

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNDE AİLE VE PERSONEL İŞ BİRLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
KÜBRA DEMİRÖZ

GAZİANTEP-2021

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERKEN ÇOCUKLUK ÖZEL EĞİTİMİNDE AİLE VE PERSONEL İŞ BİRLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
KÜBRA DEMİRÖZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HATİCE NİLAY KAYHAN

GAZİANTEP-2021

KABUL VE ONAY



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Aile ve Personel İş Birliği**” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 13/07/2021

Kübra DEMİRÖZ

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde destek ve katkılarını benden esirgemeyen, iyi ki onlar var dediğim, birbirinden değerli insanlara teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden bugüne kadar; hayatımın her alanında beni destekleyen, sabrını, ilgisini, zamanını, katkılarını, kaynaklarını hiçbir zaman benden esirgemeyen, bana sadece sonuca ulaşmayı değil süreçten keyif almayı da öğreten, beni hak temelli ve adil bir yaklaşımla yetiştiren, endişelerimi anlayışla karşılayan ve yanımda olduğunu bana gönülden hissettiren, öğrencilik ve meslek hayatımdaki en büyük motivasyon kaynağım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum ve her zaman varlığına “iyi ki” dediğim çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Nilay KAYHAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilimsel hazırlık döneminde aldığım özel eğitim dersiyle ilk kez yolumuz kesişen ve bugün hala çok kıymetli deneyimleri ve anları paylaşmayı sürdürmekten mutluluk ve onur duyduğum, güler yüzünü ve samimiyetini paylaşmayı benden ve ekibinden bir gün bile esirgemeyen, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için gösterdiği çabayı örnek edindiğim, lisansüstü eğitimimde çeşitli dersler ile gelişimime katkı sağlayan, ayrıca araştırmanın veri toplama aracına uzman görüşü sunmayı ve tez savunmamda jüri üyesi olmayı kabul ederek sürece önemli katkı ve emeklerini sunan, kıymetli hocam Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN’a gönülden teşekkür ederim.

Eğitimim süresince bana büyük katkıları olan, tanışmaktan ve öğrencileri olmaktan mutluluk duyduğum, onlardan aldığım her bir ders için kendimi şanslı gördüğüm değerli hocalarım; Prof. Dr. Funda ACARLAR’a, Prof. Dr. Tevhide KARGIN’a ve Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım. Alandaki çalışmalarıyla akademik gelişimime katkı sağlayan Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE ve tez savunmamda jüri üyeliğini kabul eden Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM hocalarıma katkıları için teşekkür ederim.

Beni bu zorlu süreçte bir an bile yalnız bırakmadan her zaman yanımda olduklarını bana hissettiren, araştırmamın güvenilirlik çalışmaları boyutunda kendi zaman ve çalışmalarından fedakârlık gösteren, en zorlandığım zamanlarda beni motive eden, onlarla çalışmaktan, birlikte üretmekten çok keyif aldığım, akademik hayatımdaki en büyük

şanslarım Arş. Gör. Sevim KARAHAN ve Arş. Gör. Şeyda YILDIRIM PARLAK'a ne kadar teşekkür etsem az kalır. Her günümüz bir öncekinden güzel ve birlikte olsun, iyi ki varsınız...

Ayrıca beni hem tez araştırmam hem de diğer çalışmalarım süresince destekleyen sevgili iş arkadaşlarım Arş. Gör. Merih TOKER'e ve Arş. Gör. Hilal GENGEÇ'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bir diğer teşekkürüm bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde anlayış ve yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın gerçekleştirildiği özel eğitim kurum müdürü Özge ŞENER'dir. Öte yandan araştırmanın katılımcıları olan personeller ve ailelere gönüllü katılımları için, görüşmelerin planlanması, gerçekleştirilmesi ve teyit çalışmaları süresince beni her zaman anlayış ve güler yüzle karşıladıkları için çok teşekkür ederim. Sizlerin katılımları olmadan bu araştırmayı gerçekleştirmem mümkün olmazdı.

Hayattaki en büyük şanslarım annem ve babam... Bana kazandırdığınız her bir değer için size ne kadar teşekkür etsem az kalır. Hem iyi bir insan olmam hem de eğitimim için elinizden gelen tüm çabayı sarf etmeniz her zaman benim en büyük gurur kaynağım olmuştur. Hayata geldiğim günden bugüne kadar sabır ve emeklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen, annem Rukiye ÖZGAN ve babam Osman ÖZGAN'a sonsuz teşekkür ederim. Kardeşleri olmaktan mutluluk duyduğum, akademik hayatımın hangi noktasında olduğumu ve gelecek hedeflerimi her seferinde bıkmadan açıkladığım canım abilerim Buğra ve Batuhan ÖZGAN'a; bana halalık duygusunu en sevimli halleriyle yaşatan, tez çalışmalarımın en keyifli molası miniğim Güneş ÖZGAN'a ve güzel annesi Ayşegül ÖZGAN'a varlıkları için teşekkür ederim. İyi ki ailesiniz.

Teşekkürlerimin bir diğeri, maddi ve manevi desteklerini hayatımın her noktasında hissettiğim, onlarsız olmaz dediğim Nursima MENGİLLİ ve Gülnihal ÖZGÜ'ye... Sizler iyi ki benim hayatımdasınız.

Tez sürecimde destekleri ve her zaman olumlu yaklaşımlarıyla bana güç veren Emrah ve Şenel DEMİRÖZ'e; Dr. Mehmet Said GÜN'e ve Dr. Didem GÜN'e ve eğlenceli paylaşımları için Kerem ve Birce GÜN'e teşekkür ederim.

Ve en büyük teşekkürüm sevgili eşim Öğr. Gör. İbrahim DEMİRÖZ'e... Hayatımın en güzel ve en zor anlarında yanımda olan en yakınım... Her zorlandığımda fazlasıyla destek olduğun için, beni hiçbir zaman yalnız bırakmadığın için, akademik gelişimime katkı sağladığın için ve sunduğun tüm güzellikler için sana teşekkür ederim. İyi ki varsın.

ÖZET

Erken çocukluk özel eğitiminde yer alan paydaşların iş birliği süreçlerine odaklanan bu araştırmada özel eğitim hizmetlerinde görev alan personellerin diğer personeller ve ailelerle iş birliği deneyimleri; ailelerin ise erken çocukluk dönemindeki çocuklarının özel eğitim hizmetlerinden sorumlu personellerle iş birliği deneyimleri kişisel görüş ve önerileri doğrultusunda incelenmiştir. Bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilen araştırmaya, 12 personel ve 7 ebeveyn olmak üzere 19 kişi gönüllü katılım göstermiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülen araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş, 6 ana tema ve 18 alt temaya ulaşılmıştır. Bulgular iş birliği deneyimleri, aile katılımı ve ihtiyaçları, erken çocukluk özel eğitimi, personelin mesleki deneyimleri, kurum özellikleri ve izleme değerlendirme çalışmaları yönleriyle tartışılmıştır. Çalışmada sıklıkla personel niceliği ve niteliklerinin meslek öncesi süreçlerden itibaren geliştirilmesi gerektiği vurgulanmakta, kurum özellikleri ve yönetici desteğinin iş birliği sürecindeki rolü göze çarpmaktadır.

Anahtar kelimeler; erken çocukluk özel eğitimi, iş birliği, aile katılımı, özel eğitim personeli

ABSTRACT

In this research, which focuses on the cooperation processes of the stakeholders in early childhood special education, the cooperation experiences of the personnel working in special education services with other personnel and families; the cooperation experiences of the families with the personnel responsible for the special education services of their children in early childhood were examined in line with their personal opinions and suggestions. 19 people, 12 personnel and 7 parents, participated voluntarily in the research carried out in a special education and rehabilitation center affiliated to the local government. Research data carried out with phenomenology design, one of the qualitative research methods, were collected through semi-structured interviews, analyzed with content analysis technique, and 6 main themes and 18 sub-themes were reached. The findings were discussed in terms of cooperation experiences, family involvement and needs, early childhood special education, professional experiences of personnel, institutional characteristics and monitoring and evaluation studies. In the study, it is often emphasized that the quantity and qualifications of personnel should be developed from pre-professional processes, and the role of institution characteristics and managerial support in the cooperation process stands out.

Keywords; early childhood special education, cooperation, family involvement, special education personnel

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLO LİSTESİ.....	IX
ŞEKİL LİSTESİ.....	X
KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ.....	XI

BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
--------------------	---

GİRİŞ.....	1
------------	---

1.1. Problem Durumu.....	1
--------------------------	---

1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
------------------------------	---

1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
------------------------------	---

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
---------------------------------------	---

1.5. Tanımlar.....	8
--------------------	---

İKİNCİ BÖLÜM.....	9
-------------------	---

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
------------------------	---

2.1. Eğitim Hakkı.....	9
------------------------	---

2.2. Özel Eğitim.....	12
-----------------------	----

2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri.....	14
---	----

2.2.2. Özel Eğitim Hizmetleri.....	19
------------------------------------	----

2.2.3. Erken Çocukluk Özel Eğitimi.....	30
---	----

2.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Eğitim Ortamları.....	34
--	----

2.2.5. Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personel.....	36
---	----

2.2.6. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri.....	37
--	----

2.3. İş Birliği.....	39
----------------------	----

2.3.1. İş Birliği.....	39
------------------------	----

2.3.2. Özel Eğitim Hizmetlerinde Aile ve Personel İş Birliği.....	41
---	----

2.3.3. Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personeller Arası İş Birliği.....	43
---	----

2.4. İlgili Araştırmalar.....	45
-------------------------------	----

2.4.1. Özel Eğitim Hizmetlerinde Aile ve Personel İş Birliğini Konu Alan Araştırmalar ...	45
---	----

2.4.2. Özel Eğitim Hizmetlerinde Personeller Arasındaki İş Birliğini Konu Alan Araştırmalar.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Katılımcılar.....	55
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi	56
3.2.2. Katılımcıların Özellikleri	57
3.2.3. Araştırmacı	67
3.3. Verilerin Toplanması.....	68
3.3.1. Veri Toplama Tekniği	68
3.3.2. Veri Toplama Araçları	69
3.3.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	69
3.3.2.1.1. Pilot görüşme.....	71
3.3.2.1.2. Formlar	72
3.3.2.2.1. Personel Görüşme Formu.....	72
3.3.2.2.2. Aile Görüşme Formu.....	73
3.3.2.3. Araştırmacı Günlüğü	73
3.3.3. Veri Toplama Süreci	73
3.3.3.1. Görüşmeler	75
3.3.3.1.1. Görüşme Süreci	75
3.3.4. Araştırma Etiği	82
3.4. Verilerin Analizi.....	83
3.4.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar	84
3.4.1.1. Araştırma Verilerinin Yedeklenmesi ve Dökümü.....	84
3.4.1.2. Verilerin Dökümlerine İlişkin Güvenirlik Çalışması	85
3.4.2. Verilerin İçerik Analizi Tekniği ile Analiz Edilmesi	85
3.4.2.1. Verilerin Kodlanması	85
3.4.2.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Çalışması	87
3.4.2.3. Tema ve Alt Temaların Oluşturulması.....	87
3.5. İnanırlılık, Aktarılabirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik.....	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	90

BULGULAR	90
4.1. Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler	92
4.1.1. İş Birliği Önündeki Engeller	92
4.1.2. Etken Bileşenler	93
4.1.3. Kolaylaştırıcı Faktörler	95
4.1.4. Paydaş Kurumlar	96
4.2. Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler	97
4.2.1. Aile Özellikleri	98
4.2.2. Aile Katılımı	100
4.2.3. Aile İhtiyaçları	102
4.3. Erken Çocukluk Özel Eğitimi	104
4.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Hakkındaki Görüşler	105
4.3.2. ÖG'li Çocukların Gereksinimi Hakkında Bilgi Edinme	106
4.3.3. Beklentiler	107
4.4. EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel	109
4.4.1. Meslek Öncesi Eğitim	110
4.4.2. Mesleki Gelişim	111
4.4.3. Engeller	113
4.5. EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri	114
4.5.1. Yasal Haklara Erişim	115
4.5.2. Hizmet Sürecinin Belirleyicileri	115
4.5.3. Yönetim ve Destek	118
4.6. Görüş ve Öneriler	118
4.6.1. Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme-Değerlendirme	119
4.6.2. Olağan Dışı Durumlara Uyum	123
BEŞİNCİ BÖLÜM	127
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	127
5.1. Tartışma	127
5.2. Sonuç	145
5.3. Öneriler	146
5.3.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler	147
5.3.2. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler	149
5.3.3. Politika Belirleyicilere İlişkin Öneriler	149

KAYNAKÇA	151
EKLER.....	197
EK 1. Personel Demografik Bilgi Formu	197
EK 2. Aile ve Çocuk Demografik Bilgi Formu	199
EK 3. Aile Görüşme Soruları Formu	203
EK 4. Personel Görüşme Soruları Formu.....	205
EK 5. Saha Gözlem Notu Örneği	207
EK 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	208
EK 7. Uzman Görüşü Örnekleri	209
EK 8. Görüşme Ortam Görüntüsü (Öğretmenler Odası).....	211
EK 9. Ortam Görüntüsü (Koridor Veli Bekleme Alanı)	212
EK 10. Ortam Görüntüsü (Robotik Kodlama Atölyesi).....	213
EK 11. Ortam Görüntüsü (Gastronomi Atölyesi)	214
EK 12. Ortam Görüntüsü (Bireysel Eğitim Sınıfı).....	215
EK 13. Ortam Görüntüsü (Ön Bahçe).....	216
EK 14. Ortam Görüntüsü (Arka Bahçe).....	217
EK 15. Kullanılan Cihazlar (Bilgisayar Görüntüsü)	218
EK 16. Kullanılan Cihazlar (Cep Telefonu Görüntüsü).....	219
EK 17. Veri Dökümü Örneği	220
EK 18. Etik Kurul Onayı.....	221
EK 19. Kod Listesi	223
EK 20. Katılımcı Teyit Örnekleri.....	226
EK 21. Toplantı Görüntü Örnekleri	227
EK 22. Elektronik Öğrenci Takip Sistemi Örneği	228
Ek 23. Ortam Görüntüleri Fotoğraf Paylaşımı Kurum İzin Dilekçesi	229

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı.....	18
Tablo 2. Katılımcılara Ait Bilgiler (Personeller).....	58
Tablo 3. Katılımcılara Ait Bilgiler (Aileler).....	62
Tablo 4. Katılımcılara Ait Bilgiler (Çocuklar).....	65
Tablo 5. Pilot Görüşme Yapılan Personele Ait Bilgiler.....	71
Tablo 6. Pilot Görüşme Yapılan Aileye Ait Bilgiler.....	72
Tablo 7. Görüşme Takvimi (Personel).....	77
Tablo 8. Görüşme Takvimi (Aile).....	79
Tablo 9. Ailelerin Çocuklarının Gelişim Alanlarına Yönelik Beklentileri.....	108

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	16
Şekil 2. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	17
Şekil 3. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları.....	17
Şekil 4. Özel Eğitim Hizmetleri Süreci.....	19
Şekil 5. Öğretimsel Uyarlamalar.....	25
Şekil 6. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Süreci.....	35
Şekil 7. Araştırma Süreci.....	54
Şekil 8. Araştırmacının Yüksek Lisans Eğitim Sürecinde Almış Olduğu Dersler.....	68
Şekil 9. Uzman Görüşü Tarih Akış Şeması.....	70
Şekil 10. Veri Toplama Süreci.....	74
Şekil 11. Görüşme Süreci İlkeleri.....	75
Şekil 12. Veri Analiz Süreci.....	83
Şekil 13. Kodlama Örneği.....	86
Şekil 14. Nitel Araştırmada Kabul Gören Geçerlik Güvenirlik Kavramları.....	88
Şekil 15. Tema ve Alt Temalar.....	91
Şekil 16. Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler.....	92
Şekil 17. Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler.....	98
Şekil 18. Erken Çocukluk Özel Eğitimi.....	105
Şekil 19. EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel.....	110
Şekil 20. EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri.....	114
Şekil 21. Görüş ve Öneriler.....	118
Şekil 22. Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme-Değerlendirme.....	119

KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ

AÇSHB	:	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak isim değişikliği yapılmıştır.)
BEP	:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	:	Birleşmiş Milletler
CSIE	:	Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezi
ÇHS	:	Çocuk Hakları Sözleşmesi
EÇÖE	:	Erken Çocukluk Özel Eğitimi
ERG	:	Eğitim Reformu Girişimi
GCE	:	Küresel Eğitim Kampanyası
IDEA	:	Özel Gereksinimli Bireyler Eğitim Yasası
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
OSB	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	:	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖERM	:	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ÖG	:	Özel Gereksinim
RAM	:	Rehberlik Araştırma Merkezi
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WHO	:	Dünya Sağlık Örgütü

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Her birey, doğumuyla birlikte birtakım temel haklara sahip olmaktadır. Yaşama hakkı bireyin en temel hakkı olup büyüme, gelişim sürecinde desteklenme, beslenme, barınma, sağlık, eğitim, toplumsal yaşama tam katılım gibi haklar da temel hakları oluşturmaktadır. Her ne kadar bu hakların doğumla birlikte sahip olunan haklar olduğu bilinse de bireylerin erken çocukluktan itibaren yetişkinliğe geçiş sürecinde bu haklardan yararlanma düzeylerinde farklılıklar görülmektedir. Örneğin erken çocukluk dönemi, bir yandan bireyin gelişimi açısından en kritik dönem olarak bilinirken diğer yandan olumsuz etkilere karşı da en savunmasız dönem olarak nitelendirilmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2012a). Dolayısıyla günümüzde, erken çocukluktan itibaren nitelikli ve erişilebilir eğitime tam katılımı sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma çabası dikkat çekmektedir (Dünya Bankası Kalkınma Raporu, 2015). Bu bakımdan eğitim politikalarında, çocukların eğitim hakkı yasalar yoluyla güvence altına alınarak, tam katılım ilkesiyle erişilebilir eğitim ortamları oluşturma yoluna gidilmektedir. Bu yasalar dil, din, ırk, sosyal ve kültürel özellikler, gelişim özellikleri ve farklılıkları bakımından ayırmaksızın tüm çocukların eğitim hakkından eşit düzeyde yararlanabilecekleri şekilde belirlenmiştir (Birleşmiş Milletler [BM] Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, m. 28, 1989). UNICEF raporlarında da “Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evresinde parasızdır. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır” ifadelerine yer verilmekte, farklılıkları ve ÖG (Özel Gereksinim)’li çocuklar için eğitimin ulaşılabilir olmasına vurgu yapılmaktadır. Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)’nde de belirtildiği üzere eğitim, ister ÖG’li ister tipik gelişim gösteren olsun tüm çocukların sahip olduğu en temel hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan birçok ülkenin kabul ettiği Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950)’nin ilgili maddelerinde (m. 9, m. 10, m. 14), eğitim hakkının tüm çocuklar için garanti altına alındığı belirtilmektedir. Bu maddelere göre dünyaya gelmiş her birey, hiçbir ayırım yapılmaksızın eğitim hakkından yararlanmakta özgürdür (BM, 1948). Tüm bu yasal düzenlemelere

bakıldığında gereksinim duyduğu alan ne olursa olsun ÖG'li çocuklar da eğitim hakkını elde etmektedir.

ÖG'li çocukların eğitim hakkını elde etmesi için gösterilen küresel çabanın nedeni, onların gelişimin farklı alanlarında akranlarına göre anlamlı derecede farklılık gösteren ve özel eğitim hizmetlerinin varlığına gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanmasıdır (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Eğitimin yasal bir hak olması ve ÖG'li çocukların eğitim haklarının vazgeçilemez ve gözden çıkarılamaz bir gerçek olması nedeniyle eğitim hizmetlerinin nitelikli ve adil bir biçimde sunulması önem taşımaktadır. Nitelikli bir eğitim ise ancak bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve bu farklılıklara yönelik düzenlemeleri içeren bir eğitim anlayışıyla mümkün olmaktadır. Çocuklar yetiştikleri ortamlardan edindikleri bilgileri, ilgi alanları, öğrenme ihtiyaçları, gelişimsel nitelikleri, sosyoekonomik şartları bakımından çeşitlilik göstermektedir. Bu sebeple eğitim ortamına gelen hiçbir çocuk başka bir akranı ile aynı özelliklere sahip değildir (Olçay Gül, 2014). Dolayısıyla bireysel farklılıkları bulunan her çocuğun eğitimden eşit fayda sağlayabilmesi için birbirlerinden çok başka özellikleri olan çocukların olduğu bir eğitim ortamında sunulan eğitimin içerik, yöntem, teknik, fiziki ortam, hizmetler vb. bakımından çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının, çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan ve ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte tasarlanması gerekmektedir.

ÖG'li çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri sistematik bir düzen içinde gerçekleşmektedir. ÖG'li çocuklar eğitim ortamlarına yerleştirilirken önce hastanelerde ve Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)'nde bazı tıbbi ve eğitsel değerlendirmelerden geçerek tanılanmakta ve daha sonra bu çocuklar için yerleştirme kararı verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Bu tanılama ve değerlendirilmeler sonucunda ÖG'li çocuklar ihtiyacına uygun olarak belirlenen sürede ve çocuk için en uygun olan ortamda eğitim alma hakkına sahip olmaktadır. Uluslararası antlaşmaların üyesi olan ülkemizde ÖG'li çocukların eğitim ve öğretimlerinde, **en az kısıtlayıcı ortam** ilkesi esastır. Böylelikle akranlarıyla eşit ve tam katılım ilkesine dayalı genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretimine devam etmeleri sağlanmaktadır (Kargın, 2004). Eğitim ortamlarındaki kısıtlayıcılık arttıkça ÖG'li çocukların toplumla bütünleşmesi fikrinden uzaklaşmaktadır. Eğitimin sadece ÖG'li çocukların bulunduğu bir okulda veya sınıfta gerçekleştirilmesi, hastane ya da ev gibi sosyal yaşamı kısıtlayan ortamlarda sürdürülmesi ÖG'li çocukları en fazla kısıtlayan ortamlara örnek olarak gösterilmektedir (Ünlü, 2019).

ÖG'li çocuklar ülkemizde genel eğitim ortamlarının yanı sıra alternatif eğitim ortamlarına da katılım gösterebilmektedir. ÖEHY'e göre ÖG'li çocuklara okulların yanı sıra okul dışında da destek eğitim hizmetleri sunulabilmektedir (MEB, 2018, 2013, 2012). MEB izniyle açılan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM), yerel yönetimler veya sivil toplum kuruluşları tarafından hizmet veren özel eğitim kurumları, üniversiteler bünyesinde çalışmalarda bulunan özel eğitim uygulama ve araştırma merkezleri gibi farklı kuruluşlarda özel eğitim hizmetlerine katkı sunulmaktadır. Bu eğitim ortamlarında bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak geliştirilen programlar kullanılmakta ve bu programların uygulanabilmesi için farklı hizmet alanlarına gereksinim duyulmaktadır. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) ÖG'li bireylerin eğitimlerinden sorumlu ilgili hizmet alanlarını şöyle sıralamıştır: a) odyoloji hizmetleri, b) sağlık hizmetleri, c) danışmanlık hizmetleri, d) tercümanlık hizmetleri, f) fizyoterapi ve iş-uğraşı terapisi, g) oryantasyon ve hareket eğitimi, h) ebeveyn danışmanlığı ve eğitimi, i) psikolojik hizmetler, j) rekreasyon, k) okul sağlık hizmetleri, l) dil ve konuşma terapisi, m) ulaşım, n) destekleyici teknoloji ve hizmetler ve ö) sosyal hizmetler (IDEA, 2004). Bu yasada da belirtildiği üzere özel eğitim hizmetleri çerçevesinde birçok hizmet alanının varlığına ihtiyaç duyulmakta ve bu hizmet alanlarında çalışmak üzere farklı meslek alanlarından personeller istihdam edilmektedir. Özel eğitim hizmetlerine personel istihdam etmenin yanı sıra bu personellerin alanda yaşanan sorunlara çözüm getiren ve alana katkı sağlayan nitelikli birer personel olarak yetiştirilmesi de önemli bir sorumluluk olarak görülmektedir. Nitekim birbirinden çok farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip olan ÖG'li çocukların, akademik ve sosyal anlamda başarılı olabilmeleri ancak onların gelişimsel özelliklerini, farklılıklarını ve gereksinimlerini iyi bilen personeller ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda özel eğitim hizmetlerinde yer alan personellerin alan bilgisine hakim, işinin sorumlulukları yerine getiren ve güçlü iletişim özelliklerine sahip bireyler olmaları ÖG'li çocuklar ve aileleri için öncelikli bir öneme sahiptir.

Özel eğitim hizmetleri, kapsamlı ve farklı gruplardan bireylerin uzmanlığını gerektiren bir hizmet alanı olması nedeniyle, eş güdümlü çalışmayı ve iş birliği kurmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla nitelikli bir hizmet ortaya koymak için personellerden iş birliği içinde çalışmaları beklenmektedir (Hernandez, 2013). İyi bir iş birliği ise her bireyin ortak amaç doğrultusunda etkili iletişim becerisini iyi kullanarak ortak kararlar alabilmesiyle mümkün olmaktadır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). ÖG'li çocuk hakkında alınacak kararlarda personellerin birbirlerine danışmalarının yanı sıra aileye danışmaları ve

karar alma sürecine aileyi de dahil etmeleri beklenmektedir (Guralnick, 2005; Meisels ve Shonkoff, 2009). Nitekim çocukların sunulan hizmetlerden sağlayacağı fayda üzerinde, uygun eğitim ortamı ve nitelikli personel yanı sıra aileler de büyük rol oynamaktadır. Anne ve babalar çocuklarını en iyi tanıyan, dolayısıyla çocukları hakkında en sağlıklı bilgiyi verebilecek olan kişilerdir. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinde yer alan personel hazırlayacakları programın içeriğine dair ÖG'li çocuk hakkındaki önemli bilgileri anne ve babalardan edinebilmektedir (Özen, 2019). Özel eğitim hizmetleri çocukların ailelerini tüm sürecin içinde tutarak onların sürece etkin katılımını gerektiren bir hizmet özelliği sergilemektedir. Bu anlamda özel eğitim sürecine aile katılımı, aileleri destekleyerek, eğitim süreçlerini aile ile birlikte planlayarak, çocuk hakkındaki kararları birlikte alarak ve alınan kararları uygulayarak ailenin aktif katılımını sağlamayı ve birlikte çocuğun gelişimine desteklemeyi ifade etmektedir (Gürgür, 2017). Çocuktan beklenen başarının gerçekleşmesi ancak ailenin eğitim sürecine aktif katılımının artırılmasıyla ve personel-aile arasındaki iş birliğinin sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Özel eğitim hizmetleri kapsamında tanılama, yerleştirme ve yerleştirme sonrası çocuklar eğitim ve tedavi süreçleri boyunca aileleri ve çeşitli meslek gruplarından personeller ile birlikte hareket etmek durumundadır. Bu nedenle özel eğitim hizmetleri kapsamında ailelerin personellerle ve farklı meslek alanlarındaki personellerin de kendi aralarında kurduğu iş birliği ÖG'li çocuklara sağlayacağı katkı bakımından oldukça önemlidir. Bu önem doğrultusunda özel eğitim hizmetlerine dahil olan personellerin ve ailelerin iş birliği deneyimlerinin ele alınmasına, bu deneyimlerden çıkarımlarda bulunulmasına ve hizmetlerin niteliğini geliştirmek amacıyla öneriler getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. ÖG'li çocuğa sahip ailelerin ve özel eğitim hizmetlerinde yer alan personelin yaşantılarına dayanan görüşleri doğrultusunda erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖE)'nde iş birliği süreçlerinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Özetle araştırmada, özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin; personel yetiştirme, hizmetlerin niteliği ve iş birliğine katkı sağlayıcı önerileri irdelenmiştir. Araştırmada aynı kurumda çalışan farklı lisans programlarından mezun personellerden görüşmeler yoluyla veriler toplanmış, personellerin beraberinde yine aynı merkeze devam eden ÖG'li çocuk ailelerinin görüşleri de eş zamanlı olarak irdelenmiştir. Dolayısıyla iş birliği sürecinin her iki paydaşının da görüşlerine yer verilmiş olması bu araştırmanın ayırt edici bir yönü olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca katılımcıların doğrudan kendi deneyimlerini içeren görüş ve önerilerinin, erken çocukluk özel eğitim hizmetleri ile ilgili düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, EÇÖE hizmetlerinin niteliğini artırmada iş

birliğinin önemini vurgulayarak farkındalık sağlayabilir ve planlama süreçlerinde yol gösterici olabilir. Ayrıca iş birliği süreçlerinin hem personel hem de aileler tarafından değerlendirilmesi, araştırmanın önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Araştırma, derinlemesine betimleme yapabilme fırsatı sunan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiğinden, EÇÖE’de iş birliğine yönelik doğrudan muhatapları ilgilendiren görüşleri içermektedir, buna nedenle uygulanabilir öneriler geliştirilmesine imkan sağlayabilir. EÇÖE’de iş birliği olgusunun derinlemesine ele alındığı bu çalışmada, personel ve ailelerin iş birliği sürecindeki yaşantılarının ve hizmetlerin niteliğini geliştirmeye yönelik örneklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ÖG’li çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinden sorumlu bireylerin iş birliği süreçlerine yönelik deneyimlerini incelemektir. Özel eğitim hizmetlerinde görev alan personellerin diğer personeller ve aileler ile iş birliği deneyimleri; ailelerin ise erken çocukluk dönemindeki çocuklarının özel eğitim hizmetlerinden sorumlu personeller ile iş birliği deneyimleri kendi kişisel görüş ve önerileri doğrultusunda incelenmiştir.

Özel eğitim merkezinde personellerin ve ailelerin, iş birliği deneyimlerinin belirlenmesi genel amacına bağılı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin diğer personeller ile iş birliği deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin ÖG’li çocuğa sahip aileler ile iş birliği deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. ÖG’li çocuğa sahip ailelerin personeller ile iş birliği deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin ve ÖG’li çocuğa sahip ailelerin erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin ve ÖG’li çocuğa sahip ailelerin erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmaya kaynaklık eden temel çıkış noktası özel eğitim hizmetlerinde aile katılımının önemi ve özel eğitim hizmetlerinin niteliğini en yakından ilgilendiren faktörlerden

birinin iş birliği olması gerekçesidir. Nitekim ülkemizde özel eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte özel eğitim kurumlarının sayısında hızlı bir artış görülmektedir. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB)’na bağlı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020)’nün son verilerine göre özel eğitim okulları sayısı 1.489 ve ÖERM sayısı ise 2.505 olarak belirtilmektedir (2021 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak isim değişikliği yapılmıştır). Bu artış beraberinde personel ihtiyacını da doğurmakta ve kurumlar çeşitli meslek alanlarından personelleri özel eğitim hizmeti alanında çalışmak üzere istihdam etmektedir. Yasalar ve yönetmeliklerce de belirtildiği üzere bu personeller ÖG’li çocuklar için aynı ortamda birlikte çalışmaktadır. Bu birlikteliğin ÖG’li çocuklar ve aileleri için fayda sağlaması esastır. Bu noktada karşımıza **iş birliği** kavramı çıkmaktadır. Uzmanlık alanlarına göre her personelin eğitim-öğretim, rehabilitasyon, müdahale, sanat, spor eğitimi, dil ve konuşma, fizyoterapi hizmetleri olmak üzere çeşitli alanlarda ÖG’li çocukların gelişiminden sorumlu olduğu gerçeği, özel eğitimde iş birliği uygulamalarının nasıl planlanıp yürütüldüğünün önemini açıklamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada birçok farklı meslek grubunun birlikte çalıştığı bir özel eğitim kurumunda iş birliğinin hem personeller hem de aileler bakımından nasıl gerçekleştiği ortaya konulmak istenmiş ve buna yönelik sorunlar ile çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi gerekli görülmüştür. Kurumsal iş birliği çalışmaları, özel eğitim hizmetlerinde hesapverilebilirlik kavramını da beraberinde getirmekte, ailelerin kuruma ve personele olan güven duygularını artırmaktadır. Buna bağlı olarak aile katılımı önündeki engellerin azaldığı, personeller arası iş birliği arttıkça ailelerin de personeller ile bilgi paylaşımı ve iş birliği yaptıkları belirtilmektedir (Bricker, Felimban, Lin, Stegenga ve O’Malley Storie, 2020; Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, Rehmani ve Yousafzai, 2021). Türk Dil Kurumu (TDK)’na göre iş birliği, çalışma ortaklığı, amaçlar ve süreçte çalışmalar bakımından birliktelik kavramlarına karşılık gelen bir tanımlamadır (TDK, 2020). Eğitimde iş birliği açısından tanımlamalara bakıldığında ise sıklıkla ulusal ve uluslararası alan yazında iş birliğine yönelik; bireyi merkeze alan, özellikle ailesi ve sosyal çevresi ile bir bütün olarak değerlendiren ifadeler dikkat çekmektedir (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı [OECD], 2019). ÖG’leri olan çocukların eğitim-öğretim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi anlamında yasal bir zemin oluşturan ÖEHY’de iş birliği kavramı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri ile Kademeler Arası Geçişler bölümlerinde yer almaktadır (MEB, 2018). Bu bölümlerde ÖG’li çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin temel alınması yoluyla rehberlik hizmetlerinin iş birliği içinde planlanmasının ve aile eğitimlerinin kurum ve kuruluşlarla birlikte hazırlanmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca tanı ve değerlendirme sonrasında yerleştirme kararı verilen öğrencilerin

okul rehberlik servisleri ve özel eğitim kurumları aracılığıyla akranları ile birlikte eğitim ortamlarına uyumları, erişimleri noktasında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasının, iş birliğini temel alan uygulamaların yasal bir zorunluluk olduğuna vurgu yapılmaktadır. Özel eğitim alanında iş birliğini temel alan araştırmalar incelendiğinde sıklıkla aile ve öğretmenler arasında iş birliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Collier, Keefe ve Hirrel, 2015; Forlin ve Hopewell, 2006). İş birliğinin nitelikli uygulandığı kurumlarda ise özel eğitim hizmetlerinde kapsamlı destek hizmet modeli anlayışının benimsendiği belirtilmektedir (Obiakor, Hawes, ve Weaver, 1995). Özel eğitim hizmetleri program, personel, destek hizmetleri, ortam düzenlemeleri ve daha bir çok bileşeni barındıran bir bütünü ifade etmektedir (Gürgür, 2005). Çetin (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, zihin engeli olan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde istenilen verimliliği yakalamak için aile ve okul yönetimi arasındaki iş birliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Akay ve Gürgür (2018) ise, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında özel eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir çalışma disiplinine sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında personeller arasındaki iş birliği süreci, tanı ve değerlendirme sürecinden başlayarak uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tümünü kapsamaktadır (Metin, 2018). İş birliği ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte planlama, uygulama ve ortak amaçlar için çabalamayı gerektirmektedir. Bu süreçte temel faktör, rol ve sorumlulukların paylaşılmasıdır. Bireysel olarak alınan sorumluluğa yönelik hesapverilebilirlik kavramı öne çıktığında yetenek, beceri, alan bilgisine dayalı sorumlulukların paylaşılması ile personelin ekip üyesi farkındalığı geliştirdiği belirtilmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında özel eğitim hizmetlerinde iş birliğinin öneminden hareketle aile ve personellerin deneyimlerinin incelenmesinin, iş birliğinin niteliği, katılımın artırılması yönünde alınacak önlemlere ve yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile EÇÖE'de çocuklara ve ailelere sunulan hizmetleri iş birliği bağlamında ele almak, sürdürülen hizmetlere yönelik önleyici ve iyileştirici çözümler sunularak bütüncül bir sonuç ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların özel eğitim alanında çalışan personellere, yöneticilere, ailelere ve ÖG'li çocuklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitimin bir ekip işi olduğu vurgusu yapılarak iş birliğinin önemini ortaya çıkarmak, nasıl olması gerektiğini belirlemek, eğitim uygulamalarında işlevselliği artırmak, birlikte çalışmanın etkisini hissettirmek amaçlarına da

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, farklı hizmet veren personellerin bir arada çalıştığı, aile katılımını artırıcı özellikler barındıran, bireylere spor, sanat ve bilim gibi farklı alanlarda gelişim imkanı sunan bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmanın özel eğitim kurumlarının fiziksel imkanlarının etkilerine, farklı mesleklerden personelin birlikte çalışmasının katkılarına ve özel eğitim hizmetlerinin koordinesinde iş birliğine yönelik önemli bulgular sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda ulusal alan yazında iş birliği deneyimlerinin sıklıkla özel eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini içermesi yanı sıra okul ve sınıf ortamlarında gerçekleştirildiği göz önüne alındığında ailelerin ve personellerin özellikle beslenme ve diyetetik, fizyoterapi, odyoloji, psikoloji, spor ve sanat gibi alanlarda hizmet veren çalışanların görüşlerinin de birlikte ele alınması, bu araştırmanın diğer araştırmalardan ayırt edici bir yönü olarak düşünülmektedir. Katılımcıların gerçek deneyimlerinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, ailelerin ve özel eğitim kurumunda görev yapan personellerin deneyimleri temel alınmıştır.

Araştırma sonuçları özel eğitim hizmetlerinde personel yetiştirme, istihdam etme, mesleki gelişimi sürdürme, özel eğitim kurumlarının imkanlarını geliştirme, önleyici ve iyileştirici denetim sistemi oluşturma, etkin aile katılımını sağlama, nitelikli eğitim programları geliştirme, uygulama ve değerlendirme adına alınacak kararlar için zemin hazırlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde 0-60 yaş arasında ÖG’li bireylere özel eğitim destek hizmeti sağlayan bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, bu kurumda erken çocukluk özel eğitim destek hizmeti alan çocukların aileleri ve bu hizmeti sunan özel eğitim hizmetlerinden sorumlu personeller olup; bulgular bu yönüyle araştırmaya destek veren aileler ve personelin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Erken Çocukluk Özel Eğitimi: 0-8 yaş aralığındaki özel bir gereksinimi, gelişimsel açıdan geriliği ya da risk altında bulunan çocuklar ve ailelerine sunulan hizmetler bütünüdür (Odom ve Wolery, 2003).

Özel Gereksinimli Çocuk: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren çocuklardır (ÖEHY, 2018).

İş Birliği: Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (TDK, 2020).

Özel Eğitim Destek Hizmeti: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleridir (ÖEHY, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Hakkı

Eğitim ve öğretim, insanoğlunun varoluşundan bu yana temel ihtiyaçların karşılanması ve bireyin içinde yaşadığı topluma tam katılımı noktasında önemli bir ögedir. Nitekim bireyler, eğitim-öğretim ile bilgi, beceri ve deneyim elde etmektedir. Tarih, sosyal yaşam, kültür, bilim ve sanat alanında ne kadar birikimi varsa bir sonraki nesillere miras olarak aktarmak isteyen her toplum, bu birikimleri eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim ile ilgili düzenlemeler ilerlemenin bir göstergesi olarak kabul görmektedir (Parlak, 2005). Eğitim hakkı, yaşamsal haklar gibi toplumların varlığını sürdürebilmeleri ve birikimlerini gelecek nesillere aktarabilmeleri için önem taşımaktadır. Dolayısıyla her bireyin yaşadığı toplumda, eğitim ortamlarına eşit ve adil katılım hakkı bulunmaktadır (Akyüz, 2015; BM, 2008; UNICEF, 2007a; Cılga, 2001).

