitation, 13*, 141–142.

Konya Ereğli Down Cafe http://www.kedc.gen.tr/

Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi(24)

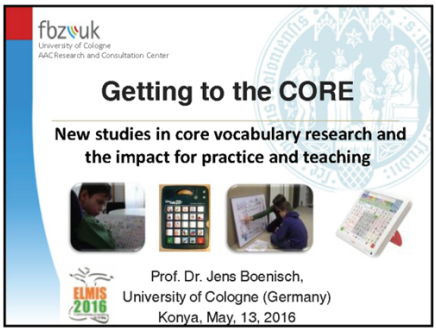
Yıldırım, F., Z. Dökmen, N. Mamatoğlu ve diğ. (2011) "İşgücü Piyasasının Özürlüler Açısından Analizi", Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Kasım, Ankara.

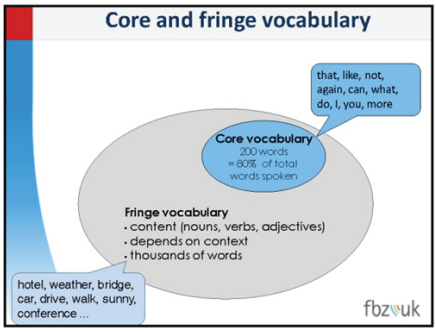
EKLER

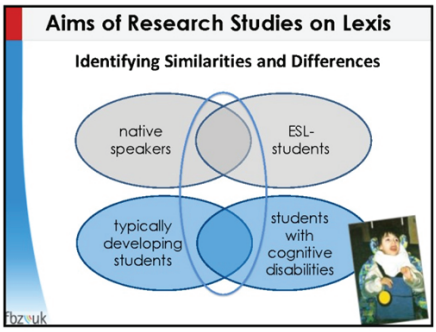
Ek 1.

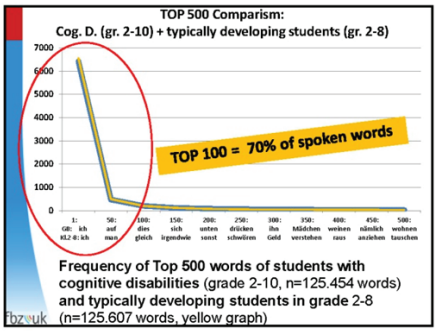
Getting to the CORE: New Studies in Core Vocabulary Research and TheImpact For Practice and Teaching

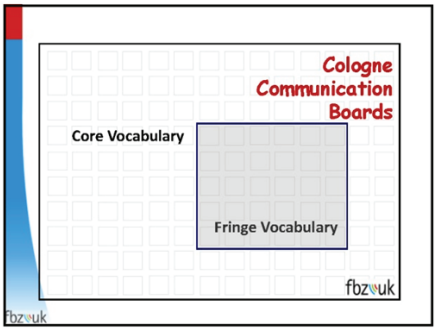
Keynote Speaker: Prof. Dr. Jens Boenisch
University of Cologne (Germany)