Eğitim hakkına ait uluslararası yasal güvence şeklinde kabul gören düzenlemeler arasında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile BM Çocuk Hakları Bildirisi'nin ilgili maddeleri dikkati çekmektedir. UNICEF'e ait raporlarda belirtildiği gibi İnsan Hakları Beyannamesine ait 26. maddede "Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evresinde parasızdır. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır" ifadesi yer alırken; çocuk hakları ile ilgili bildiriye ait 51. maddede çocukların özel durumları ile ilgili düzenlemelerin eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınarak, toplum katılımlarının sağlanması yönünde ifadeler yer almaktadır. Benzer bir şekilde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) 1960 tarihinde Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'yi kabul ederek eğitim hakkını hiçbir ayırım gözetmeksizin her insan için en temel hak olarak betimlemiştir. Her ne kadar yasal haklarda eğitim hizmetlerinin her birey için parasız, zorunlu ve aynı zamanda çocukların ÖG'lerin de dikkate alınarak planlanması gerekliliği vurgulansa da; maddi imkanlar, coğrafi konum, azınlık olma durumu, ÖG'li olma durumu, erken yaşta

evlilik ve gebelik, cinsiyet ayrımına yol açan geleneksel tutumlar eğitime erişimde engel oluşturmaktadır (UNESCO, 2018). Ancak her çocuk, içinde yaşadığı topluma ve aile ortamına tam katılım gösterebilmek adına eğitim, sağlık ve diğer hizmetlere erişimde birer yasal hak sahibidir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2018a; UNICEF, 2007a, 2017, 2020a). Bu doğrultuda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı incelendiğinde 9., 10. ve 11. maddeler dikkat çekmektedir. Bu maddelerde her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu ve her ulusun dil, din, ırk ayırt etmeksizin bireylere yönelik eğitim hakkına dayalı antlaşmalar ve düzenlemeler yapması gerektiği vurgulanmıştır (BM, 1948). 1982 yılında ise özellikle ÖG'li çocukların eğitimde uğradığı ayrımcılığın önüne geçebilmek adına Engelliler İçin Dünya Eylem Programı geliştirilmiştir. Bu programda, ÖG'li çocukların eğitim ortamlarına tam katılımları noktasında, eğitim olanaklarından diğer akranlarıyla eşit düzeyde yararlanmaları gerektiği belirtilmektedir (Katıtaş, 2019). Buna göre devletler, eğitim sistemleri içinde gerekli bütünleştirme adımlarını atmaktan ve sağlamaktan sorumlu olmaktadır. Benzer bir şekilde İspanya'nın Salamanca şehrinde düzenlenmiş olan Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda da ÖG'li çocukların kapsayıcı bir eğitim modeliyle ve genel eğitim ortamlarından ayrılmadan eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır (Centre for Studies on Inclusive Education (Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezi), [CSIE], 2018). Alan yazında ÖG'leri olan çocukların akranları ile birlikte eğitim ortamlarına tam katılımlarında artış gözlenirse dahi istenilen nitelikte bir katılıma ulaşılamadığı vurgulanmaktadır (Global Campaign for Education and Handicap International (Küresel Eğitim Kampanyası), [GCE], 2014). Eğitim ortamlarında ayrımcılığa maruz kalan ÖG'li çocukların eğitim hakkını doğrudan güvenceye alan başka bir yasal dayanak ise 1989 yılında düzenlenen Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'dir. Bu sözleşme çocukların eğitime erişimini ayrımcılık yapmadan, çocuğun yüksek yararını gözeterek, yaşamsal ve gelişmeye yönelik haklarını koruyarak ve çocukların ifade özgürlüğünü kısıtlamadan sağlamayı ilke edinmiştir. Bundan yola çıkarak, sözleşmenin tüm çocukları kapsayan ve gözetilen bir yasal düzenleme olduğunu ifade etmek mümkündür (Shumba, 2003). Güçlü yasal dayanaklara rağmen küresel anlamda ÖG'li çocuklar ne yazık ki ev içi veya dışında eğitim olanaklarına erişememektedir. Çocukların yüz yüze kaldığı bu ayrımcılık hiçbir yasal düzenlemede kabul görmemektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Dünya Bankası istatistiğine göre, dünyada bir milyar ÖG'li bireyin yer aldığı bilinmektedir. Bu bireyler arasındaki çocukların sayısının 93 ile 150 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir (Right to Education Initiative [RTE], 2017). Bu çocukların eğitime katılımlarına yönelik çarpıcı bir bulgu ise ÖG'si bulunmayan çocuklara göre 10 kat daha az eğitime erişim olasılıklarının bulunması ve eğitime devam etseler bile akranlarıyla birlikte eğitim

alamadıkları yönündedir (Plan International, 2013). Eğitim İçin Küresel Ortaklık Platformu (GPE)'nin verilerine bakıldığında da benzer şekilde düşük ve orta düşük gelir seviyesindeki ülkelerde yaşayan ÖG'li çocukların eğitim kurumlarına devam etmediği görülmektedir (Global Partnership for Education [GPE], 2020a). ÇHS'nin yanı sıra önemli görülen diğer bir sözleşme ise 2006 BM Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. Bu sözleşme 24. maddesi kapsamında, fırsat eşitliğini önemseyen ve eğitim hakkını diğer sözleşmelerde olduğu gibi her birey için temel bir hak olarak kabul eden bir sözleşmedir. Fırsat eşitliği, bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğunu bilerek onların sunulan eğitim-öğretim hizmetlerine adil erişimini sağlayıcı bazı düzenlemeleri içermektedir. Ülkemizde de bu düzenlemeleri sağlama yolunda ve eğitim-öğretim uygulamalarının yürütülmesinde temel gösterge olarak eğitim-öğretimin Anayasal bir hak olduğu gerçeği bulunmaktadır. Nitekim Anayasanın 42. maddesi “Kimse eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” ve “İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okulları da parasızdır” ifadeleri uyarınca her bireyin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma hakkı bulunmaktadır (Gözler, 2008). ÖG'li çocukların adaletsiz uygulamalara maruz kalmasının önüne geçmek için 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu devletin bir sorumluluğu olarak çıkarılmıştır. Bu kanuna göre ÖG'li çocuklar genel eğitim sistemi içinde eğitim almalı ve bu çocukların gelecekte meslek sahibi olmaları sağlanmalıdır. 1997 yılında ise bu kanunu tamamlayıcı nitelikte olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmış ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu kaldırılmıştır. Bu kararname ÖG'li çocukların eğitim haklarını düzenlemeyi ve sağlamayı amaçlamıştır. Kararnamenin en önemli görülen maddelerinden 12. madde; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademedeki okullarda ve kurumlarda BEP doğrultusunda eğitim almalarını, 13. madde; uygun kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitimin tasarlanmasını, 7. madde; ÖG'li çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu kılınmasını güvence altına almaktadır. Tüm bu kanunlar temelinde 2006 yılında özel eğitim hizmetlerine detaylıca yer veren 26184 Sayılı ÖEHY yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte eğitim hakları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin esaslar, özel eğitim ile ilgili kavramlar, ÖG'li çocuklar, eğitsel değerlendirme, eğitim planları, eğitim ortamları ve özel eğitimde amaç ve ilkeler gibi birçok önemli husus açıkça ifade edilmiştir. Eğitimin gerekliliği ve önemine vurgu yapılan bu haklar, her bireyin bilmesi, uyması ve sahip çıkması gereken haklar olarak eğitim düzenlemelerinin de temelini oluşturmaktadır. Bireyler ve bu bireylerin oluşturduğu toplumlar yasal haklarını bilerek ve koruyarak ideallerine ulaşabilmektedir. Bu idealler ancak gelecek nesillerin kurucuları olan çocuklar temelinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle ilerlemiş

toplumlarda öncelikle erken çocukluk dönemi eğitimlerine ağırlık verilmektedir (GPE, 2020b; UNICEF, 2017, 2020a). Tüm çocuklar için olduğu gibi ÖG’li çocuklar için de erken dönemlerden itibaren eğitimin önemli olduğu bilinmektedir. Ancak ne yazık ki bu çocuklar eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitime katılımları süresince bir takım sınırlılıklar yaşamaktadır. Çocukların eğitim hakkına erişiminin mümkün olmaması ise eğitim haklarını kullanma yönünde olumsuz bir unsur olmaktadır (Çağlar, 2009; UNICEF, 2016).

Özetle, ÖG’li çocukların eğitim haklarını kullanmasına yönelik çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmek mümkündür. Bu sorunlardan bazıları eğitim kurumlarının fiziksel erişilebilirlik anlamında uygun olmayışı, yetişkinler ve akranları tarafından ayrımcılığa maruz kalmaları, eğitim uyarlamalarındaki yetersizlikler (yöntem ve tekniklerde, fiziksel ortamda ve materyallerde), personellerin mesleki yetersizlikleri ve önyargıları olarak sıralanabilir. Bu anlamda UNESCO 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında eğitime yönelik; tüm bireyler için kapsayıcı ve adil eğitimi sağlamak ve bireylerin yaşam boyu eğitim imkanlarını teşvik etmek; eğitimde evrensel ve bölgesel öncülük sağlamak; erken çocukluk döneminden yetişkinlik çağlarına kadar dünya çapında eğitim sistemlerini güçlendirmek; eğitim yoluyla çağdaş ve evrensel sorunlara cevap vermek hedefleri yer almaktadır. Bu hedefler arasında eğitimin ayrılmaz parçası olan öğretmenlere de eğitimde eşitliği, kaliteyi ve eğitime erişimi sağlayıcı görevler yüklenmektedir (UNESCO, 2018). Özel eğitim hizmetlerinin birçok kişi ve kurumun iş birliğini gerektiren bir alan olması nedeniyle öğretmenlerin yanı sıra bu hizmetlerde pek çok farklı paydaş da yer almaktadır. Bu anlamda özel eğitim hizmetlerinde tüm paydaşlar yasal hakların birer savunucusu ve koruyucusu olmaktadır. Bu sayede kapsayıcı eğitim, tam katılım ve fırsat eşitliği özel eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Ülkemizde ve dünyada özel eğitim hizmetleriyle ancak bu yaklaşım doğrultusunda ÖG’li çocukların ihtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanması mümkün olmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009).

2.2. Özel Eğitim

Özel eğitim, genel eğitim hizmetlerinin yetersiz kaldığı bireyler için uyarlanan eğitim ortamları, materyaller, yöntemler ve özel eğitim alan bilgisine sahip uzmanların yer aldığı öğrencilerin topluma tam katılımı noktasında onların bağımsızlaşmasını sağlama hedefi bulunan eğitim-öğretim hizmetidir (Ünlü, 2019). Genel eğitim hizmetlerinin yetersiz kaldığı bireyler; gelişimsel açıdan akranlarına göre anlamlı bir farklılık gösteren ve özel eğitim hizmetlerinin varlığına gereksinim duyan bireyler olarak ifade edilmektedir (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Akranlarına göre gelişimsel

farklılıkları olan bireyler öncelikle fark edilme ve değerlendirilme sürecine yönlendirilmektedir. Bu süreç öncelikle hastanelerde tıbbi ve sonrasında RAM’larda eğitsel tanılama ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Değerlendirmeler sonucunda bireyler için yerleştirme kararı verilmektedir (MEB, ÖEHY, 2018). Bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilme süreçleri BEP ekibinde yer alan uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Crockett ve Yell, 2008). Yerleştirme kararı sonucu bireyler, gereksinimine uygun olarak belirlenen sürede çeşitli kurumlarda eğitim hakkına erişmektedir. Bireylerin eğitimleri bireyselleştirilmiş olarak tanımlanan özel eğitim hizmetleri kapsamında yürütülmekte; dolayısıyla tipik gelişim gösteren bireylerin eğitimlerinden farklı olmaktadır. Özel eğitim hizmetleri, bireylerin mevcut potansiyelini korumak ve iyileştirmek adına her bireyin gereksinimi doğrultusunda bireye özgü sunulmaktadır. Hallahan ve Kauffman (2005)’a göre özel eğitim; bireylerin gereksinimleri doğrultusunda ve gereksinimlerine uygun ortamlarda gerçekleştirilen bir eğitimidir. Nitekim özel eğitim birçok farklı disiplinden kişilerin planlı ve koordineli çalışmalarını gerektiren, ÖG’li çocukların eğitsel süreçlerinde farklı kaynakların kullanıldığı ve geliştirildiği, iş birliği odaklı bir hizmet bütünüdür. Özel eğitim hizmetlerinde çocukların biricik olduklarını bilerek; yeteneklerinin, ihtiyaçlarının ve performanslarının tıbbi ve eğitsel anlamda planlanması ve bu planlama doğrultusunda hizmet sunulması esastır (The Council for Exceptional Children (Olağanüstü Çocuklar Konseyi), [CEC], 2020a). Hizmetlerin neleri kapsayacağını erken dönemde belirlemek; buna yönelik müdahale planı geliştirmek ve uygulamak; özel eğitim destek hizmetlerini tam ve nitelikli bir biçimde sağlamak planlamaların ön koşulu niteliğindedir. Ön koşulların sağlanmasındaki yasal dayanak ÖEHY madde 5’te (2018) “Özel Eğitimin Temel İlkeleri” adı altında açıkça belirtilmektedir. Bu ilkeler doğrultusunda ÖG’li çocukları yaşamın erken dönemlerinde uygun eğitim ortamlarına yerleştirerek çocukların eğitimlerine bir an önce başlamak gerekmektedir. Bu anlamda erken dönemlerde nitelikli uygulamalarla zenginleştirilen okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. ÖG’li çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına akranlarıyla birlikte devam etmelerinin sağlanması ve destek hizmetlere yönlendirilmesi “en az kısıtlayıcı ortamda eğitim ilkesi” ile örtüşmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Çocukları, yaşamın temel basamakları olan bu yıllarda nitelikli bir eğitim ile buluşturmak özel eğitim uygulamaları içinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir bakımdan erken dönem eğitimi; küçük çocukların ve ailelerinin sağlığa, sosyal hizmetlere ve eğitime yönelik gereksinimlerinin temel alınarak planlandığı hizmet bütünlüğüdür (Howard, Williams ve Leper, 2010). Buna göre erken dönem eğitiminde çocukla birlikte ailesinin, yaşadığı toplumun ve akranlarının da dikkate alındığı bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonuçları

doğrultusunda erken dönem eğitiminde, gelişimin desteklenmesine yönelik düzenlemeler ve uygulamalar yapılması amaçlanmaktadır. Nitekim birbirlerinden farklı özellikler ile fiziksel, gelişimsel, zihinsel, görme ve işitme gibi alanlarda gereksinimlere sahip olan çocukların ilerleyen yıllardaki yaşamsal ve toplumsal becerilerini elde edebilmeleri açısından erken çocukluk eğitimi oldukça değerlidir. Aynı zamanda erken çocukluk eğitim hizmetlerinin bir üst düzey eğitim kurumlarına geçişteki önemi yadsınamaz. İlk eğitim basamağı olarak bilinen okul öncesi dönemi eğitimi öncesi gerçekleşen tüm eğitsel faaliyetler çocukların okul öncesi kurumlarındaki eğitimlerini daha nitelikli hale getirmektedir (Çelik, 2018; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010; Villeneuve ve diğerleri, 2013).

ÖG’li çocuklar EÇÖE kapsamında genel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (Hebbeler ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla ÖG’li çocuklar okul öncesi eğitim kurumları gibi genel eğitim ortamlarında gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Genel eğitim ve özel eğitim hizmetlerinde yer alan personelin yanı sıra, çocuklarla en çok vakit geçiren kişiler olan ailelerin eğitime katılımının sağladığı katkılar dikkat çekmektedir. Bu katkılardan bazıları çocukların okuma, matematik ve sosyal becerilerine yönelik yetkinliklerinin artması olarak belirtilmektedir (Brannon ve Dausksas, 2012). Bu nedenle de çocukların gereksinimlerinin ve özelliklerinin hem aileler hem de özel eğitimde yer alan personel tarafından tanınması ve anlaşılması gerekmektedir. Çünkü eğitimin niteliği ancak bireylerin gereksinim ve özelliklerine göre düzenlendiğinde gelişmektedir (Olçay Gül, 2014).

Sonuç olarak bu başlık altında özel eğitimin önemi doğrultusunda öncelikle “*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri*”, “*Özel Eğitim Hizmetleri*” ve “*Erken Çocukluk Özel Eğitimi*” kavramları ele alınmış ve bu kavramlara yönelik açıklamalarla ilişkili olarak “*Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Eğitim Ortamları*”, “*Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personel*” başlıklarında hizmetlerden sorumlu personele yönelik bilgilere yer verilmiştir. Son olarak ise “*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri*” hakkında alan yazına yer verilmiştir.

2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri

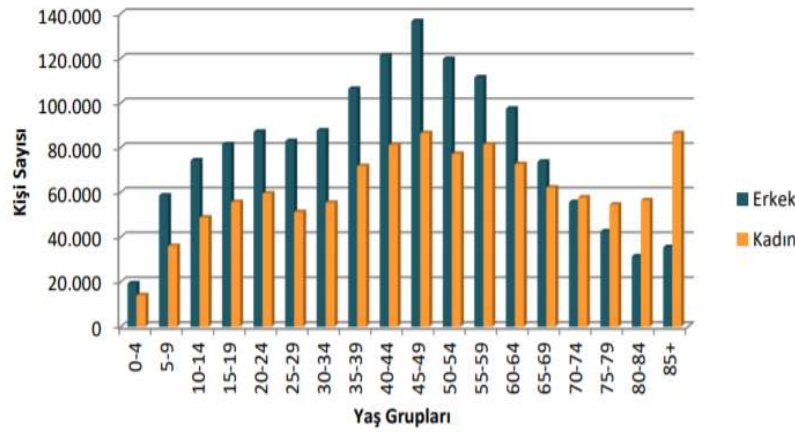
ÖG, çocuğun toplumsal yaşama eşit katılabilmesi için bedensel ya da gelişimsel işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemeler ve diğer sosyal ve ekonomik haklara ve hizmetlere gereksiniminin olması olarak tanımlanmaktadır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [ÇÖZGER], 2019). Özel eğitim tanımından da anlaşılacağı gibi ÖG’li çocuklar ise, gelişimsel açıdan akranlarına göre anlamlı bir farklılık gösteren ve özel eğitim

hizmetlerinin varlığına gereksinim duyan bireyler olarak ifade edilmektedir (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). ÖG'li çocuklar hem kişisel özellikleri hem de eğitsel yeterlikleri açısından tipik gelişen akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren çocuklardır. Çocukların bu farklılıkları bağlamında değerlendirilmesine dikkat çekilmektedir. ÖG'li çocuk kavramı sadece kabul edilen normların altında yer alan bireyler için değil aynı zamanda zihinsel açıdan ileri düzeydeki bireyler için de kullanılmaktadır (Eripek, 2005). Bu bağlamda ÖG hem gelişimsel yetersizliğe sahip hem de akranlarından daha hızlı öğrenen, yaratıcılık ve liderlik özellikleri taşıyan, sanatsal ve akademik anlamda yetenekleri olan ve üst düzey performans sergileyen özel yetenekli bireyleri de kapsamaktadır (ÖEHY, 2018). Başka bir ifadeyle ÖG'li çocuklar farklı nedenlere bağlı olarak; zihinsel özellikleri, duyuşsal becerileri, iletişim becerileri, duygu ve davranış gelişimi ve fiziksel özellikleri açısından diğer çocuklardan farklı olan; genel eğitim hizmetlerinden faydalanamayan veya bu hizmetlerin yetersiz kaldığı çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2016; Özgür, 2015; Sarı ve Deniz, 2017).

ÖG'li çocuklar, gereksinim türlerine göre bazı alt gruplara ve sınıflara ayrılmaktadır. Bu sınıflama çocukların gelişim bilgisi ile ilgili paydaşlara daha iyi bir iletişim fırsatı sunmakla birlikte yasal haklarının daha iyi korunması, ÖG'li çocuklara yönelik uygulamalarda daha iyi planlama yapılması ve maddi manevi kaynakların daha doğru şekilde yönlendirilmesi avantajları bulunmaktadır (Ünlü, 2019). Ülkemizde ÖEHY'de (2018) özel eğitim gereksinimi olan bireyler; ağır, orta, hafif düzeyde otizmi olan, çok ağır, ağır, orta, hafif düzeyde zihinsel engelli, bedensel engelli, görme engelli, işitme engelli ve özel yetenekli bireyler olarak sınıflandırılmaktadır. Yönetmelikte tanımlanmayan fakat alan yazında yer alan bazı sınıflandırmalarda ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu ve davranış bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, süregen hastalığı ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yer aldığı sınıflamalar bulunmaktadır (Eripek ve Vuran, 2008; Ünlü, 2019). ÖG'li çocukların gereksinimlerine özgü birbirlerinden farklı bireysel özelliklere sahip olduğu bilindiğinden, eğitimlerinin onlara özgü olmasının önemi vurgulanmaktadır.

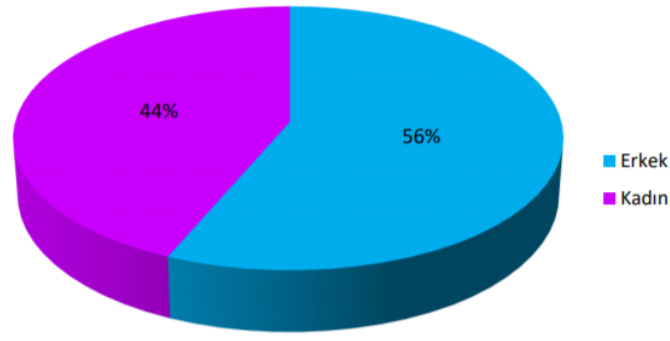
Sunulan eğitim hizmetlerinin niceliği ve niteliği istatistiksel veriler doğrultusunda incelendiğinde, mevcut ihtiyacın somut olarak belirlenmesi kolaylaşmaktadır. Buradan yola çıkarak dünyada 0-14 yaş arası 93 ile 150 milyon arasında ÖG'li çocuk olduğu ve bu çocukların çoğunun eğitime erişiminde güçlük yaşadığı bilinmektedir. Mevcut eğitimlerin sadece görme veya işitme gibi bazı gereksinim gruplarının eğitimleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Diğer bir sınırlılık ise, eğitim hizmetlerinin çocukları yaşadıkları toplumdan, ailelerinden ve akranlarından ayırarak, genel eğitim sistemi dışında sürdürülmesidir.

Günümüzde yasal düzenlemeler sayesinde bu uygulamalar değişime uğramakta ve ÖG’li çocukların genel eğitim ortamlarında eğitim hizmetine erişimi sağlanmaktadır (WHO, 2011). Ülkemizde ÖG’li bireylere yönelik istatistiksel verilere AÇSHB bünyesinde, sağlık kurulu raporlarını esas alan "Ulusal Engelli Veri Sistemi" üzerinden erişilmektedir. Ulusal Engelli Veri Sistemi’nde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı “Engelli Sağlık Kurulu Raporu” almak için yetkili hastanelere başvurmamış ve hizmet almak için resmi kurumlarla temasa geçmemiş bireyler hariç 1 milyon 422 bin 159’u erkek, 1 milyon 107 bin 542’si kadın olmak üzere toplam 2 milyon 529 bin 701’dir. Ağır engeli olan kişi sayısı 778 bin 528’dir (AÇSHB, 2020a). Bu verilerin dağılımlarına bakıldığında yetişkin ve çocuk sayılarının birlikte verildiği görülmektedir. Yaş grubu ve cinsiyete göre dağılımın gösterildiği grafikte (Bkz. Şekil 1) 0-4 yaş arası yaklaşık 40 bin; 5-9 yaş arası ise yaklaşık 100 bin çocuğun ÖG’leri nedeniyle devlete başvurduğu görülmektedir. Buna ek olarak cinsiyet (Bkz. Şekil 2) ve gereksinim (Bkz. Şekil 3) değişkenlerinin verildiği dağılımlar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımları

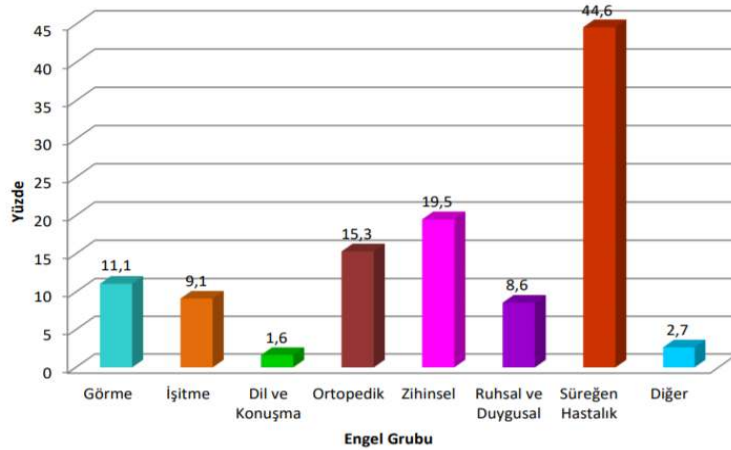
Kaynak: AÇSHB, 2020a



Toplam kişi sayısı:

Şekil 2. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kaynak: AÇSHB, 2020a



Şekil 3. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları

Kaynak: AÇSHB, 2020a

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından, 31 Aralık 2019 tarihli nüfus sayımında ülke nüfusunun 83 milyon 154 bin 997 olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2020). Ülkemizde 2019 yılına göre ÖG’li bireylerin genel nüfus içindeki oranının %12.29 olduğu bilinmektedir. Bu verilerden yola çıkarak toplam nüfusun %12.29’u 10 milyon 219 bin 749’a karşılık gelmektedir. Resmi kayıtlarda hizmet talebi bulunan 2 milyon 529 bin 701 ÖG’li birey bulunmasına karşılık yaklaşık 8 milyon ÖG’li bireye resmi kayıtlarla ulaşılamadığı tahmin edilmektedir. Haklara erişebilmek ve topluma eşit katılım gösterebilmek adına gereksinimlerin belirlenmesi ve karşılanması gerekmektedir. ÖG’li çocukların özellikleri ve

ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda özellikle eğitime yönelik haklara erişimi oldukça önemlidir. ÖG’li çocukların eğitim ve öğretime katılımlarını nicelik yönünden ele alan Milli Eğitim İstatistikleri’ne göre eğitim kurumlarındaki sayılarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Derslik
Okul öncesi	71	1753	3120	526
İlkokul	433	56 699	102 843	4239
Ortaokul	432	66 889	112 988	1260
Ortaöğretim	481	30 536	50 946	3585
Toplam	1417	155 877	269 897	9610

Kaynak: (MEB, 2020a)

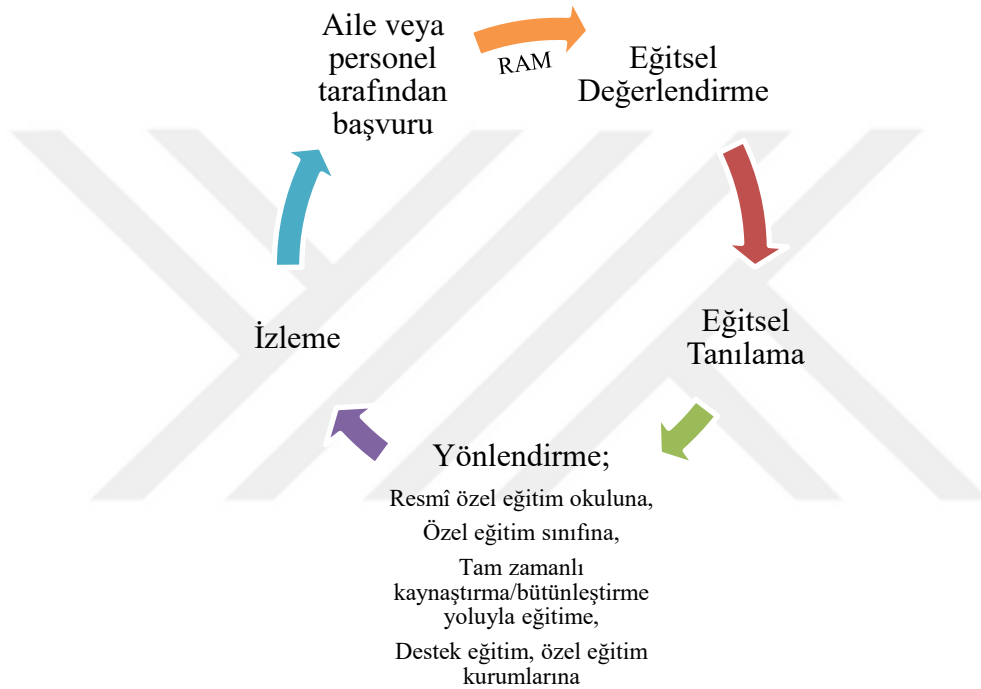
Tablo 1’de görüldüğü üzere 2019-2020 eğitim-öğretim yılında; okul öncesi kurumlarında toplam 4 bin 873, ilkokul kurumlarında 159 bin 542, ortaokul kurumlarında 179 bin 877 ve ortaöğretim kurumlarında ise toplam 81 bin 482 ÖG’li çocuk örgün eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Tüm eğitim kademelerinde toplam bin 417 okulda, 9 bin 610 sınıfta 425 bin 774 ÖG’li çocuk eğitim görmüştür (MEB, 2020a). Gerek ÖG’leri olan gerek olmayan bireyler temel hak ve hürriyetlerden eşit bir biçimde yararlanmaktadır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, m. 26; ÇHS, m. 23; CSIE, 2018). Bu haklar, anayasal bir hak olarak tüm vatandaşlara sağlanmaktadır (Anayasa, 1. m, 17. m, 42. m, 61. m). Özellikle yaş gruplarına göre dağılımda erken çocukluk, okul öncesi, ilkokul ve diğer eğitim kademelerinde ÖG’li çocukların eğitime katılımı ile iş, istihdam ve sosyal yaşama katılım noktasında mevcut yasal düzenlemelere erişimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Nitekim bu düzenlemeler yasaların bir gerekliliği olarak izleme ve değerlendirme çalışmalarına tabi tutulmaktadır (Akyüz, 2015; Çağlar, 2009; Genç ve Çat, 2013).

Sonuç olarak hakları gereği ÖG’li çocukların eğitim, sağlık ve başka türlü hizmetlere erişiminin niceliği ve niteliğinin derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Onların bu

hizmetlere nitelikli erişimleri toplumun kalkınması ve maddi kaynakların doğru aktarımı açısından önemli görülmektedir. Bir sonraki başlıkta özel eğitim hizmetleri açıklanmaktadır.

2.2.2. Özel Eğitim Hizmetleri

ÖG'li çocuklar, eğitsel açıdan tipik gelişim gösteren bireylerden farklıdır ve nitelikli performans sergileyebilmek için özel eğitim hizmetlerine gereksinim duymaktadır. Özel eğitim hizmetleri ÖG'leri olan çocukları; eğitsel ihtiyaçları, ilgileri ve yeteneklerini temel alarak üst öğrenime, mesleki ve toplumsal hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (ÖEHY, 2018). Bu hizmetlere dair bilgilere Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Özel Eğitim Hizmetleri Süreci (ÖEHY, 2018)

Aile veya ilgili personel tarafından ilk başvuru RAM'a yapılmaktadır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından *eğitsel değerlendirme* yapılarak, bireyin *eğitsel tanısına* karar verilmektedir. Bu karar doğrultusunda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmekte ve birey en uygun *eğitim ortamına yönlendirilmektedir*. Bireylerin gelişimlerinin ilgili kurumlar tarafından takip edilmesi üzere *izleme çalışmaları* yürütülmektedir.

Özel eğitim hizmetleri her yaştan ve gereksinim türünden bireyi kapsayan geniş bir hizmet türüdür. 0-36 ay arasındaki çocuklarla başlayan erken çocukluk dönemi hizmeti, 36 ayını tamamlayan çocuklar için okul öncesi eğitimle devam etmektedir. Özel eğitim hizmetleri bu yıllarda yoğun olarak aile eğitimini de kapsayacak biçimde yürütülmektedir. İlerleyen yıllarda da özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerin her tür ve

kademedeki eğitimleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürülmektedir. Örgün eğitim zamanı dışında ise bireylere tamamlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Örgün eğitim hizmetlerinden belirli nedenlerle yararlanamayan öğrenciler için ise uzaktan eğitim yoluyla derslerini takip etmeleri sağlanmaktadır. Bunların yanı sıra MEB tarafından düzenlenen merkezi sistem sınavlarında özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olan öğrenciler için gereken düzenlemeler sağlanmaktadır. Özel yetenekli bireyler ise tür ve kademe ayırt etmeksizin destek eğitim odalarında, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’nde destek eğitim hizmetlerine katılmaktadır. Birden fazla yetersizliği nedeniyle ilköğretim veya ortaöğretim programlarına devam edemeyen öğrenciler için öncelikle özel eğitim okullarında eğitimi sürdürmek esastır. Özel eğitim okulu bulunmayan yerleşim yerlerinde ise diğer okullar bünyesinde ÖG’li çocuklar için sınıf açılabilir. Herhangi bir sağlık sorunu nedeniyle risk altında bulunan öğrenciler için evde eğitim hizmeti verilmektedir. Sağlık sorunu hastanede tedavi görmeyi gerektiriyorsa bu öğrenciler için Sağlık Bakanlığı’nın uygun görmesi halinde hastane sınıfları açılmaktadır (ÖEHY, 2018). Tüm bu hizmetler ÖG’li çocukların eğitim hayatlarını en uygun ortamda kesintisiz gerçekleştirebilmek adına oldukça önem taşımaktadır. Hizmetler erişilebilir, adil ve tam katılımı sağlayıcı olmalı ve aynı zamanda yasal dayanaklarda da belirtildiği üzere kaynaştırma/bütünleştirme yolunda her birey için temel bir hak olduğu gerçeği ile yürütülmelidir. Sonraki başlıklarda **kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğretimsel uyarlamalar ve destek hizmetler** konuları detaylı olarak açıklanmaktadır.

Kaynaştırma /Bütünleştirme Uygulamaları

Kaynaştırma uygulamaları 1970’li yıllarda birçok ülke devletlerinin yasalara dayandırdığı bir eğitim sistemi haline gelmeye başlamıştır. Bu ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde kaynaştırma terimi, ÖG’li çocukların eğitimlerinin ayrı ortamlarda değil de onlar için özelleştirilmiş bir eğitim sistemi içinde akranlarıyla birlikte olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Alan yazında, ÖG’li çocukların topluma katılımlarını sağlamak adına birtakım destek ve hizmetlerin erken dönemden itibaren, en az kısıtlayıcı ve akranlarıyla aynı ortamda yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kargın, 2004; Kırcaali İftar, 1992; Olson, Murphy ve Olson, 1999; Sucuoğlu ve diğerleri, 2004; York ve Tundidor, 1995). Bu anlamda kaynaştırma uygulamaları birbirlerinden farklı özellikteki öğrencilerin fırsatlara eşit erişim sağlaması, yaşlılarıyla bir arada ve eğitim sistemi içinde var olması temellerine dayanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının kabul görmesindeki önemli kavramlardan biri **normalleştirme** kavramı olmuştur. Bu kavram ile birlikte ÖG’li çocukların

eğitim ortamlarını fiziksel olarak diğer akranlarıyla eşit düzeyde paylaşması anlayışı gelişmiştir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Bakış açısında ve anlayıştaki bu değişim üzerine kaynaştırma uygulamaları dünyada ve ülkemizde oldukça gelişmiştir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Günümüze kadar gelen *kaynaştırma* ve *normalleştirme* bakış açılarından sonra bu uygulamalara farklı bir bakış açısı sunan ***bütünleştirme*** kavramı ortaya çıkmıştır (Batu ve Uysal, 2009). Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Kanunu 1975 (P.L. 94-142), ÖG’li olan tüm çocuklar için eğitimin ücretsiz olmasını sağlamaktadır. Yasa ile çocukların gereksinimlerine özgü eğitim programı geliştirmek zorunlu hale gelmiş ve genel eğitim sistemine bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kanun sonraki yıllarda pek çok kez güncellenmiş ve IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) olarak değiştirilmiştir. Yasal düzenlemeyle ilişkili olarak ise Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasa Değişikliği (P.L. 105-17) ortaya konmuştur. Bu yasa değişikliği eğitim kurumlarına özel eğitimin nasıl planlanacağı, uygulanacağı ve hizmet programlarının neler olacağı konusunda rehberlik etmektedir (Peggy, 2016). Özel eğitim hizmetlerini kapsayan ve yol gösterici nitelikte olan yasal düzenlemeler günümüzde eğitim ortamlarında ÖG’si olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin sınıflarda birlikte eğitim almasını mümkün kılmaktadır. Eğitim ortamlarındaki bu kapsayıcı tutumu açıklayan kavram *bütünleştirme* kavramıdır. Bütünleştirme kavramının, kaynaştırma uygulamalarının bir sonucu olarak, kaynaştırma ile ortak amaçları benimseyen bir kavram olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Melen, 2007: Akt. Akçamete, 2009). Nitekim kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında temel amaç, öğrencinin yaşadığı güçlüğü tamamen ortadan kaldırmak değil, bireyin potansiyelini ortaya çıkararak ve geliştirerek yaşam standartlarını yükseltmek ve topluma katılımını sağlamaktır (Arıkan, 2018). Günümüze kadar değişim gösteren bu kavramların farklılıklarının anlaşılması, eğitim uygulamalarına yansımaları nedeniyle önem taşımaktadır. ***Kaynaştırma uygulamaları*** çoğunlukla okulda bir gün içinde ya da ders saatinin bir kısmında ÖG’li çocuklara genel eğitim programının uygulandığı eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. ***Bütünleştirme uygulamalarında*** ise genel eğitim programının tümünde gereksinime özgü, bireyselleştirilmiş bir düzenleme söz konusudur (Pürsün ve Sarı, 2016). ÖEHY (2018) tanımına göre ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim ortamlarında diğer bireylerle etkileşimi sürdürmelerini ve eğitsel faaliyetlerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak için destek eğitim hizmetleriyle birlikte, akranlarından ayrılmadan tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak yürütülen eğitim anlamına gelmektedir. Yönetmelikte, özel eğitim hizmetlerinin ÖG’li çocukları sosyal yaşantılarından ayırmadan, yaşadıkları çevreden koparmadan, topluma tam

katılımlarını sağlayıcı şekilde olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Eğitim ortamlarında bütünleştirme, öğrenenin özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri kapsamakta ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakkını sağlamaktadır (MEB, 2013). Bütünleştirme uygulamalarının en az kısıtlayıcı eğitim ortamında yürütülmesinin yanı sıra, iş birliğini temel alan, bireysel farklılıkların önemsendiği ve öğrencilerin farklı gereksinimlerinin karşılandığı bir uygulama olması beklenmektedir. Bütünleştirmenin dayandığı felsefe herkes için uygun eğitim ortamı sağlama felsefesidir. Bütünleştirme uygulamalarının etkili şekilde yürütülmesi için uyarlamaların ve düzenlemelerin varlığına gereksinim duyulmaktadır (Gürgür, 2005; Kayhan, 2016; Kırcaali İftar, 1992; Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu anlamda genel eğitim sınıflarında öğretmene ve öğrenciye sağlanan destek hizmetler, etkili öğretim uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (MEB, 2020b; Friend, Reising ve Cook, 1993; Gately ve Gately, 2001). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; insan sermayesine katkıda bulunma, ÖG'li bireylerin istihdamı ve herkes için eğitim ilkesini gerçekleştirme noktasında çocukların eğitime erişimi açısından önemli görülmektedir (WHO, 2011). Aynı zamanda bu uygulamalar, ÖG'li çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirmekte de önemli bir yere sahiptir (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016). Bu anlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel amaçlarından birisinin ÖG'li çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlamak olduğu da unutulmamalıdır (Trohanis, 2008). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkilerini ortaya koyan, ulusal alan yazında (Akay, 2015; Akçamete, 2009; Batu, 2000; Çolak, 2007; Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtaç, 2011; Erturan, 2003; Özaydın ve Çolak, 2011; Tufan ve Yıldırım, 2013; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2006) ve uluslararası alan yazında (Baker ve Zigmond, 1995; Bruder, 2010; Crawley Hayden, Cade ve Baker Kroczycki, 2002; Diamond ve Huang, 2005; Duhaney ve Salend, 2000; Henninger ve Gupta, 2014; Lipsky ve Gartner, 1996; Manset ve Semmel, 1997; Palmer ve diğerleri, 2001) pek çok başka araştırma yer almaktadır. Araştırmalar akranlarıyla bir arada eğitim ve öğretime katılan öğrencilerin akademik, sosyal, dil becerileri gibi çeşitli alanlarda daha iyi sonuçlara ulaştığını, davranış problemlerinin azaldığını, ailelerin beklentilerinin karşılandığını, eğitim ortamındaki tipik gelişim gösteren diğer öğrencilere olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir.