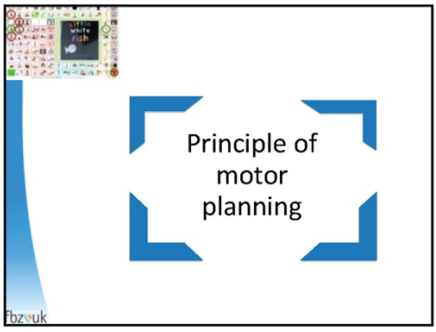


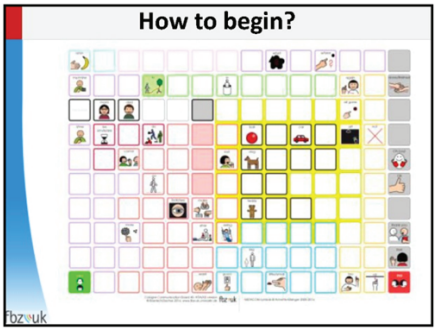




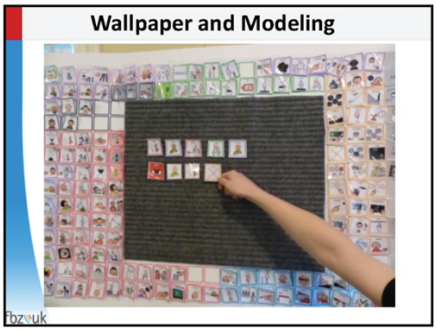




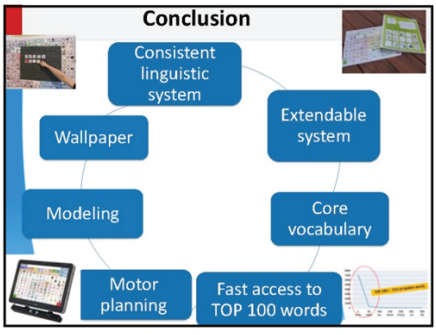












References

Boenisch, J. (2014): Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter. uk & forschung 3, p. 4 - 23. Supplement in: Unterstützte Kommunikation 1/2014.

Boenisch, J. & Soto, G. (2015): The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children: Implications for AAC Practice In: Augmentative and Alternative Communication 31, 77-84.

Robillard, M./Mayer-Crittenden, C./Minor-Corriveau, M. & Bélanger, R. (2014): Monolingual and Bilingual Children with and without Primary Language Impairment: Core Vocabulary Comparism. In: AAC Journal 30, 267-278..

www.fbz-uk.uni-koeln.de

fbz uk

Ek 2.

Teacher Education for Inclusive Special Education in England

Keynote Speaker: Philip Garner
The University of Northampton – ENGLAND

International Congress for Special Education, Konya 2016

Teacher Education for Inclusive Special Education in England

Philip Garner (The University of Northampton)

Konya, 12-13 May, 2015

- Context of Teacher Education
- Challenges in Teacher education
- Curriculum for Teacher Education

'We already have enough knowledge to teach all of our children successfully. The big question is, do we have the will to make it happen?'
(Ainscow, 1999)

- Setting suitable learning challenges
- Responding to children' s diverse learning needs
- Overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of children

- Equity in education prove increasingly elusive
- Policy increasingly focussed on rigid, performance-based accountability
- Continued decline of the public sector - alternative sources of provision
- Traditional employment patterns gradually disappearing
- Child poverty continues to grow in the UK – almost 4 million by 2015 according to *Save the Children;* reflected globally
- Increase in social polarisation & marginalisation
- Information technology increasingly powerful and cheaper
- 'Diseasing of childhood' & the 'therapeutic state'
- Continued economic constraints as policy rationale
- Market forces prevailing, increasing privatisation

Teacher Education in Europe

- classroom research skills and the ability to engage with academic research;
- monitoring the effectiveness of their classroom interventions;
- reflecting critically on their own practice;
- working collaboratively.
- examine and reassess their attitudes towards other cultures;
- develop empathy;
- treat all students as individuals;
- promote the success of all students;
- deal appropriately with prejudice at school;
- teach children who lack a strong command of the language of instruction;
- make good use of the resources that minority children bring to the classroom;
- communicate effectively and in a culturally sensitive way with parents.'

(European Council, 2007)

Teacher Education, SEND & Inclusion in England

- Definition wars
- Teaching subjects or 'needs'
- Risk averse
- Bolt-on, not embedded
- Hemorrhaging of specialist skills
- Tick-box training





Global framework of learning domains (Unesco, 2013)

- Physical well-being
- Social & emotional
- Cultural & artistic
- Literacy & communication
- Learning approaches & cognition
- Numeracy & mathematics
- Science & technology

- '... one of the greatest barriers to inclusion is that teachers feel that they are not trained to deal with inclusion, diversity, behaviour and SEN. Teacher education, therefore, has to be reformed so that teachers are better prepared to work in inclusive ways. This has to apply to all teachers, not just some'

  (Rouse, 2010)

Emotionally Healthy Schools

- ...are inclusive schools
- ...emphasise behaviour, health & attainment
- ...model core principles for all (adults and children)
- ...promote communities of learning



Knowing Me (Personal development)

- beliefs
- self-actualisation
- soft-skills & aptitudes

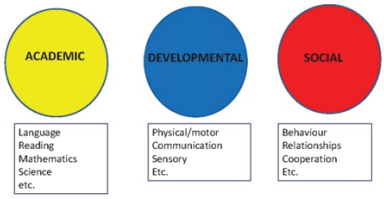
Knowing Them

- understanding cause
- relationship-building
- children as mirrors

Knowing How

- child development
- outsider knowledge
- supported interventions

Knowing How



'Teachers need to be motivated, to be well informed about and understand our needs. They need to be well trained, ask us what we need and to be well coordinated among themselves' (The Lisbon Declaration, 2008, p. 22)



References

Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools. London:* Falmer Press
Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy.* Brussels: EACEA
European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Teacher Education for inclusion: International Literature Review.* Odense: EADSNE
Garner, P. & Davies, J.D. (1997) *At the Crossroads: Teacher Education and Special Educational Needs.* London: David Fulton Publishers
Garner, P. (2012) Teacher education in England: dilemmas and tensions and professional development for school staff working with pupils with EBD. In T. Cole, H. Daniels & J. Visser (eds) *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties.* London: Routledge
Rouse, M. (2009) Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice in C. Forlin (Ed) *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches.* London: Routledge.
UNESCO (2013) *Toward Universal Learning.* Paris: UNESCO
World Health Organisation & World Bank (2011) *World Report on Disability.* Geneva: WHO/ Washington: World Bank

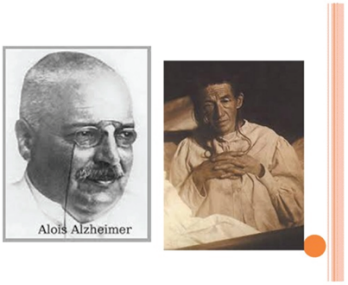
philip.garner@northampton.ac.uk

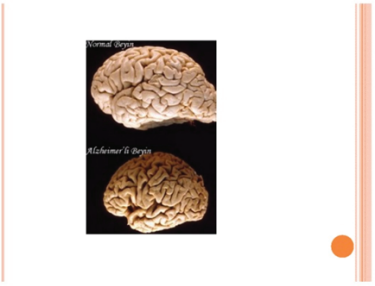
Ek 3.

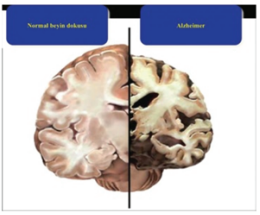
ALZHEIMER HASTALIĞINDAN KORUNMAK MÜMKÜN MÜ?

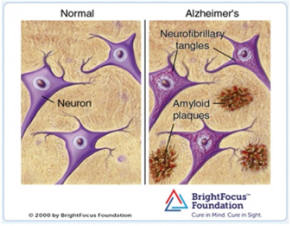
DAVETLİ KONUŞMACI: Prof.Dr.Figen GÜNEY
Necmettin Erbakan Üniversitesi / Meram Tıp Fakültesi / Nöroloji A.D











RİSK FAKTÖRLERİ NELER



YÜKSEK TANSİYON (HİPERTANSİYON)



YÜKSEK TANSİYON (HİPERTANSİYON)

- Orta yaşlardaki yüksek kan basıncı daha sonraki yaşlarda Alzheimer hastalığı için anlamlı bir risk faktörüdür.
- Artmış kan basıncıyla (160/90mmHg'dan yüksek) Alzheimer arasındaki ilişki birçok çalışmada ortaya konmuştur

- İsveç'te yapılan bir çalışmada sadece yüksek kan basıncının değil özellikle antihipertansif tedavi alanlarda düşük diastolik (küçük tansiyon) kan basıncının 70 mmHg altında olması da Alzheimer gelişme riskini artırdığı gösterilmiştir
- Buradan çıkarılması gereken ders hipertansiyon tedavisinde yaşlılarda kan basıncı aşırı düşürülmemelidir.