Özellikle EÇÖE'de en önemli görülen uygulamalardan birinin okul öncesi kurumlarındaki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olduğu görülmektedir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018; Guralnick, 2016). Eğitimin ilk kademesinden itibaren öncelik her zaman çocuğun eğitimini genel eğitim sistemi içinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmesidir. Çocukların gereksinimi veya özelliği ne olursa olsun akranlarıyla

birlikte nitelikli bir eğitim alma hakkı ulusal ve uluslararası yasal dayanaklarda da yer almaktadır (BM Engelli Hakları Sözleşmesi, 2006; CSIE, 2018; ÇHS, 1989). Araştırmalarda sıkça yer verilen okul öncesi kaynaştırma uygulamaları, hem ÖG'li hem de tipik gelişim gösteren çocuklara önemli gelişim fırsatları sunmaktadır (Bruder, 2010; Diamond ve Huang, 2005; Lipsky ve Gartner, 1996; Henninger ve Gupta, 2014). Dolayısıyla her çocuğun erken dönemde eğitime başlaması, çocuğun ve ailesinin desteklenmesi, kaynaştırma/bütünleştirmeye dayalı uygulamaların etkililiğine, okul çağında öğretmen ve aile iş birliğine katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerinin, kaynaştırma öğrencileriyle ailelerinin, okul yönetiminin, fiziksel ortamın, destek özel eğitim hizmetlerinin, ek hizmetlerin ve sivil toplum kuruluşlarının katkılarının önemi vurgulanmaktadır (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Atkin, 2011; Batu ve Kırcaali İftar, 2011; Burke ve Sutherland, 2004; Chamberlain, Kasari ve Rotheram Fuller, 2007; Mitchell, 2008; Odluyurt ve Batu, 2013; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Bu önem doğrultusunda kişi ve kurumların erken dönemlerde eğitime eşit katılım fırsatını sağlamak üzere gereken düzenlemeleri yapması beklenmektedir. Örneğin okul öncesi eğitim ortamlarında etkili öğretim önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili öğretim, öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik gereksinimlerini temel almakta ve öğretimde uyarlama yapmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine sahip olması eğitim ortamlarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısıyla doğrudan ilişkilidir (Gürgür, 2005; Güzel Özmen, 2012). Nitekim okullarda ve sınıflarda ÖG'li çocukların özelliklerine ve ihtiyaçlarına özgü önlemler, düzenlemeler ve uyarlamalar eğitim-öğretimin niteliğini artırmaktadır (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008; Sucuoğlu, 2006). Bu uyarlamalar ve düzenlemeler sayesinde ÖG'li çocuklar genel eğitim ortamlarında başarılı olabilmekte, erken dönemlerde etkili bir okul öncesi eğitimi ise sonraki yıllar için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının güçlü etkileri yanı sıra uygulamalarda bazı güçlükler ve risklerle de karşılaşmaktadır. Cole ve Meyer (1991) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil olan çocukların akranlarınca alay konusu olduğu ve görmezden gelindiğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte ÖG'li çocukların sınıfta daha az sosyal kabul gördükleri ifade edilmektedir (Freeman ve Alkin, 2000; Odom ve diğerleri, 2007; Özdemir, 2015). Belirtilen güçlüklerle ek olarak okul yöneticileri, öğretmenler, sınıftaki çocuklar ve onların ailelerinin olumsuz tutumları da süreci zorlaştıran ve verimi azaltan diğer unsurlardır (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Killoran, Tymon ve George, 2007; Tuş ve Çifci Tekinarslan, 2013). Karahan (2019) anne, baba ve öğretmen görüşlerine

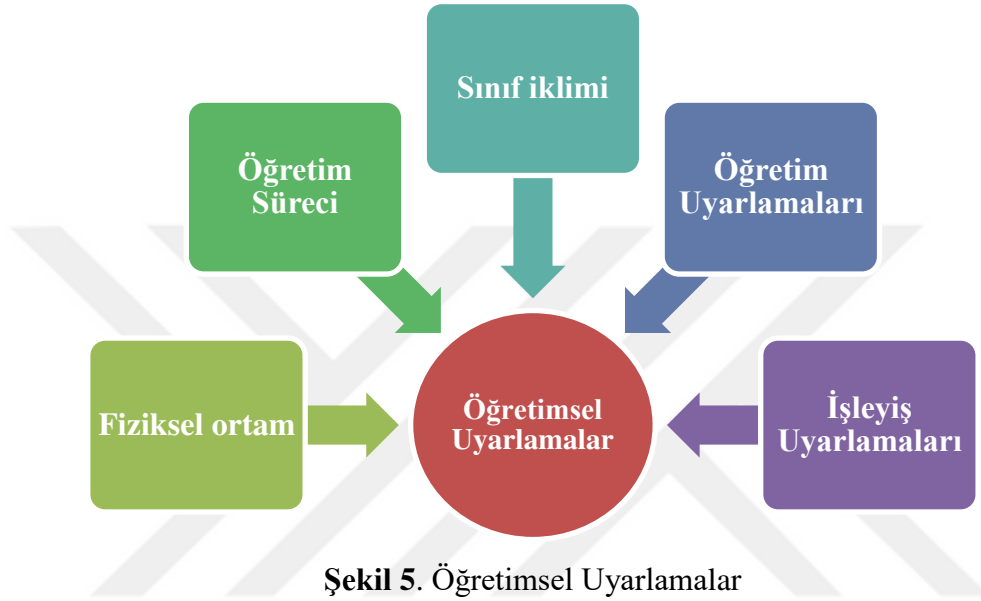
dayalı olarak okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık ÖG'li çocukların sosyal beceri düzeylerini belirleyerek, etkileyen unsurlara yönelik katılımcı görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında güçlüklerin yaşandığını ve güçlüklerin nedeninin öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik sınırlı bilgi düzeylerinin bulunmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu araştırma bulgularına ek olarak öğretmenlerin ÖG'li çocuklar içerisinde duygu ve davranış problemleri olan çocuklara karşı daha fazla olumsuz tutum sergiledikleri bilinmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000). Bu anlamda Güner Yıldız (2017), genel eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenlerin belirli eğitim süreçleriyle desteklenmesinin, ÖG'li çocuklara karşı ön yargılarını kırdığını ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının daha etkili hale geldiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin sergilediği olumlu davranışlar sınıf ortamında tüm öğrencilerin kabullenici tutumlarını teşvik eden iyi bir örnek oluşturmaktadır (Ceylan ve Aral, 2009; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Ebeveynler ÖG'li çocuklarının akranlarıyla kurduğu iletişimin davranış ve sosyal katılımlarını olumlu yönde etkilediğini bildirmektedir (Koster, Pijl, Houten ve Nakken, 2007).

Sonuç olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında tüm çocukların kapsayıcı ve bütünleştirmeyi temel alan bir eğitim modeliyle gelişmesi esastır (Cologon, 2013). Bu eğitim modelinin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yürütülmesi ancak sınıf ortamında ve eğitim sürecinde gerçekleştirilecek öğretimsel uyarlamalar ile mümkün olmaktadır. Öğretimsel uyarlamaların ne olduğu, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğretimsel uyarlamaların nasıl gerçekleştiği, ÖG'li çocuklar için öğretimsel uyarlamalarda dikkat edilmesi gerekenlere ve önerilen öğretimsel uyarlamalara bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Öğretimsel Uyarlamalar

Her çocuğun gelişim süreci kendine özgü birtakım farklı davranış, duygusal, bilişsel, sosyal gelişim özellikleri barındırmaktadır. Çocukların birbirlerinden farklı ilgileri, istekleri, yetenekleri, öğrenim gereksinimleri ve öğrenme stilleri vardır (Olçay Gül, 2014). Çocuklar eğitim ortamlarına farklı kültürel özelliklere sahip ve farklı sosyoekonomik düzeylerde olan aile ortamlarından katılmaktadır. ÖG'li çocukların gereksinim türleri benzer olsa dahi her çocuk diğerlerinden farklı, özel ve biriciktir. Bu nedenle bambaşka özelliklere sahip çocukların benimsenmiş tek tip bir eğitim uygulamasından aynı düzeyde fayda sağlamaları olanaksızdır. Bu noktada öğretimi, araç-gereçleri, yöntemleri ve eğitim ortamlarını öğrencilerin farklı özelliklerine göre çeşitlendirmek öğretimi etkili kılmaktadır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014; Kılıç, 2013; McLeskey ve Waldron, 2011). Çünkü eğitim ve öğretime katılan her bir çocuk için süreci en verimli şekilde değerlendirmenin yolu öğretimi

oldukça çeşitlendirmektir (Beler ve Avcı, 2011; Kontaş, 2012). Özellikle ÖG’li çocuklar için eğitim ortamlarında birtakım düzenlemeler zorunlu olmaktadır. Örneğin; fiziksel erişilebilirlik, akademik anlamda içeriğe erişim, kullanılacak materyaller, değerlendirme sürecinde ve aile katılımının desteklenmesi amacıyla yapılacak düzenlemeler, akran etkileşimini destekleyici çalışmalar bu düzenlemeler arasında yer almaktadır. Öğretimin bireyselleştirmesini içeren uyarlamalar Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynak: Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (2014)

ÖG’li çocuklar için yapılacak **fiziksel ortam düzenlemeleri**; sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrenmeyi daha olumlu hale getirmesi amacıyla gerçekleştirilen değişikliklerdir. Çünkü öğrenme ortamı, çeşitliliği ifade etmekte; akademik, sosyal ve duygusal açıdan birçok farklılığı barındıran öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenme belirli bir fiziksel ortam içinde gerçekleştirilmekte ve fiziksel ortamın içerdiği özelliklerden etkilenmektedir. Bu özellikler sınıfa ait ısı, ışık, renk, gürültü düzeyi, büyüklük, ulaşılabilirlik, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen fiziksel özelliklerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Fiziksel ortam içinde yer alan kurallar, işaretler, semboller gibi bilgilerin görsellerinin yer alması ÖG’li çocukların farklı duyuları yoluyla da öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretim sürecini daha nitelikli hale getirmek amaçlı gerçekleştirilen diğer bir uyarlama, **öğretim süreci ile ilgili** düzenlemelerdir. Süreç, sınıfta öğretimin devam ettiği zaman içerisindeki düzenlemeleri ifade etmekte, öğretmenin öğrencilerden, öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerini ve okul yönetiminin iş birliği çalışmalarını içermektedir. Okul yönetiminin işleyişe ait ne tür kuralları belirlediği, sınıf

içinde öğretimin niteliğini artırmak ve her öğrenenin tam katılımı için öğretmenler tarafından ne tür kuralların belirlendiği, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu alma düzeyleri, gereksinimlere yönelik düzenlemeler de işleyişi ilgilendiren faktörlerdir. Süreçle ilgili en belirgin düzenleme sınıf kuralları olarak karşımıza çıkmaktadır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf kurallarının anlamış olduğundan emin olması, kuralların sayıca az ve uygulanabilir olması, en önemlisi kuralların sınıftaki her öğreneni kapsayacak şekilde oluşturulması önemlidir. Bu noktada bu planlama ve düzenleme süreçlerine öğrencilerin de dahil olması öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Süreçte alınan kararlar ve oluşturulan planlar ÖG’li çocuk da dahil olmak üzere sınıftaki tüm öğrencilerin fayda sağlaması gözetilerek oluşturulmalıdır. Bu amaçla süreçte kullanılacak yöntem ve materyallerin çok yönlü ve çeşitli olarak belirlenmesi gerekmektedir. Öğretimsel uyarlamaların bir başka aşaması ise **sınıf iklimi**dir. Sınıf iklimi, sınıftaki her öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabulünü destekleyici, sosyal ve psikolojik açıdan sınıf ortamının betimlenmesini içermektedir. Bütünleştirmenin ÖG’li çocuklar ve ailelerinin yanı sıra tipik gelişim gösteren çocuklar ve ailelerine yönelik avantajları düşünüldüğünde olumlu sınıf ikliminin olabildiğince koşulsuz kabul ilkesi ve var olan performansa dayalı değerlendirme anlayışı ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Orçan ve Özmen, 2012).

ÖG’li bir öğrencisi olan öğretmenin çocuğun var olan performansını dikkate alarak güçlü yanlarına odaklanması ve geliştirilmesi gereken yanlarına yönelik düzenlemeler yapması gerekmektedir (Vural ve Yıkımsı, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Tipik gelişim gösteren akranlarının arkadaşlarını sınıf içinde ve oyunlarda, teneffüste etkileşimlerini destekleyici aile katılımını artırıcı toplantılar ve bu konuda öğrencinin sınıfa yerleştirilme öncesi hazırlık süreci çalışmaları yapılmalıdır. Nitekim sınıf iklimine yönelik olarak gerçekleştirilen her uyarlama öğretmenlerin tüm süreç boyunca öğretimin verimliliğini etkileyen en önemli uyarlamalardır. Olumlu sınıf ikliminin olduğu bir sınıfta öğrenciler daha benimseyici tavırlar sergileyerek eğitim-öğretim hayatında daha mutlu olmakta ve iletişimleri daha güçlü olmaktadır. Okul öncesi gibi erken yaşlarda kabullenici ve olumlu tutumların öğretilmesi ancak somutlaştırılmış davranışlarla ortaya konulabilmektedir. Bu nedenle olumlu sınıf ikliminin oluşturulması ancak öğretmenlerin ortaya çıkarmak istediği olumlu davranışları kendisinin de sergilemesiyle öğrencilerine kazandırabilmektedir. Öğretmenin tüm öğrencilerini kucaklaması ve her birini kendi yetenekleri ve özellikleri doğrultusunda desteklemesi öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011; Arıkan, 2018). Bunun yanı sıra olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında öğrencilerin ev hayatı, ailesinin ve çevresinin kültürel özellikleri ve akranlarıyla ve yetişkinlerle arasında

kurmuş olduğu ilişkiler önemlidir. Öğretmenin olumlu sınıf iklimini oluşturulabilmesi için öğrenciye ait bu özellikleri dikkate alması gerekmektedir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması şiddet davranışlarının ya da istenmedik davranışların ortaya çıkmadan engellenebilmesi için sadece ÖĞ’li öğrencilere yönelik olarak değil; sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olması beklenmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bir diğer uyarılma alanı ise sınıf yönetimi ile ilgilidir. Etkili bir sınıf yönetimi, bireysel farklılıklarını dikkate alındığı ve öğrencinin aktif katılımını sağlayacak düzenlemeler ile mümkün olmaktadır. Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesinde öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği ve sınıf yönetimi stratejilerine hakim olmalarının etkili bir eğitim için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Akalin, 2015; Sucuoğlu, Akalin, Sazak Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Öğretim sürecini doğrudan etkileyen diğer düzenlemeler ise; öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerilere ulaşması için öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaç ve özelliklerine göre belirlenen farklı öğretim yöntemlerini kullanmasını ve hangi öğretim yönteminin hangi konular için daha uygun olacağına karar vermesini içeren düzenlemelerdir. Farklı öğretim yöntemlerini kullanmak etkili bir öğretim sağlar ve güç öğrenen öğrenciler için de öğrenmeyi kolay hale getirir. Birden fazla duyuya hitap eden öğrenme yöntemleri her zaman daha etkili olmaktadır. Örneğin; işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimlerden akranlarıyla aynı düzeyde öğrenebilmeleri için öğretmenler görsel ve işitsel uyarınları, çeşitli materyalleri, gerçek yaşam olaylarını ya da benzerlerini öğretim ortamlarına taşımak durumundadır. Bu nedenle doğrudan öğretim, yaparak/yaşayarak öğrenme, iş birliğine dayalı öğretim ve keşif yoluyla öğretim yöntemleri sınıf ortamlarında sıkça kullanılan öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özellikle okul öncesi öğretmenleri öğretimlerinde beyin fırtınası, drama, el becerilerine yönelik sanatsal etkinlikler, müzik etkinlikleri gibi yöntem ve etkinliklere sıkça yer vermektedir. Önemli olan tüm bu yöntem ve tekniklerin işleyişte öğretimin öğrenci gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesini sağlaması ve bu amaçla okul genelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin sorumluluklarının belirlenmesi, okullarda sınavların ve ev ödevlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi konusunda neler yapılacağının belirlenmesi önemlidir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Bu düzenlemeler okulun tümünde öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitimi öne çıkararak öğretmenler arasında farklılıkların azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilecek standart tek bir uyarlamanın tüm öğrenciler için eşit fayda sağlaması olası değildir. Bu nedenle tüm öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde fayda sağlamak isteyen bir öğretmen öğrencilerin farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip olduğunu göz önünde bulundurarak öğretimi mümkün olduğu kadar çeşitlendirmek ve gerekli uyarlamaları yapmak durumundadır (Bilgiç, 2018; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Vural ve Yıkılmış, 2008). ÖG’li çocuklara yönelik uyarlamalara örgün eğitim dışında kalan zamanlarda da ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim ÖG’li çocuklar çeşitli eğitim yöntemleriyle, kendileri için düzenlenmiş farklı ortamlarda destek hizmetler kapsamında gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Destek hizmetlerin tanımı, neleri ve kimleri kapsadığı, ÖG’li çocuklara yönelik katkıları ve hizmetlere yönelik öneriler bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

Destek Hizmetler

ÖEHY’de (2018) destek eğitim hizmeti, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Destek eğitim hizmetlerinin nerede, nasıl, kimler tarafından ve ne kadar süreceği konuları BEP kurulu tarafından belirlenmektedir (Kış, 2013). ÖG’li çocuklar her ne kadar örgün eğitimlerine devam etseler de her zaman destek hizmetlerin varlığına gereksinimleri devam etmektedir. Bu noktada ülkemizde tamamlayıcı eğitim hizmeti sunan ÖERM’ler çok sayıda ÖG’li çocuğu birçok yönden okul dışında da desteklemektedir (AÇSHB, 2013; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; MEB, 2012). ÖERM, özel eğitim gerektiren bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır (MEB, 2020a). Bu kurumlar MEB bünyesinde açılan kurumlar olmakla birlikte, yasal olarak Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne (ÖEKY) bağlı bulunmaktadır (MEB, 2012). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından Milli Eğitim İstatistik verilerine göre 2019-2020 yılında Türkiye genelinde 2 bin 666 Rehabilitasyon Merkezinde, 40 bin 754 derslikte, 26 bin 608 öğretmen tarafından 438 bin 570 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrenciler içinde örgün eğitim kurumlarına devam edenler olduğu gibi hiçbir örgün eğitim kurumuna gitmeyen öğrenciler de bulunmaktadır (MEB, 2020a). Herhangi bir

örgün eğitim kurumuna gitmeyen öğrenciler için destek eğitim hizmetleri büyük önem taşımaktadır.

Yaşamın normal akışının bozulduğu, günlük rutinlerin değiştiği ve beklenilmeyen durumlarla karşılaşıldığı zamanlarda da destek hizmetlerin önemi oldukça büyüktür. Nitekim 2019 yılı itibariyle dünyada ve ülkemizde karşılaşılan Koronavirüs Salgını (COVID-19) salgın süreci bunun en iyi örneklerinden biridir. WHO (2020) Mart ayında yayımladığı bildiri ile COVID-19 virüsünden kaynaklanan hastalıkların salgına dönüştüğünü ilan etmiştir. Salgın sürecinin getirdikleri pek çok farklı alanda değişime neden olmakta, bu değişimlerden biri ise eğitim-öğretim alanında yaşanmaktadır. Süreç, eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili birtakım kısıtlamaları gerekli kılarak bir süreliğine yüz yüze eğitime ara verilmesini gerektirmektedir. UNESCO (2020), salgın sürecinde bir milyar 38 milyon çocuğun okula gidemediğini ifade etmektedir. Genel eğitimle birlikte özel eğitim hizmetleri de oldukça değişerek, ÖG’li çocuklar ve aileleri eğitim hizmetlerine evlerinde devam etmek durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla COVID-19 salgını ev yaşantısı üzerinde en büyük etkiyi göstermektedir. Aileler evlerinde kaldıkları bu süreçte çocuklarının sağlıklarını korumaya ve aynı zamanda onların gelişimlerine katkı sağlamaya devam etmek durumundadır. Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi süreçten en çok etkilenen grubun çocuklar olduğunu vurgulayarak çocukların sosyal yaşamlarını ve psikolojilerini korumak için anne ve babaların önemli bir noktada olduklarına işaret etmektedir. Bu noktada destek eğitim hizmetlerinin önemi ortaya çıkarak birçok ÖG’li çocuk ve ailelerine evlerinde sürdürebilecekleri uzaktan eğitim hizmeti sağlanmıştır (Cluver ve diğerleri, 2020; Karahan, Demiröz, Yıldırım ve Özaydın, 2020; Özaydın, 2020; UNICEF, 2020b; WHO, 2020; Yarımkaya ve Esentürk, 2020). Salgın günlerinde ailelerin çocuklarını uygun biçimde desteklemeleri için ülkemizde bazı kanallar aracılığıyla eğitim hizmetleri sürdürülmektedir. Bunlardan biri 23 Mart 2020 tarihinde, MEB tarafından ulusal kanallar aracılığıyla sürdürülen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile “uzaktan eğitim” ve “sanal sınıf” uygulamalarıdır. Diğer bir hizmette ise, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından ÖG’li çocukların evde internet üzerinden ulaşabilecekleri içerikler ve uygulamalar öğretmenler aracılığıyla ailelere sunulmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde 30 Mart-03 Nisan tarihleri arasında ÖG’li çocuklara yönelik geliştirilen günlük eğitim içerikleri ve bilgilendirmeler "mebozelegitim" adıyla sosyal medyadan ve ilgili sitelerden öğretmen, öğrenci ve ailelerin erişimine sunulmuştur (Özaydın, 2020). Sonuç olarak, toplumun sağlığını korumak için atılan kritik adımlar okulların kapanmasına, eğitimin uzaktan yürütülmesine, maske kullanımına ve sosyal mesafeyi

korumaya neden olmuştur. Günlük hayattaki bu değişimler ve alınan önlemler, ÖG’li çocukların alıştıkları rutinleri bozarak yaşamlarını güçleştirmiştir. Ailelerle çevrim içi platformlarda yapılan görüşmelerde ÖG’li çocuklarının evde kalınan günlerde eğitimine, bakımına ve sağlığına yönelik güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir (Yıldırım Parlak, Karahan, Demiröz ve Özaydın (2020). Aynı zamanda ailelerin bu süreçte çocuklarının problem davranışlarıyla da baş etmekte zorluk yaşadığı belirtilmektedir (Karahan, Yıldırım Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2020). Bu durum ÖG’li çocukların ve ailelerinin özel eğitim kurumlarından fiziksel olarak bağımsız şekilde de desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir desteğin nitelikli bir biçimde sunulması ise olası durumlara karşı önceden planlanmış destek hizmetlerin varlığı ile mümkün olmaktadır. Alan yazında farklı araştırmalarda destek hizmetlerin ne şekilde ve nitelikte uygulandığı ile ilgili farklı sonuçlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu araştırmalardan biri Keser (2016) tarafından gerçekleştirilmiş ve bulgulara, destek hizmetlerinin sayıca az ve bütünleştirmeden aykırı sürdürüldüğü belirtilmiştir. Diğer bir araştırma ise destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amacıyla Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bulgularda dikkati çeken nokta, ÖERM’lerde RAM raporlarına ilişkin sorunlar, iş birliği yoksunluğu, destek hizmetleri süresinin kısıtlı ve lisans programlarının içeriğinin yetersiz olduğudur. 2013 yılında ise AÇSHB, Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP) ile ÖERM’lerin mevcut sorunların saptanması ve niteliğinin iyileştirilmesi adına öneriler geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu öneriler; erken müdahale, tıbbi ve eğitsel tanılama, yönlendirme ve yerleştirme süreçleri, yasal düzenlemeler ve yönetim yapısı, fiziksel ortam düzenlemeleri, özel eğitim uygulamaları ve eğitim programları, destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon başlıkları altında toplanmıştır.

Nitekim her bir önerinin dikkate alınarak gerçekleştirilmesi ÖG’li çocukların eğitim-öğretim gördüğü ortamların niceliği ve niteliği açısından oldukça önemli görülmektedir. Geleceğin yetişkinleri olan küçük yaştaki çocuklar için sunulacak desteklerin önemi daha da büyük olmaktadır. Dolayısıyla EÇÖE’ye dair günümüz ve gelecekteki hizmetlerin nicelik ve niteliksel özellikleri ortaya konulmalı, ihtiyaç duyulan gereksinimlerin karşılanması amacıyla planlamalar yapılmalıdır. İzleyen başlıkta EÇÖE ele alınmaktadır.

2.2.3. Erken Çocukluk Özel Eğitimi

EÇÖE 0-8 yaş aralığındaki özel bir gereksinimi, gelişimsel açıdan geriliği ya da risk altında bulunan çocuklar ve ailelerine sunulan hizmetler bütünü olarak tanımlanmaktadır

(Odom ve Wolery, 2003; Raver, 2004; Tomris ve Çelik, 2021). Sunulan hizmetler erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitimi ve ilköğretim dönemini kapsamaktadır (Bowe, 2007). Tanımların odağını gereksinimin türü veya derecesi göz önünde bulundurulmaksızın tüm küçük yaşta ÖG'li çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır (Bakkaloğlu, 2020). Ulusal alan yazında; erken özel eğitim hizmetleri, okul öncesi özel eğitimi, erken müdahale, erken müdahale, erken çocukluk müdahalesi gibi farklı ifadeler yer almaktadır. Uluslararası alan yazında ise; EÇÖE, erken müdahale, erken çocukluk müdahalesi, okul öncesi özel eğitimi gibi terimler kullanılmaktadır (Tomris ve Çelik, 2021).

EÇÖE, değerlendirme ve öğretim süreçleri, yöntem, strateji, aile eğitimi gibi çeşitli hizmet süreçleri bakımından farklı özellikler taşımaktadır (Odom ve diğerleri, 2010). 0-36 aylık dönemde erken müdahale ya da erken özel eğitim olarak adlandırılırken, 36-72 ay arasında okul öncesi özel eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Gül ve Diken, 2009; McWilliam, 2010). EÇÖE'nin kendi içindeki sınıflandırmalarında ABD'nin etkili olduğu bilinmektedir (Odom ve Wolery, 2003). Farklı kaynaklarda 0-6 yaş arasında tanımlanan sınıflamanın hizmet etki alanını genişletmek için doğumdan sekiz yaşa kadar genişletildiği görülmektedir (Bowe, 2007; Dunlap, 2005; UNESCO ve UNICEF, 2012). Nitekim okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş süreci de böylelikle EÇÖE kapsamı alanına dahil edilmektedir.

Çocukların eğitim ortamlarında bazı beceri ve davranışları kazanmaları belirli yaş dönemlerinde daha mümkün olmaktadır. Yaşamın erken yıllarında çocuklar, çevresinde olup bitenlere karşı daha duyarlı ve çeşitli uyaranlarla düzenlenmiş ortamlarda üst düzey öğrenmelere hazırlanmaktadır (Akdağ, 2015; Anderson ve diğerleri, 2003; Selçuk ve Yavuz, 2018). Çocukların gelişimi için en güçlü kaynağın uyaranlarca zenginleştirilmiş bir çevrede büyümesi olduğu belirtilmektedir. Erken çocukluk döneminin kritik bir dönem olarak görülmesinin nedeni bu dönemde gözden kaçan bazı durumların geri dönülemez sonuçlara neden olmasıdır. Oldukça önemli görülen bu yıllar geçtikten sonra bazı beceri ve davranışları her ne kadar zenginleştirilmiş bir çevrede fırsatlar sunulsa da öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Kaya, 2012). Zihinsel gelişim açısından doğumdan sonraki ilk beş yılın beyindeki işlevlerin gelişimi ve beyin yapısı bakımından önemli olduğu bilinmekte ve bu yıllardan sonra her ne kadar çeşitli uyaranlar sağlansa da aynı gelişim etkisinin gözlenemeyeceği ifade edilmektedir (Aral, 2018). Benzer şekilde beyin gelişimi ile ilgili yapılan incelemelerde beyin fiziksel gelişiminin bu dönemde neredeyse %90 oranında tamamlandığı ile ilgili bulgulara rastlanmaktadır (Huttenlocher, 1994). Her ne kadar beyin

gelişimi yaşamın ilerleyen yıllarında devam etse de çalışmalar, en önemli gelişim evresinin erken çocukluk döneminde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Akdağ, 2015). Zihinsel gelişimin yanı sıra bu yıllar, çocukların dil, akademik ve sosyal açıdan gelişimlerinin temelini oluşturmakta; bu bağlamda özellikle doğumdan 5-6 yaş dönemine kadar geçen süre çocuk gelişimi açısından “kritik evre” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin erken dönemlerde dil gelişimini ele alan araştırmasında Colker (2014) yaşamın ilk yıllarında çocukların dil gelişimlerini desteklemek için önemli noktalara değinmektedir. Birçok becerinin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminin önemi belirtilmekle birlikte; sunulan nitelikli hizmetlerin varlığı ve her çocuğun bu hizmetlere ne oranda erişebildiği de önem taşımaktadır (UNESCO, 2009, 2014; UNICEF, 2001, 2012a, 2012b). Nitekim her ülke eğitim politikaları, yasal düzenlemeleri, erken çocukluk hizmetlerinin kapsamı, türü ve uygulanışı bakımından farklılıklar göstermektedir (BM, 2006; Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari ve Van Laere, 2011). Ülkelerin erken çocukluk dönemine yönelik yasal düzenlemeleri ve uygulamalarının en önemli paydaşları elbette aileler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim aile çocuğun ilk öğrenme deneyimlerini yaşadığı ortam niteliği taşımaktadır (Allen ve Duncan Smith, 2008; Cunningham ve Davis, 1985; Diken, Topbaş, Diken, 2009). Aile ortamında, doğumdan sonraki ilk yılların kritik yıllar olmasının yanı sıra doğum öncesi ve sırasında çocukların gelişim faktörlerini etkileyen unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan erken doğum çocukların farklı gelişim alanlarını etkileyerek erken dönemde çocukları risk grubuna dahil etmektedir. Her yıl tahminen 15 milyon bebek yani 10 bebekten 1’den fazlası erken doğmakta ve yaklaşık 1 milyon çocuk erken doğum komplikasyonları nedeniyle ölmektedir. Hayatta kalanların çoğu, öğrenme güçlükleri, görme ve işitme sorunları da dahil olmak üzere ömür boyu ÖG’lere sahip olmaktadır (WHO, 2018b). Bu nedenle de erken çocukluk döneminden önce risklerin önüne geçmek adına annenin hamilelik ve doğum sırasındaki yaşantıları oldukça önemlidir.

Erken çocukluk döneminde gelişimin hızı ve çocukların birçok öğrenme deneyimine açık olmaları, özellikle bu dönemde aile ve okulda öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını da beraberinde getirmektedir (Birkan, 2001). Buna bağlı olarak, anne babalar ile okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlere çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, akademik, dil, sosyal ve diğer alanlardaki öğrenme deneyimlerine erişimleri noktasında önemli görevler düşmektedir (Kanık, 1993; OECD, 2011). Çocukların ilerleyen dönemlerde olumlu tutum sergileyen, bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlemeler yapan, bilgi, beceri ve yetkinlik konusunda iyi yetişmiş öğretmenler ile karşılaşmaları önemli görülmektedir (Hess, Post ve

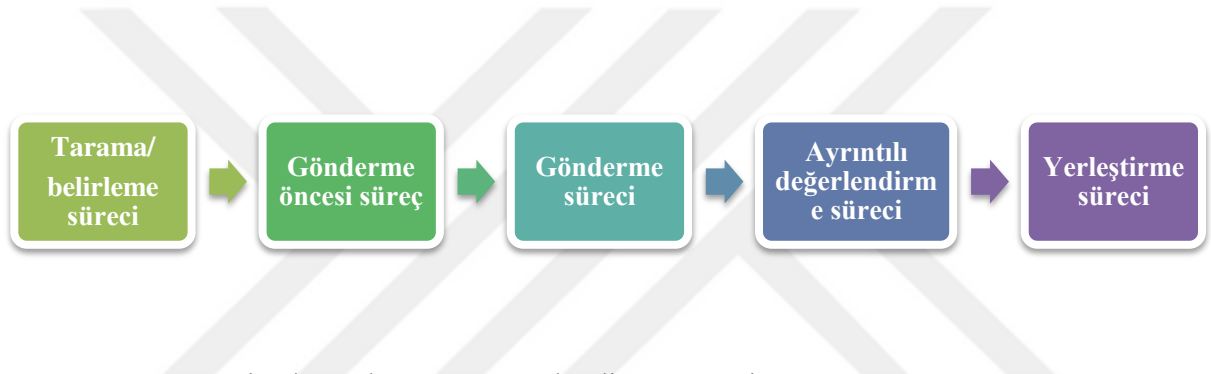
Flowers, 2005; Levitt, Janta ve Wegrich, 2008; Post, McAllister, Sheely, Hess ve Flowers, 2004). Özellikle okul öncesi eğitim kurumları çocukların nitelikli bir hizmete erişmeleri için önem taşımaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim döneminde çocuk, ailede almış olduğu tüm kazanımların yanı sıra duygusal, bilişsel, dil ve sosyal gelişim destekleri ile şekillendirilen yeni öğrenme yaşantılarına erişmektedir. Yaşantıların olumlu olması, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim politikaları, uygulamaların niteliği, personel yeterliği, araç-gereç, materyal ve daha birçok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir (Aral, Kandır ve Yaşar 2000; Piştav Akmeşe, Kayhan, Kirazlı, Ögüt ve Kirazlı, 2018). Erken çocukluk eğitimi tipik gelişim gösteren çocuklar için oldukça önemliyken ÖG'li çocuklar için de bir hayli önemli görülmektedir (Barnett, 2011; DeVore ve Russell, 2007; Dickson, 2000; Yıldırım Doğru, 2018). Eğitime sorunsuz bir biçimde erişim, yaşamın ilk yıllarında her birey için temel bir haktır (MEB, 2018; WHO, 2018a). Öte yandan her birey için temel hak olan eğitim hakkına erişim ile ilgili düzenlemelere bağlı, akranlarına göre gelişimsel farklılıkları bulunan çocukların eğitim düzenlemelerinin niteliğini farklılaştıran bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar; a) çocukların cinsiyeti, b) ailelerin yaşadıkları çevre ve gelir düzeyleri, c) çocukların ÖG'ye sahip olması, d) yaşanan bölgelerde okul ve öğretmen sayısındaki yetersizlikler, e) çocukların göç nedeniyle geçici koruma altında bulunmaları ve f) çocuk işçiliği olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde bireylerin gelişimsel farklılıklarının belirlenmesi ve müdahale planlarının düzenlenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (ERG, 2019). Ancak çocukların bu haklardan tam anlamıyla, sağlıklı bir biçimde yararlanması için ailelerin bilgilendirilmesi, iş birliği çerçevesinde katılımlarının sağlanması ve hizmetlerin nitelik ve nicelik bakımından takibinin yapılması gerekmektedir (Messenger ve Robertson, 2010; UNICEF, 2017, 2020a). Ülkemizde de son düzenleme ile kabul edilen ÖEHY'nin (2018) ilgili maddesinde (m. 12) 0-36 ay arasındaki ÖG'li çocukların eğitimi, aile eğitimi yoluyla; a) özel eğitim okullarında, b) okul öncesi eğitim kurumlarında, c) bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumlarında veya d) çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde yürütülmektedir. Yasal düzenlemeler, ÖG'li çocukların erken tanınmasının ve erken müdahalenin, ileriki yaşlarda kazanacağı beceriler açısından önemini göstermektedir. Bu önem doğrultusunda EÇÖE alanda yeterliğe sahip personeller tarafından sunulmakta ve özellikle genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlere EÇÖE anlamında büyük sorumluluklar düşmektedir (Arı, 2003; Avcıoğlu, 2017; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017). Nitekim erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde çocukların gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini bilen, onların eğitime tam katılımını önemseyen ve tüm çocukları aynı ilgi ve istekle benimseyen personellerin yer alması beklenmektedir. EÇÖE hizmetinde yer alan

personelin ÖG’li çocuklar hakkındaki yaklaşımı, bilgi ve deneyimleri önem taşımaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ÖG’li çocukları her ne kadar erken çocukluk eğitime dahil etmek istese de kapsayıcı eğitime yönelik bilgi ve ön hazırlıklarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Silverman ve diğerleri, 2010). Personelin yetkinliğinin yanı sıra aileler de bu eğitim sürecinde önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Anne ve babalar, gelişim için oldukça önemli görülen erken dönemde ÖG’li çocukları için ebeveynlik rollerinin yanı sıra onların bakımından ve eğitiminden sorumlu kişiler olarak da görülmektedir (Bayraklı, 2016; Heward, 2013; Hooper ve Umansky, 2004; McWilliam, 2010). Ailelerin çocuklarının eğitimine erken çocukluktan itibaren katılması, çocukların akademik ve sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Bagner, Frazier ve Berkovits, 2014; Brannon ve Dauksas, 2012; Denham, 2006; Tutuk, 2018). Nitekim aileler erken çocukluk yıllarında çocuk hakkındaki en etkili bilgi kaynağıdır. Bu anlamda ilgili personeller çocuğun gelişimine katkı sağlamak için anne ve babalar ile koordineli çalışmak durumundadır (McGahee, Mason, Wallace ve Jones, 2001; Tomasello, 2011). Anne-babaların ve personellerin bu çalışmalar sırasında birbirlerinin görüş ve düşüncelerine karşı açık olmaları çocuğun gelişimine fayda sağlamaktadır (Frauzer Cross ve diğerleri, 2004; Purcell, Horn ve Palmer, 2007). Erken çocuklukta aile katılımının önemini temel alan araştırmalarda, aile merkezli bir yaklaşımla düzenlenen eğitim programlarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Bruder, 2000; Meisels ve Shonkoff, 2009). Dolayısıyla anne-babaların gelişimiyle çocukların gelişimi doğru orantılı olmaktadır (Guralnick, 2016). Anne ve babaların eğitim süreçlerinde çocuklarına yeni bir beceri öğretmede, onlarla oyun oynamada ve çocuklarının davranış problemleriyle başa çıkmada güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Karahan, Yıldırım Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2020; Leung ve diğerleri, 2010; Ueda ve diğerleri, 2013). Tam da bu noktada ailelere belirli bir programa dayalı eğitimler vermek çocuklarını erken dönemde destekleyebilmek adına büyük önem taşımaktadır (Bayraklı, 2016; Orum Çattık, Yetkin ve Diken, 2019).

2.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Eğitim Ortamları

Eğitim ortamları, ÖG’li çocukların eğitsel ihtiyaçları ve eğitim programları açısından farklılık göstermektedir. Farklılıkların ne olduğuna bakılmaksızın öncelik çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmeleridir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan bir yerleştirmeyi gerektirmektedir. Nitekim bu yerleştirme kararı birçok farklı alandan personel tarafından, derinlemesine gözlem ve değerlendirmeler neticesinde oluşturulan BEP çerçevesinde verilmektedir (Crockett ve Yell, 2008). Sistematik bir şekilde gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirmeler sonucu birey ihtiyaç

duyduğu hizmet alanlarına göre uygun hedeflerin belirlendiği eğitim programı ve en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi sağlanmaktadır (Heward, 2013). Bu anlamda eğitim ortamının hedeflere ulaşma yolunda ve ihtiyaç duyulan eğitimin sunulmasında elverişli olması gerekmektedir (Zigmond, 2003). Ülkemizde ÖG’li çocukların eğitsel değerlendirilme süreçleri RAM’larda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitsel değerlendirme, ÖG’li çocukların performansını belirleyerek eğitim içeriğine karar verilen nitelikli bir tanılama sürecidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Uygun ortamlarda ve bireyin özelliklerine uygun çeşitli ölçme araçlarını işe koşarak gerçekleştirilen değerlendirme süreci sonunda çocuklar uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir (Eripek, 2005). Değerlendirme süreci belirli bir sıralamayı takip etmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002). Bu sıralamaya ilişkin basamaklara Şekil 6’te yer verilmiştir.



Şekil 6. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Süreci (Fiscus ve Mandell, 2002)

Tüm bu değerlendirme ve yerleştirme sürecinde birey için en uygun ve en üst düzeyde faydanın sağlanacağı en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi oldukça önemlidir. ÖG’li çocukların eğitim ortamları; genel eğitim sınıfları ve okulları, kaynak oda, özel alt sınıflar, ayrı özel eğitim okulları, yatılı okullar, meslek ve uygulama okulları, ev ve hastane ortamı, ÖERM’ler olarak sıralanmaktadır (Aral, 2011). Bu eğitim ortamları en az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim ortamları ile en çok kısıtlayan yatılı eğitim kurumları, ev ya da hastaneler şeklindedir (Ünlü, 2019). Bu anlamda RAM’larda görev alan personelin yerleştirme sürecini titizlikle yürütmesi gerekmektedir. Ancak bu süreçte yaşanan bazı olumsuzluklar çocukların bulunması gereken eğitim ortamından daha fazla kısıtlayıcı bir ortamda eğitimine devam etmesine yol açmaktadır. Alan yazında RAM işleyişine yönelik, kurumların yeterli kontenjana sahip olmadığı ve yerleştirilecek kurumların sayısının ise az olduğu ifade edilmektedir (Yurtsever, 2013). Ancak erken yaşlardan itibaren çocukların, akranlarından ve sosyal çevresinden koparılmadan eğitimine devam etmesi söz konusudur (Rotheram Fuller ve diğerleri, 2010). Bu anlayış eğitimin herkes için eşit ve ulaşılabilir temel

bir hak olduğunu belirten yasal düzenlemelerle paralellik göstermektedir (BM, 2008; CSIE, 2018; ÇHS, 1989; UNICEF, 2007b; WHO, 2018a).

Son yıllarda özel eğitim okulları gibi kısıtlayıcı eğitim kurumlarının ve bu kurumlara devam eden öğrenci sayısının azalması; buna karşılık kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ve bu uygulamaya dahil olan öğrenci sayısının artması olumlu yönde bir gelişme olarak bütünleştirme hizmetleri adına umut vermektedir. Olumlu gelişmelerin yanı sıra, okul öncesi özel eğitiminde 4 bin 873 öğrenci içinden 789 öğrenci kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında eğitimine devam etmektedir (MEB, 2020a). Bu veriler okul öncesi döneme ilişkin gereksinimin hala devam ettiğini göstermektedir (Ünlü, 2019). Bu nedenle erken çocukluk özel eğitim hizmetinin önemi göz önünde bulundurularak ilgili birimler; okul öncesi dönemde özel eğitimin niteliğini geliştirme, uygun yerleştirme kararı verme ve gerekli istihdamı sağlama gibi hususlar önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda MEB, 2023 Eğitim Vizyonu'nda özel eğitim hizmetleri çeşitli yönleriyle değerlendirilmiş ve önemli görülen katkılara yer verilmiştir (Özaydın, 2019). Nitekim özel eğitim hizmetleri geniş bir alanı kapsamaktadır. Hizmetlerin etkili bir biçimde yürütülmesi için farklı alan mezunlarının istihdam edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de özel eğitimde yer alan personelin kimler olduğu, ne gibi görevlerinin bulunduğu, gereksinim türüne özgü çalışma alanları, lisans eğitimleri, alana katkıları ve deneyimleri büyük önem taşımaktadır.

2.2.5. Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personel

Özel eğitim hizmetleri farklı alanlardan personelin iş birliğini gerektiren, her bir alandaki personelin katkılarının çok değerli olduğu, sistematik bir ekip çalışmasını içermektedir. Bu bağlamda özel eğitim hizmetleri içinde yer alan personelin kimler olduğu, ne tür sorumluluklarının bulunduğu, mesleki yeterlikleri, mevcut standartların ve etik ilkelerin neler olduğu konuları önem taşımaktadır.

ÖG'li çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda belirli mesleki bilgi ve beceriye sahip farklı alanlardaki personelin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Diken, 2019). Bu anlamda her personelin varlığı ve bireye sunduğu katkı çok değerli olmaktadır. ÖEHY bu personellerin kimlerden oluştuğunu, görev ve sorumluluklarının neler olduğunu açıkça ifade etmektedir. Bu personellerden başlıcaları; müdürler, müdür yardımcıları, özel eğitim öğretmenleri, atölye ve laboratuvar şefleri ve alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Özel eğitim hizmetleri sadece bu personellerle sınırlı kalmayarak çok daha geniş bir kapsamda yürütülmektedir. Bu anlamda özel eğitim hizmetlerine dahil olan diğer personeller; çocuk gelişimi ve eğitimcileri, psikologlar ve sosyal hizmet alanlarında çalışan personeller (Eripek,

1990; Akt. Doğan, 2015) olmakla birlikte ihtiyaç halinde diğer meslek gruplarına da açık olan bir alandır. ÖG’li bireylerle yürütülen araştırmalarda karşımıza çıkan diğer meslek gruplarının; sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, müzik öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, resim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri (DKT), fizyoterapistler, ergoterapistler, diyetisyen, psikologlar ve odyologlar olduğu görülmektedir (Arıkan, 2019; Arşit, 2019; Eyüpoğlu, 2019; Altuntaş ve Karakaya, 2017; Koçak, 2018; Norman, 2020; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016; Şenkula, 2020; Tabak, 2018; Toğram ve Maviş, 2009; Yazar, 2020).

Çeşitli alanlarda ÖG’li bireylerle gerçekleştirilen araştırmalar, her bir meslek alanından personelin özel eğitime katılımının önemini vurgulamaktadır. Bu personellerin katılımının yanı sıra mesleki yeterlikleri, eğitim süreçlerinin niteliği ve ÖG’li çocuklara bakış açıları da oldukça önemli olmaktadır. Nitekim bunlara yönelik karşılaşılan sorunlar özel eğitim hizmetlerinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda personelin yeterliğini ortaya koyan standartlar oluşturmak önemlidir. Nitekim özel eğitim personelleri için bir bilgi ve mesleki gelişim kaynağı olarak görülen CEC (2020b, 2020c), özellikle EÇÖE’de personellere yönelik belirli standartlar oluşturmuştur. Bu standartlar; çocuk gelişimini bilme ve erken çocukluk eğitime hakim olma, aile merkezli uygulamalar yoluyla aileyle ortaklık kurma, aile ve personellerle iş birliği kurma, kanıt temelli uygulamalarla değerlendirme, kanıt temelli erken çocukluk eğitime yönelik uygun müfredat oluşturma, eşit ve kapsayıcı eğitim sunmada duyarlı olma, etik ve yasal yönergelere bağlı kalma şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.6. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri

Çocukların gelişimlerinde en çok etkiye sahip kişilerin onların bakımından sorumlu birincil kişiler olduğu bilinmektedir (Roggman ve diğerleri, 2013). Birincil kişilerden kasıt çoğunlukla aileler olmaktadır. Çocuklar dünyaya gelmeleriyle birlikte hayatları boyunca kullanacakları çoğu bilgileri, becerileri ve davranışları aileleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimleri sayesinde edinirler (McDuffie ve Yoder, 2010; Orum Çattık, Yetkin ve Diken, 2019). Çocukların gelecek yaşamdaki bağımsızlığı ve üretkenliği bu etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak değişim göstermektedir. Dolayısıyla nitelikli etkileşimler çocukların ileriki yıllarda nasıl bir birey olacağını etkilemektedir (Bayoğlu ve Ünal, 2013; Diken ve diğerleri, 2009; Guralnick, 2011; Karande ve Kuril, 2011; Mahoney, Kim ve Lin, 2007; Mahoney ve Nam, 2011; Turan, 2012). Tipik gelişim gösteren çocuklar günlük yaşantı içinde aileleriyle doğal bağlamda kurdukları etkileşimler neticesinde, müdahale gerekmezsin gerekli bilgi,

beceri ve davranışları doğrudan edinebilmektedir. Ancak ÖG’li çocuklar için durum farklı olmaktadır. ÖG’ye sahip çocuğu olan aileler çocukları için bazı müdahalelere ihtiyaç duymaktadır ve bu müdahaleler ailelerin özelliklerine göre oldukça farklılaşmaktadır. ÖG’li çocuk aileleri sosyoekonomik düzeyleri, kültürel özellikleri, aile genişliği, aile bireylerinin kişilik özellikleri ve uyumları, yaşam algıları, yakın çevreleri ve yaşadıkları toplum açısından birbirlerinden farklı özelliklere sahip olmaktadır. Ailelerin sahip olduğu bu farklı özellikler çocuklarının alacağı eğitim hizmetinde, eğitim ortamlarında ve eğitimin yoğunluğunda belirleyicidir. Dolayısıyla aile özelliklerinin iyi tanınması ailelerin eğitim sürecindeki işlevleri açısından önem taşımaktadır. Bu sayede çocuklar için sağlanacak hizmetin ne ve nasıl olacağı uygun şekilde belirlenebilmektedir (Ardıç, 2018).

Çocukları özel bir gereksinimle dünyaya gelen aileler, çocuklarının neden ÖG’li olduğunu anlamak ve anlamlandırmak üzere çaba sarf ederler. ÖG’nin kaynağını, neden meydana geldiğini, gereksinime yönelik neler yapılabileceğini veya düzelme ihtimalini ve gelecekte neler yaşanacağı konularında bilgi sahibi olmaya çabalarlar. Ailelerin bu çabası çocuklarının gelişimi için oldukça önemlidir. Nitekim çocukların en fazla zaman geçirdiği ve etkileşimde bulunduğu ortam aile ortamıdır. Bu etkileşimlerin önemi doğrultusunda aileler çocuklarının gereksinimine yönelik gayretlerini geliştirmek amacıyla desteğe ihtiyaç duymaktadır (Rush ve Shelden, 2011). EÇÖE’de çocuğun kendi doğal aile ortamında hizmet görmesi bilgi, beceri ve davranışların kalıcılığı açısından esastır (Guralnick, 2011). Özellikle oldukça önemli olduğu bilinen yaşamın ilk yıllarında aile ile kurulan bağ tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Kubicek ve diğerleri, 2013). Bu nedenle erken dönemlerde en önemli paydaş olan ailelerle kurulacak iş birliğinin öneminin oldukça büyük olduğunu söylemek mümkündür. EÇÖE hizmetlerinde çocukların yeni beceri ve davranışları edinmeleri anlamında aile temel alınmaktadır. Çocukların gelişimlerinin hız kazanması için çocuk ve aile arasındaki etkileşimlerin önemi vurgulanmaktadır (Mortensen ve Mastergeorge, 2014; Freeman ve Kasari, 2013; ÖEHY, 2018). Küçüker, Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2001), aile içi etkileşimden yoksun bırakılan çocukların gelişim alanlarındaki güçlüklerin kalıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Erken çocukluk gelişimini destekleyen tüm aile odaklı davranışlar ÖG’li ya da tipik gelişim gösteren çocuklar için olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Innocenti, Roggman ve Cook, 2013; Roggman ve diğerleri, 2013). Ancak ÖG’li çocuğa sahip aileler bu olumlu sonuçlara ulaşmakta bazı zorluklar yaşamaktadır. Bu zorlukların başlıcaları; davranışa yönelik veya yaşamdaki stres durumlarının yanı sıra gelecek kaygısı, kendilerine güven eksikliği, kısıtlanmışlık hissi, evlilik ve kişisel doyumlarındaki sınırlılıklar

ve çocuklarının gereksinimlerinin bir yetersizlik olarak algılanması şeklinde görülmektedir (Bıçak, 2009; Kubicek ve diğerleri, 2013; Poslawsky ve diğerleri, 2014). Zorluklarla baş etmede özel eğitim hizmetlerine katılan diğer paydaşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Ailelerin seçimleri göz önünde bulundurularak ve aileden gelecek desteğin önemini kabul ederek; aileleri karar alma ve iş birliği sürecine dahil etmek ÖG’li çocuklar için daha etkili bir hizmet sunacaktır (Schmidt, Garrat ve Fitzpatrick, 2002; King, Teplicky, King ve Rosenbaum, 2004).

2.3. İş Birliği

Araştırmanın bu bölümünde “İş Birliği” başlığı altında iş birliğinin tanımı ve türlerine yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan “Özel Eğitim Hizmetlerinde Aile ve Personel İş Birliği” ve “Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personeller Arası İş Birliği” başlıkları altında ise özel eğitim hizmetlerinde aile ve personele yönelik iş birliği süreci ele alınmıştır.

2.3.1. İş Birliği

İş birliği kavramı farklı modellerde gerçekleştirilen bir ekip çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Multidispliner, interdispliner, transdispliner ve uzmanlar arası iş birlikçi çalışma gibi farklı modeller günümüze kadar gerçekleştirilen araştırmalarla alan yazında yer almaktadır. Multidispliner yaklaşımda ekip üyeleri görevlerini ayrı ayrı gerçekleştirmekte ve farklı mesleklerden personeller kendi bakış açıları ile hareket etmektedir (Greenberg ve Bellack, 1999). Bu yaklaşımda üyeler arasındaki ilişkilerin sınırlı ve de geçici olduğu görülmektedir (Paul ve Peterson, 2002). İnterdisipliner modelde ise üyeler arası daha fazla etkileşim davranışları yer almakta; farklı meslek çalışanları birbirlerine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda kendi meslek bakış açılarından uzaklaşarak ortak karar alma ve birlikte hareket etmeye olumlu yaklaşılmaktadır (Choi ve Pak, 2006). Transdisipliner model, ekip üyelerinin daha fazla ortak amaç doğrultusunda hareket ettiği bir model olarak tanımlanmaktadır. Modelde mesleki bakış açısından uzaklaşılarak bir bütün halinde hareket etmek söz konusudur. Uzmanlar arası iş birlikçi modelde ise, personeller ortak amaç doğrultusunda bir arada çalışırken; ortak karar almakta, rol ve sorumluluklara birlikte karar vermekte, her bir ekip üyesinin görüşünü almakta ve en etkili müdahale için seçenekleri göz önünde bulundurmaktadır (Kester, 2018).

İş birliği, alan uzmanlarının ortak hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak birlikte planlama yapması şeklinde tanımlanmaktadır (Carter, Prater, Jackson ve Marchant, 2009) Dilimizde ise iş birliğinin tanımı TDK’ya göre; “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları

çalışma ortaklığı” olarak yapılmaktadır. İş birliği bu tanımlamalardan yola çıkarak; ekip oluşturma, ekip üyelerinin öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra bilgi, beceri ve yöntemlerini paylaşması için özel eğitim ve genel eğitimi birleştirme noktasında fırsatlar sunmaktadır (Kritikos ve Bimaum, 2003). Özel eğitim, genel eğitim ortamlarında mevcut eğitimden daha yoğun bir eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için sürekli gelişmekte olan bir sistemdir. Çocuğun gereksinimine bağlı olarak özel eğitimin sıklığı, süresi ortamı ve özel eğitimde yer alacak personelin belirlenmesi önemlidir. Bu bir çocuğa verilen özel eğitim hizmeti adı altında birçok paydaşın birlikte planlama yapması ve yürütmesi anlamına gelmektedir. Özel eğitim bir ekip işi olup bu ekipte; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, hekimler, fizyoterapistler, odyologlar, psikologlar, diyetisyenler, DKT’ler, ergoterapistler ve sosyal hizmet uzmanları dahil olmak üzere farklı personeller yer almaktadır. Özel eğitim ortamındaki her personel, bireyin destek gereksinimi olan farklı bir alanında uzmanlık sağlamaktadır. Özel eğitimde iş birliğinin en iyi örneklerinden biri BEP Kurulu tarafından gerçekleştirilen toplantılarda görülmektedir (Friend, 2014). Bu toplantılarda özel eğitim paydaşları, ÖG’li çocukların eğitim ve sosyal gereksinimlerini tartışmak ve ardından uygun bir eğitim planı oluşturmak için bir araya gelmektedir. Bir öğrencinin yalnızca bir alana özgü eğitim desteğine ihtiyaç duyması olası bir durum değildir. Bu nedenle, personeller hem meslektaşlarıyla paylaşımda bulunmak hem de çeşitli disiplinlerle bir arada müdahale planına katkı sağlamak için kendi uzmanlık alanlarına özgü bilgilerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu tür bir paylaşım ve katkı ancak iş birliğinin sağlanması ile mümkün olmaktadır. Özel eğitim alanında iş birliğini yürütmenin çeşitli türleri bulunmaktadır. Friend (2014) iş birliği türlerini; **danışma (consultation)**, **birlikte öğretim (co-teaching)** ve **rol bırakma (role release)** olarak tanımlamaktadır. **Danışma**, bir konuda başka bir personelin uzmanlığına ihtiyaç duyması anlamına gelmektedir. Örneğin; genel bir sınıf öğretmeni, öğrencilerinden birinin dil ve konuşma alanında bir güçlük yaşadığından şüphelenirse, bir DKT’ye danışabilir. Öğretmen ve DKT karşılıklı olarak gözlemlerini ve görüşlerini paylaşabilir ve ortak bir değerlendirme yapabilir. **Birlikte öğretim** ise, personellerin öğrenciye hizmeti eş zamanlı sunmasıyla gerçekleşmektedir. Örneğin; bir DKT, okuma dersi sırasında genel bir sınıf öğretmeniyle birlikte öğretime katılabilir. Öğretmen öğrencilere hikayenin ana fikrini nasıl ileteceklerini öğretmeye odaklanırken, DKT öğrencilere anlamlı bir bağlamda dil konuşma hizmeti sağlayabilir. Son olarak **rol bırakma**; ekip üyelerinin uzmanlık alanlarına özgü bilgilerini başka bir alandaki personel ile paylaşması şeklinde gerçekleşmektedir (Lyon ve Lyon, 1980). Örneğin; bir DKT, öğrencilere dil ve konuşma konusunda yardımcı olmak için öğretmene

belirli stratejiler sağlayarak öğretmene rol bırakma sürecine girebilir. Öğretmen daha sonra stratejileri sınıf içinde uygulayabilir, böylelikle hem öğrenciler sınıf ortamından ayrılmaz hem de DKT hizmet vermek üzere başka öğrencilerle buluşabilir (Friend, 2014). Günümüzde ÖG’li çocukların giderek daha fazla genel eğitim ortamlarına dahil edildiği bilinmektedir (Mcleskey, Landers, Williamson ve Hoppey, 2012). Olumlu yöndeki bu değişim özel eğitim personellerinin birbirleriyle ve de ailelerle daha yoğun ve nitelikli iş birliği uygulamalarına yöneldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, paydaşlar ve kurumlar arasındaki iş birliği, EÇÖE alanında önerilen bir uygulama ve yasal düzenlemelerin bir gerekliliği olarak kabul edilmektedir. Özellikle küçük yaştaki çocukların karşılaştıkları risk faktörleri veya sahip oldukları gereksinimleri karşısında iş birliği giderek daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü problemler ya da gereksinimler arttıkça hizmetlere ve ortak çabalara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Küçük çocuklara ve ailelerine nitelikli bir hizmet sunmak için iş birliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, iş birliğine yönelik gereken ilginin gösterilmediği belirtilmektedir. Ayrıca iş birliği sürecinin önünde ekip, program ve yasal düzenlemeler gibi zorlukların bulunduğu dikkat çekilmektedir (Bricker ve diğerleri, 2020). Bir sonraki başlıkta özel eğitim hizmetlerinde aile ve personelin iş birliği süreçleri açıklanmaktadır.

2.3.2. Özel Eğitim Hizmetlerinde Aile ve Personel İş Birliği

Aile, çocukların gelişiminde ve onlara kişisel özelliklerini kazandırmada değişmeyen tek unsurdur (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Çocuğun gelişiminde ailenin oynadığı aktif rol nedeniyle iş birliği aile ve diğer paydaşlar arasında gerçekleşmektedir (Lamar Dukes ve Dukes, 2005). 1960’lı yıllarda ailelerin özel eğitim uygulamalarına katılımı gündeme gelmiş; 1990’lı yıllarda ise ailenin eğitime katılımının önemi vurgulanmıştır (Kiremitçi, 2011). Aileler iş birliği sürecinde birer bilgi sağlayıcı olarak özel eğitimin her basamağında aktif rol almaktadır (Callias, 1987). ÖG’li çocuklara yönelik hizmet sunan personellerin ise ailelere yol gösterici olarak, onlarla sürekli iletişim halinde bulunması gerekmektedir (Calderhead, 1997). Doğru (2005) personelin, aile ile iş birliği kurarak onları sürecin bir parçası olarak görmesi ve tüm aşamalarına dahil etmesi gerektiğini ifade etmektedir. İş birliği süreci; aile ile yüz yüze görüşmeyi, ortak planlanma yapmayı, sorumluluk paylaşmayı, öğretimi destekleyerek sürekliliğini sağlamayı ve karşılıklı iletişim sürdürmeyi gerektirmektedir (Gürsel, 2005; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Özyürek (1983), eğitim sistemi içinde öğretmenin, öğrencinin ve ailenin üç temel unsur olduğunu ve nitelikli bir eğitim için bu üç unsurun iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğine inanmaktadır. Nitekim özel eğitim

hizmetleri kapsamında yer alan tüm personelin aile ile arasındaki ilişki, birey üzerindeki gelişimi etkilemekte ve ailenin mutlaka bu hizmetlerin içinde yer alması gerekmektedir.

Özel eğitim uygulamalarının etkili ve nitelikli bir biçimde yürütülmesinde iş birliği yapmanın etkisi açıkça görülmektedir. Özel eğitimde iş birliği yapmak tüm gereksinim türleri ve yaş grupları açısından bir gerekliliktir. Ancak EÇÖE’de iş birliğinin önemi daha büyük olmakta ve personellerin özellikle aile temelinde iş birliği yapmaları daha da önemli görülmektedir. Aileler ve personeller alınacak kararlarda fikir alışverişinde bulunarak, birbirlerini dinleyerek ve iletişim halinde olarak çocuğun gelişimini gözetmelidir. Aile ve personel arasındaki iş birliği çocuğun tanısı ile başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir. Personeller çocuk ve aile üzerindeki değişimi gözlemleyen birinci kişiler olarak ailenin hayatındaki en önemli kişiler haline gelmektedir. Personeller, ailelerin özel eğitime karşı tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla yaşanan olumlu deneyimler ailenin özel eğitime ve personele karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacaktır. Aile ve personel arasındaki nitelikli etkileşim, gelecekte de sağlıklı ilişkiler ortaya koyacaktır. Bu sayede aile ve personel birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunabilecekleri bir ortam oluşturmaktadır. Nitekim erken dönemlerde ailelerin karşılaştığı personellerin, çocuk için en faydalı hizmeti sunmak adına, sorumluluk bilinciyle ailelere yaklaşımları önem taşımaktadır. Hangi dönemde olursa olsun aileler ve personeller arasındaki ilişki ve iş birliği çocuğun gelişimine yansımaktadır. Aile ve personel arasında sağlıklı bir iş birliği için bazı unsurların varlığına gereksinim duyulmaktadır. Bu unsurların başında; ilişki yapılandırma, görüşmeler ve toplantılar gerçekleştirme, ev ziyaretlerinde bulunma, süregelen bir destek sunma ve bilgi alışverişinde bulunma gelmektedir (Gümüşkaya, 2019). Personelin aile ile yürüteceği tüm bu hizmetlerde en önemli koşul etkili bir iletişimin varlığıdır. Aile görüşmelerinde etkili bir iletişimin sağlanması için Davas (1977), öğretmenlere ve hizmetlerde yer alan diğer personellere bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler;

- 1) Karşınızdaki kişinin konuşması için uygun fırsatlar verme,
- 2) Kişinin kendini rahat hissedeceği bir ortam hazırlama,
- 3) Konuyla ya da kişi ile ilgilendiğinizi gösterme,
- 4) Rahatsız edici uyaranları ortadan kaldırma,
- 5) Karşıdaki kişiyle empati kurma,
- 6) Ailenin gündeminde olan konular hakkında bilgi verme ve sorularını yanıtlamak için yeterli bir görüşme süresi belirleme,

- 7) Eleştirel bir tutum sergilemekten kaçınma,
- 8) Ailenin değer yargılarını dikkate alarak uygun sorular sorma,
- 9) Görüşme için hazırlanma,
- 10) Görüşme sırasında ailenin kaygılarını azaltmak için çaba gösterme,
- 11) Ailenin duygularına karşı hassas olma ve
- 12) Görüşme sırasında uygun etkili iletişim becerilerini kullanma olarak sıralanmaktadır.

Davas (1977)'ın bu önerileri dikkate alındığında aile ve personel arasındaki iş birliği sürecinin hem aile hem de personel üzerinde olumlu bir etki bırakacağı düşünülmektedir. Çocuğun gelişimini destekleyici birer faktör olarak bu önerilerin, özel eğitim hizmetleri içinde yer alan tüm personel tarafından yerine getirilmesi önem taşımaktadır (Akt. Cavkaytar ve Özen, 2012). Ailelerin ve özel eğitim hizmetleri içinde yer alan personelin karşılıklı göstermiş olduğu iş birliği girişimlerinin önemi kadar personellerin kendi aralarındaki iş birliğinin de önemi büyüktür. Bireyin gelişmesi, bağımsızlaşması ve topluma katkı sağlaması ancak, özel eğitim hizmetlerinin geniş bir alanı kapsaması nedeniyle, personellerin iş birliği içinde koordineli bir çalışma ortaya koymasıyla mümkündür. Dolayısıyla personeller arası iş birliğinin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması, geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi, rol ve sorumlulukların tanımlanması gerekmektedir.

2.3.3. Özel Eğitim Hizmetlerinde Görev Alan Personeller Arası İş Birliği

Özel eğitim hizmetleri, pek çok yönden destek sunmayı gerektiren bir hizmet alanı olduğu için farklı mesleklerden personelin bir arada koordineli çalışmasını gerektirmektedir. Nitekim özel eğitim hizmetlerinde görev alan bir personel hem kurum içinde hem de kurum dışında meslektaşlarının ve diğer personellerin deneyimlerine, görüşlerine ve önerilerine gereksinim duymaktadır. Eğitim, sağlık ve sosyal yaşam gibi farklı alanlardan personeller ÖG'li çocukların yararı için bir araya gelmektedir. ÖG'li çocuklara sağlanacak yararda personeller arası iletişim, paylaşım ve iş birliğinin katkısı oldukça büyüktür. Aynı veya farklı meslek gruplarındaki çalışanların iş birliğinin yanı sıra kurumlarda idareci/yönetici ve personel arasında sağlanan iş birliği de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ÖEHY'de (2018) özel eğitim müdürlerinin görevlerinden birinin, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak olduğu dikkat çekmektedir. İş birliğine katkı sağlama sürecinde yöneticiler, bilgilendirme yapma, çalışan haklarını koruma, hataları kabullenici tutum sergileme, sorunları birlikte çözme ve kuruma yönelik kararları personelle birlikte alma yönünde davranışlar sergilemektedir (Ünal, 2000). Eğitim kurumlarında görev yapan

öğretmenler düşünüldüğünde iş birliği girişimlerinde müdürlerin daha fazla role sahip olduğu görülmektedir (Simon, 2017). Böylelikle kurumlarda yöneticilerin destek ve denetlemeleriyle kişiler arası iş birliği faaliyetlerinin artarak başarıya ulaşması sağlanacaktır (Reyes, 2010; Wasburn Moses, 2005). Yöneticilerin iş birliğine yönelik çabalarının yanı sıra eğitim kurumlarında aynı mesleği paylaşan personelin iş birliği çabaları da önemli yere sahiptir. Örneğin öğretmenlik mesleğini paylaşan personellerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler, iş birliğinin temelini oluşturmaktadır (Lashley ve Boscardin, 2003). Özel eğitim kurumlarında öğretmenlerin koordineli çalışarak sürece aktif katılım göstermesi gerekmektedir. Bunun sağlanması ise ancak iş birliği ile mümkün olmaktadır (Colandrea, 2015). Öğretmenler iletişim ve etkileşim sağlamak, ortak amaç belirlemek, karar almak, sorumluluk paylaşmak ve etkinlik planlamakta iş birliğini bir araç olarak kullanmaktadır (Fuentes ve Spice, 2015). Öğretmenler iş birliği kurarken iletişimi sağlama ve sürdürme, profesyonel davranma, kendini yansıtmaya, sabır gösterme ve esnek olma gibi birtakım roller üstlenmektedir (Farrish, 2017). Bunlara ilaveten Reyes (2010), öğretmenlere iş birliğini sağlamak adına saygıyı, esnekliği, dinlemeyi, güveni, ortak vizyonu ve eğitim-öğretimi yılın başında planlamayı önermektedir. Ancak öğretmenler üstlerine düşen rollerin ve sorumlulukların ne olduğunu tam olarak bilmedikleri zaman kendilerini yetersiz görmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin iş birliği algısını ve iş birliğine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Damasco, 2013). Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğini olumsuz etkileyen unsurların başında öğrenci gruplarının özellikleri, tükenmişlik düzeyleri ve stresli bir iş hayatlarının bulunması yer almaktadır. Buna karşılık olarak ise sorumlulukların yöneticiler, diğer meslektaşlar ve aileler ile paylaşılmasının iş birliğini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Girgin ve Baysal, 2006). Bunların yanı sıra Bhandari (2013), öğretmenlerin inançları ve değer yargılarının da iş birliğini etkilediğini belirtmektedir.

Her ne kadar iş birliğini ele alan araştırmaların genellikle sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirildiği görülse de (Bhandari, 2013; Colandrea, 2015; Damasco, 2013; Polhemus, 2010; Simon, 2017; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Tzivinikou, 2015) özel eğitim alanında farklı meslek gruplarının iş birliğine odaklanan araştırmalara da rastlanmaktadır (Barnett ve O'Shaughnessy, 2015; Brookman-Frazee, Stahmer, Lewis, Feder ve Reed, 2012; Coughlin, 2017; Elçi, 2019; Gonçalves, 2015). Bu araştırmalar özel eğitim alanında iş birliğinin önemini, niteliğini, geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya koymakta ve paydaşlara yol gösterici olması anlamında büyük önem taşımaktadır. Çünkü ÖG'li çocuklara nitelikli, etkili, hak temelli ve kapsayıcı bir özel eğitim

hizmeti sunabilmenin yolu tüm paydaşların iş birliği içinde çalışmasından geçmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminin önemi, aile katılımı, eğitim ortamlarının farklılığı, gelişimin hızlı oluşu gibi faktörler düşünüldüğünde görev alan personellerin niteliği ve çeşitliliği akla gelmektedir. Çünkü erken dönemde çocukları farklı gelişim alanları yönünde desteklemenin önemi gelecek yıllar için göz ardı edilemez. Çocuklara ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için sadece öğretmenlerin mesleki donanımları yeterli değildir. Yanı sıra doktor, fizyoterapist, DKT, odyolog, diyetisyen, odyolog ve psikolog gibi çeşitli alanlardan personellerin katkılarına ihtiyaç duyulmaktadır (Bagnato ve Neisworth, 1999; Guralnick, 2005). Bir sonraki bölümde ulusal ve uluslararası alan yazında aile-personel iş birliğini ele alan ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alan yazında, özel eğitim hizmetlerinde iş birliğine odaklanan nitel ve nicel araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların daha çok iş birliğini betimlemeye, iş birliğine yönelik tutumlara, iş birliği sırasında ortaya çıkan sorunlara ve iş birliğindeki başarıyı artıran önerilere odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu bölümde öncelikle özel eğitim hizmetlerinde aile ve personel arasındaki, ikinci kısımda ise özel eğitim hizmetlerinde görev yapan personeller arasındaki iş birliğini konu alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Özel Eğitim Hizmetlerinde Aile ve Personel İş Birliğini Konu Alan Araştırmalar

Bu başlık altında, alan yazında aile ve özel eğitim hizmetlerinde görev yapan personeller arası iş birliğinin konu edildiği araştırmalara yer verilmektedir. Özel eğitim hizmetlerinde yer alan personellerin ÖG'li çocuğu olan ailelerle; ailelerin de personeller ile olan iletişim, etkileşim veya iş birliği durumları araştırmaların odağını oluşturmaktadır.

Reglin (2002), gerçekleştirdiği araştırmasında ev ziyaretleri yaparak, risk altındaki çocukların ailelerinin okula katılım düzeyini incelemiştir. Risk altındaki çocukların aileleri okula katılım gösterdiklerinde çocuklarının eğitim sürecinde daha aktif oldukları anlaşılmıştır. Ek olarak araştırmacı aileler ve öğretmenler için iş birliği sürecinde zaman ve motivasyon ihtiyacının bulunduğunu vurgulamıştır.

Toğram ve Maviş (2009), dil ve konuşma bozukluklarının önlenmesi ve terapisi için iş birliği içinde çalışılmasının önemini vurgulamış; anne-babaların, öğretmenlerin ve DKT'lerin dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin sorumluluk ve rollerini nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Aynı zamanda dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik

ve sosyal alandaki başarılarına ilişkin tutumları, dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri ve terapi süreci hakkındaki düşünceleri betimlenmiştir. Araştırmaya 37 aile, 46 öğretmen ve 35 DKT katılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler gruplar arası karşılaştırılmış, öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik/sosyal başarıları hakkındaki tutumlarının kararsız olduğu görülmüştür. Çocukların terapi ihtiyaçlarına yönelik tutumlarında ailelerin daha kararsız tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri ve terapi eksikliklerinde grupların öncelikli sıralamaları farklılık göstermiştir.

Toros (2011), aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG'li öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu ikinci ve beşinci sınıf aralığında eğitime devam eden 126 ÖG'li çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Çocukların OSB, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik tanıları bulunmaktadır. Verileri toplamak üzere bilgi formu, Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) ve Memnuniyet Ölçeği (MEÖ) kullanılmıştır. ÖG'li çocuklara ise Okuma Testi uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır. Kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren çalışmaların ardından verilerin analizleri yapılmıştır. Bulgularda ÖG'li çocukların okuma becerileriyle, annelerin eğitime katılımlarının ilişkili olduğu görülmüştür. Annenin eğitime katılım göstermesi çocukların okuma testinden aldıkları puanları artırmıştır. Eğitime katılım gösteren annelerin kurum memnuniyetlerinin de olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Bir başka bulgu, annelerin eğitim düzeyleri ve gelir düzeylerinin artmasının katılımı da artırdığı yönündedir. Ancak ailedeki çocukların sayısı ve sınıf düzeyi arttıkça katılımlarının azaldığı görülmüştür. Aile katılımının çocuklar üzerindeki olumlu sonuçlarını gösteren bu araştırma, ÖG'li çocuklarla çalışan personeli ailelerle iş birliği yapmak konusunda cesaretlendirmektedir.

Collier, Keefe ve Hirrel (2015), özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirebilmeleri için bir program hazırlamıştır. Programın amacı öğretmenleri ve diğer personelleri; hizmetleri iyileştirmek, ortaklıklar geliştirmek ve tüm ÖG'li öğrenciler için olumlu çıktılar sağlamak için ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmaya hazırlamaktır. Ayrıca program öğretmen adaylarına, ÖG'li bir çocuğu yetiştirmenin güçlü yönlerini, farklılıklarını ve zorluklarını ebeveynlerden öğrenme fırsatı sunmaktadır. Nitekim program özel eğitim öğretmenlerinin aileler ile iş birliğini geliştirmekte alana önemli katkılar sağlamaktadır.

Bayraklı (2016), okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimleri sırasında ebeveynlerin karşılaştıkları güçlüklerden yola çıkarak anne eğitim programı hazırlamayı amaçlamıştır. Hazırlanan program ile aile gereksinimleri doğrultusunda güçlükleri azaltmak

istenmektedir. Bu doğrultuda annelerden programa yönelik görüşleri alınmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada nitel ağırlıklı gömülü desen kullanılmıştır. Nicel veriler, nitel yöntemlerden örnek olay deseni içinde incelenmiştir. Araştırmada üç anne ve üç okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri azaltmakta başarılı olmuş, kaynaştırma uygulamaları içinde yer alan paydaşların iş birliği süreçleri için olumlu çıkarımlar sağlamıştır.

Mereoiu, Abercrombie ve Murray (2016), araştırmalarında öğrenme müdahalesinin ebeveynler ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Altı ay süreyle katılımcılar ortaklık kurmak ve sürdürmek için etkili yollar belirlemeye çalışmıştır. Nitel yöntemde desenlenen çalışmada ebeveyn ve eğitimcilerden oluşan katılımcı grupları ile sekiz müdahaleden önce ve sonra yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, katılımcıların ev ve okul iş birliğinde ihtiyaçlarını fark ettiklerini göstermiştir. Müdahale programı, katılımcıların birbirlerinin bakış açıları hakkında eleştirel bir anlayış kazanmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Tutuk (2018), bir ÖERM’de, okul öncesi dönemde, destek hizmet sürecine aile katılımını ele aldığı araştırmasında, işitme yetersizliği olan bir çocuğun ailesinin katılımını incelemiştir. Araştırma katılımcıları çocuk, ailesi ve bireysel öğretmeni, eğitim koordinatörü olup, tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Verilere gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler, araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formu yoluyla ulaşılmıştır. Tümevarımsal olarak analiz edilen veriler, destek hizmet sürecinde RAM raporunun ve aile beklentisinin öğrencinin performans düzeyi ile uyuşmadığını, dolayısıyla planlama sürecinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Destek hizmet sürecinde aile katılımının sadece ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleriyle ya da bilgilendirme notu paylaşımlarıyla sınırlı oluşu dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgular sadece katılımcı çocuk değil diğer tüm okul öncesi dönemdeki çocuklara genellebilmektedir. Araştırmacı ÖERM’lerde sunulan destek hizmet sürecinde aile katılımını artırma yollarının belirlenmesi önermektedir.

Özsoy (2019), özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan iş birliği düzeylerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 165 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve iş birliği ölçeği (Cerit, 2009; Tschannen-Moran, 2001) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde iş birliği düzeylerine yönelik istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. İş birliği düzeyleri ve diğer

değişkenler arasındaki ilişkiler SPSS-21 programında bağımsız örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularında özel eğitim öğretmenlerinin müdürler, diğer öğretmenler ve ailelerle iş birliği içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin en çok diğer öğretmenlerle, sonra müdürlerle ve son olarak da ailelerle iş birliği içinde olduğu tespit edilmiştir. İş birliği düzeylerinde cinsiyetin, yaşı, medeni durumun, meslekte geçirilen sürenin, okul türünün, eğitim durumunun ve mezun olunan alanın anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Ancak çalışılan yer değişkeni özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle ve ailelerle olan iş birliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Diker (2020), araştırmasında kaynaştırma uygulamalarında personel ve ailelerin iş birliği içinde çalışma süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda, MEB'e bağlı bir ilkokulda görev yapan 13 öğretmen, dört okul yöneticisi ve altı ÖĞ'li çocuğa sahip ebeveyn ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle gerçekleştirilen araştırma verileri araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, ulaşılan bulgular paydaşların kaynaştırma uygulamaları sürecinde iş birliği içinde olduklarını göstermiştir. İş birliğinde yaşanan sorunlardan biri kaynaştırma uygulamalarının anlaşılmaması, bir diğeri ise ailenin çocuğunu kabullenememesi olarak ifade edilmiştir. Nitelikli etkileşim ve paydaşların sorumluluklarının belirlenmesi çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Etkili iş birliği için gereken destek türlerine ilişkin katılımcılar fikir belirtmezken, rehberlik servisinin etkin çalışmasının önemini vurgulanmıştır.

Jones, Hampshire ve McDonnell (2020), EÇÖE'de ailelerin bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında bir ekip üyesi olmaları nedeniyle öğretmenlerin ailelerle sık sık temas kurduklarını vurgulamıştır. Dolayısıyla EÇÖE'de görevli öğretmenlerin, mesleklerinde ailelerle iş birliği yapma konusunda yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları önemlidir. Araştırmanın amacı, EÇÖE'de yer alan öğretmen adaylarının ailelerle ortaklık kurmada öz-yeterliklerini belirlemek ve eğitim programlarının öğretmenleri ailelerle iş birliği yapmaya ne düzeyde hazırladığını ölçmektir. Nicel yöntemle tasarlanan araştırmada öğretmen adaylarına ulusal bir anket uygulanmış; sonuçlar katılımcıların ailelerle ortaklık kurmada yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olduklarını ve öğretmen eğitim programlarının iyi hazırlandığını göstermiştir.

2.4.2. Özel Eğitim Hizmetlerinde Personeller Arasındaki İş Birliğini Konu Alan Araştırmalar

Alan yazında özel eğitim hizmetlerinde personel iş birliği hakkındaki araştırmaların çoğunluğunda, iş birliğini geliştirmeye yönelik sonuçlar, öneriler ya da uygulamaların ele alındığı görülmektedir. Araştırmaların katılımcıları genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, çeşitli branş öğretmenleri, yöneticiler, DKT'ler, odyologlar ve sağlık çalışanları gibi farklı personellerden oluşmaktadır. Son yıllarda özellikle uluslararası alan yazında EÇÖE'de iş birliği konusuna yer verilmekte fakat ülkemizde bu konudaki araştırmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir.

Bagnato ve Neisworth (1999), erken müdahalede değerlendirme süreçlerindeki iş birliği ve ekip çalışmalarını inceleyen araştırmalarında; tanılama, değerlendirme ve uygulama adımlarında eğitimciler ile sağlık personellerinin arasında ortak bir bakış açısının bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmacılar iki grup arasında etkili iş birliği çalışmaları için birtakım standartlara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Thomson ve diğerleri (2003), kaynaştırma uygulamalarında iş birliği yaklaşımının benimsenmesi konusunda bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yeni Zelanda'da özel eğitim alanındaki yasal düzenleme doğrultusunda, hafif ve orta düzeyde öğrenme ve davranış problemleri olan öğrenciler için kapsayıcı eğitim sistemi geliştirilmiştir. Destek oda öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için tasarlanan program özetlenmiş ve üç farklı üniversiteden öğretim üyeleriyle kurulan iş birliğiyle eğitim programı oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki başarılarında iş birliğinin önemli bir yeri olduğu anlaşılmıştır.