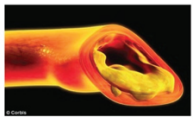
TUZ VE BEYİN



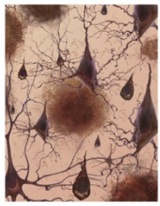
- Kanada'da yapılan 1200 yaşlının katıldığı bir çalışmada fiziksel olarak hareketsiz yaşlılarda aşırı tuz tüketiminin bilişsel fonksiyonlarda yıkıma neden olduğu bulunmuş
- Günde en fazla 2300 mg (1 çay kaşığı) tuz tüketilmeli

KOLESTEROL

- Beyindeki kolesterol sinir hücreleri ve sinir hücresi olmayan dokular tarafından sentezlenir ve vücudun tüm kolesterol miktarının dörtte biri beyindedir



- Son çalışmalarda Alzheimer'deki majör patolojik değişikliklerin (plaklar ve yumaklar) beynin kolesterol dengesindeki bozukluklarla bağlantılı olduğu bulundu .



- Total kolesterol düzeyi 250 mg/dl üzerinde
- LDL (kötü kolestrerol) 100 mg/dl üzerinde
- HDL (iyi kolesterol) 40 mg/dl altında olması
- Alzheimer hastalığı için artmış risk faktörleri arasındadır

İYİ HUYLU KOLESTEROL (HDL)



- HDL kolesterolün (iyi huylu kolesterol) kanda yüksek olmasının 75-85 yaşındaki kişilerde Alzheimer'e karşı koruyucu etkisi olduğu bulundu
- HDL 60 mg/dl üzerinde olması koruyucu

DİYETLE YAĞ ALIMI VE ALZHEİMER İLİŞKİSİ

1984	2014





DOYMUŞ YAĞLAR

- Diyetle alınan doymuş yağlar (tereyağı, margarin gibi katı yağlar) yüksek miktarlarda alınırsa Alzheimer riskini artırır
- Doymuş yağ tüketimi 25 gramdan fazla olmamalı
- 1 çorba kaşığı margarin 7 gr doymuş yağ içerir



DOYMUŞ YAĞLAR

TEREYAĞI	MARGARİN
Naturel hayvansal yağ	Endüstriyel hidrojenize nebati yağ (kimyasal işlem görmüş)
Konjuge linoleik asitten zengin	Bu yağlar bitkisel yağların içine yüksek basınç ve ısıda hidrojen moleküllerinin pompalanması ile elde edilir
Beyin ve kalp için faydalı	Hidrojenize edildikten sonra daha uzun ömürlü olur ve oda ısısında katı olur
25 gramı (yaklaşık 4 çorba kaşığı) aşmamak kaydıyla	Uzun dönem tüketimi inflamasyon, insülin direnci, tip 2 DM riski ve obezite riskini dolayısıyla Alzheimer riskini artırır

ÇOKLU DOYMAMIŞ YAĞLAR

- Yüksek miktarda 14.5 g/gün (1 çorba kaşığından biraz fazla) çoklu doymamış yağ tüketiminin (bitkisel yağ, ceviz,fındık) Alzheimer riskini %70 oranında azalttığına dair yayınlar mevcut
- Sızma zeytinyağı, fındık yağı ve hindistancevizi yağı en faydalı



BALIK

- Omega 3 yağ asidinden zengin
- Haftada en az 1 kez balık tüketenler ile hiç balık tüketmeyenler karşılaştırılmış
- Balık tüketenlerde Alzheimer gelişme riski %60 daha düşük bulunmuş
- Somon,uskumru,lüfer,pala mut,sardalya gibi derin su balıkları daha faydalı



DİABETES MELLİTUS (ŞEKER HASTALIĞI)

- DM 65 yaşından büyüklerin %20'sinde yaygın görülen bir hastalık
- Zihinsel bozukluklarla DM arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmada diyabetin demans riskini artırdığı ve vakaların %82'sinin Alzheimer tipi demans olduğu bulundu
- Diabeti olanlarda Alzheimer gelişme riski olmayanlara göre %65 oranında yüksek
- Bu risk tedavi edilmeyen diyabetlilerde daha fazla



OBEZİTE (ŞİŞMANLIK)

- Orta yaşlardaki obezite ile Alzheimer arasında ilişki mevcut
- En sık görüldüğü yaş dilimi 50 ve üstü
- Vücut kitle indeksi 30'un üzerinde olan obezlerde demans riski %74 daha fazla
- Aşırı kilolularda (vücut kitle indeksi 25-30 arasında olanlar) bu risk artışı %35
- Vücut kitle indeksi:
  - Yetişkin bir insanın kilosunun boyuna göre normal olup olmadığını gösteren bir değişken
  - Ağırlığın boyun karesine bölünmesiyle elde edilir
  - 18.5-25: Normal

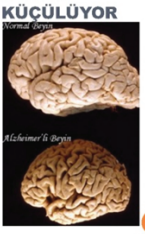
SANTRAL ŞİŞMANLIK VE ALZHEİMER

- Yağların göbek çevresinde toplanmasına bağlı santral şişmanlığı olanlarda demans riski 2.5-3.5 kat daha yüksek



SANTRAL ŞİŞMANLIĞI OLANLARIN BEYNİ KÜÇÜLÜYOR

- Karın şişmanlığı olan fakat diğer yönden sağlıklı, orta yaşlı kişilerde ileri yaşlarda demans riskinin arttığı ve karın şişmanlığı olanların toplam beyin hacimlerinin de küçüldüğü bulunmuştur



SİGARA

- Sigara içenlerin beyinlerinde kanlanma azalması yanında küçülme görülür
- Sigara içenlerde Alzheimer gelişme riski 2 kat fazla



KAFA TRAVMASI

- Komaya sokacak şekilde tek kafa travması ya da çoklu kafa travmaları Alzheimer'e yakalanma riskini artırıyor
- Boksörler veya futbolcular gibi çoklu kafa travmasına maruz kalanların beyinlerinde yumaklar saptanmış



KORUYUCU FAKTÖRLER

- C VİTAMİNİ
- Suda eriyen bir vitamin
- Kuvvetli bir antioksidan
- Günlük önerilen C vitamini dozu 60 mg
- Besin kaynakları kuşburnu, yeşil yapraklı sebzeler özellikle maydanoz, asma yaprağı, yeşil sivri biber, narenciye, kızılcık çilek, böğürtlen
- 200 mg ve üstü bulantı ve ishale neden olur



E VİTAMİNİ

- Yağda eriyen bir vitamin
- Serbest radikalleri temizliyor
- Bağışıklık fonksiyonları için de gerekli
- Önerilen günlük dozu 200 mg
- Sıvı yağlar, baklagiller, başta ceviz olmak üzere yağlı tohumlar,süt, yumurta, ıspanakta bol
- 400 mg üzerinde preparat olarak (ilaç şeklinde) alınırsa kalp yetmezliği ve beyin kanaması riskini artırabiliyor



B VİTAMİNLERİ VE FOLİK ASİT

- B12 vitamini ve folik asit kan düzeyi düşüklüğü zihinsel performansta azalmaya yol açar
- Bu durum kanda homosistein denilen sinir sistemi için zararlı aminoasitin artmasına bağlı ortaya çıkar
- B12 ve folik asitten zengin beslenme faydalı

B12 VİTAMİNİNDEN ZENGİN BESİNLER

- Karaciğer
- Balık
- Et
- Peynir
- Süt
- Yoğurt
- Yumurta
- Tavuk eti
- Tahıllar



KİMLER B12 EKSİKLİĞİ RİSKİ ALTINDADIR?