Reyes (2010), nitel yöntem ile desenlediği araştırmasında genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini, bu süreçte okul yöneticilerinin başarılı bir iş birliği için sorumlulukları hakkındaki algılarını belirlemek amaçlı bir çalışma desenlemişlerdir. Veriler, birebir görüşmeler yoluyla toplanmıştır; araştırma sonuçları birtakım sınırlılıklar içermekle birlikte ihtiyaçların karşılanması ve hizmeti sürdürmek için öğretmenler arasında olumlu bir ilişkinin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenler etkili bir iş birliğinin sürdürülmesi için idari desteğin önemine dikkat çekmişlerdir.

Gürgür (2005), kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü bir ilköğretim sınıfında iş birliğiyle öğretim yaklaşımını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemlerden eylem araştırması modelinde desenlenen araştırma katılımcıları; sınıf öğretmeni, ÖG'leri olan iki öğrenci ve sınıftaki 33 akranından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme, kontrol listesi, değerlendirme, belge inceleme, video kayıtları, toplantılar, ders planları ve günlük veri

toplama teknikleri kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular, iş birliğiyle öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ve davranışlarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca yaklaşım, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde de önemli bir rol oynamıştır. Özetle iş birliğiyle öğretim yaklaşımı kaynaştırma uygulamalarında etkili bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır.

Eccleston (2010) özel eğitim hizmetlerinde görev alan personelin ÖG'li çocuklar için bütünleştirme uygulamalarını yerine getirebilmek için iş birliği yeterliğini sağlamış olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. İş birliği süreçlerinde özel eğitim öğretmenlerinin birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini belirten Eccleston (2010), bunları; dikkatli, bilgili, merhametli, lider olma ve özenli çalışma olarak sıralamıştır.

Friend ve diğerleri (2010), birlikte öğretim yaklaşımı odağında özel eğitim hizmetlerindeki iş birliğinin incelendiği araştırmaların daha çok öneri sunan araştırmalar olduğunu vurgulamaktadır. Ancak birlikte öğretim yaklaşımının öğrenci başarısı üstündeki etkisini araştırmak ve çalışmalara odaklanmak önemli görülmüştür. Birlikte öğretim yaklaşımının niteliğini ve uygulama sıklığını artırmak amacıyla geliştirilen bir araç bu araştırmada tanıtılmıştır. Idol ve diğerleri (2010) araştırmalarında geliştirdikleri (Idol, Paolucci-Whitcomb ve Nevin, 1995) İş Birliğine Dayalı Danışma Modelini tekrar ele alarak güncellemeyi amaçlamışlardır. Model, özel eğitim gereksinimi olan ve akademik başarıları risk altında olan genel eğitim ortamlarındaki öğrenciler için eğitim hizmeti sunan bir nitelik taşımaktadır. Modelin etki kaynakları: kişiler arası iletişim, etkileşim ve problem çözme becerileri ile temel bilgi düzeyi ve iş birliği kuran kişilerin tutumlarıdır.

Brookman-Frazee ve diğerleri (2012), toplumun bakış açısını iyileştirmek üzere bir çalışma planlamışlardır. Bu amaçla oluşturulan çalışma grubu OSB olan çocukların aileleri, toplum kuruluşları ve araştırmacıların olduğu disiplinler arası bir ekipten oluşmaktadır. Elde edilen veriler, toplumsal bakışı iyileştirmek için ortak hedefleri paylaşan, üretken bir araştırma topluluğunun, iş birliği içinde çalıştığını, bu çalışmaların etkili müdahalelerin sürdürülmesine destek sağladığını göstermiştir. Damasco (2013), sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin arasındaki iş birliğini incelediği araştırmasında, iş birliği süreçlerine yönelik tutumlarını ve öz-yeterliklerini değerlendirmiştir. Katılımcıların öz-yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin kaynaştırma ortamında meslektaşıyla birlikte öğretim yapmaya etkisi nicel yöntemlerle ölçülmüştür. Araştırmanın bulgularında iş birliğine ilişkin tutumların benzer olduğu, algıların tutumları etkilediği, iş birliği yapmakta güçlükler olduğu ve olumsuz tutumların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hernandez (2013), eğitimde iş birliğinin yasal bir

zorunluluk olduğunu ve ÖG’li çocuklar için en iyi uygulama olduğunu vurguladığı makalesinde, özellikle ÖG’li çocukların hizmetine yönelik, eğitimde iş birliğini konu alan alan yazını incelemiştir. Araştırmacı başarılı bir iş birliği için kritik durumları belirlemiş ve etkili iş birliğinin karşısında duran faktörleri tartışmıştır.

Gonçalves (2015), DKT’lerle özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine yönelik algılarını ele aldığı araştırmasında DKT’ler ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmaları gerektiğini belirtmiş ancak iki paydaş grubunun iş birliği sürecinde birbirlerinin rol ve sorumlulukları hakkında bilgi eksikliği bulunduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca yoğun iş yükü nedeniyle de iş birliği çalışmalarına zaman kalmadığı ve eğitim programlarının iş birliğini geliştirme niteliği taşımadığı belirtilmiştir. Tzivinikou, 2015 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim becerilerinin geliştirilmesine önem vermiştir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada, genel eğitim ortamında bulunan öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk için birlikte öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Öğretmenler etkili iş birliği için eğitim programına dahil olmuş ve bu program iş birliği yapma konusunda öğretmenleri geliştirmiştir. Böylelikle genel eğitim ortamlarında birlikte öğretim uygulamalarıyla iş birliği kurmanın olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Barnett ve O’Shaughnessy (2015), OSB olan çocukların gereksinimlerinin karşılanması için iş birliğine dayalı erken müdahale stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ergoterapistler ve erken çocukluk döneminde çalışan eğitimciler arasındaki iş birliğini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında, ergoterapistlerin ve öğretmenlerin OSB olan çocukların gelişimlerini birlikte desteklemek için günlük rutinlerin bir parçası içinde uygulayabilecekleri etkili iş birliği stratejileri geliştirilmiştir. Morgan (2016)’ın araştırmasındaki amacı özel eğitim öğretmenlerine iş birlikçi bir rol vererek özel ve genel eğitimciler arasındaki etkili iş birliğini ve birlikte öğretme uygulamalarını incelemektir. Nitel desendeği araştırma verileri görüşmeler, anketler ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmış, etkili iş birliği, iş birliğinin katkıları, iş birliğinin kaynağı, esneklik ve hesap verebilirlik konuları üzerinde durulmuştur.

Kayhan (2016), araştırmasında birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisini incelemiştir. Tek denekli deneysel desenlerden Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni’yle gerçekleştirilmiş ve görüşmeler, sınıf içi gözlemler, gözlemci günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında birlikte öğretim yaklaşımının genel eğitim ortamlarında ÖG’li öğrenciler için öğretimsel düzenlemelerin oluşturulmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca bu yaklaşım ile öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine katkı sağlanacağı ifade edilmiştir. Farrish (2017) Columbia Bölgesi'nde öğretmen adaylarıyla iş birliği yapan 18 öğretmene odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği sürecindeki algıları, rolleri, katkıları ve zorlukları incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerini geleceğe hazırlamak için çok az öğretmenin iş birliği yaptığını vurgulayan araştırmacı, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yeterince hazırlıklı olmadığını belirtmiştir. Uygulamada yer alan özel eğitim öğretmenlerinin stajyere destek sunma, rehberlik etme, birlikte çalışma gibi iş birliği rollerine sahip olduğu; iş birliği algılarının ise esneklik, ilişki, profesyonellik, sabır, ego ve kendini yansıtmaya konularında farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Daniels (2017), genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini anlamak üzere örnek olay incelemesi yapmıştır. ÖG'li öğrencilerin genel eğitim sınıfına dahil edilmesi ve öğretmen iş birliği ile ilgili konulara odaklanılan araştırmanın çıkış noktası, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖG'li çocuklar için daha etkili bir iş birliğine ihtiyaç duymaları olmuştur. Öncelikle araştırmada bir ortaöğretim kutumunda genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği uygulamalarının nasıl ve ne ölçüde gerçekleştiği belirlenmek istenmiştir. Sonrasında ise veriler ve alan yazın doğrultusunda bir eylem planı geliştirmek amaçlanmıştır. Veriler, gözlem, anket, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Sonuçlar iş birliğinin, resmi olmayan eğitim, tek lider ve tek destek modeli ile gerçekleştiğini ve genellikle öğrenci gereksinimlerine bağlı olarak gerçekleştiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tam anlamıyla iş birliği yapmaktan öte sıklıkla iş birliği yaptığı görülmüştür.

Coughlin (2017), özel eğitimde personeller arası iş birliği çalışmalarını, var olan iş birliği ilişkilerini ve DKT ile sınıf öğretmenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nicel yöntemde desenlenen araştırma bulgularında, öğretmenler DKT'lerin eğitim ortamına daha fazla dahil olarak birlikte çalışmaları yürütmek istediklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı iş birliği sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine de araştırmasında yer vermiştir. Farrand ve diğerleri (2019), İşbirlikçi Tasarım Modeli'ni meslek öncesi süreçteki eğitimcilerin ve ergoterapistlerin iş birliği becerilerini ve öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir araç olarak tanımlamıştır. Önerilen model, risk altındaki veya ÖG'li çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için personellere destek sağlamaktadır. Araştırma bulguları bu modelin personellerin öz-yeterlik ve iş birliği becerilerine katkı sağlayacağını göstermiştir. Elçi (2019), araştırmasını özel eğitim içinde branş dersleri sürecinde özel eğitim ve branş

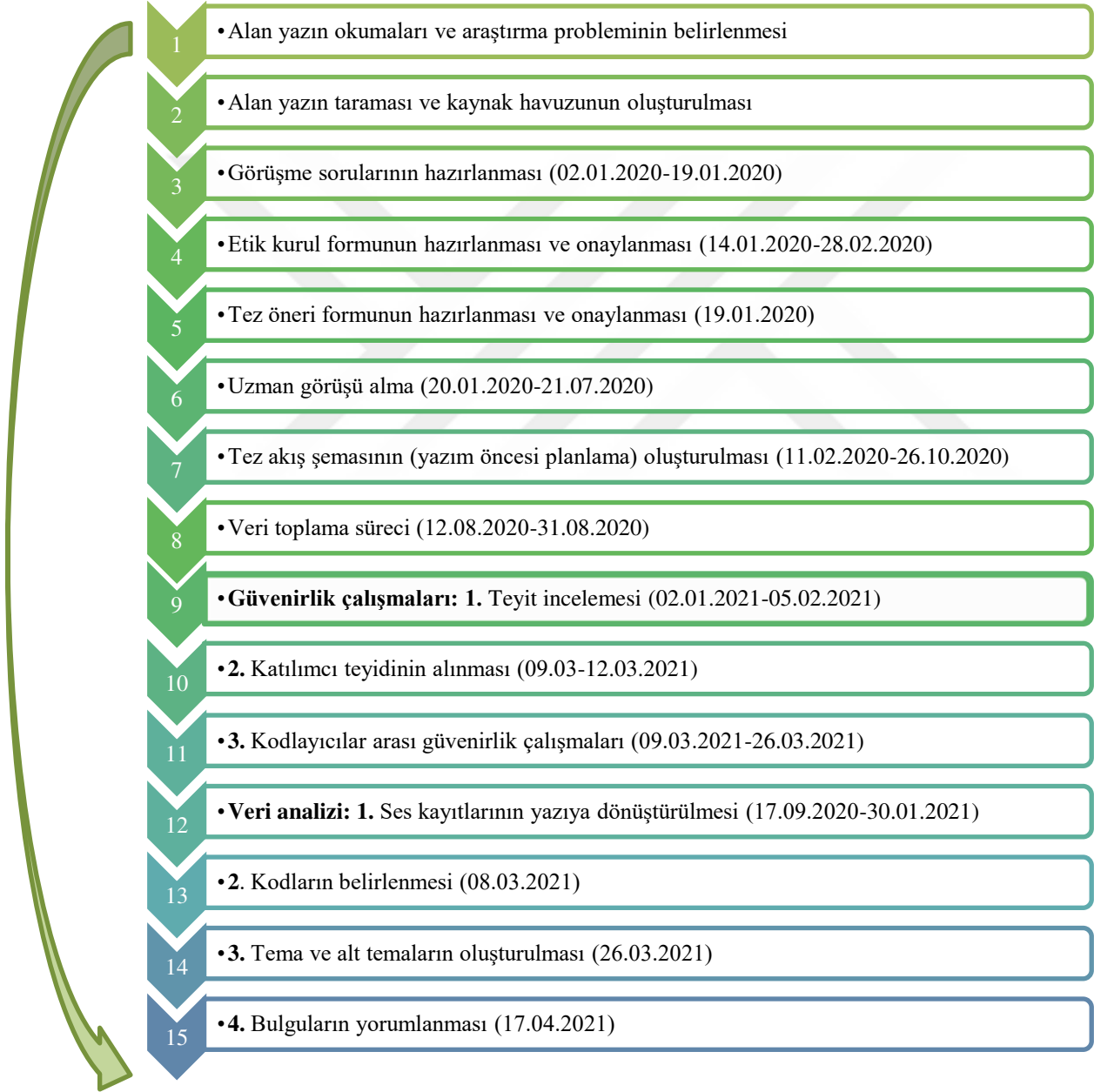
öğretmenleri arasında var olan iş birliği uygulamalarını nitel yöntemle, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütmüştür. Özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim, görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi çeşitli branş öğretmenleri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bulgularda, branş derslerinde özel eğitim öğretmenleriyle farklı branşlardaki öğretmenler arasında iş birliğinin olduğu, ek olarak öğretmenlerin iş birliği algılarında farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Özet olarak ilgili araştırma bulguları, iş birliğinin özel eğitim hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Gelişim bir bütün olarak ele alındığında her bir alana destek sunmak üzere farklı alan mezunlarının gayretlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak her ne kadar nitelikli ve çeşitli personele ulaşma imkanı olsa bile ailelerle ortaklık geliştirmek daha büyük öneme sahiptir. Günümüze kadar yapılan araştırmalar özel eğitim hizmetlerinde gerek personel gerek aileler açısından iş birliği ihtiyaçlarının devam ettiğini göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve özellikleri, katılımcıları, veri toplama tekniği, veri toplama araçları ve süreçte yapılan işlemler ile elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Şekil 7’de araştırma sürecinin tümüne yer verilmiş, izleyen bölümlerde detaylı şekilde açıklanmıştır.



Şekil 7. Araştırma Süreci

3.1. Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların devam ettiği bir kurumda görev yapan, farklı disiplin alanlarına özgü çalışmalardan sorumlu personel ile ÖG'li çocukların ailelerinin iş birliği süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemeye odaklanan bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir ÖERM'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi ve rehabilitasyonundan sorumlu personelin meslektaşları ve çocukların aileleri ile olan; ailelerin ise personelle olan iş birliği deneyimlerinin incelenmesi temel alınmıştır. İki grup katılımcının da deneyimlerini temel alarak, kendi görüş ve önerileri doğrultusunda iş birliğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden, elde edilen verilere dayalı olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Olgubilim insanların her türlü deneyimine yer veren bir felsefeye dayanmaktadır (van Manen, 2014). Bu felsefe bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak davranışlarını anlamaya odaklanmakta; ancak bireyler her ne kadar aynı olguyu deneyimlemiş olsalar da, bu olgulardan farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Bu nedenle olgubilim araştırmaları bireylerin bakış açılarından yola çıkarak algı ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2015; Ersoy, 2019; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Başka bir ifadeyle olgubilim araştırmalarında, bireylerin olgular ya da olaylar üzerindeki deneyimleri, algıları ve görüşleri bir amaca ulaşmak için derinlemesine ve özenli bir şekilde betimlenmeye çalışılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Patton, 2014). Bu bağlamda, olgubilim deseninin tercih edilme gerekçesi araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcıların olaylara bakış açıları ile görüşlerinin anlaşılmasına odaklanılabileceği yönündedir (Denzin ve Lincoln, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla mevcut araştırmanın özel eğitim hizmetlerinde yer alan personeller ve ÖG'li çocuğa sahip ailelerin iş birliği noktasında görüşleri ile bakış açılarının derinlemesine anlaşılmasında, olgubilim deseninin hizmet edebileceği söylenebilir. Aynı zamanda bu desen ile elde edilen sonuçların, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik somut öneriler oluşturulmasında katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir.

3.2. Katılımcılar

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir ÖERM'de personelin ve kuruma devam eden ÖG'li çocukların ailelerinin iş birliği sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların belirlenmesinde kullanılan amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tekniği açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan

personeller ve ÖG’li çocuk aileleri hakkındaki bilgilere izleyen bölümlerde yer verilmiştir (Bkz. Tablo 2 ve 3).

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda çok sayıda insana ulaşmak yerine, araştırmanın amaçları bağlamında, derinlemesine veri elde edilebilecek örneklemelerin seçilmesi önemli görülmektedir (Creswell, 2015). Nitekim araştırmada kullanılan ölçüt örnekleme tekniği ile söz konusu olguyu deneyimleyen toplam kişi sayısı fazla olabileceğinden, bazı kriterler belirlenerek katılımcı seçilmesi kolaylaşmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çerçevesi oluşturulurken a) katılımcı personellerin kuruma devam eden küçük yaştaki çocuklara yönelik hizmet vermesi, b) en az bir yıl süreyle aynı kurumda görev yapıyor olması ve c) farklı meslek gruplarından personeller olması; kurumdaki ailelerin ise a) 0-8 yaş aralığında çocuğa sahip olması gerekliliği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmaya dahil olacak katılımcılar amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinde, katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerinin bulunması ve gönüllü katılım sağlamaları gerekmektedir (Moustakas, 1994; akt. Ersoy 2019). Örneklemenin oluşturulması sürecinde araştırmacı, öncelikle tez çalışmasının amacı ve araştırma problemine karar verilmesini izleyerek tez danışmanının yönlendirmesi ile kurum yöneticisine telefonla ulaşmış, ardından belirlenen gün ve saatte yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 3). Bu görüşmede araştırmanın amacının, yönteminin ve sürecinin açıklandığı bir bilgilendirme oturumu düzenlenmiş, kurum yöneticisi ile ilgili bilimsel etik ve gizlilik kuralları dahilinde araştırmanın amacına uygun ne tür düzenlemeler yapılacağı paylaşılmıştır. Tez danışmanı, araştırmacı ve kurum yöneticisinin planlaması dahilinde araştırmaya ilgili kurumda görev yapan personel ile ÖG’li çocukların ebeveynlerinin gönüllülük esasına dayalı katılımlarının temel alınacağı bilgisi verilmiştir. Kurum yöneticisi tarafından kurumda hangi meslek gruplarının yer aldığı ve farklı meslek gruplarından personellerin hangi saat aralıklarında uygun oldukları bilgisi araştırmacıyla paylaşılmıştır. Araştırmacı, 0-8 yaş arası çocuğa sahip olan ailelerin kurumda bulunduğu gün ve saat bilgisine kurum yöneticisinin görevlendirdiği halkla ilişkilerden sorumlu bir idari personelin desteği ile ulaşmıştır. Görüşmeler sürecinde hiçbir şekilde kişisel bilgilere yer verilmemesine özen gösterilmiş, destek sunmak isteyen katılımcılarla araştırmaya dair gerçekleştirilecek olan görüşmeler planlanmıştır. Bu araştırma özellikle Mart 2020 itibarıyla ülkemizde birtakım düzenlemeleri beraberinde getiren ve küresel bir salgın olarak seyreden COVID-19 döneminde gerçekleştirildiğinden, katılımcılarla görüşmelerin yüz yüze planlandığı tarihlerde farklılıklar

yaşanmıştır. Örneğin görüşmeler COVID-19 salgını süreci nedeniyle bir süredir kapalı olan kurumun açılacağı tarih beklenerek 12 personel ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Salgın kısıtlamaları ve risk faktörleri nedeniyle kuruma çocuklarıyla birlikte gelen sınırlı sayıdaki ailelerden beşi (Nihal, Songül, Şermin, Derin ve İlker) ile yüz yüze, ikisiyle (Yeşim ve Hale) ise telefon aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü s. 5). Görüşme öncesinde ailelere kurum yöneticisi araştırma süreci hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Bunun ardından araştırmacı görüşmeyi kabul eden ailelere telefon ile ulaşmış ve araştırmanın amacı, içeriğinden bahsetmiştir. Bilimsel ve etik kurallar dahilinde kişisel bir veri paylaşılmayacağı yönünde açıklamada bulunulmuş ve katkı sağlamak isteyen aileler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Telefon ile görüşülmesi planlanan dört aileden ikisi (Yeşim ve Hale) araştırmaya katılmaya olumlu yanıt vermiştir. Böylelikle araştırmaya katılmayı kabul eden altı anne (Nihal, Songül, Şermin, Derin, Yeşim ve Hale) ve bir baba (İlker) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, yöntemi ve süreci hakkında ön bilgilendirme yapılarak, katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden personeller ve aileler ile görüşmeler yapılmıştır.

3.2.2. Katılımcıların Özellikleri

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları olan personeller, ÖG'li çocuklar ve aileleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden personellerin demografik bilgileri Personel Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir (Bkz. Ek 1). Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgilere ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Bilgiler (Personeller)

No	Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Mesleki Kıdem	EÇÖE Eğitimi
1	Sude	26	Kadın	Odyolog	3 yıl	Var
2	İrem	38	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	7 yıl	Yok
3	İdil	34	Kadın	Sınıf Öğretmeni	10 yıl	Var
4	Serra	24	Kadın	Diyetisyen	2 yıl	Var
5	Safa	28	Erkek	Özel Eğitim Öğretmeni	3,5 yıl	Var
6	Eda	25	Kadın	Fizyoterapist	1,5 yıl	Yok
7	Leman	29	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	5,5 yıl	Yok
8	Alper	28	Erkek	Hemşire	5 yıl	Yok
9	Mert	30	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	8 yıl	Yok
10	Gökhan	26	Erkek	Robotik Kodlama Atölye Hocası	2 yıl	Yok
11	Süleyman	30	Erkek	Psikolog	6 yıl	Var
12	Zehra	32	Kadın	Gastronomi Atölye Hocası	5 yıl	Yok

Tablo 2’de görüldüğü üzere 12 katılımcı personelin yedisi kadın, beşi erkek personelden oluşmaktadır. Personellerin yaşları 24 ve 38 aralığında değişmekte ve yaş ortalamalarının 29 olduğu görülmektedir. Farklı meslek gruplarında yer alan katılımcılar sınıf,

okul öncesi, özel eğitim, beden eğitimi alan öğretmenleri; fizyoterapist, hemşire, diyetisyen, odyolog alanlarındaki sağlık personelleri; psikolog ve bilim, sanata yönelik eğitim sunan diğer personellerden oluşmaktadır. Personellerin mesleki kıdemleri ise 1,5 yıl ile 10 yıl arasında değişkenlik gösterip, ortalama mesleki kıdem yılı beş yıldır. Beş personel (Sude, İdil, Serra, Safa, Süleyman) erken çocuk özel eğitimine dair eğitim aldığını belirtirken, diğer personellerin buna yönelik bir eğitiminin olmadığı görülmektedir. Personel katılımcılara ait diğer bilgiler ise şöyledir;

Araştırmanın 1 numaralı personel katılımcısı 26 yaşındaki Sude Hanım, Sağlık Meslek Yüksekokulu Odyoloji Bölümü'nden mezun olmuştur. Üç yıllık çalışma deneyimi bulunan Sude Hanım araştırmanın yürütüldüğü kurumda 1,5 yıldır görev yapmaktadır. Hizmet sürecinde karşılaştığı ÖG'li çocukların tanı türlerini en sık olandan en nadir olana doğru; dil ve konuşma bozuklukları, işitme yetersizliği ve akademik güçlük olarak sıralayan Sude Hanım, EÇÖE'ye dair katıldığı eğitimlerin lisans döneminde sadece bir dönemle sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu anlamda katıldığı eğitimlerde, lisans döneminde bir ders kapsamında doktor tarafından, işitme yetersizliği olan küçük yaşlardaki çocukların cihazlanması ve eğitime başlamasının öneminin vurgulandığını belirtmiştir. Sude Hanım'ın demografik bilgilere yönelik yanıtları incelendiğinde, staj döneminin hastanede geçtiği ve bu dönemde 0-8 yaş arası çocuklar ile sadece cihaz ayarı yapmak üzere bir araya geldiği anlaşılmaktadır.

İrem Hanım araştırmanın 2 numaralı personel katılımcısıdır. 38 yaşında olan İrem Hanım Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olduktan sonra özel eğitim sertifikası alarak yedi yıl süre ile çalışmıştır. Kurumda son bir yıldır görev yapan ve hizmet verdiği ÖG'li çocukların tanı türlerini en sık karşılaştığından en az karşılaştığına doğru, otizm spektrum bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği şeklinde sıralayan İrem Hanım, EÇÖE'ye dair bir eğitime katılmadığını ifade etmektedir. EÇÖE ile ilgili bilgi edinme sürecinde bireysel çabalarının etkili olduğunu, yanı sıra staj sürecinde sadece tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştığını ve öğretmeni gözleyerek, sınıf içi çalışmalara katılım göstermek kaydıyla bir deneyimi olduğunu belirtmiştir.

İdil Hanım 34 yaşında, Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Mesleki kıdemi 10 yıl olan 3 numaralı katılımcı İdil Hanım, kurumda bir yıldır görev yapmaktadır. İdil Hanım'ın eğitim hizmetlerinde yer aldığı öğrencilerinde en sık karşılaştığı tanı türleri sırasıyla; OSB, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluklarıdır. İdil Hanım meslek hayatına ücretli öğretmenlik yaparak başladığını ve

sonrasında katıldığı özel eğitim sertifika programı ile ÖERM’lerde çalışmaya devam ettiğini belirtmiştir. İdil Hanım, EÇÖE’ye dair lisans döneminde ders almadığını ancak mezuniyet sonrasında OSB ve down sendromu ile ilgili eğitimlere katıldığını ifade etmiştir. Bu eğitimlerin aile ve çocuğa yaklaşım temelinde gerçekleştiğini belirten İdil Hanım, erken çocukluk dönemi eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Son olarak, mezun olduğu lisans programının 0-8 yaş dönemi sonrasını kapsadığından staj döneminde küçük yaş gruplarıyla bir deneyiminin bulunmadığını belirtmiştir.

Personellerden 4 numaralı katılımcı Serra Hanım 24 yaşındadır. Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü mezunu olan ve iki yıllık mesleki kıdemi bulunan Serra Hanım 1,5 yıldır şu anda görev yaptığı kurumda çalışmaktadır. Hizmet verdiği çocukların tanı türünün çoğunlukla OSB olduğunu belirtmiş, karşılaştığı diğer tanı türlerini ise zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği ve dil ve konuşma bozuklukları olarak sıralamıştır. Serra Hanım, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine dair katıldığı eğitimlerin neler olduğu sorusuna özel kurumlarca verilen “metabolizma üzerine eğitimler” yanıtını vermiştir. Lisans eğitiminde özel eğitim ile ilgili bir ders almamıştır.

5 numaralı katılımcı Safa Bey, 28 yaşında Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Katılımcı 3,5 yıllık çalışma deneyiminin 1,5 yılını şu anki görev yaptığı kurumda tamamlamıştır. Safa Bey’in sıklıkla çalıştığı çocukların ÖG alanları OSB, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve dil ve konuşma bozukluklarıdır. Lisans eğitimi sırasında EÇÖE’ye yönelik “Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı” ve “Erken Çocuklukta Özel Eğitim” derslerini almıştır. Staj döneminde erken çocukluk döneminde çocukların devam ettiği kurumda uygulama deneyimi bulunmadığını belirtmiştir.

25 yaşındaki Eda Hanım Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü mezunudur. Araştırmanın 6 numaralı personel katılımcısı Eda Hanım’ın ilk çalışma deneyimi bu kurumda olmuştur ve 1,5 yıldır görevine devam etmektedir. Eda Hanım tedavi hizmeti sunduğu hastalarının tanı türlerinin sıklığını serebral palsy, spina bifida, kas ve iskelet sistemi hastalıkları ve genetik bozukluklar şeklinde sıralamaktadır. Staj döneminde sıklıkla 0-8 yaş arası ÖG’li çocukla karşılaştığını belirten Eda Hanım, EÇÖE’ye dair bir eğitime katılmadığını vurgulamıştır.

Araştırmanın 7 numaralı katılımcısı Leman Hanım, Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunudur. 29 yaşında olan ve beş buçuk yıl mesleki kıdemi bulunan Leman Hanım bir yıldır bu kurumda çalışmaktadır. Zihinsel yetersizlik, OSB ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle daha yoğun çalıştığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitime

ilişkin dersler almış ancak özel eğitimle ilgili bir ders almamıştır. Leman Hanım, işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik özel bir işitme cihazı firması tarafından gerçekleştirilen eğitimlere katılmış, bunun yanı sıra staj döneminde küçük yaş gruplarıyla çalışmıştır. Eğitimi sırasında yaptığı staj uygulamalarının yetersiz olduğunu belirten katılımcı, mezuniyet öncesi alan uygulamalarının önemine vurgu yapmıştır.

8 numaralı katılımcı 28 yaşındaki Alper Bey, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Bölümü mezunudur. Mesleki kıdem yılı beş yıl olan katılımcı, kurumda bir yıl sekiz aydır görev yapmaktadır. Alper Bey kurumda en fazla karşılaştığı tanı grubunu zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik ve OSB şeklinde sıralamıştır. İlk kez ÖG'leri olan erken çocukluk dönemindeki bireylerle bu kurumda karşılaştığını belirten Alper Bey, benzer bir şekilde staj sürecinde de 0-8 yaş dönemindeki çocuklarla karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan 9 numaralı Mert Bey, 30 yaşında, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Sekiz yıl kıdeme sahiptir ve son iki yıldır bu kurumda görevlidir. Sıklıkla OSB, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışmaktadır. Mert Bey, EÇÖE'ye yönelik bir eğitime katılmadığını ve deneyimlerini kişisel çabaları doğrultusunda elde ettiğini belirtmiştir. Lisans sürecinde sadece “Engellilerde Spor Eğitimi” dersini aldığını, staj sürecinin lise eğitimi veren okullarda gerçekleştiğini ve erken çocuklukta deneyim sağlayabileceği bir fırsat ile karşılaşmadığını belirtmiştir.

26 yaşında olan Gökhan Bey, Mekatronik Mühendisliği Bölümü mezunudur. 10 numaralı katılımcı, kurumda atölye dersleri kapsamında “robotik kodlama” dersini yürütmekte; Ürün Geliştirme ve Tasarım Mühendisliği programında yüksek lisans programına devam etmektedir. İki yıllık meslek hayatının son bir yıl beş aylık sürecinde kurumda devam eden Gökhan Bey'in atölye derslerinde öğrencilerinin en çok karşılaştığından en az karşılaştığına doğru tanı türü sıralaması; fiziksel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve OSB şeklindedir. Gökhan Bey, ÖG'li çocukların eğitimlerine yönelik sadece kurum içinde gerçekleşen eğitimlere katıldığını ve lisans sürecinde bir ders almadığını ifade etmiştir.

Süleyman Bey 30 yaşında ve Psikoloji Bölümü mezunudur. Araştırmanın 11 numaralı katılımcısı Süleyman Bey altı yıldır alanda çalışmaktadır. 1,5 yıldır görev yaptığı kurumdaki bireysel seanslarında en sık OSB, zihinsel yetersizliği ve görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışmaktadır. Erken müdahale eğitimlerine katıldığını ancak staj sürecinde 0-8 yaş arası çocuklarla çalışmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın 12 numaralı katılımcısı Zehra Hanım'dır. 32 yaşındaki katılımcı Gastronomi Bölümü mezunudur. Beş yıldır alanda çalışmakta, son 1,5 yıldır ise bu kurumda atölye dersleri kapsamında “gastronomi” dersini yürütmektedir. Zehra Hanım'ın destek hizmeti sunduğu ÖĞ'li bireylerin tanı türleri sıklıkla zihinsel yetersizlik ve görme yetersizliğidir; daha az sıklıkta çalıştığı gruplar ise fiziksel yetersizlik ve işitme yetersizliği olan bireylerdir. EÇÖE'ye dair herhangi bir eğitim almadığını belirten Zehra Hanım, lisans sürecinde birçok kursa katıldığını ve bu kurslardan birinin işaret dili kursu olduğunu belirtmektedir. Resmi olarak işaret dili tercümanı olduğunu vurgulayan Zehra Hanım, bu kurs aracılığıyla ÖĞ'li bireylerle daha önceden de karşılaştığını ifade etmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ailelerin bilgileri, Aile Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir (Bkz. Ek 2). Bu bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcılara Ait Bilgiler (Aileler)

No	Kod İsim (Ebeveyn)	Kod İsim (Çocuk)	Çocuk Sayısı	Yakınlık Derecesi	Eğitim Düzeyi	Mesleği
1	Nihal	Buğra	3	Anne	İlkokul	Ev hanımı
2	Songül	Selim	2	Anne	İlkokul	Ev hanımı
3	Şermin	Elif	3	Anne	Lise	Ev hanımı
4	Derin	Can	1	Anne	Lise	Ev hanımı
5	İlker	Yusuf	3	Baba	Lise	Emekli
6	Yeşim	Neva	3	Anne	Lise	Ev hanımı
7	Hale	Zeynep	2	Anne	Lisans	Ev hanımı

Araştırmanın aile katılımcıları Tablo 3'te görüldüğü üzere altı anne ve bir baba olmak üzere yedi ebeveynen oluşmaktadır. En az bir, en çok üç çocuğa sahip olan ebeveynlerden

tüm annelerin ev hanımı; baba İlker Bey'in emekli olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. İlkokul eğitim düzeyinde iki ebeveyn (Nihal ve Songül), lise eğitim düzeyinde dört ebeveyn (Şermin, Derin, İlker, Yeşim) ve lisans eğitim düzeyinde ise bir ebeveyn (Hale) bulunmaktadır.

1 numaralı katılımcı Nihal Hanım, biri erkek ikisi kız olmak üzere üç çocuk annesidir. İlkokul mezunu ve ev hanımı olduğunu belirten Nihal Hanım, çocuklarının bakımıyla sıklıkla kendisinin ilgilendiğini, kendisinden sonra en fazla ilgilenen kişinin eşi olduğunu belirtmiştir. Kuruma oğlu Buğra'nın fizik tedavi hizmeti alması için geldiğini ve kurumda en sık iş birliği kurduğu personelin de fizyoterapistler olduğunu ifade etmiştir. Kurumu tercih etme nedenleri fizik tedavi hizmetlerinin nitelikli olması ve kurumda çocuğunun yüzebilmesi için bir havuz bulunmasıdır. Nihal Hanım, oğlu için öncelikli olarak fiziksel becerilerden el becerisinin gelişmesini arzulamaktadır.

Ailelerden 2 numaralı katılımcı Songül Hanım; iki erkek çocuk annesi, ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Çocuklarının bakımından kendisi ve eşinin sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Oğlu Selim'de gelişmesini istediği öncelikli alanlar dil ve konuşma becerileri ile fiziksel becerilerdir. Songül Hanım, kurumu tercih etme nedeni sorulduğunda, fizyoterapistinin devam ettiği hastaneden bu kuruma geçiş yapması nedeniyle kurumu tercih ettiğini belirtmiştir. Oğlunun ihtiyaçları doğrultusunda en sık iş birliği kurduğu personel fizyoterapistlerdir.

Şermin Hanım, lise mezunu, üç kız çocuk annesi ve ev hanımıdır. ÖG'li kızı Elif'in bakımı ile ilgili sorumluluklarını eşi ve diğer çocukları ile birlikte paylaştıklarını ifade eden 3 numaralı katılımcı Şermin Hanım'ın kızı Elif için gelişmesini istediği öncelikli alanlar, öz bakım becerileri ile dil ve konuşma becerileridir. Kurumda en sık iş birliği kurduğu personelin öğretmenler olduğunu ifade eden Şermin Hanım, kurumu tercih etme nedenlerini; kurumun temiz, kurum çalışanlarının nitelikli ve kurumda farklı alanlarda faaliyetlerin olması şeklinde sıralamaktadır.

Araştırmanın 4 numaralı katılımcısı, bir erkek çocuğa sahip olan Derin Hanım, lise mezunudur ve 14 yıl süreyle çalışma hayatına aktif katılım göstermiştir. Şu anda çalışmayan Derin Hanım işinden evlilik nedeniyle ayrıldığını belirtmiştir. Oğlunun bakımından yoğun olarak kendisinin sorumlu olduğunu belirten katılımcı anne, eşinden de zaman zaman yardım almaktadır. Oğlu Can için dil ve konuşma becerileri ile sosyal becerilerin eşdeğer öneme sahip olduğunu vurgulayan Derin Hanım, kurumu tercih etme sürecinde Can'ın doktorunun etkili olduğunu ifade etmiştir. Derin Hanım'ın bireysel olarak kurumu tercih etme nedenleri; oğlunun spor veya müzik gibi farklı alanlarda da eğitim alabilmesi ve çevresinden kurumdaki

öğretmenlerin nitelikli olduğunu duymasdır. Derin Hanım'ın kurumda en sık iş birliğı kurduğı personel, Can'ın öğretmenleridir.

İkisi kız biri erkek olmak üzere üç çocuk babası olan 5 numaralı katılımcı İlker Bey, lise mezunu ve elektronik teknikerliğı mesleğinden emeklidir. Büyük kızının da oğlu Yusuf gibi işitme yetersizliğıne sahip olduğunu belirten İlker Bey, çocuklarının eğitimi ile ilgili sorumluluklarını eşi ile birlikte eşit olarak paylaştığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra çocuklarının diğerk bakım ihtiyaçlarından en çok sorumlu olan kişinin eşi olduğunu ifade eden İlker Bey, oğlu Yusuf'un öncelikle dil ve konuşma becerilerinin, sonrasında ise sosyal becerilerinin gelişmesini istemektedir. Büyük kızında edindiğı tecrübelerin karar alma sürecinde etkili olduğunu ifade eden baba, kurumu tercih etme nedenlerini; kurumda farklı aktivitelerin bulunması ve oğlunun bu sayede hem dil ve konuşma becerilerinin gelişmesi hem de sosyal aktivitelere katılabilme imkânı bulması şeklinde belirtmiştir. Kurumda oğlunun gelişimi için en sık iş birliğı kurduğı personel, oğlunun bireysel eğitiminden sorumlu olan odyologdur. Ailelerden 6 numaralı katılımcı Yeşim Hanım, iki kız ve bir erkek annesidir. Lise mezunu olan Yeşim Hanım daha önceden çalıştığı işinden oğlunun doğumu nedeniyle ayrılmıştır. Çocukların bakımından en çok kendisi sorumludur. Kızı Neva'da gelişmesini istediğı öncelikli alan dil ve konuşma becerileri, sonrasında öz bakım becerileridir. Kurumun temiz ve fiziksel imkanlarının iyi olması ve ek aktivitelerinin bulunması, kurumu tercih nedenleridir. Yeşim Hanım'ın kurumda kızı için en sık iş birliğı kurduğı personel, öğretmenlerdir.

Hale Hanım, iki kız çocuk annesidir. Kamu Yönetimi lisans mezunu olan 7 numaralı katılımcı, bir süre iş yaşamına aktif katılım göstermiş, kızı Zeynep'in doğumuyla birlikte çalışma hayatına son vermiştir. Kızı ile büyük oranda kendisi ilgilenmekte, eşinden destek almaktadır. Hale Hanım'ın, kızı Zeynep için gelişmesini en çok arzuladığı alanlar bağımsız yaşam becerileri ile dil ve konuşma becerileridir. Doktorun yönlendirmesi neticesinde kurumdan hizmet almaya başlayan Hale Hanım'ın tercih nedenlerine gelince bunlar; fiziksel imkanlar anlamında havuzunun bulunması, spor ve duyu bütünleme gibi ek derslerin var olması ve farklı alan personellerinin bir arada iletişim halinde çalışmasıdır. Kurumda en sık iş birliğı kurduğı personel, kızının bireysel eğitiminden sorumlu psikologdur.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarının bilgileri Çocuk Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir (Bkz. Ek 2). Bu bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcılara Ait Bilgiler (Çocuklar)

No	Kod İsim (Ebeveyn)	Kod İsim (Çocuk)	Cinsiyet	Yaş	Gereksinim Türü	Aldığı Özel Eğitim Hizmetleri
1	Nihal	Buğra	Erkek	6 yaş	Serebral Palsi	Fizik tedavi, robotik kodlama
2	Songül	Selim	Erkek	3 yaş	Fiziksel Yetersizlik	Fizik tedavi, mini atölye, müzik
3	Şermin	Elif	Kız	2 yaş 5 ay	Down Sendromu	Bireysel eğitim ve karanlık oda
4	Derin	Can	Erkek	2 yaş 10 ay	Dravet Sendromu + OSB	Bireysel eğitim, mini atölye
5	İlker	Yusuf	Erkek	1 yaş 8 ay	İşitme Yetersizliği	Bireysel eğitim
6	Yeşim	Neva	Kız	5 yaş 4 ay	Fiziksel Yetersizlik	Fizik tedavi, bireysel eğitim, duyu bütünleme grup dersi
7	Hale	Zeynep	Kız	5 yaş	OSB	Bireysel eğitim, grup eğitimi ve spor eğitimi

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının dördü erkek, üçü kızdır, en küçüğü bir yaş sekiz aylıkken, en büyüğü altı yaşındadır. Çocukların farklı gereksinim türlerine sahip olduğu dikkat çekmekte ve bu tanı türleri serebral palsi, down sendromu, OSB, OSB ile birlikte dravet sendromu, fiziksel ve işitme yetersizliği olarak sıralanmaktadır. Devam ettikleri kurumda aldıkları destek eğitim hizmetleri; fizik tedavi, bireysel eğitim, grup eğitimi, duyu bütünleme, müzik, spor ve robotik kodlama eğitimleridir.

Bunların yanı sıra çocuklar kurum içinde mini atölye adıyla yürütülen küçük yaş grup eğitimlerine de devam etmektedir.

Altı yaşındaki Buğra, bir yaşındayken serebral palsi tanısı sonrası eğitimlere başlamıştır. Beş yıldır özel eğitim hizmeti almaktadır. Fizik tedavi hizmetleri için kuruma devam etmektedir, özellikle ince motor becerilerinde sınırlılık yaşamakta ve fizik tedavi seanslarının yanı sıra robotik kodlama atölye derslerine de katılmaktadır. Annesi Buğra'nın uysal, akıllı, uyumlu ve duygusal bir çocuk olduğunu ifade etmiştir.

Selim üç yaşında erkek çocuğudur, doğuştan fiziksel yetersizliği bulunmakta ve bu nedenle bir elini kullanmakta sınırlılıklar yaşamaktadır. Yaklaşık bir senedir özel eğitim hizmeti alan ve fizyoterapistler tarafından tedavisi sürdürülen Selim, ek olarak müzik eğitimlerine devam etmektedir. Anne Songül Hanım, Selim'i hiperaktif ve aynı zamanda akıllı bir çocuk olarak tanımlamıştır.

İki yaş beş aylık olan Elif'in down sendromu tanısı bulunmaktadır. Altı aylıkken özel eğitime başlayan Elif, kurumda bireysel özel eğitim hizmeti almaktadır. Bunun yanı sıra gelişimini desteklemek üzere mini atölye olarak adlandırılan grup eğitimlerine de katılmaktadır. Elif'in bilinçli, duygusal, inatçı olduğunu belirten Şermin Hanım kızının oyun oynamayı ve kitap okumayı sevdiğini ifade etmiştir.

Can iki yaş on aylık erkek çocuğudur, yedi buçuk aylıkken dravet sendromu tanısı ve OSB tanısı almıştır. Bir yaş altı aylıkken özel eğitime başlayan Can, kurumda bireysel özel eğitim hizmetlerinden faydalanmakta ve bunun yanı sıra grup eğitimlerine de katılmaktadır. Annesi Can'ın hızlı hareket ettiğini, öfkeli ve aşırı hiperaktif bir çocuk olduğunu vurgulamıştır.

Yusuf bir yaş sekiz aylıktır. Üç aylıkken işitme yetersizliği tanısı almış, altı aylıkken özel eğitim hizmetine başlamıştır. Kurumda bireysel özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Babası İlker Bey, Yusuf'u çok duygusal, içe kapanık, çabuk sinirlenen ve kendisine (babasına) aşırı düşkün bir çocuk olarak tanımlamıştır.

Neva, beş yaş dört aylık olan bir kız çocuğudur. Altı aylıkken serebral palsi tanısı almış ve iki yaşında özel eğitim hizmetlerine başlamıştır. Özellikle dil beceri alanında sınırlılık yaşamakta, kurumda fizik tedavi, bireysel eğitim ve duyu bütünleme hizmeti almaktadır. Yeşim Hanım'a göre Neva cana yakın, insanlara gülümseyen ve sevinçli bir çocuktur.

Beş yaşında olan Zeynep, 24 aylıkken OSB tanısı almış, tanının hemen ardından özel eğitim hizmetlerine başlamıştır. Kurumda bireysel, grup ve spor eğitimi hizmetleri alan Zeynep, ev ortamında da özel eğitim hizmeti almayı sürdürmektedir. Hale Hanım kızını, doğumdan sonraki ilk yıllar çok sakin bir çocuk olduğunu; tanı sürecinden sonra ise ağlama krizlerinin artış gösterdiğini belirtmiştir.

3.2.3. Araştırmacı

Araştırma sürecinde araştırmacı, katılımcıların tümüyle görüşmeleri planlama, gerçekleştirme, ortamı düzenleme anlamında araştırmanın bağlamında bulunmaktadır. Veri toplama sürecini katılımcıların yanıtlarını ses kaydına alarak, yazılı saha notları (Bkz. Ek 5) ve araştırmacı günlüğü tutarak (Bkz. Ek 6) yürütmüştür. Bu bağlamda araştırmacı veri toplama sürecinin bir katılımcısı olmuştur.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir vakıf üniversitesinin, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan araştırmacı, mezuniyet sonrası yine aynı bölgede yer alan bir ilde, ÖERM'de öğretmen olarak göreve başlamış, üç yıl aynı kurumda görev yapmıştır. Ocak 2019 yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir vakıf üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Lisansüstü eğitimine devam eden araştırmacı halen aynı kurumda görev yapmaktadır. Lisans ve yüksek lisans eğitim sürecinde almış olduğu dersler ile tez danışmanı ve bölümde görevli öğretim üyeleri ile nitel araştırma deneyimleri elde etmiştir. Fakültede nitel araştırmaya dayalı lisansüstü derslere, seminerlere katılmış, araştırma gruplarında çalışmalarda yer almıştır. Bu bakımdan, nitel araştırmayı desenleme, uygulama ve analiz etme yeterliklerini sağlamıştır. Araştırmacının yüksek lisans eğitim sürecinde almış olduğu dersler Şekil 8'de gösterildiği gibidir;

Bilimsel Hazırlık Sürecinde	Ders Dönemi Sürecinde	Tez Dönemi Sürecinde
☒	☒	☒
☐ Özel Eğitim	☐ Eğitimde Araştırma Yöntemleri	☐ Nitel Araştırma Yöntemleri
☐ Zihin Yetersizliği ve OSB	☐ Eğitim İstatistiği	☐ Tek Denekli Araştırma Yöntemleri
☐ Uygulamalı Davranış Analizi	☐ Sosyal Beceri Öğretimi	☐ Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Desteklenmesi
☐ Özel Eğitimde Bütünleştirme	☐ Öğrenme Güçlüğü ve Öğretim Yöntemleri	☐ Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Uygulamaları
	☐ Otizmde Dil Becerileri	
	☐ Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamalarında Etkili Öğretim Becerileri	

Şekil 8. Araştırmacının Yüksek Lisans Eğitim Sürecinde Almış Olduğu Dersler

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, demografik bilgi formları, saha gözlem notları ve araştırmacı günlükleri kullanılarak toplanmıştır. İzleyen bölümlerde veri toplama tekniği, araçlar ve süreç hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Tekniği

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ÖERM'de, ÖG'li çocukların eğitimi ve rehabilitasyonundan sorumlu personelin, meslektaşları ve ailelerle olan; ailelerin ise personellerle olan iş birliği deneyimlerinin kendi görüş ve önerileri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik gözlemlenemeyen olguları, duyguları ve deneyimleri bireylerin kendi ifadeleriyle açıklayabilmesi ve bakış açılarının anlaşılması için fırsatlar sunmaktadır (Longhurst, 2003; Merriam, 2013; Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sorulara verilen yanıtları irdelemesi, açıklaması ve derinleştirmesine olanak sağlamaktadır (Berg, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi ve rehabilitasyonundan sorumlu personelin ve ailelerinin iş birliğine yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulabileceği, bakış açıları doğrultusunda derinlemesine açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle, araştırmanın verilerini toplamak üzere,

personeller ile ailelerden oluşan katılımcılara yönelik görüşme sorularının yer aldığı iki farklı form hazırlanmıştır. Bir sonraki başlıkta görüşme sorularının yer aldığı formlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

İlgili başlıkta veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan formlar ve araştırmacı günlüğüne yer verilmiştir.

3.3.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine bağlı olarak, alan yazın kapsamında hazırlanan, beş farklı alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, görüşlerin alınması sonrasında revize çalışmaları yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır (Bkz. Ek 3 ve Ek 4). Görüşme formu öncelikle; alan yazında yer alan EÇÖE, özel eğitim hizmetlerinde yasal düzenlemeler, öğretimsel uyarlamalar ve iş birliği süreçlerini içermektedir. Alan yazın temel alınarak hazırlanan taslak görüşme formları, Ocak 2020 ve Temmuz 2020 tarihleri arasında uzmanların görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmış ve tamamlanmıştır. Uzmanların geri bildirimlerindeki sürelerde, ülkemizde Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan COVID-19 salgın sürecinin etkileri nedeniyle, farklılıklar yaşanmıştır. Salgın önlemleri kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesi ve veri toplama sürecinin ertelenmesi neticesinde geri bildirim sunan uzmanlardan ikisinin (uzman 4 ve 5) görüşlerini almakta salgın koşullarına bağlı, sağlık-tedavi süreçleri nedeni ile gecikme yaşanmıştır. Farklı bir uzmanın görüşlerine sunulması tercih edilmemiştir. Çünkü kurumlarda yüz yüze eğitime ara verilmesi, tezin veri toplama sürecinde de gözden geçirilmesine, Mart-Nisan 2020 tarihlerinde birtakım yasal düzenlemeler nedeni ile seyahat, sokağa çıkma süreçlerinin gözden geçirilmesine neden olmuştur. Uzmanların yanıtlama sırasını gösteren tarih akış şeması Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Uzman Görüşü Tarih Akış Şeması

Görüşme formları nitel araştırma yönteminde araştırma deseni oluşturulması, veri toplanması, verilerin nitel yöntem doğasına uygun analiz edilmesi ve bulguların yazımı ile tartışmaya yansıtılması konusunda deneyimli; ölçme-değerlendirme ve özel eğitim alanında uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Beş farklı yükseköğretim kurumunda (2’si vakıf, 3’ü devlet üniversitesi olmak üzere) görev yapan beş uzmanın görüşleri alınmak üzere kendilerine e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Uzmanların geri bildirimleri neticesinde soruların bir bölümü daha açıklayıcı olma yönünde düzenlenmiş, bu anlamda yeni sorular eklenmiş, bir kısmı ise ikiye bölünerek ilişkili sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır (Bkz. Ek 7). Görüş alınan alan uzmanlarını tanıtıcı bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Uzman 1: Bir vakıf üniversitesinde öğretim üyesi olarak özel eğitim bölümünde görev yapan uzmanın çalışma alanları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin desteklenmesi, erken çocukluk döneminde ÖG’li çocukların dil ve konuşma gelişimi, işiten ve işitme engeli olan öğrenciler için etkili öğretim uygulamaları ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasıdır.

Uzman 2: Bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde doçent olarak görev yapan uzman, erken çocukluk özel eğitim alanında çalışmaktadır. EÇÖE yanı sıra işitme yetersizliği olan çocukların rehabilitasyon süreçlerinin planlanması, iletişim, dil ve konuşma gelişimlerinin desteklenmesine yönelik klinik ve uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. Lisans ve lisansüstü alanda disiplinlerarası çalışmaları olan uzman, dil gelişimi, işitme ve fiziksel yetersizliği olan çocukların rehabilitasyon hizmetleri alanlarında da araştırmalar yürütmektedir.

Uzman 3: Bir devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmakta olan uzmanın, özel eğitim öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Çalışmaları, görme engelli ve çoklu yetersizlik tanısı olan bireylerin eğitim-öğretim planlamaları, sosyal becerilerinin desteklenmesine ilişkin müdahale planları hazırlanması ile ÖG'leri olan bireylerin ailelerine yönelik eğitimler konularında yoğunlaşmaktadır.

Uzman 4: Bir vakıf üniversitesinde doçent ünvanı ile özel eğitim bölümünde görev yapan uzman, özel eğitimde erken müdahale, anne-çocuk etkileşimi, okul öncesi ve ilkokullarda etkili kaynaştırma uygulamaları, oyun ve akran aracılı, rutin temelli öğretim konularında çalışmaktadır. Nitel araştırma alanında çalışmalar yürüten ve tek denekli desende araştırmaları mevcut olan uzmanın ÖG'leri olan öğrencilerin aileleri ile özel eğitim kurumunda görev yapan personelle iş birliği deneyimleri bulunmaktadır.

Uzman 5: Bir devlet üniversitesinde ölçme-değerlendirme bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan uzman, özel eğitimde ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin öğretime erişimlerine yönelik teknoloji destekli yazılım geliştirme konularında çalışmalar yürütmektedir. Bunların yanı sıra uzmanın ÖG'li öğrencilerle birebir çalışma deneyimi bulunmaktadır.

Beş uzman da katılımcılara yöneltilmek üzere hazırlanan soruları içerik, anlam, sıra bakımından değerlendirerek, *uygun*, *uygun değil* ve *değiştirilebilir* önerilerine ilişkin katkılar sunmuştur. Aynı içeriğe ulaşılacak soruların birleştirilmesi, soru sayısının azaltılması ve anlaşılır olması yönündeki önerilerine göre değişiklikler yapılmıştır.

3.3.2.1.1. Pilot görüşme

Görüşme sorularına son halinin verilmesi amacıyla bir personel ve bir aile ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Personel Selin Hanım ile yapılan görüşme 34 dakika sürmüştür. Selin Hanım'a ait demografik bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Pilot Görüşme Yapılan Personele Ait Bilgiler

No	Kod	İsim	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Mesleki Kıdem	EÇÖE Eğitimi
P1	Selin		26	Kadın	Fizyoterapist	3 yıl	Yok

Selin 26 yaşında, bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimler Fakültesinin Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü'nden mezundur. Üç yıldır özel eğitim kurumlarında fizyoterapist olarak görev yapan Selin Hanım, 0-8 yaş aralığında olan çocuklara fizik tedavi hizmetleri sunmaktadır.

Ailelerden pilot görüşme yapılan katılımcı Ayşe Hanım ile görüşme 22 dakika sürmüştür. Ayşe Hanım'a ait demografik bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Pilot Görüşme Yapılan Aileye Ait Bilgiler

No	Kod İsim (Çocuk Kod İsmi)	Çocuk Sayısı	Yakınlık Derecesi	Eğitim Düzeyi	Mesleği
P2	Ayşe (Berna)	2	Anne	Ortaokul	Ev Hanımı

Ayşe Hanım biri kız biri erkek olmak üzere iki çocuk annesi, ortaokul mezunu olup, şu an aktif iş hayatında yer almamaktadır.

Pilot görüşmeler öncesinde Selin ve Ayşe Hanım'a görüşme yönergesi sunulmuş ve katılımcılardan görüşmelerin telefon ile ses kaydına alınması için onayları istenmiştir. Ses kayıtları araştırmacının kendisi ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli olan tez danışmanı tarafından dinlenmiştir. Araştırmacı ve katılımcılar arasında gerçekleşen görüşme süreci, görüşme sorularının işlevselliği bakımından değerlendirilmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda görüşme sorularında değişiklik yapılmaması yönünde karar alınmıştır. Ayrıca pilot görüşmeler sonunda, araştırmacı katılımcıların önerilerine de özen göstermiştir. Yapılan iki pilot görüşme araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Pilot görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte veri toplama araçlarının geliştirilme süreci tamamlanmıştır. Veri toplama araçlarını oluşturan formlar hakkındaki bilgilere bir sonraki başlık altında yer verilmiştir.

3.3.2.2. Formlar

3.3.2.2.1. Personel Görüşme Formu

Personel görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların yaş, eğitim düzeyi ve meslekleri gibi kişisel bilgilerine ilişkin 15 demografik bilgi sorusu (Ek 1) yer alırken, ikinci kısımda iş birliği hakkındaki deneyimlerine dair görüşlerini almak üzere geliştirilen 12 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almaktadır (Ek 4). Personellere

yöneltmek üzere geliştirilen görüşme sorularından bazıları şöyledir: “Eğitim-öğretim süreci dahil olmak üzere iş birliği algısı sizce nasıl işlemektedir?”, “Çalıştığınız kurumda personellerin birbiri ve aileler ile iş birliği süreçleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” Aile görüşme formu hakkındaki bilgilere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

3.3.2.2.2. Aile Görüşme Formu

Araştırmaya gönüllü katılım gösteren ÖG’li çocuğa sahip ailelerin kişisel bilgilerine yönelik 17 demografik bilgi (Ek 2), iş birliği hakkındaki görüş ve önerilerini almak amacıyla 10 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu (Ek 3) hazırlanmıştır. Görüşme sorularından bazıları: “Çocuğunuzun size göre en yoğun desteklenmesi gerektiği alanlar nelerdir? Bu konuda en sık kim/kimlerle iş birliği kuruyorsunuz?”, “Çocuğunuzun eğitim öğretimi ile ilgili karar alırken, eğitime devam ederken, iş birliği yaparken yaşadığınız deneyimlerinizi paylaşır mısınız?” şeklindedir. Bunun yanı sıra ailelere, çocukları hakkında bilgi edinmek amacıyla 18 sorudan oluşan bir demografik bilgi formu (Ek 2) hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşlerine başvurularak düzenlenen ve pilot çalışmaları gerçekleştirilen görüşme formları her bir katılımcı için görüşme öncesinde yazıcıdan çıktıları alınarak hazır bulundurulmuştur. Formlarda yer alan sorular görüşme yapılan katılımcılara sırasıyla yöneltilmiş, katılımcı görüşleri akıllı cep telefonu (Ek 16) ile ses kaydına alınmış, aynı zamanda araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak saha gözlemi (Ek 5) şeklinde yazılı notlar ile tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde araştırmacı günlüğü (Ek 6) tutularak, veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

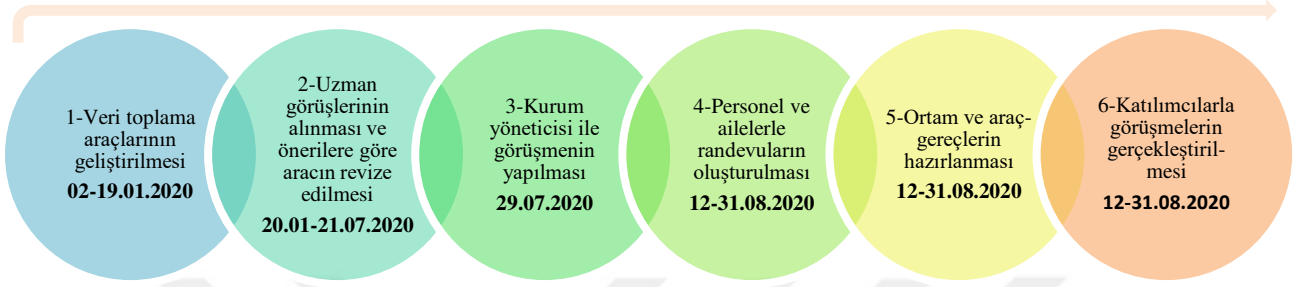
3.3.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, araştırma süresince verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması, tez danışmanı ile yapılan toplantıların özetlenmesi gibi yaşantılarını, görüşlerini ve bakış açısını kronolojik bir sıra izleyerek el defteri ve dijital ortamda yazılı kayıt altına almıştır. Bu kayıtların oluşturduğu araştırmacı günlüğü veri toplama sürecine ek bir kaynak oluşturmaktadır (Woll, 2013). Araştırmacı günlüğü toplam 50 sayfadan oluşmaktadır. Araştırmacı, günlüğün her bir sayfasını numaralandırmıştır. Araştırmacı günlüğüne ilişkin örnek sayfalara Ek 6’da yer verilmiştir. Bir sonraki başlıkta veri toplama süreci detaylı şekilde açıklanmaktadır.

3.3.3. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilen bu bölümde, veri toplama araçlarının geliştirilmesiyle başlayan ve görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle sonlanan sürecin

neleri kapsadığından bahsedilmektedir. Nitel yöntemle yürütülen bir araştırmanın verilerini toplamak üzere kullanılan çeşitli yöntemlerden bazıları gözlem, görüşme, yazılı ve görsel materyaller olarak sıralanabilir (Ersoy, 2019). Bu çalışmada veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşmeler, saha notları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında gerçekleştirilen işlemler Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, veri toplama aracının geliştirilmesi ve aracın uzman görüşüne sunulmasıyla başlamıştır. Veri toplama aracının hazır hale gelmesiyle birlikte verilerin toplanacağı özel eğitim kurumunun yöneticisiyle veri toplama süreci hakkında bilgilerin paylaşılması amaçlı toplantı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı 20-27 Temmuz 2020 tarihleri arasında kurum yöneticisiyle görüntülü ve telefonla ayrı oturumlar yanı sıra kurum ziyaretlerinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde verilerin toplanması planlanan tarih kararlaştırılmıştır. Veri toplama sürecinin COVID-19 salgını nedeniyle bir süredir eğitim faaliyetlerine ara veren özel eğitim kurumlarının tekrar 15 Haziran 2020 tarihinde yüz yüze eğitime başlamasıyla birlikte maske, temizlik ve sosyal mesafe koşullarına dikkat edilerek kurumda yüz yüze yürütülmesi planlanmıştır. Görüşmelerin gün ve saat bilgileri, veri toplama süresince katılımcıların talepleri (kendilerine uygun gün saati planlama, ÖG’li olan veya olmayan çocuklarını COVID-19 salgını nedeniyle bir başka yetişkine bırakarak görüşmeye katılım planlamaları vb.) doğrultusunda güncellenerek not edilmiştir. Aynı zamanda veri toplama süreci boyunca her görüşme öncesinde ortam ve araç-gereçler araştırmacı tarafından görüşmeye uygun hale getirilmiştir. Görüşme öncesinde ses kaydının yapılacağı cep telefonunun şarjının dolu olması, uçak moduna alınması, görüşme formlarının ve yazılı not almak üzere kalemın hazırlanması, mobilyaların konumunun düzenlenmesi, görüşme ortamının sessizliğinin sağlanması gibi

uygulamalar bu düzenlemelere örnektir. Son olarak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.1. Görüşmeler

Araştırmanın veri toplama tekniği olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır (Ek 3 ve Ek 4). Hazırlanan görüşme soruları nitel araştırma, ölçme-değerlendirme ve özel eğitim alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler (Ek 7) doğrultusunda düzenlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında görüşme sorularının araştırma öncesinde pilot bir çalışma ile test edilmesi ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapılması önemli görülmektedir (Yin, 2014). Bu anlamda soruların test edilmesi ve görüşme formlarına son halinin verilmesi için personel ve aile olmak üzere iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Formlara son halinin verilmesiyle birlikte görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecine izleyen başlıkta yer verilmiştir.

3.3.3.1.1. Görüşme Süreci

Patton (2014), görüşmelerin gerçekleştirildiği sırada araştırmacının dikkat etmesi gereken birtakım ilkelerden söz etmektedir. Görüşme sürecini daha etkili kılan bu ilkeler Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Görüşme Süreci İlkeleri (Patton, 2014)

Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirirken Şekil 11’deki ilkelere uygun davranmak konusunda titizlik göstermiştir. Buna yönelik; katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin

akışına uygun olarak soruların anlaşılmadığını düşündüğü yerlerde soruyu daha detaylı açıklayarak tekrar sormuş, daha önceki sorularda cevaplanan sorular varsa katılımcının yanıtı hatırlatılmış ve eklemek istediği farklı bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Görüşme sürecinde katılımcının yanıtları hakkında teyit edici geri bildirimler sunulmuş, yansız olmak konusunda özen gösterilmiştir. Görüşme öncesinde araştırmacı kendisi hakkında bazı bilgileri paylaşmış, katılımcı hakkında ön bilgiler edinmeye çalışmış, ortak yaşantıları veya farklı ilgi alanları ile ilgili konuşmuş ve görüşmenin daha doğal bir bağlamda gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır.

Görüşmeler 17 katılımcının belirledikleri yerlerde ve zamanlarda araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Alan yazında çeşitli sorunlar nedeniyle yüz yüze görüşme yapmanın mümkün olmadığı koşullarda telefon ile görüşme yapılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Ersoy, 2019). COVID-19 salgını sürecinde yüz yüze görüşme yapmanın taşıdığı sağlık riskleri nedeniyle iki katılımcıyla (Yeşim ve Hale) telefonda görüşmeler yapılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 5). Tablo 7’de personelle yapılan görüşme takvimi yer almaktadır.

Tablo 7. Görüşme Takvimi (Personel)

No	Kod İsim	Tarih	Saat	Süre	Yer
1	Sude	12.08.2020	10:06	49dk 50 sn	Kendi sınıfı
2	İrem	14.08.2020	10.00	51 dk 35 sn	Kendi sınıfı
3	İdil	12.08.2020	13:50	57 dk 12 sn	Kendi sınıfı
4	Serra	12.08.2020	15:12	42 dk 34 sn	Kendi ofisinde
5	Safa	12.08.2020	16:20	27 dk 37 sn	Kendi sınıfı
		17.08.2020	17:13	22 dk 30 sn	
6	Eda	14.08.2020	14:13	36 dk 43 sn	Arka Bahçe
7	Leman	14.08.2020	16:10	39 dk 37 sn	Kendi sınıfı
8	Alper	17.08.2020	11:03	28 dk 43 sn	Revir
9	Mert	17.08.2020	14:59	41 dk 26 sn	Beden Eğitimi Toplantı Salonu
10	Gökhan	17.08.2020	16:06	27 dk 54 sn	Robotik Kodlama Atölyesi
11	Süleyman	18.08.2020	09:30	51 dk	Kendi Sınıfı
12	Zehra	18.08.2020	11:07	41 dk 36 sn	Gastronomi Atölyesi

Tablo 7’deki takvime göre personeller ile görüşmeler, 12.08.2020-18.08.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, en kısa görüşme 27 dk 54 sn (Gökhan), en uzun görüşme 57 dk 12 sn (İdil), ortalama görüşme süresi ise yaklaşık 43 dk sürmüştür. Personel ile yapılan

görüşmelerin toplam süresi 518 dk 17 sn olarak hesaplanmıştır. Personellerin büyük bir kısmı (Sude, İrem, İdil, Serra, Safa, Leman, Alper, Gökhan, Süleyman ve Zehra) ile görüşmeler, kişisel görev yerleri sayılan kurumun ilgili alanlarında yapılmıştır. Bunlar dışında kalan Eda Hanım ile kurumun arka bahçesinde oturum yerinde, Mert Bey ile beden eğitimi toplantı salonunda görüşülmüştür.

Araştırmacı, görüşmeleri gerçekleştirdiği 12 personel ile ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırmacı kendisini tanıtarak araştırmanın amaçlarını açıklamış, görüşmenin kapsamından bahsetmiş, görüşme zamanı ve ortamını planlamıştır. Ön görüşmelerin büyük bir kısmı kurum içinde yer alan öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir (Ek 8). Personeller ile yapılan görüşmelerin zamanını ve yerini özellikle personellerin kendi uygunluklarına göre belirlemeleri istenmiştir. Personellerle yapılan görüşmeler, ilgili özel eğitim kurumunun sınıf (Ek 12), atölye (Ek 10, Ek 11) ve bahçe (Ek 14) gibi fiziksel ortamlarında, katılımcı ve araştırmacıdan başka kimse olmadan gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı ortam görüntülerinin bazıları aşağıdaki görsellerde yer almaktadır. *(Açıklama: Kurumda yazılı bir bilgi ve kişisel personel-veli-öğrenci olmamak koşuluyla fiziki ortam görselinin bağlama ilişkin daha ayrıntılı bilgi verilmesi amaçlı, yazılı ve sözlü izin dahilinde fotoğraf çekilmiştir. Bkz. Ek 23)*



Fotoğraf 1. Robotik Kodlama Atölyesi (Gökhan Bey, 17.08.2020)



Fotoğraf 2. Arka Bahçe (Eda Hanım, 14.08.2020)

Görüşmeler daha sessiz olması ve kimsenin yer almaması gerekçesiyle personellerin kendilerine özel çalışma alanlarında gerçekleştirilmiştir. Eda Hanım ile yapılan görüşme COVID-19 salgını nedeniyle kapalı alanlarda insan sayısını sınırlı tutmak adına toplantı salonları yerine bahçede gerçekleştirilmiştir. Bahçede oturulacak bankların konumu, iletişimin sağlanması ve çevrede yer alan diğer insanlara uzaklık anlamında araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 8’de ise ÖG’li çocukların aileleri ile yapılan görüşmelere ait takvim yer almaktadır.

Tablo 8. Görüşme Takvimi (Aile)

No	Kod İsim	Tarih	Saat	Süre	Yer
1	Nihal	14.08.2020	11:10	20 dk 47 sn	Koridor Bekleme Alanı
2	Songül	14.08.2020	15:00	20 dk 31 sn	Terapi Odası
3	Şermin	17.08.2020	09:58	39 dk 40 sn	Ön Bahçe
4	Derin	17.08.2020	12:58	58 dk 37 sn	Arka Bahçe
5	İlker	18.08.2020	10:30	28 dk 9 sn	Arka Bahçe
6	Yeşim	31.08.2020	13:53	43 dk 31 sn	Telefonla
7	Hale	31.08.2020	15:09	31 dk	Telefonla

Aileler ile yapılan görüşmeler Tablo 8’de görüldüğü üzere 14.08.2020-31.08.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin süreleri incelendiğinde en kısa görüşmenin 20 dk 31 sn (Songül), en uzun görüşmenin 58 dk 37 sn (Derin) sürdüğü, görüşme süresinin ortalama 34 dk ve toplam 242 dk 15 sn olduğu görülmektedir. Aileler ile görüşmelerin yapıldığı ortamlar farklılık göstermekle birlikte, yüz yüze görüşülen ortamlar; bekleme alanı (Nihal), terapi odası (Songül) ve bahçedir (Şermin, Derin, İlker). Bunlar dışında kalan Yeşim ve Hale Hanım ile (COVID-19 salgını nedeniyle) telefonda görüşülmüştür.

Araştırmacı, ailelerle görüşme öncesinde kendisini tanıtarak araştırmanın amaçlarını açıklamış, süreçle ilgili bilgi vererek her biriyle birer ön görüşme gerçekleştirmiştir. Aileler ile yapılan görüşmelerin zamanını ve yerini ailelerin kendi uygunluklarına göre belirlemeleri istenmiştir. Bu noktada aileler (Nihal, Songül, Şermin, Derin, İlker) çocuklarının bireysel seanslarına devam ettikleri zamanları uygun oldukları zaman olarak belirtmiştir. Böylelikle çocukları eğitim veya sağlık hizmeti aldıkları esnada aileler, görüşmeye daha iyi odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Beş aile (Nihal, Songül, Şermin, Derin, İlker) ile yapılan görüşmeler özel eğitim kurumunun bekleme alanı (Ek 9), terapi odası ve bahçe (Ek 13 ve 14) gibi fiziksel ortamlarında katılımcı ve araştırmacıdan başka kimse olmadan gerçekleştirilmiştir. Fiziksel ortamlara ilişkin bazı görseller şöyledir;



Fotoğraf 3. Koridor Veli Bekleme Alanı (Nihal Hanım, 14.08.2020)



Fotoğraf 4. Ön Bahçe (Şermin Hanım, 17.08.2020)

Aileler ile yapılan görüşmeler mümkün olan en sakin ortamda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda Songül Hanım ile görüşmenin boş bir fizik tedavi odasında ilgili fizyoterapistten izin alınarak yapılması kararlaştırılmıştır. Nihal Hanım’la görüşme veliler için ayrılan bekleme alanında koltukların konumu karşılıklı görüşmeyi sağlayacak biçimde düzenlenerek yapılmıştır. Katılımcılardan Şermin Hanım, Derin Hanım ve İlker Bey ile görüşmeler COVID-19 salgın sürecinin riskleri nedeniyle kalabalık ve kapalı ortamlardan kaçınılarak bahçede gerçekleştirilmiştir. COVID-19 salgını riskleri nedeniyle özel eğitim kurumunda yüz yüze gerçekleştirilmesi mümkün olmayan görüşmeler, Yeşim ve Hale Hanım’la telefon görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Telefon görüşmelerinin yapılacağı anneler araştırmacı tarafından görüşme öncesinde aranmış, araştırmacı kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacını açıklamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden iki anne ile uygun oldukları gün ve saat bilgileri alınarak belirlenen zamanda telefon aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı telefon görüntüsüne Ek 16’ da yer verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecine ait tüm görüşmeler 12.08.2020-31.08.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 10). Her görüşmeden önce araştırmanın amacı, veri toplama tekniği ve araçları hakkında katılımcılara genel bilgiler verilmiş ve buna yönelik açıklayıcı metin sesli olarak okunmuştur. Bu bağlamda soruların doğru veya yanlış yanıtlarının bulunmadığı, açık uçlu sorular yöneltileceği, cevaplamak için bir süre kısıtlamasının bulunmadığı, gönüllülük ilkesine bağlı olarak istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri yönünde bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında mümkün olduğunca yazılı notlar ile cevapların kaydedileceği ancak olası bir durumda veri kaybını önlemek adına

onayları olduğu takdirde görüşmelerin telefonla ses kaydına alınacağı belirtilmiştir. Ses kayıtlarının güvenilirlik çalışmalarını tamamlamak üzere ikinci bir alan uzmanı dışında kimseyle paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Verilerdeki kişisel bilgilerin gizli tutulacağı, bunu sağlamak adına araştırmada katılımcılara gerçek isimleri yerine kod isimler verileceği açıklanmıştır. Görüşmeler iPhone marka X model mobil telefonun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiştir (Ek 16). Ses kayıtlarının alınması sırasında olası bir soruna karşı mobil telefonun şarjının dolu olmasına ve uçak modunda olmasına dikkat edilmiştir. Telefon görüşmesi ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları Lenovo marka, V130 model, Windows 10 Pro sürümüne sahip dizüstü bilgisayarın ses kayıt özelliği ile kayıt altına alınmıştır (Ek 15). Sesin anlaşılır biçimde kayıt altına alınması için sessiz bir ortamda, bilgisayara oldukça yakın ve telefonun hoparlörü açık bir şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Olası bir soruna karşı hem bilgisayarın hem de telefonun şarjının dolu olmasına özen gösterilmiştir. 31 Ağustos 2020 tarihinde tamamlanan görüşmelerin en kısası ebeveyn Songül Hanım (20 dk 31 sn), en uzun ebeveyn Derin Hanım ile (58 dk 37 sn) yapılarak toplam 760 dk 32 sn ses kaydı alınmış ve görüşmeler ortalama 40 dk sürmüştür. Ses kayıtlarının yazıya dökümleri araştırmacı tarafından 30 Ocak 2021’de tamamlanmış, personellerin görüşmeleri 377, ailelerin görüşmeleri 207 olmak üzere toplam 584 sayfa görüşme verisi elde edilmiştir.

Araştırmacı görüşme sürecini, alan yazında vurgulanan bilimsel ve ahlaki etik kuralları dikkate alarak tamamlamaya özen göstermiştir. Buna yönelik eylemlere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

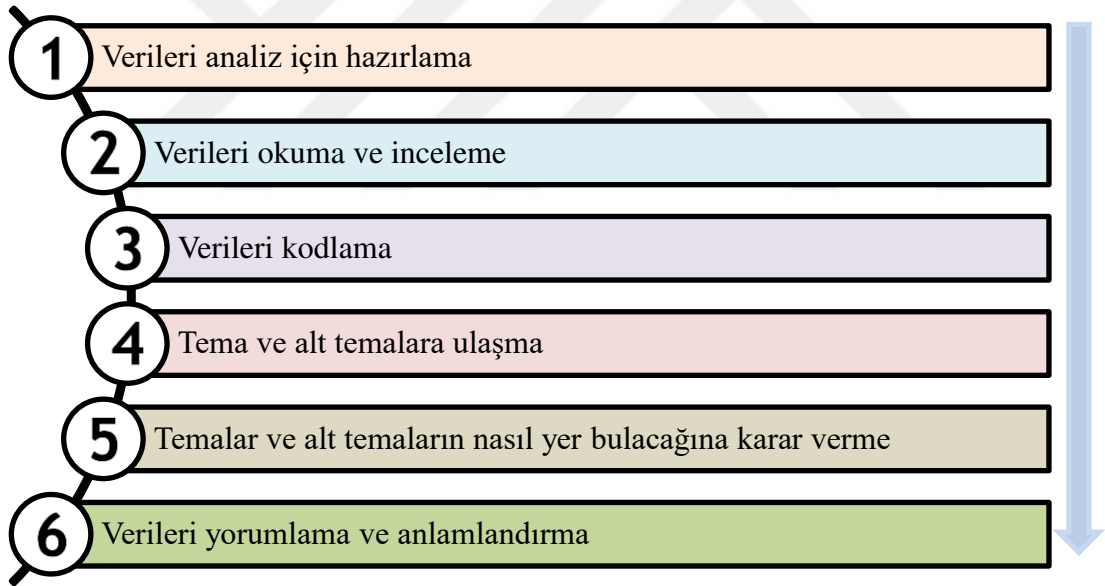
3.3.4. Araştırma Etiği

Araştırmalar belirli kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın bütünlük içinde şeffaf bir biçimde tasarlanması ve yürütülmesi, katılımcıların araştırmanın amacı, yöntemi, kullanım alanları ve karşılaşılabilecekleri riskler hakkında bilgilendirilmesi, katılımcılar tarafından verilen bilgilerin ve isimlerinin gizli tutulması, gönüllü olarak araştırmaya katılmaları temel ilkelerden bazılarıdır (Hammersley ve Traianou, 2017). Etik ilkeler doğrultusunda bu araştırmada görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme formunda yer alan davet ve bilgi mektubu katılımcılarla yazılı ve sözlü olarak paylaşılmıştır. Araştırmanın amacı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, verilerin başka kişilerle paylaşılmayacağı, istedikleri aşamada çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Görüşmelerin veri kaybını önlemek adına ses kaydına alınabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Yazılı olarak sunulan bilgi mektubu aynı zamanda araştırmacı

tarafından sesli olarak okunmuş ve katılımcıların araştırmaya katılım onayları hem ses kaydını başlatmadan hem de ses kaydını başlattıktan sonra sesli olarak alınmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması adına her birine birer kod isim verilmiştir. Araştırmacı verilerin analiz edilmesi sürecinde katılımcıların ifadeleri dışında farklı bir veriyi araştırmaya dahil etmemiş, görüşmeler sırasında katılımcıyı yönlendirmekten kaçınmıştır. Son olarak araştırmacı, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul'una başvurarak araştırmanın etik açıdan uygunluğuna yönelik olumlu olduğunu belirten etik kurul onayı (Sayı: E--804.01-2011160009) almıştır (Ek 18).

3.4. Verilerin Analizi

Ersoy (2019), araştırmacıların nitel araştırmaların veri analizine farklı biçimlerde yaklaştıklarını ifade etmektedir. Bu araştırmanın veri analizi Şekil 12'de yer alan Creswell ve Creswell (2018)'in altı adımlık içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Şekil 12'de veri analiz sürecinde uygulanan adımlara yer verilmiştir.