- Gastrit ve ülseri olanlar
- Gastrit ve ülser tedavisinde kullanılan ilaç alanlar
- Vegeteryanlar



FOLİK ASİT

- Ispanak,bamya başta olmak üzere koyu yeşil yapraklı sebzelerde, özellikle yeşil mercimek olmak üzere baklagillerde, özellikle narenciye olmak üzere meyvelerde, tam işlenmemiş hububatta, ayçekirdeği ve yer fıstığı başta olmak üzere kuruyemişlerde bulunur



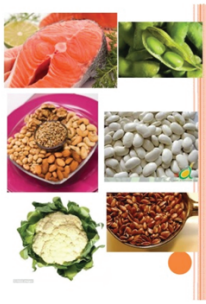
D VİTAMİNİ

- Son yılların flaş vitamini olan D vitamini neredeyse her derde deva olarak sunulmakta
- 1920'lerden beri raşitizmdeki etkisi biliniyor
- D vitamini eksikliğinin zihinsel bozukluğa yol açtığını bildiren yayınlar var
- D vitamini yağlı balıklarda, balık yağında, yumurta sarısı, karaciğer, mantar, tereyağı, peynir, süt ve süt ürünlerinde bulunur
- Vücutta D vitamininden yaralanılması için güneş ışığından da yararlanılmalı
- D vitamini ihtiyacı
- 19-50 yaş günlük 200 Ü
- 51-70 yaş günlük 400 Ü
- 70 yaş üzeri günlük 600 Ü



OMEGA 3

- Balık omega 3'ün birincil tabii kaynağı
- Ceviz,badem,soya fasulyesi, kuru fasulye, keten tohumu ve ıspanak,karnabahar gibi yeşil yapraklı sebzelerde mevcut
- Omega 3'den zengin beslenmek Alzheimer riskini azaltıyor
- İlaç şeklindeki formunun faydası yok



AKDENİZ DİYETİ

- Yüksek miktarda sebze, meyve, hububat ile ağırlıklı olarak zeytinyağı, orta miktarda balık, peynir, yoğurt alımı, az miktarda et ve et ürünleri tüketimi düzenli egzersizle birlikte
- Akdeniz tipi diyetle beslenenlerde Alzheimer hastalığı riski %61-87 oranında azalıyor



GİNKGO BİLOBA

- Çeşitli hastalıklarda özellikle Çin'de binlerce yıldır kullanılan bir ağaç
- Ginko biloba ekstresi kuvvetli bir antioksidan olan flavonoid içerir
- Hafif de olsa antiagregan etkisiyle kanı sulandırıyor
- Alzheimer hastalığında zihinsel işlevlerin iyileştirilmesinde kısmen faydalı
- Beyin kanaması riski nedeniyle dikkatli kullanılmalı



KÖRİ

- Hindistandaki yaşlılarda Alzheimer hastalığı sıklığı dünyada en düşük düzeyde olup kesin nedeni bilinmiyor
- Hintliler çok miktarda köri yiyor
- Köri içinde kuvvetli bir antioksidan ve yangıya karşı anti-enflamatuar madde olan curcumin var
- Alzheimer hastalığı riskini azalttığını bildiren çalışmalar mevcut



ÇAY KAHVE

- Günlük çay ve kahve içmenin bellek kaybını %40 azalttığına dair yayınlar mevcut
- Çayda bulunan antioksidan bir madde olan polifenoller (flavonoid) sinir hücrelerini toksik maddelerden temizliyor sinir hücrelerindeki tahribatı azaltıyor
- Kahvede bulunan kafein de uyanıklık ve dikkati artırıyor



ÇİKOLATA

- Çikolatada bulunan kakao güçlü bir antioksidan
- Flavonoid bakımından yeşil çaydan daha zengin
- Beyinde toksik maddelerle meydana gelen hasara karşı koruyucu
- Bitter çikolatalar antioksidan içerirken beyaz çikolata antioksidan içermiyor
- Günde 40 gramdan fazla tüketilmemeli



FİZİKSEL EGZERSİZLER

- Fiziksel aktivitenin diyabet, kalp-damar hastalığı, beyin-damar hastalığı ve osteoporoz gibi birçok kronik hastalığa faydası iyi bilinmekte
- Fiziksel aktivite beyin kan akımını düzenler, kan basıncını düşürür, kandaki lipid düzeylerini azaltır
- Haftada en az 2 kez 45-60 dk yürüyenlerde demans riskinin %50 azaldığı bulundu
- Yürüyüş dışında yapılan her türlü fiziksel aktivite bisiklete binme, bahçe ile uğraşmak, ev işleri yapmak, 2 kattan fazla merdiven çıkmak gibi beyinde bozulmuş dokunun onarılmasını sağlıyor