Şekil 12. Veri Analiz Süreci, Creswell ve Creswell (2018)

Bu tekniğin ilk adımı **verileri analiz öncesinde hazırlamak ve düzenlemektir**. Bu aşamada görüşme kayıtları kopyalanmış, ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiş, analiz formatına getirilerek görüşmeler numaralandırılmıştır. İkinci adım olarak, **tüm verilerin okunması ve incelenmesi** gelmektedir. Araştırmacı tüm verileri gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Aynı zamanda bu aşamada katılımcı görüşleri hakkında genel bilgi sahibi olarak notlar almıştır. Üçüncü aşamada **verilerin kodlanması** yer almaktadır. Bu aşamada araştırmacı derinlemesine analiz yaparak kodlama işlemini gerçekleştirmiştir.

Okunan her birimdeki kelime ya da cümlelerin karşılığı olarak bir kavram belirlenmiştir. Veri analizinin dördüncü aşamasında ***kodlamalar sonucunda temalar ve alt temalara ulaşılması*** gelmektedir. Bu aşamada araştırmacı ortaya koymuş olduğu kodlar ile alt temalara alt temalardan da araştırmanın bulgularını oluşturmak üzere ana temalara ulaşmıştır. Kodların her biri kendi aralarında renk gruplarına ayrılmış ve ilgili alt temaları oluşturmak üzere gruplandırılmıştır. Veri analizinin beşinci aşaması ***temalar ve alt temaların araştırma içerisinde nasıl yer bulacağına karar vermektir***. Bu adımda temalar ve alt temaların her biri paragraflar halinde açıklanmıştır. Son aşamada ise ***verilerin yorumlanması ve anlamlandırılması*** gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı verilerin yorumlanması ve anlamlandırılması için bulguları kendi deneyimleri ve ilgili alan yazın ile ilişkilendirerek sunmuştur.

3.4.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz edilmeden önce; yedeklenmesi, yazıya dökümleri, yapılan dökümlerin kontrolleri ve dökümlere ilişkin güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. İzleyen başlıkta araştırma verilerinin nasıl yedeklendiği ve yazıya dökümlerinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

3.4.1.1. Araştırma Verilerinin Yedeklenmesi ve Dökümü

Araştırmacı yapılan görüşmelerin yer aldığı ses kayıtlarını, olası bir durumda kaybolmasını önlemek adına, hem kişisel telefonunda hem de bilgisayarında yedeklemiştir. Ayrıca ses kayıtlarının yer aldığı dosyayı Google Drive ortamına da yükleyerek (erişim izni kendisine ait şekilde) kaydetmiştir. Ses kayıtlarını görüşmelerin yapıldığı tarih önceliğini dikkate alarak sırasıyla dinlemiş ve herhangi bir değişiklik yapmadan, ifade edildiği gibi yazıya aktarmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 9). Araştırmacının ifadelerinden önce “A”, katılımcıların ifadelerinden önce kod isimler için ilgili adın baş harfini yazarak (Örneğin; İdil için “İ”) konuşma sırasıyla veri dökümlerini gerçekleştirmiştir. Ses kayıtlarının yazıya aktarılma işlemi, iPhone marka X model telefonun “notlar” uygulamasında sesli klavye aracılığıyla yazıya dönüştürülmüş ve sonrasında Microsoft Office 2010 Word programında analizlerin gerçekleştirildiği formata aktarılmıştır. Araştırma verilerinin yedeklenmesi ve dökümleri sürecinde tez danışmanı ile düzenli bir araya gelinerek veri dökümlerinin nasıl olması gerektiğine, formatın uygunluğuna ve geliştirilmesi gereken kısımlara yönelik geri bildirimler alınmıştır. Yazıya döküm işlemleri 31.08.2020-30.01.2021 tarihleri arasında tamamlanarak, toplamda 584 sayfa veri dökümü elde edilmiştir. Veri dökümlerine ait örnek sayfalara Ek 17’de yer verilmiştir.

3.4.1.2. Verilerin Dökümlerine İlişkin Güvenirlik Çalışması

Verilerin dökümü işlemleri tamamlandıktan sonra tüm dökümler araştırmadan bağımsız bir uzman ile paylaşılmıştır. Uzman nitel araştırmalar dersini almış, yüksek lisans tezini karma desende gerçekleştirmiş ve nitel araştırma deseninde araştırma deneyimi olan, özel eğitim alanında bir doktora öğrencisidir. Güvenirlik çalışmalarına katılan uzman, şu anda bir vakıf üniversitesinin özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Toplamda 760 dk 32 sn süren ses kayıtlarının tümü dökümleriyle birlikte uzmana gönderilmiştir. Gönderme öncesinde tüm ses kayıt dosyaları ile ses kayıtlarının dökümlerine numaralar verilmiştir. Örnek olarak; Ses Kaydı 1'e ait ses kaydı döküm belgesinin adı "1" olarak yazılmıştır. Uzman, gönderilen ses kayıtlarının %30'una karşılık gelen 228 dakikalık kısmı numaralardan rastgele seçerek dinlemiş, dökümler ile karşılaştırmış ve farklılıkları Microsoft Office Word belgesi üzerinde vurgulayarak belirtmiştir. Rastgele seçilerek kendisi ile paylaşılan ses kayıtlarını dinleyen uzman ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen dökümlerin %90 oranında tutarlı olduğu konusunda uzlaşmıştır. Benzer şekilde araştırmacı tez danışmanına da ses kayıtlarının ve dökümlerinin tümünü iletmiş ve danışmanı tarafından dökümlerin güvenilirlik çalışmalarına yönelik kontroller sağlanmıştır. Uzmandan ve tez danışmanından gelen dönütler doğrultusunda dökümlere son halleri verilmiştir.

3.4.2. Verilerin İçerik Analizi Tekniği ile Analiz Edilmesi

Araştırmanın veri analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin okunarak kodlanması, ardından benzer kodların belirli alt temaları oluşturması ve bu alt temalardan ana temaların oluşturulması, düzenlenmesi ve yorumlanması süreçleri içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi tümevarımcı bir yaklaşıma dayanmaktadır ve analiz süreci tüm verilerin baştan sona okunmasıyla başlamaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu nedenle araştırmacı ilk olarak veri dökümlerinin tümünü okumuş ve okumaları sırasında ilgili belgenin kenarlarına kendi çıkarımlarını not etmiştir. Araştırmacı, araştırma sorularını ve araştırmanın kavramsal çerçevesini dikkate alarak, araştırmanın amacı doğrultusunda seçici davranarak içerik analizini gerçekleştirme yöntemini tercih etmiştir. İlerleyen bölümlerde verilerin kodlanması, kodlardan tema ve alt temalara ulaşılmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.2.1. Verilerin Kodlanması

Nitel araştırmaların elde edilen verilerinde yer alan çok sayıdaki bilgilerin düzenlenmesi gerekmektedir. Verilerin kodlanması bu düzenlemenin yapılması için önemli bir adımdır. Bu sayede verilerde yer alan örüntüleri bulmak, karşılaştırma yapmak ve

açıklamalarda bulunmak mümkün olmaktadır (Gibbs, 2007). Nitekim araştırmacı tüm veri setini tek tek okumuş, anlamlı kısımlara ayırmaya çalışmış ve bu kısımların hangi kavramla daha iyi ifade edileceğini bulmaya çalışmıştır. Araştırmacı verileri satır satır okuyarak araştırma problemi çerçevesinde anlamlı bulduğu bölümleri (kelime, cümle, paragraf, sayfa) en iyi karşılayacak kavramı (Örn. iş birliği, aile özellikleri, hizmet niteliği,...) düşünerek kodlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Şekil 13'te örnek bir kodlama sayfasına yer verilmiştir.

Hizmet süreçleri	826	planlama, uygulama sonra	
	827	uygulamanın izlene tüm bu aşamalar	
	828	nasıl gerçekleşiyor biraz anlatabilir	
	829	misiniz?	
	830		
	831	F: İki çocuk ilk geldiğinde öncelikle hani	
	832	değerlendirmesini biz yapıyoruz hani	BEP Kurulu
	833	değerlendirme BEP ekibi var on	
	834	değerlendirme işte psikologla yanında	
	835	özel eğitim hocamız on	
Aile özellikleri	836	değerlendirmesini yapıyor BEP kurulu	
	837		
	838	A: Aile ilk onların yanına mı gidiyor	
	839	bu durumda?	
	840		
	841	F: Evet aile ilk onların yanına gidiyor u	
	842	sonra ek hizmetleri falan neyse orada	
	843	kararlaştırılıyor. Sonra işte mesela	
	844	öğrenci bana uygun görüyor bana	BEP kurulunun karar vermesi
	845	yazılıyor. Bana sonra geldikten sonrada	
	846	ben o BEP kurulunun hani raporu işte	Bilgisayar sistemi
	847	bilgisayarda var oradan bakıyorum hani	
	848	tanısı nedir vs. veya oradan bakmasam	
	849	bile aileyle birlikte çocuğu ilk aldığımda	
	850	bir ön değerlendirmede ben yapıyorum	
	851	Hani çocuk nedir, ne durumdadır, ilaç	
	852	kullanıyor mu, kullanmıyor mu bu	
	853	değerlendirmeleri yaptıktan sonra da	
	854	eğitim programını hemen yapıyorum.	
	855	En az bir iki hafta hani çocuk bana	Alışma süreci
	856	alıcak ben çocuğa çocuk bana	
	857	alıcak... Bir de çocuğu gözlemleme	
	858	gerekiyor hani bizim veri doğru ifade	Ailenin bilgi eksikliği
	859	etmemizi Çocuğu gözlemledikten sonra	
	860	hani evet bu çocuğun şu şu alanlarda	
İş birliğinde katkı sağlayan durumlar	861	ihtiyacı var diyerek ona göre program	
	862	yapıyorum ya bu süreç bir ayı rahat	
	863	buluyor bir aydan sonra öğretmen	Eğitim programı oluşturma
	864	öğrenci, öğrenci öğretmene alışınca bir	
	865	program yapılıp eğitim programı o	
	866	çerçeve iletiliyor.	
	867		
	868	A: Sonra uygulamalarınızı nasıl	
	869	izliyorsunuz? Hani o çocukta işe	
	870	yarıyor mu yaptığınız uygulama ya	
Hizmet niteliği	871	da uygulamayı değiştirmeniz	
	872	gerekiyor mu?	
	873		
	874	F: Şöyle u mesela ben kendim olarak	
	875	söylüyorum. Uygulama olarak hani	
	876	burada yeni bağlandı hani hocalarımız	Yeni sistemin olması
	877	Mesela her ay hangi öğretmen öğrencisi	
	878	için hedef işte ben bu öğrenci ile jüri	
	879	çalışacağım, diğer öğretmenimiz falan	
	880	onu yapım, ay sonunda işte o hedef	
	881	artlandı mı veya verdiğimiz hedefi	
	882	amacına ulaştı mı veya tekrar bir ay	
	883	çalışılacak mısınız falan orada takip	
	884	sistemi oluştu. Ama öncesinde de ne	
	885	yapıyoruz ayda bir çocukta çok	
	886	muhtemel bir gelişme olmaz özellikle	
	887	de yaygın öğrencilerinde gelişim takip	
	888	etmek için mutlaka üç ay zaman	
	889	geçmesi gerekiyor. İn tabi ay bazında da	
	890	ufak tefek gelişimler oluyor ama genel	
	891	anlamda hedefin amacına ulaşp	
	892	ulaşmadığını üç ay gibi bir süreçte	
	893	kavranıyor. Ben buram şöyle güzel bir	
	894	yanı var öğrenci mesela bendeyse o	
	895	öğrenci mesela en az mesela bir yıldır	
			Öğrenci ve öğretmenlerin sık değişiyor olması önemli görülmektedir

Şekil 13. Kodlama Örneği

Şekil 13'te görüldüğü üzere araştırmacı veri dökümlerinde araştırmanın problemine ilişkin ifadelerin yer aldığı ilgili kısımları konularına göre farklı bir renkle vurgulamış ve en iyi karşılayan ifadeyi bulmaya çalışarak belge üzerine not etmiştir. Farklı renklerdeki vurguların alt tema ve temalar için kolaylaştırıcı bir faktör olarak kullanılması amaçlanmıştır.

Araştırmacı kodlama işlemlerini bireysel olarak yürütürken aynı zamanda özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden farklı bir araştırmacı ve tez danışmanı da bağımsız olarak verilerdeki kodlama işlemlerini güvenilirlik çalışmaları kapsamında sürdürmüşlerdir. Buna ilişkin detaylı bilgiler izleyen başlıkta yer almaktadır.

3.4.2.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Çalışması

Kodlama güvenirliliği çalışmalarında özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmekte olan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman ile nitel araştırmalar konusunda deneyimli tez danışmanı olmak üzere iki farklı uzmanla çalışılmıştır. Araştırmacı her iki uzmana da tüm veri dökümlerini iletmış, uzmanlar verilerin %30'una karşılık gelen veri dökümleri üzerinde kodlamaları gerçekleştirerek oluşturduğu kod listesini araştırmacıya göndermiştir. Kod listesinin incelenmesi sonucunda araştırmacı ile uzman bir araya gelerek fikir ayrılığı yaşadıkları verileri birlikte okumuş ve veriler üzerinde tartışarak görüş birliğine varmışlardır. Tez danışmanı ile da benzer şekilde kodları incelemek ve görüşleri hakkında konuşmak için çevrim içi ortamda toplantılar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantılarda fikir ayrılıkları ve öneriler tartışılmış, kodlar hakkında görüş birliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'in kodlama güvenirliliği çalışmaları için geliştirmiş olduğu “görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanan kodlayıcılar arası görüş birliği oranının %95 olduğu bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışmalarında her bir kod farklı bir renkle belirtilmiş, bu renklendirme neticesinde ilişkili kodlar belirlenmiştir. İlk kodlama çalışmasında 70 olan kod sayısı, bazı kodların birbiriyle örtüşmesi üzerine birleştirilerek 36'ya düşürülmüştür. Kod listesinin son hali Ek 19'da gösterilmiştir.

3.4.2.3. Tema ve Alt Temaların Oluşturulması

Tema ve alt temaların oluşturulması aşamasında verilerden elde edilen kodlar incelenmiş, benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Tematik kodlama, öncelikle belirlenen kodların bir araya getirilmesi, ardından birbirleri ile olan benzerliklerin keşfedilmesi, bu benzerliklerin ise tema ve alt temaları oluşturması işlemi olarak tanımlanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Araştırmacı tematik kodlama aşamasında tez danışmanı ile toplantılar gerçekleştirmiş ve kodların bir araya getirilmesi üzerine görüş almıştır. Bir araya getirilen kodlardan araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ilgili alan yazın da dikkate alınarak alt temalara, alt temalardan da ana temalara ulaşılmıştır. Sonrasında araştırmacı ve tez danışmanı çevrim içi ortamda tekrar bir araya gelerek bulguları oluşturacak alt temalar ve ana temalar üzerinde düzenlemeler için çevrim içi toplantılar yapmıştır (17.05.2021 tarihli görüşme). Alt temaların bazılarının birleştirilmesi, temaların isimlerinin açıklayıcı ve kapsayıcı olacak biçimde değiştirilmesi yapılan düzenlemelere örnek olarak verilebilir. Son olarak altı ana tema ve on sekiz alt tema üzerinde uzlaşılarak, ana ve alt temalara son hali verilmiştir.

3.5. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmaların veri analizleri yapılırken geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine Şekil 14’de yer alan kavramlar kullanılmaktadır.



Şekil 14. Nitel Araştırmada Kabul Gören Geçerlik Güvenirlik Kavramları

Kaynak: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018

İnandırıcılık, bulguların doğru, güvenilir, onaylanabilir ve aktarılabilir olması yönünde güvence sağlayan bir stratejidir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamaya yönelik stratejilerden; uzun süreli etkileşime, derinlik odaklı veri toplamaya, çeşitleme yapmaya, uzman incelemesine ve katılımcı teyidine yer verilmiştir. Buna yönelik olarak araştırmacı verilerin toplanacağı kuruma ön görüşmeler için ziyaretlerde bulunmuş, katılımcılarla görüşmeler öncesi tanışma fırsatı elde etmiş, kurumun fiziksel özelliklerini tanımak için kurum yöneticisi ve personel yönlendirmeleriyle kurumdaki tüm alanları gezmiştir. Kurumun işleyişini anlamak üzere araştırmanın katılımcısı olmayan fakat aynı kurumda görev yapan bir personelle, verilerin gizliliğini dikkate alarak, görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca düzenli olarak saha notları (Ek 5) ve araştırmacı günlüğü (Ek 6) tutmuş bunun yanı sıra ortam fotoğrafları çekmiş (Ek 8...14), kurumda kullanılan formal/informal değerlendirme araçlarını ve materyalleri incelemiştir (Ek 22). Araştırmacı görüşmeleri mümkün olduğunca yansıtıcı dinleme yöntemi kullanarak gerçekleştirmeye özen göstermiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Tez danışmanı ve iki uzman ile birlikte süreçteki tutarlık incelemelerini yürütmüş ve katılımcılardan veri kaynaklarını teyit

etmeleri istenmiştir (Ek 20). Araştırmacı araştırma sürecine hakim olmak adına nitel araştırma yöntemleri dersini almış, nitel araştırma yöntemleri konulu seminerlere katılmış ve görev yaptığı bölümde yürütülen projeler ile tez danışmanı tarafından doktora düzeyinde verilen bir derste yürütülen nitel yöntemde gerçekleştirilen araştırmalar içinde yer almış, böylelikle tez sürecinde de bilgi birikimini artırmaya gayret göstermiştir.

Elde edilen sonuçların benzer ortamlara **aktarılabilirlik** değerini ortaya koymak nitel araştırma yürütenlerin bir sorumluluğu olarak görülmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Böylelikle sonuçlar başka araştırmacılar için benzer ortam ve süreçlerde bir deneyim oluşturmaktadır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak adına, veriler mümkün olduğunca detaylı betimlenmeye, ham verilerden ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek yorumsuz bir biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan katılımcıların seçimlerinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve çeşitli özelliklerdeki katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Nitel araştırmalarda olgu ve olaylar sürekli değişim halinde olduğundan, araştırmacının bu değişimi **tutarlı** bir biçimde yansıtması gerekmektedir. Erlandson ve diğerleri (1993), bunu sağlamanın yolunun tutarlık incelemesinden geçtiğini vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tutarlılığı sağlamak adına bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli olan tez danışmanı ile araştırmacı yüz yüze ve çevrim içi ortamda olmak üzere düzenli toplantılar gerçekleştirmiş ve araştırmayı farklı boyutlarıyla ele almışlardır. Tez danışmanı ile gerçekleştirilen düzenli çevrim içi toplantılardan örnek görüntülere EK 21’de yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından analiz öncesinde araştırma verilerinin güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ardından tez danışmanı, özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman ve araştırmacı; ham veriler üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak kodlama yapmış ve bu kodlamalar karşılaştırılıp, üzerinde uzlaşmıştır. Son olarak araştırmacının bakış açısını, betimlemelerini ve yorumlarını içeren tüm yazılı kaynaklar tez danışmanı tarafından Şubat-Mart-Nisan-Mayıs aylarında gerçekleşen dönem içi haftalık düzenli toplantılarda kontrol edilmiştir.

Araştırmacı etkisinin tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmayan nitel araştırmalarda, ulaşılan sonuçların verilerle bütünlük sağlayıp sağlamadığı **teyit edilebilirlik** kavramı ile açıklanmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu araştırmada teyit incelemesi stratejisi ile veri dökümlerinin okunması, kodlanması, analiz ve bulgulara dönüştürülmesi süreçlerinde önceki bölümlerde açıklandığı üzere farklı uzmanlar görüş bildirmişlerdir. Olası

bir durumda teyit incelemesinin tekrarlanabilmesi için araştırmanın veri toplama araçları, ham veriler, kodlamalar ve yazı/ses/görüntüden oluşan tüm belgeler saklı tutulmak üzere arşivlenmiştir.

Sonuç olarak, EÇÖE hizmetlerinde sorumlu personel ile ÖG’li çocukların ailelerinin iş birliği süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemeye odaklanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. 12 personel 7 ebeveynden oluşan katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen tema ve alt temalar, doğrudan katılımcıların görüşlerine yer verilerek bir sonraki başlıkta detaylı olarak açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde aileler ve personeller ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analiz sonuçları ile bulgular yer almaktadır. Katılımcıların kişisel görüşlerini içeren bulgular, 6 tema ile bu temaları oluşturan 18 alt tema olarak betimlenmiştir. Bulguları oluşturan temalar, Şekil 15’te gösterilmektedir.

Ana Temalar	Alt Temalar
1. Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler	• İş Birliği Önündeki Engeller • Etken Bileşenler • Kolaylaştırıcı Faktörler • Paydaş Kurumlar
2. Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler	• Aile Özellikleri • Aile Katılımı • Aile İhtiyaçları
3. Erken Çocukluk Özel Eğitimi	• Erken Çocukluk Dönemi Hakkındaki Görüşler • ÖG**'li Çocukların Gerekсинimi Hakkında Bilgi Edinme • Beklentiler
4. EÇÖE* Hizmetlerinde Görev Alan Personel	• Meslek Öncesi Eğitim • Mesleki Gelişim • Engeller
5. EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri	• Yasal Haklara Erişim • Hizmet Sürecinin Belirleyicileri • Yönetim ve Destek
6. Görüş ve Öneriler	• Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme Değerlendirme • Olağan Dışı Durumlara Uyum

Şekil 15. Tema ve Alt Temalar

EÇÖE* : Erken Çocukluk Özel Eğitimi

ÖG** : Özel Gereksinim

Araştırmanın bulguları altı tema ve bu temaları oluşturan on sekiz alt temadan oluşmaktadır. İlgili tema ve alt temalar Şekil 15'teki sırayla başlıklar halinde açıklanmış, personel (P) ve ebeveynlerden (E) oluşan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularının ilk teması olan “bir örüntü olarak iş birliği: deneyimler” teması dört alt temadan oluşmaktadır. Bu bağlamda iş birliği önündeki engeller, etken bileşenler, kolaylaştırıcı faktörler ve paydaş kurumlar başlıkları altında katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Bulguları oluşturan ikinci tema aileler hakkındaki görüşlere yer veren aile özellikleri, katılımı, ihtiyaçları alt temalarından oluşan “katılım, sorumluluklar ve ihtiyaçları ile aileler” temasıdır. “Erken çocukluk özel eğitimi” üçüncü temayı oluşturmakta; erken çocukluk dönemine, ÖG’li çocukların gereksinimi hakkında bilgi edinme süreçlerine ve EÇÖE hakkındaki beklentilere ilişkin katılımcı görüşlerini kapsamaktadır. Dördüncü ana tema olan “EÇÖE hizmetlerinde görev alan personel” teması katılımcıların EÇÖE hizmetlerinde yer alan personellerin; meslek öncesi eğitimlerini, mesleki gelişimlerini ve meslek hayatlarında karşılaştıkları engelleri

içeren görüşlerinden oluşmaktadır. Yasal haklara erişim, hizmet sürecinin belirleyicileri, yönetim ve destek alt temalarından oluşan “EÇÖE hizmetlerinde kurum özellikleri” temasında araştırmanın gerçekleştirildiği kuruma yönelik görüşler incelenmiş ve sunulmuştur. Araştırma bulgularının altıncı ve son teması olan “görüş ve öneriler” özel eğitim hizmetlerinde izleme değerlendirme ve olağan dışı durumlara uyum süreçleri hakkındaki görüşlere yönelik iki alt temadan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt temalar, izleyen başlıklarda doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilerek açıklanmıştır.

4.1. Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler

Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan ilk tema “**Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler**”dir. Alt temalar Şekil 16’da görüldüğü üzere “İş Birliği Önündeki Engeller, Etken Bileşenler, Kolaylaştırıcı Faktörler ve Paydaş Kurumlar” şeklinde sıralanmıştır.



Şekil 16. Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler

Bu temaya ait alt temalar incelendiğinde; **iş birliği önündeki engellere** yönelik iki ebeveyn (Nihal, Derin) ve sekiz personelin (Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, İrem, Zehra, Süleyman), **etken bileşenler** alt temasında tüm katılımcıların, **kolaylaştırıcı faktörler** alt temasında altı ebeveyn (Nihal, Songül, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) ve dokuz personelin (İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, İrem, Zehra, Süleyman) ve **paydaş kurumlar** alt temasında ise beş ebeveyn (Nihal, Songül, Derin, Hale, Yeşim) ile iki personelin (İrem ve Alper) görüş bildirdiği dikkati çekmektedir. Ebeveynlere ait görüşler parantez içinde “E”, personellere ait görüşler “P” harfi ile belirtilmiştir.

4.1.1. İş Birliği Önündeki Engeller

Ailelerden iki ebeveyn (Nihal ve Derin), iş birliği önündeki engellerle ilişkili olarak, çocuklarının özel eğitim hizmeti aldığı kurumlarda iletişim ve bilgilendirmenin sınırlı

olmasını gerekçe göstermiştir. Yedi personel (Safa, Serra, Eda, Leman, İrem, Zehra, Süleyman), çalışma hayatlarında iş birliği önündeki engellere diğer personelin (meslektaş) tutumlarının neden olduğunu ifade etmiştir. İş birliği önündeki bir diğer engelin, yoğun çalışma saatleri olduğuna dikkati çeken Sude Hanım (P) bu konuda “...Seanslar yoğun olduğu için birbirimizi çok göremememiz.” (Sude Hanım, st. 988-989) şeklinde görüş bildirmiştir. Süleyman Bey (P) meslektaşlarından olumsuz tutum gördüğünde, bu durumun kurum içi iş birliğinin önünde bir engel yaratabildiğini:

... faydalı olmak, gelişim düşünüyorum, istek düşünüyorum diyorsa da o zaman zaten bir etkileşim geliyor... (st. 591-593). İş birliği içinde bir bütün olmalıyız ki yürüyebilsin hani, öbür türlü yok (Süleyman Bey, st. 602-603)

ifadeleri ile açıklamıştır. İş birliği önündeki bir diğer engeli de bilgi paylaşımındaki sınırlılık olarak ifade eden Derin Hanım (E) şöyle demiştir:

...Yani hani ben burada psikoloğun olduğunu bilmiyordum açıkçası... Diyetisyeni biliyordum çünkü gördüğüm için, görüştüğüm için şey oldu... Hani bunun bilgisi verilmesi lazım ya da işte ne bileyim belli zaman dilimlerinde ailelerle o şekilde iletişime geçilmesi ile alakalı bir bilgi verilebilir. Bir seminer gibi bir şey yapılabilir örnek veriyorum... şu an pandemiden dolayı gezemediğim için aslında. Yoksa ben meraklıyım. Gider sorarım, kim necidir, ne yapar diye ama pandemiden dolayı çok fazla bir şey de diyemiyorsun zaten... (Derin Hanım, st. 807-822).

4.1.2. Etken Bileşenler

İlk ana temaya ait bir diğer alt tema olan etken bileşenler alt teması katılımcıların, iş birliğinin nasıl gerçekleştiği, en sık kimlerle, hangi ortamlarda ve ne zaman iş birliği yaptıklarına yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Bu alt temada tüm katılımcıların görüş bildirdiği dikkati çekmektedir. Aileler iş birliğinin sıklıkla çocuklarının özel eğitim hizmetlerinden sorumlu öğretmen veya fizyoterapist tarafından eğitime/tedaviye yönelik bilgi verilip, yönlendirme yapılması şeklinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Yeşim Hanım (E):

...Dersten çıktıktan sonra Neva'nın dersinin nasıl geçtiğini, neler yaptığını, evde onların aynısını tekrar mı edeceğiz yoksa farklı bir şey mi çalışacağız... O şekilde bilgiler veriyorlar. Hani neyi yapamadığını, daha çok neye ağırlık vermemiz gerektiğini... bu şekilde bilgiler veriyorlar... biz de yapıyoruz, neler yapacağımızı merak ettiğimiz bir şey olursa bilgilendirme alıyoruz... (Yeşim Hanım, st. 619-632).

Nihal Hanım (E) ise fizyoterapistlerle olan iş birliği sürecini, “Doktora bile ne zaman gideceğimizi mesela onlara danışıyoruz. Doktora gittiğimizde fizyoterapisti arıyor, ondan bilgi alıyor. Ona göre bizi, tedaviyi yönlendiriyor...” (Nihal Hanım, st. 225-233) sözleriyle aktarmıştır. Personellerden İdil Hanım, en sık iş birliği yaptığı kişinin kendi meslektaşları

olduğunu bildirmiştir “...diğer öğretmenimizle iş birliği içerisindeyiz mesela. O daha çok yani diyelim ki, çocuk şarkıları, işte psikomotor becerilere yönlendiyse ben ne yapıyorum? ...Akademik boyuta hani biraz daha yöneliyorum. Yani öğretmenlerimizle iş birliğinde çalışıyoruz.” (İdil Hanım, st. 292-300). Öğretmen İdil Hanım iş birliğinin gerçekleşme sürecine yönelik ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

...yani öğrenciyi gruptan mesela alırken hani orada o iki üç dakikada olabiliyor. İki sonrasında mesela boş seanslarımızda birebir bir araya gelmiyoruz ama denk geldiğimizde veya o öğrenci aklımızdadır. Mesela işte spor öğretmeniyle şunu konuşacağım diye aklımdaysa, denk geldiğinde, gördüğümde mutlaka konuşuyorum. Aynı şekilde karşının da yani bana yöneldiği oluyor. Şöyle bir öğrenciyle nasıl falan diye sordukları oluyor yani (İdil Hanım, st. 328-339).

Diyetisyen Serra Hanım ise kendi çalışmaları sırasında farklı alan mezunu personeller ile çocukların yeme alışkanlıkları üzerine iş birliği kurduğunu belirterek süreci şöyle özetlemiştir:

Örneğin yeme davranışı bozukluğu olan bir öğrenci var ve ben bunu velisiyle ya da öğrenci ile görüşüyorum. Biz bir yere kadar, diyetisyenler olarak, buna müdahale edebiliyoruz. Ama bir yerden sonra işin psikolojik boyutu oluyor ve ben bu konu ile ilgili psikolog hocama bilgi veriyorum. Gerekirse birkaç seans birlikte alıyoruz. Kendi alanlarımızla ilgili fikir sahibi olabiliyoruz... (Serra Hanım, st. 333-341).

Okul öncesi öğretmenliği mezunu olan İrem Hanım, “...mesela ben özel eğitimcilerden fikir alma olayını çok severim... nihayetinde onun bölümünü okumuş teknik ve yöntemlerini birebir yaşamışlar, şey yapmışlar. Öğrencilere yaklaşım tarzlarını kullandıkları metodları, yöntemleri öğrenmeyi seviyorum. Özellikle aynı aldığım öğrencide o nasıl yol katediyor, ben nasıl yol katediyorum gibisinden...” (İrem Hanım, st. 533-540) diyerek özel eğitim öğretmenleriyle olan iletişimini, bilgi alışverişi yapmak kaydıyla gerçekleştiğini bildirmiştir. Paylaşımı, iş birliği süreci altında ifade etmiştir. İş birliği sürecinin diğer bir paydaşı olan Leman Hanım (P) ise çalışma arkadaşlarıyla olan iş birliği deneyimlerini, “...Çocukla ilgili bir sıkıntı varsa, bir takıntısı varsa, bir problemi varsa bunun hakkında diğer arkadaşımıza bilgi veriyoruz ki ders sırasında böyle bir şeyle karşılaşırsa nasıl davranması gerektiğini bilsin diye. Ailenin çocuğa davranışı hakkında biz bir bilgi almışsak, onu diğer arkadaşımıza iletiyoruz ki ona göre aileyle ve çocukla iletişim kursun.” (Leman Hanım, st. 470-477) şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan personellerin çoğu iş birliği sürecinin doğal bağlamda, kurum içi ders/seans aralarında birbirileri ile denk gelişlerde, öğrencinin seanslar arası geçişlerindeki karşılaşmalarda gerçekleştiğini belirtmiştir. Özel eğitim, okul öncesi ya da sınıf öğretmeni olarak görev alan personellerin daha çok kendi meslektaşları olan diğer öğretmenlerle iş

birliğı yaptığı görülürken, beden eğitimi öğretmeni ile fizyoterapistlerin kendi aralarında daha sık iş birliğı yaptığı dikkati çekmiştir. Araştırmaya katılan aileler ise en sık iş birliğı kurduğu kişilerin çocuklarının eğitim/tedavisinden sorumlu ilgili personel olduğunu belirterek, iş birliğinin seans sonlarında çocuklarının gelişimleri ya da evdeki sorumlulukları hakkında edindikleri bilgiler kapsamında gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

4.1.3. Kolaylaştırıcı Faktörler

İlk temanın üçüncü alt teması olan kolaylaştırıcı faktörler alt temasında katılımcılar iş birliğı sürecini kolaylaştıran faktörleri: elektronik öğrenci takip sistemi (P: Safa, Sude, Zehra, Süleyman), mobil iletişim araçlarının kullanımı (E: Songül, Şermin; P: Serra, Leman, Zehra), bilgi defteri (P: Safa, Sude), geliştirme ve değerlendirme toplantıları (P: Sude, Leman, İrem) ve iş birliğine yönelik olumlu algılar (P: İdil, Safa, Serra, Eda, Leman, İrem; E: Nihal, İlker, Hale, Yeşim) şeklinde belirtmişlerdir. Kurum içinde iş birliğı sürecine katkı sağlayan bir unsur olarak elektronik öğrenci takip sisteminin kolaylaştırıcı yanlarını bir personel şöyle ifade etmiştir:

...Öğretmen bulamadığımız anda yani ulaşamadığımız anda ya da o an öğretmen izinli olabilir, başka yere yıllık izne çıkabilir direkt sisteme bakıyoruz. Çocuğun sistemini açtığımızda çocuğun baştan sonuna kadar bütün her şeyi var. Hedefi var, pekiştireceği yerler var, değerlendirmesi, diyeti, ek hizmeti... (Sude Hanım, st. 1022-1028).

Buna ek olarak Safa Bey (P), "...mesela bir defter takibi vardı. O defter elden ele gidiyordu... Orada bir takip sağlanıyordu. Ben mesela öğrenci huzursuz dediğimde veya hocası bir not yazdığında muhakkak iletişim kuruyorduk. İş birliğinde olumlu özellikler çok fazla geliyor." (Safa Bey, st. 622-627) diyerek kurum içinde her öğrenciye ait olan bilgi defterinin de kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Üç personel (Sude, Leman, İrem), iş birliğı sürecine büyük ölçüde katkı sağlayan bir diğer durumun kurum içinde meslektaşlarıyla bir araya gelinerek gerçekleştirilen toplantılar olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak İrem Hanım;

Eğitim koordinatörümüz başkanlığında bütün psikolog arkadaşlar, biz bireyselci öğretmenler, işte öğretmenler odasında toplanıyorduk. Her hafta bir öğrenci baz alınıyordu... Bütün arkadaşlar o öğrenci için şu yöntem..., bu yöntem..., o olmadığı zaman farklı yöntemge geçin... O şekilde çok güzel fikir alışverişinde bulunuyorduk... böyle haftada bir yapılan toplantıda fikir alışverişi çok çok faydalı oluyordu (İrem Hanım, st. 558-570)

diyerek gerçekleştirilen toplantıların iş birliğı sürecindeki rolünü belirtmiştir. Özellikle COVID-19 salgını sürecinde mobil iletişim araçlarının kullanımını iş birliğini kolaylaştırıcı

bir faktör olarak ifade eden katılımcılardan (E: Songül, Şermin; P: Serra, Leman, Zehra) Şermin Hanım (E):

Mesela pandemi döneminde görüntülü konuştuk... Görüntülü oyunlar oynadık, şeyleri de var yani videoları da var. Videolar attı böyle yapın diye. Ben de mesela oyun oynadık, videosunu çektim, konuştuğu videosunu çektik öğretmene attık... (Şermin Hanım, st. 565-570)

sözleriyle mobil iletişim araçlarının iş birliği sürecinde etkili kullanımına dikkat çekmiştir. Katılımcıların çoğu (P: İdil, Safa, Serra, Eda, Leman, İrem; E: Nihal, İlker, Hale, Yeşim) iş birliği sürecinde kolaylaştırıcı faktörlerin, olumlu iş birliği algısına dayandığına vurgu yapmıştır. Buna yönelik Leman öğretmen:

Mükemmel bir iş birliği algısı var aslında... Biz bir aileyiz vurgusu var. Öyle olmaya çalışıyoruz. İster istemez pürüzler çıkıyor, ister istemez takıldığımız noktalar oluyor ama yine de gayet iyi toparlanıp hani gerçekten biz bir aileyiz şeyini oturtabiliyoruz (Leman Hanım, st. 494-500),

İlker Bey (E) ise, “Burada şimdiye kadar herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Gayet uyum içerisinde ilerliyoruz, inşallah bundan sonra da böyle olur” (İlker Bey, st. 498-500) diyerek iş birliğine yönelik olumlu algıların yer aldığını ifade etmişlerdir.

4.1.4. Paydaş Kurumlar

Paydaş kurumlarla iş birliğinin etkisine yönelik katılımcı ailelerden beşi (Nihal, Songül, Derin, Hale, Yeşim), personellerden ise ikisi (İrem ve Alper) görüş bildirmişlerdir. Özel eğitim hizmetleri sürecinde paydaş kurumlarla iş birliği içinde olduklarına dikkat çekmişlerdir. Özellikle ailelerin devam ettikleri özel eğitim merkezinden farklı olarak sağlık kuruluşlarıyla (hastane ve tıp merkezi) iş birliğini sürdürdüğü görülmüştür. Buna yönelik Derin Hanım (E) çocuğunun doktoruyla olan iş birliğini anlatırken, özel eğitim hizmetlerine doktor tarafından yönlendirildiğini ifade etmiş ve devam ettiği kuruma geçiş sürecinde doktorun etkili olduğunu şöyle dile getirmiştir:

...Araştırmış bizim için sağ olsun. Doktorumuz çok iyi yani sadece hasta şey ilişkisinden ziyade bütün hastaları ile aynı şekilde... okul var isterseniz bir bakın değerlendirin dedi. Sağ olsun biz de geldik görüştük (Derin Hanım, st. 202-206).

Benzer bir şekilde Hale Hanım (E) ise doktorun özel eğitim kurumuna yönlendirmesini “...doktorumuza gittim. Doktor kesinlikle değiştiriyorsunuz dedi o kurumu önerdi. O yüzden bir yıldır, hatta bir yıldan fazla 1,5 yıldır açıldığından beri oradayız.” (Hale Hanım, st. 104-107) diyerek açıklamıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgularda ailelere kıyasla personellerin paydaş kurumlarla daha az iş birliği yaptığı görülmüştür. Görüş bildiren

personellerden İrem Hanım iş birliği sürecinde ÖG’li öğrencisinin genel eğitim okullarındaki öğretmenleriyle olan iş birliği sürecini şu cümlelerle açıklamıştır:

Okul açıldığı dönemde... Sınıf öğretmenleri ile sürekli irtibat halinde olurum... Eğer okuma-yazma varsa ben öğretmene sadece şunu söylüyorum... bir hafta sonra hangi konuya geçeceksiniz, siz bana onu söyleyin. Öğrencimle ben işte ön hazırlık burada çalışayım... (İrem Hanım, st. 189-202).

Hemşire Alper Bey ise kuruma devam eden ÖG’li bireylerin sağlık durumlarına yönelik doktorlar ile iş birliği içinde hareket ettiğini belirterek, deneyimleri hakkında şunları ifade etmiştir:

...çocuk rahatsızlandı. Burada müdahale edemeyip, hastaneye sevkini yaptığımız sırada çocuğun dosyasını açıyorum. Mesela bakıyorum... hangi ilaca alerjisi varsa hastaneye birlikte gidiyorum. Acilde birlikte hekimi bilgilendiriyorum. Hocam şu şu ilaçlara alerjisi var. Bu ilaçları uygulamayın diye... (Alper Bey, st. 340-346).

Özet olarak bu ana temada iş birliğinin önündeki engellerin tutumlardan, yoğun çalışma saatlerinden, bilgi paylaşımındaki sınırlılıklardan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ailelerin iş birliği süreçlerinde doğrudan çocukların eğitim ve tedavilerinden sorumlu personelle etkileşim halinde olduğu, personellerin ise (İdil, Serra, İrem) meslektaşları ya da farklı meslek gruplarından kişilerle iş birliği içinde çalıştığı görülmektedir. Ayrıca hizmet süreçlerinde mobil iletişim araçları, toplantılar, olumlu algılar gibi iş birliğini kolaylaştırıcı faktörlerin katılımcılar tarafından dile getirilmesi dikkat çekmektedir. Kurum dışında gerçekleşen iş birliği sürecinde aileler, daha çok farklı kurumlardan sağlık personelleri ve öğretmenlerle etkileşim halinde olduklarını belirtirken, personeller (İrem ve Alper) kurum dışı paydaşlarla daha az sıklıkta iş birliği yapmaktadır. Bulguların ikinci teması olan katılım, sorumluluklar ve ihtiyaçları ile aileler temasına bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

4.2. Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler

Ana temalardan bir diğeri “**Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler**” temasıdır. Bu temayı oluşturan alt temalar Şekil 17’de görüldüğü üzere “Aile Özellikleri, Aile Katılımı ve Aile İhtiyaçları” şeklinde sıralanmaktadır.