ZİHİNSEL EGZERSİZLER

- Kitap, dergi, gazete okumak
- Zihin çalıştıran oyun
- Satranç , dama vb oynamak
- Bulmaca çözmek
- Bir müzik aleti çalmak
- Örgü örmek
- Demans riskini %38 oranında azaltıyor





SOSYAL AKTİVİTELER

- Arkadaş - akraba ziyareti
- Sinemaya, lokantaya gitme
- Müzeye gitme
- Sivil toplum kuruluşlarında gönüllü yapılan aktivitelere katılma gibi sosyal hayatın içinde olma demans riskini azaltıyor




EĞİTİM

- Eğitim seviyesi yüksek olanlarda demans görülme riski daha az
- 2 dil konuşmak beyin rezervini artırıp Alzheimer başlangıcını 5 yıl geciktiriyor
- Eğitim sinir hücreleri arasındaki ağları iyileştirerek demansın başlangıcını geciktiriyor




YAŞ 70 İŞ BİTMİŞ???

- Piri Reis;
- Kitab-ı Bahriye adlı ünlü eserini 61 yaşında yazmış
- İkinci dünya haritasını 63 yaşında çizmiş
- 87 yaşında Mısır Kaptanı olarak Hürmüz kalesini kuşatmıştır



YAŞ 70 İŞ BİTMİŞ???

- Mimar Sinan;
- 86 yaşında "ustalık eserim" diye takdim ettiği Selimiye Camisini yapmıştır
- 375 mimari eser vermiştir
- Öldüğünde 99 yaşındaydı



YAŞ 70 İŞ BİTMİŞ???

- Picasso 90 yaşında nefis eserler veriyordu
- Goethe Faustus'u 80'inden sonra kaleme aldı
- Yüzyılın beyin cerrahi ünvanına sahip Gazi Yaşargil 90 yaşında olup halen başarılı beyin ameliyatlarına devam etmektedir






SAĞLIKLI BEYİN İÇİN YAŞAM TARZI

- Sigara içmeyin
- Düzenli doktor kontrolüne gidin ve tavsiyelere uyun
- Sürekli yeni ve kompleks bilgi edinin
- Düzenli egzersiz yapın (günlük yürüyüş v.s)
- Sosyal faaliyetlere katılın
- İnançlı olun, günlük dua ya da meditasyondan kaçınmayın
- Az yiyin ve antioksidan içeren gıdalar alın
- Aile ve arkadaşlarınızla ilişkilerinizi kuvvetli tutun
- Emekli olmayın, aktif olun ve her zaman bir amacınız olsun

Paul Nussbaum, PhD

HZ. MEVLANA DER Kİ...

- Yaşlanmanın yüzümüzden çok aklımızda buruşukluklar yaratacağından korkarım!
- Gençlerin aynada göremediklerini yaşlılar bir tuğla parçasında okurlar...



KONGREDEN GÖRÜNTÜLER



Açılıştan Görüntüler



Kongre Koordinatörü
Prof. Dr. Hakan SARI



Rektör Yrd. Prof. Dr. Tahir YÜKSEK
açılış yaparken





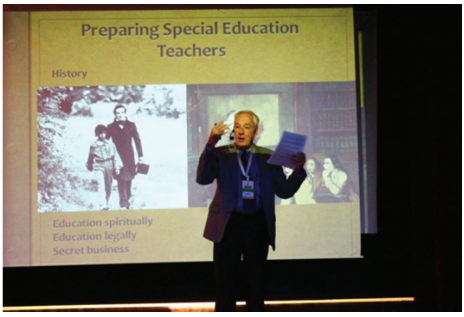





ŞEHRİMİZE HOŞGELDİNİZ


FAHRİ VARDAR




Preparing Special Education Teachers
History
Education spiritually
Education legally
Secret business


ELMIS2016
TT and VES (including art education)
12 - 15 MAYIS 12 - 15 MAY
ULUSLARARASI ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ
INTERNATIONAL CONGRESS OF SPECIAL EDUCATION
EREĞLİ BELEDİYESİ