Şekil 17. Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler

Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler temasının alt temaları incelendiğinde **aile özellikleri** alt temasına yönelik iki ebeveyn (Derin, Şermin) ve 11 personelin (İdil, Safa, Sude, İrem, Süleyman, Alper, Gökhan, Eda, Serra, Zehra, Leman) görüş bildirdiği dikkati çekmiştir. **Aile katılımı** alt temasında altı ebeveyn (Nihal, Songül, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) ile tüm personel, **aile ihtiyaçları** alt temasında ise altı ebeveyn (Nihal, Songül, Derin, Şermin, Hale, Yeşim) ve dört personel (İdil, Serra, Zehra, Süleyman) görüş bildirmiştir.

4.2.1. Aile Özellikleri

Aile özellikleri alt temasında ailelerin öğrenmeye ve gelişime açık olmaları yönündeki ifadeleri ele alınmıştır. Ebeveynlerden Derin ve Şermin Hanım çocuklarının gelişimleri için bireysel çaba içinde olduklarını vurgulamış, bu konuda Derin Hanım çocuğunun eğitim fırsatlarından yararlanması adına şu ifadeleri kullanmıştır: “...azimle götüreceğim çocuğumu veya o dersi almasını sağlayacağım. Hani para da veririm gerekirse. Yani yeter ki o eğitimi aldığını görebileyim. Yapabildiğini göreyim yani.” (Derin Hanım, st. 1253-1256). Şermin Hanım ise eşinin ÖG durumunu kabullenmesinin zor olduğunu belirterek süreçteki rolünü, “Ben hemen kabullendim, araştırmaya başladım. Yani bunu nasıl yapabiliriz, nasıl tedavi edebiliriz, nasıl ilgilenebilirim?...” (Şermin Hanım, st. 524-530) sözleriyle ifade etmiştir.

Personeller aile özelliklerini tanımlamakta çeşitlilik göstermiş olup, bu özellikleri hem olumlu hem de olumsuz yanlarıyla birlikte ele almışlardır. Ailelerin **olumlu özelliklerinin** hizmet süreçlerine katkı sağladığını belirten personellerden İdil Hanım, “...ben şeyi çok önemsiyorum... veli ilgisi ise bizler de çok bir şey yapamıyoruz. Ama veli ilgili ise hani yönlendirmeyi çok seviyorum. Bu konuda bana çok katkı sağlıyorlar.” (İdil Hanım, st. 135-140) diye belirtmiştir. Benzer bir şekilde Safa Bey (P) de ailelerin olumlu özelliklerinin katkı sağladığını “...Ailenin önemsediklerinden de ötürü ve “hani hocam yapar mısınız?” bu çok

güzel bir tutum... çocuğunu önemsiyorsa birse, sen beş ver....” (Safa Bey, st. 1141-1146) sözleriyle açıklamıştır. Ailelerin özellikle **sosyoekonomik özelliklerinin** süreçte belirleyici olduğunu dile getiren personellerden (Safa, Leman, Serra, Eda ve Sude) Leman Hanım buna yönelik görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Bilinçli aile diye bir şey var ya gerçekten... daha çok dışarıya çıkarıp, olanak sağlıyor. Ama dar gelirli aile, mesela öyle aileler de biraz daha kadercî. Bu benim kaderim tamam, ben bunu çekeceğim. Çabalama olmuyor (Leman Hanım, st. 720-726).

Aile özelliklerinin süreçteki **olumsuz etkilerine** dikkat çeken personellerden (İdil, Safa, Eda, Alper, İrem Zehra, Süleyman) fizyoterapist Eda Hanım ailelerin bilgi gereksinimleri karşılanmadığında sürecin olumsuz etkilenebileceğine dikkati çekmiş ve bu durumu aşağıdaki sözleri ile betimlemiştir:

...Bizde daha çok hitap ettiğimiz kesimden dolayı olumsuz etkileniyor... En büyük sorun mesela, tamam geçti oğlum, tamam bir daha yapmayacak, ben bir daha seni getirmeyeceğim gibi yaklaşımlar bizi çok öcü gibi gösteriyor. Bununla çok karşılaşmadım ama yapmadıkları için değil. Müsaade etmediğim için... (Eda Hanım, st. 83-90).

Öğretmen İrem Hanım ve Safa Bey aile özelliklerini tanımlarken ailelerin öğretmenlerden beklentilerini birbirleriyle benzer şekilde ifade etmişlerdir: “Buraya gelince merkez çok güzel her şey dört dörtlük. Zannettiler bizim elimizde **sihirli bir değnek** var...” (İrem Hanım, st. 130-132); “Sanki bizim elimizde **sihirli bir değnek** var. Bu değnekle dokunup çalıştığımız zaman, çocuğu iyi yapacağımızı bekliyorlar. Bize destek olunmuyor” (Süleyman Bey, st. 782-785).

Ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili önceki deneyimlerinin, süreçteki olumsuz etkisine vurgu yapan Safa Bey ve İrem Hanım ailelerin bu özelliğinin başlarda zorlayıcı bir faktör olduğunu belirtmiş, buna ilişkin Safa Bey (P), “Aile profilimiz rehabilitasyon merkezleri tarafından..., poh pohlanmış. Buranın resmi bir kurum bilincinde olmayan ailelerimiz vardı başta...” (Safa Bey, st. 1163-1166) demiştir. Son olarak personellerden Zehra Hanım ve Süleyman Bey ailelerin çocukları yerine sorumlulukları kendilerinin gerçekleştirmelerini olumsuz bir özellik olarak nitelendirmiştir. Zehra Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Benim bir öğrencim... Hani sofrasını kurup yemeyi bırakın hocam. Bildiğiniz lokmasını yapıp yapıp ağzına veren anneler var ve bu çocuk yapabilecek düzeyde bir çocuk... Geliyor bana diyor ki öğretmenim işte sizde yapıyor ama evde asla yapmıyor. Diyorum ki bu kesinlikle sizden kaynaklı. Çocuğunuza bana yardım et demeyeceksiniz. Sen kendi yemeğini ye. Kendi için bir şeyler yapacak çocuk ve anneler direkt zannediyor ki çok fazla yemek yedirirse, çok fazla ilgilenirse çocuğuyla ilgileniyor. Aslında öyle değil (Zehra Hanım, st. 478-490).

Süleyman Bey ise bu durumu şöyle ifade etmiştir:

...çocuklar ebeveynlerine çok bağlı. Ebeveynler hep onu korumuş halde almışlar. Yapmasın, biz yapalım. Yürümesin, biz yürütelim. Aman ayakkabısını biz giydirelim. Bunun için bizim otizmlili öğrencilerimizin birçoğu anne ve babaya karşı bir bağımlılığı daha çok var. Onlarsız hiçbir şey olmayacağını düşünüyorlar. Çünkü zaten ne ihtiyacı olsa aile karşıladığı için... (Süleyman Bey, st. 81-88).

4.2.2. Aile Katılımı

Aile katılımı alt temasında ebeveynlerin (Nihal, Songül, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) ÖG’li çocuklarına yönelik gerçekleştirilen eğitim/televli süreçlerinde katılım deneyimleri ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Personellerin ise aile katılımının önemi, ailelerin katılımlarının nasıl gerçekleştiğı ile katılım düzeyine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu konuda, Hale Hanım (E) kızının eğitim sürecine evde katılım gösterdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “...Hani hocalar çalıştıklarını kısa kısa video çekiyorlar çocuklarla. Bakın biz bunları çalışıyoruz. Size de ödev olarak şunları veriyoruz. Siz de bize göndereceksiniz...” (Hale Hanım, st. 519-522). Benzer bir şekilde evde çocuğunun gelişimini desteklemeyi sürdüren başka bir anne (Şermin Hanım) ise süreci:

...kendi kendimi ben geliştiriyorum. Yani şey yapmıyorum, pasif kalmıyorum... Instagramdan takip ediyorum. Bakıyorum mesela ne yapmışlar? Mesela evde topları yapııştırıyoruz koli bandıyla. Kızlarla (diğer çocukları ile) şey yapıyor... İuu yapıştirip çıkartıyorlar mesela. Yani öyle yönlendiriyoruz (Şermin Hanım, st. 262-268)

şeklinde açıklamıştır. Nihal Hanım (E) ise çocuğunun eğitim/televli süreçleri hakkında personelden bilgi aldığını şöyle belirtmiştir: “Yaptığı... hareketlerden... ondan sonra, gelişiminden, şuna yönelik daha çok ağırlık vereceğimize dair şeyler alıyoruz...” (Nihal Hanım, st. 161-164). Katılım süreçlerindeki deneyimini bir baba (İlker Bey):

Eğitimine girmiyorum zaten ben. Eğitimine girmedığım için sadece Sude Hoca’dan duyuyorum yani. Bir de diğer hocalar aldığı zaman bilgi veriyorlar (İlker Bey, st. 432-435)

diyerek çocuğunun eğitim süreçlerine kurumda birebir dahil olmadığını bildirmiştir. Buna ek olarak İlker Bey ailelerin sorumluluklarını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

Çocuğuna hepsinden en önemlisi vakit ayırması gerekiyor. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler çocuğuna olabildiğince fazla vakit ayırması gerekiyor... Temeli bu şekilde. Çünkü vakit ayırmazsanız o çocuğun ne gelişimine destek olabilirsiniz ne de geleceğı ile ilgili bir şey kurabilirsiniz. En önemlisi vakit ayırmanız gerekiyor. Olabildiğince hocaları tabii ki eğitim veriyor ama ailelerin verdiği eğitim hocaların verdiği eğitimden daha önemli (İlker Bey, st. 457-466)

Personeller aile katılımını, **eğitim/televli sonrası bilgilendirme, eğitim/televliye dahil etme ve evde katılımı sürdürme** şeklinde sağlamakta iken **aileyi gün sonunda**

bilgilendiren atölye hocası Gökhan Bey aile katılımının olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Eğitim sonrası bilgilendirme sürecini şu şekilde özetlemiştir:

Yani çocuğun genelde atölyedeki yapabildiklerini anlatıyorum. Yapamadıklarını anlatıyorum. Çocuğun devam edip etmeyeceğinin kararı zaten onlara ait. Ben mevcut durumu anlatıyorum, olabildiğince şeffaf bir şekilde. Hani şey yapmayacak şekilde, karşıyı incitmeyecek şekilde. Bu şekilde bilgi veriyorum (Gökhan Bey, st. 114-120).

Fizyoterapist Eda Hanım aile katılımı hakkında: “...müdahale ettirmiyoruz, seanslara çok almıyoruz. Onun yerine ders bittikten sonra birebir anlatıyoruz evde ne yapılması gerektiğine dair.” (Eda Hanım, st. 96-98) demiş, buna ek olarak aile katılımını sağlarken çocuk yaşının belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Küçük yaştaki ÖG’li çocuk ailelerini tedavi sürecine dahil ettiğini:

...0-12 ayda özellikle seansın son 10-15 dakikası, belki seansın tamamında da alabiliyoruz... İşte pozisyonlamalar evde bu şekilde oturabilirsiniz, bu şekilde yemek yedirebilirsiniz, tutuşlar böyle olabilir, yatarken bu şekilde pozisyonlayabilirsiniz... Biraz daha bebekler için seansın sonuna doğru çağırıyoruz. Çünkü anlatmayla olacak şeyler değil göstermemiz lazım (Eda Hanım, st. 104-114)

şeklinde görüş bildirerek, ailelerin eğitim-tedavi süreçlerine katılımlarına yönelik uygulamalarına örnek vermiştir. Ailelerin kuruma gelmediği durumlarda bilgilendirmenin telefon ile yapıldığını belirten personeller (Serra, Leman, İrem, İdil, Zehra) bu paylaşımın etkisine değinmişlerdir. Leman Hanım: “Gelmeyen ailelerle telefonla iletişim kuruyoruz. Ne çalıştığımızı ve evde ne yapabileceği hakkında bilgi veriyoruz.” (Leman Hanım, st. 153-155) diyerek;

Aileyi eğitim sürecine dahil eden Sude Hanım (P) ise aile eğitimleri gerçekleştirdiğini belirterek eğitim sırasında geri bildirimler sunduğunu dile getirmiştir. Örneğin bu durumu “...çocuğa karşı yaptığı doğru davranışlarla... İnn olumlu davranışlarla olumsuz davranışları ayırt edip, kendini izlemesini istiyorum. Hani bak burada yanlış yaptın, şurada doğru yaptın...” (Sude Hanım, st. 96-100) sözleriyle ifade etmiştir.

Aile katılımını evde sürdürmeye yönelik personellerin, ev ödevi verdikleri (Süleyman, Safa, Sude, Serra, Mert, Zehra) dikkati çekerken, evdeki katılıma dair video kaydı istedikleri (Süleyman, Safa, Sude) görülmüştür. Katılımı sağlamak için aileye ev ödevi vererek sorumluluk yüklediğini ifade eden Süleyman Bey, aile ile iş birliği yapmanın önemli olduğunu belirterek aile katılımı hakkındaki deneyimlerini şöyle dile getirmiştir:

...Aile ile iş birliği çok önemli. Çalışmalarımızın birçoğunda eğer bizim buradaki çalışmalarımızı aile evde, sosyal yaşantısının içerisinde çalışmaya devam ederse

tabii ki çocuklarımızda çok büyük bir gelişim sağlıyoruz... Onun için aile ile birlik ve beraberlik içinde gitmek iyidir (st. 90-100).

...İki haftada bir gün aileyi mutlaka dersinin son on dakikasına alıyorum. Çocukla ne yapmak istiyoruz, nasıl yapacağım... Ben onu gösteriyorum. Aileye de bunu denettiriyorum... Evde mutlaka yaptığı çalışmalar üzerine videolar istiyorum (Süleyman Bey, st. 107-114).

Bu bulguların yanı sıra aile katılımını etkili bir şekilde sürdürebildiğini ifade eden Sude Hanım (P) bu konu hakkında “...Benim çoğu velim %80 diyeyim hepsi verimli... Hocam dersinize girebilir miyim diyen bile var. Neler yapıyorsunuz, neler yapamıyorsunuz diye konuştuğum velilerim bile var...” (Sude Hanım, st. 848-852) sözleriyle özetlemiştir. Aile katılımının sağlanamadığı durumlarda ise güçlüklerle karşılaşan personellerden (İdil, Serra, Zehra, Leman, Alper) İdil Hanım, ailelerin katılım düzeylerinin sınırlı olduğu durumlardaki güçlükleri:

...yeterli şekilde çocuklarını tanımamaları, ev desteğini mesela verememeleri... Genel... bahsediyorum... Mesela bir çocuk el yıkama... Aslında gerçekten bir anne her durumdaki öğrenciye el yıkama davranışını evde verebilir. Bunun gibi biraz velilerin daha böyle uygulama aşamasında desteklenmesi lazım. Bu bir problem aslında öğretmenler için de. Çünkü buradaki eğitim evde de desteklenmediği sürece boş kalıyor (İdil Hanım, st. 1429-1442),

Diyetisyen Serra Hanım aile katılımında iletişim kuramamanın güç yanlarını:

Biz mesela burada obez ve kaşektik öğrencilerimizi işte kilolarına göre çıkardık tek tek ve velilerini arayıp acil müdahale edilmesi gerekiyor dememe rağmen veli gelmedi gibi düşünün. Yani hani ısrar ederseniz, üç kere aradım. Hani bir aradım olmadı, iki olmadı, üçüncüden sonra bir şey yapamıyorsun (Serra Hanım, st. 764-771),

Zehra Hanım ise aile katılımının sağlanamadığı durumlarda karşılaştığı güçlükleri şu sözlerle açıklamıştır:

...burada gastronomi yazdırıp evde ufacak bir ödevi bile asla yapmayan velilerimiz var. Yani sadece salata yaparken verin karıştırın dediğimiz... Aman hocam... Siz yapın direkt bu şekilde... buraya getirerek ve buraya teslim ederek çocukları ile ilgili en büyük görevi yaptıklarını... yani ben getirdim en iyi kuruma götürdüm, orada bir sürü hoca etrafındaydı. Ama nasıl bir içeriği var, bu hocamız ne dedi, nasıl yönlendirdi... (Zehra Hanım, st. 720-731).

4.2.3. Aile İhtiyaçları

Aile ihtiyaçları alt temasında özel eğitim hizmetlerinde yaşanan güçlükler bağlamında ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu alt temada altı ebeveynin (Nihal, Songül, Derin, Şermin, Hale, Yeşim) görüş bildirdiği dikkati çekerken, personellerden sadece dördü (İdil, Serra, Zehra, Süleyman) görüş bildirmiştir. İhtiyaçlarını, eğitim gereksinimleri bağlamında dile getiren Derin Hanım (E) ÖG’li çocuğa sahip aileler için eğitim danışmanlığına ihtiyaç duyduğunu “...özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere

böyle bir eğitim danışmanlığı gibi bir şey yapılırdı. Yani hani bazen o kadar yanlış davranıyoruz ki... (st. 947-949) Hani bununla ilgili bir danışmanlık hizmeti verilseydi...” (Derin Hanım, st. 957) şeklinde açıklamıştır. Şermin Hanım (E) ve Zehra Hanım (P) ise ailelerin kişisel gelişimlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu dile getirmişlerdir. Buna yönelik Şermin Hanım’ın ifadeleri:

...mesela bu kurumun bize de bir şeyler öğretmesini istiyorum... ben mesela Elif’ten önce iğne oyası falan yapıyordum, örgü yapıyordum, lif yapıyordum... Şimdi ben Elif’le ilgilendiğimden dolayı yapamıyorum. Yani işim daha çok oluyor. Ne bileyim yani uğraşım daha çok oluyor. O beni tedavi ediyordu... Hobi şeyleri olsun diyorum yani. Yemek yapma, pasta kursu... aileye yönelik bir şeyler de istiyorum yani (st. 985-1009). ...Yani çocuklardan çok bizim ihtiyacımız var. Biz yaparsak biz güçlü olursak çocuklar daha güçlü oluyor (Şermin Hanım, st. 1028-1030) şeklindedir.

Şermin Hanım ihtiyaç duyduğu bu aktiviteleri psikolojik bir destek olarak nitelendirmiştir. Psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını bildiren diğer ebeveynler de (Derin ve Hale) benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Derin Hanım eğitim gereksinimleri ile ilgili şu sözleri dile getirmiştir:

...düzenli bir şekilde psikoloğa gidebilme şansımız olsaydı mesela... Psikolog anlayışı da çok şeydir. Gittiğin zaman, hasta mısın sen? Bir şeyin, neyin eksik gibi bir algı oluyor ama bazen öyle bir şey oluyor ki bir de bu devrin insanıysanız bu devirde yaşıyorsanız ihtiyaç bence yani. Her anlamda ihtiyaç (Derin Hanım, st. 958-964).

Psikolojik desteğe ihtiyaç duymalarının yanı sıra çocuklarının eğitim/tedavileri için maddi desteğe ihtiyaçlarının olduğunu da belirten Şermin Hanım (E) ise:

Maddiyatım biraz iyi olursa, duyu bütünleme almasını istiyorum. Yani orada mesela farklı şeyler var. Mesela kızım seviyor, park gibi salıncak var. Mesela el kaslarını geliştirecek pürüzlü şeyler var. Onları şey yapıyorum, istiyorum yani (Şermin Hanım, st. 586-594)

diyerek farklı eğitimleri çocukları ve kendileri için planladıklarını belirtmiştir. Benzer bir görüş ise Hale Hanım’a aittir. Hale Hanım (E), “İmkanım olsa çok daha fazla eğitim aldırırım Zeynep’e. Ama işte imkan açısından belli bir yere kadar aldırabiliyorum.” (Hale Hanım, st. 488-491) demiştir. Bu bulgulara ek olarak ebeveynler (Nihal ve Şermin) çocuklarının gereksinimi hakkında içinde yaşadıkları toplumun bilinçlenmesine de ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmişlerdir. Buna yönelik olarak Nihal Hanım (E) çocuğunun ÖG hakkında yaşadığı olumsuz deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

...Ayağındaki ortezi en azından anneye bile sorarken çocuğun yanında olmamasına dikkat etmeleri gerekiyor. Sorarken bile çocuklar incinebiliyor. Mesela dün yaşadık. Anne, beni durdurdu bisiklet sürerken, sitenin içinde oluyor bu olay, ayağındakini neden giyiyorsun diye sordular dedi. Onlar bilmek zorunda

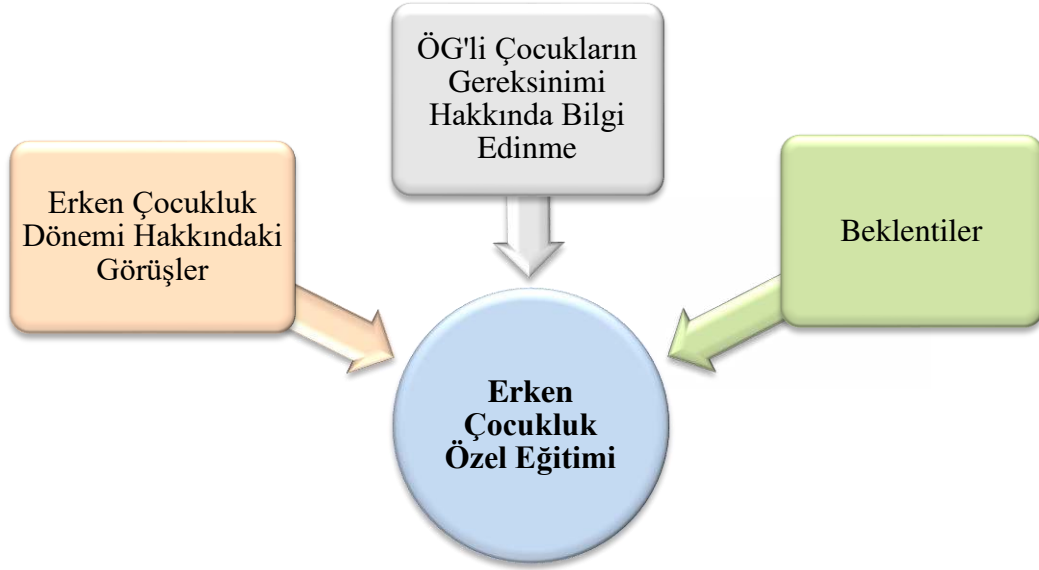
değiller dedi. Ben de söylemedim dedi. Tamam oğlum söylemek zorunda değilsin rahatsız olduysan o tarafa bir daha gitme dedim... (Nihal Hanım, st. 420-430).

Süleyman Bey (P) ve İdil Hanım (P) ise daha çok çocuklarının gelişimi hakkında ailelerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik İdil Hanım: “...hep burada çocukları eğitime alıyoruz. Aslında diyorum mesela arada biz çocuğun eğitimini durdurup o seansa sadece veliyi... Biraz veliyi de eğitim noktasında bilgilendirmemiz lazım.” (İdil Hanım, st. 1448-1456) demiştir.

Özetle bu ana temaya yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, ailelerin (Derin ve Şermin) çocuklarının gelişimini desteklemek için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Personeller aile özelliklerinin hizmet sürecine etkilerini paylaşmakta ve olumlu yanların hizmet süreçlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır (İdil, Safa). Ailelerin aşırı koruyucu bir tutum sergilemeleri personeller (Zehra, Süleyman) tarafından olumsuz bir özellik olarak nitelendirilmektedir. Aile katılımı farklı ortam ve zamanlarda, çeşitli iletişim yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir. Örnek olarak yüz yüze görüşmelerle ders sırasında veya sonrasında aileler sürece katılım gösterirken, bu görüşmeler telefon görüşmeleri ya da video kayıtlarıyla da sağlanmaktadır. Ayrıca bu temada katılımcılar ailelerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Örneğin; eğitim, psikolojik, ekonomik destek ve kişisel gelişimi sağlamaya yönelik ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü teması (EÇÖE) ve bu temayı oluşturan alt temalar izleyen başlıkta açıklanmıştır.

4.3. Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Araştırmanın üçüncü ana teması “**Erken Çocukluk Özel Eğitimi**”dir. Bu temaya ait alt temalar Şekil 18’de görüldüğü üzere “Erken Çocukluk Dönemi Hakkındaki Görüşler, ÖG’li Çocukların Gereksinimi Hakkında Bilgi Edinme ve Beklentiler” olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.



Şekil 18. Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Erken Çocukluk Özel Eğitimi temasının alt temaları incelendiğinde **erken çocukluk dönemi hakkındaki görüşlere** yönelik üç ebeveyn (Songül, Derin, İlker) ve sekiz personel (İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, Gökhan, Zehra), **ÖG'li çocukların gereksinimi hakkında bilgi edinme** alt temasında ebeveynlerin tümü ve dört personel (İdil, Safa, Serra Süleyman), son olarak **beklentiler** alt temasında ebeveynlerin tümü ile sekiz personelin (İdil, Safa, Sude, Eda, İrem, Alper, Mert ve Süleyman) görüş bildirdiği dikkati çekmiştir.

4.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Hakkındaki Görüşler

Erken çocukluk döneminin çocuklarının gelişimi için önemli olduğunu belirten ebeveynlerden (Songül, Derin, İlker) Derin Hanım: “...ne kadar erken başlanırsa o kadar daha çabuk yol kat edilir. Belli bir yaştan sonra kapanıyormuş. Yani algı var ama yine de ne kazanıyorsan o 0-5 yaş arası mı diyorlar artık o süreç içerisinde yapması gerekiyor çocuğun.” (Derin Hanım, st. 1264-1272) diyerek eğitime erken yaşlarda başlanması gerektiğini vurgulamıştır. Personellerden üçü (Safa, İdil, Serra), erken çocukluk döneminde özellikle aile yaklaşımlarının önemli olduğunu belirtmişler, buna yönelik olarak İdil Hanım:

...öğretmenlerin yapabileceği erken müdahalede tanı konulduktan sonra olduğu için eğitim noktasında... bize gelene kadar çocuk çok gecikmiş de olabiliyor. O nedenle anne-baba kilit nokta yani (İdil Hanım, st. 692-697)

şeklinde görüş bildirmiştir. Bu noktada İdil Hanım, ailenin erken dönemlerde önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Erken çocukluk dönemi hakkındaki görüşlerinde erken tanıya da yer veren personellerden (Leman ve Gökhan) Leman Hanım:

Mesela gecikmiş konuşma öğrencisi geldi, erken yaşta geldi. 1,5 yaşında bana geldi. O çocuğun konuşma kritik dönemi geçmemiştii henüz. O yüzden daha

avantajlı. O konuşma olanağına daha çabuk ilerliyor... Otizmlili çocuklar için de çok önemli aslında erken yaşta fark edilip başlanması. Uyarı ne kadar çok artırırsak o kadar iyi olduğu için küçük yaşta uyarı artırıyoruz (Leman Hanım, st. 449- 457)

diyerek erken tanının bir avantaj olduğuna, erken tanı sonrası aile ile iş birliğinin etkisine dikkat çekmiştir. Kurumda personel olarak görevli Safa, Serra, Sude, Eda, Zehra ise, erken çocukluk döneminin önemine yönelik görüş bildirmişlerdir. Eda Hanım'ın görüşleri şöyledir:

Erken müdahale ülkemizde gerçekten çok yeni başladı. Aslında çok çok önceden başlaması gerekiyordu. Bebekler için çok önemli. Artık doktorlar, fizyoterapistler iş birliği içinde bir bebek yeni doğduğu an, en ufak bir parmak hareketini, en ufak bir soluk alışverişinde bile bir problem olup olmadığını, tabii doğumun şartlarına göre, ihtimal dahilinde bakabiliyorlar. Çocuğu direkt kuvözden yoğun bakımda fizik tedaviye başlatarak ileride, gelecek dönemde, çocukluğunda, ergenliğinde kalabilecek..., engeli minimum seviyeye düşürmeyi hedefliyorlar ve bu gerçekten inanılmaz işe yarıyor. Bir çocuğun on yaşında başladığı fizik tedavi ile altıncı ayda veya iki yaşında başladığı fizik tedavi bir değilken çocuk, anne karnından dünyaya çıkar çıkmaz direkt tedaviye başlıyor. Yani daha hiçbir şey oturmamışken biz onu tamamen.... tekrar böyle çok doğru bir şekilde başlamasını sağlıyoruz. O yüzden erken müdahale gerçekten çok önemli (Eda Hanım, st. 254-273).

4.3.2. ÖG'li Çocukların Gereksinimi Hakkında Bilgi Edinme

ÖG'li çocukların gereksinimi hakkında bilgi edinme alt teması iki boyutta ele alınmıştır. Bunlardan ilki ailelerin küçük yaştaki çocuklarının gereksinimine yönelik bilgiye kimlerden ve ne şekilde ulaştığıdır. Diğerisi ise personellerin erken çocukluk dönemindeki ÖG'li çocuklara yönelik almış oldukları eğitimlerdir. Araştırmaya katılan aileler çocuklarının gereksinimi hakkında bilgi edindikleri kaynakları doktorlar (Nihal, Songül, Derin, İlker, Hale, Yeşim), öğretmenler (Nihal, Şermin, Hale), yakın çevre (Derin, Şermin) olarak tanımlarken; kişisel çabalar ve yapılan araştırmalar (Derin, Şermin, Yeşim) sonucunda öğrendikleri vurgulamışlar, bilgilerin de önemine değinmişlerdir. Çocuğunun gereksinimi hakkında doktordan bilgi edinen Derin Hanım:

...bizim nöroloji uzmanımız yönlendirdi. Yani tabii keşke daha küçük yaşta başlayabilseydik bu doktorumuzla, tanışabilseydik diye düşünüyoruz ama vardır bir hayır demek ki... sonrasında o bize söyledi. Yani okulu araştırmamızla ilgili bilgi verdi (Derin Hanım, st. 172-186).

Çocuğunun gelişimi hakkında öğretmenlerden bilgi edindiğini ifade eden Hale Hanım:

...ağlama krizleri geldiğinde ve uzun sürdüğünde, hani tabii ki bunu ben hocalarımıza danışıyorum. Hani görmemezlikten gelin, tepki vermeyin. Hani o kendisi susacak, sizin yanınızdan ayrılmayacak, yardım isteyecek ama tepki vermeyin... (Hale Hanım, st. 395-399),

Derin Hanım ise:

...dışarıdan benim arkadaşlarım var. Psikolog bir iki arkadaşım var, hastanede görev yapıyor. Biri yetişkin, biri çocuk. Onlardan da bazen böyle çok sıkıştığım zaman, bir şeyler alıp verdiğim oluyor. Yani ne yapmam lazım böyle durumlarda gibi. İşte bazen aşırı fevri şeyler yaptığı zamanlar, çaresiz kaldığımız zamanlar oluyor yani. Ondan böyle aldığım zamanlar işte yani üstüne ne kadar gitmeliyim ya da gitmemeliyim şeklinde. Hani okul içi değil ama okul dışında görüştüğüm arkadaşlarım var onlardan akıl alabileceğim diyeyim (Derin Hanım, st. 715-724)

şeklinde görüş bildirmiş ve yakın çevresinden destek aldığını, bilgi paylaşımı yaptığını vurgulamıştır. Çocuğunun gelişimi hakkında kişisel çabaları ile araştırma yapan Şermin Hanım ise:

...instagramdan falan takip ediyorum, takip ettiğim şeyler var... başka sayfalardan down sendromu olan şeyleri takip ediyorum. Yani onlarla nasıl oynuyorlar, nasıl gelişiyor onları takip ediyorum. Onlardan bilgi alıyorum, uygulamaya çalışıyorum evde... (Şermin Hanım, st. 78-87)

diyerek bilgi teknolojilerinin araştırmaya katkısına dikkat çekmiştir. Kurumda çalışan personeller arasında erken çocukluk dönemindeki ÖG’li çocuklar hakkında dört personel (İdil, Safa, Serra, Süleyman) eğitimlere katıldığı bilgisini vermiştir. Bu konudaki görüşlerini İdil Hanım şöyle özetlemiştir:

...velilerin şok evreleri falan, hani orada nasıl müdahale edebiliriz, işte öğrencilerde ilk aşamada hangi uı belirtiler olur, bu aşamalarda nasıl yaklaşılmalı, öğrenciye nasıl yaklaşılmalı, özellikle aileye nasıl yaklaşılmalı konusunda eğitim almıştık (İdil Hanım, st. 112-118).

4.3.3. Beklentiler

Beklentiler alt temasında ailelerin tümü küçük yaştaki çocuklarının gereksinimlerine yönelik beklentilerini ifade ederken, sekiz personel (İdil, Safa, Sude, Eda, İrem, Alper, Mert ve Süleyman) EÇÖE’ye yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir. Ailelerin çocuklarının gelişim alanlarına yönelik beklentileri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Ailelerin Çocuklarının Gelişim Alanlarına Yönelik Beklentileri

Ebeveyn Adı Beceri Alanı	Öz Bakım Becerileri	Dil Becerileri	Fiziksel Beceriler	Sosyal Beceriler
Yeşim Hanım	+	+		+
Şermin Hanım	+	+		+
Hale Hanım	+	+		
Derin Hanım		+		+
Songül Hanım			+	
İlker Bey		+		+
Nihal Hanım			+	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, Yeşim Hanım, Şermin Hanım ve Hale Hanım çocuklarının **öz bakım becerileri** ve **dil becerileri**; Nihal Hanım ve Songül Hanım **fiziksel beceriler**; Şermin Hanım, Derin Hanım, İlker Bey ve Yeşim Hanım **dil becerilerinin** yanı sıra **sosyal becerilerine** yönelik gelişimleri noktasında destek beklemektedir. Beklentilerine yönelik olarak görüşlerini Yeşim Hanım (E) şöyle dile getirmiştir:

...dil konuşma (st. 162), uuu daha sonra şey sosyal becerileri gelişsin istiyorum. Yani kendi kendine bir şeylerini yapabilsin... Dil konuşma gelişsin zaten diğerlerinin devamı gelir diye düşünüyorum... (Yeşim Hanım, st. 169-176).

Görev yapan personelin (İdil, Safa, Sude, Alper) beklentiler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle EÇÖE için ailelerden beklentileri olduğu dikkat çekicidir. Erken tanı noktasında aile katılımının önemine de vurgu yapan personel katılımcılardan (İdil, Sude, Eda, İrem, Süleyman), İdil Hanım’ın erken yaşlarda ailelerden beklentileri:

...özellikle mesela 0-2 yaş döneminde annenin, çocukla o duygusal iletişimini çok iyi yakalaması lazım. Mesela çalışan annelerde falan da özellikle o 0-2 yaşta çocuğuyla çok vakit geçirmesini çok önemsiyorum... (st. 626-632). Hani o çok önemli, 0-2 yaşında annenin çocuğu tanınması. Çünkü çocuk 5-6 yaşına geliyor aile hala çocuğunun engelli olduğunun farkında olamayabiliyorlar (İdil Hanım, st. 636-640) şeklindedir.

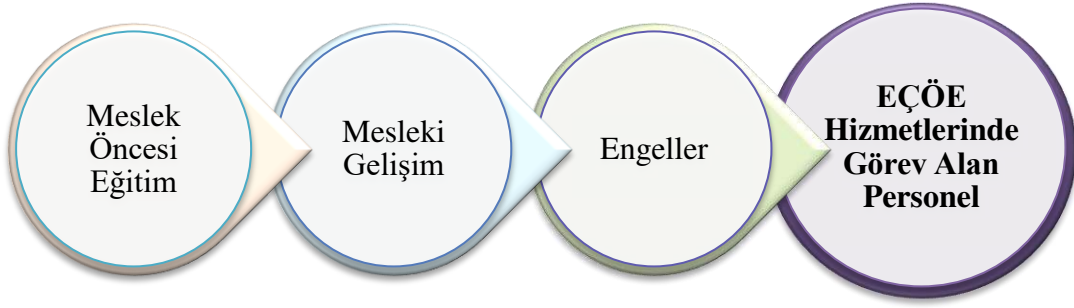
Personel Eda Hanım ise ÖG’li çocukların erken dönemde tanı ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önemine değinmiş, bu amaçla erken tanıyı takiben erken terapi süreçlerinde ailelerden beklentilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

...bir çocuk en iyi ihtimalle, Türkiye şartlarında 6-7 aylıkken gelebiliyor... hareketleri daha çok kolay absorbe edebiliyor. Imm daha kolay nasıl denir uyum sağlıyor. Seninle birlikte, beraber yapabiliyor, çok kolay geri dönüt alabiliyorsun. İki kere yaptığım bir şeyi üçüncüde kendi katılabiliyor. En önemlisi o. Yaş gerçekten çok çok önemli ama dediğim gibi çok zor 6-7 ay en iyi ihtimalle, çok çok ilgili bir ailenin elindeyse o da çoğu zaman tesadüfen ortaya çıkıyor (Eda Hanım, st. 289-303).

Dolayısıyla EÇÖE teması bir bütün olarak incelendiğinde, aileler erken çocukluk döneminin önemli olduğunu vurgulamakla birlikte çocuklarının gelişimlerine yönelik bilgi edindikleri kaynakları doktorlar, öğretmenler ve yakın çevreleri olarak sıralamaktadır. Buna ek olarak Derin, Şermin ve Yeşim Hanım kişisel çabalarıyla da bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Personeller erken çocukluk döneminde aile yaklaşımlarını önemli bulurken (Safa, İdil, Serra), erken tanının da oldukça kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir (Leman ve Gökhan). Katılımcıların erken çocukluk dönemine ilişkin beklentileri aileler için çocuklarının dil, sosyal, fiziksel alanlarındaki becerilerine yoğunlaştığı dikkati çekmekte, personelin (İdil, Safa, Sude, Eda, İrem, Alper, Mert ve Süleyman) beklentileri erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik olmaktadır. Örneğin, öğretmen İdil Hanım ve fizyoterapist Eda Hanım çocukların erken yaşlarda tanı ve değerlendirme süreçlerinin yerine getirilmesini beklemektedir. Araştırmanın bir sonraki teması olan EÇÖE hizmetlerinde görev alan personel temasına ilişkin bulgular izleyen başlıkta yer almaktadır.

4.4. EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel

Araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturan dördüncü tema “**EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel**”dir. Bu tema Şekil 19’da görüldüğü üzere “Meslek Öncesi Eğitim, Mesleki Gelişim ve Engeller” alt temalarından oluşmaktadır.



Şekil 19. EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel

EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel temasının alt temaları incelendiğinde tüm personelin **meslek öncesi eğitime** yönelik görüş bildirdiği, **mesleki gelişim** alt temasında beş ebeveyn (Nihal, Derin, İlker, Hale, Yeşim) ile tüm personelin, **engeller** alt temasında ise bir ebeveyn (Derin) ve yedi personelin (İdil, Safa, Sude, Alper, İrem, Zehra, Süleyman) görüş bildirdiği dikkati çekmektedir.

4.4.1. Meslek Öncesi Eğitim

Bu alt temada (Meslek Öncesi Eğitim) ailelerin görüş bildirmediği belirlenmiş, ancak personellerin tümü görüş bildirmiştir. Bu alt temada personeller lisans eğitimleri süresince aldıkları dersler ve staj deneyimlerine yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir. Lisans eğitimlerinin niteliği boyutunda görüş bildiren Eda Hanım (P):

...asla mesleki bir lisans eğitimi almıyoruz... Her şey staj üzerinden olması lazım. Dördüncü sınıfta sadece stajımız var. Bizim elimize bir kağıt verip git bu hastaya bak diyorlardı. Anlamıyorsun hiçbir şey ilk defa gördüğüm terimler, ortama ilk defa giriyorsun... Mesela fizyoloji görüyoruz... ama inanılmaz derinlemesine. Sahada kullanmıyoruz o kadar... Alanda gerçekten ihtiyacımız olan şeylere yönelmemiz lazım. Bizim ekstra bunlara para verip kurslarla almamamız gerekiyor. En önemli şey o (Eda Hanım, st. 475-494),

Süleyman Bey (P) ise:

...Ben puanına göre lisans eğitime karşıyım. Aslında çocukla ilgisi alakası ve deneyimlerine göre böyle bir lisans eğitimi olmalıydı. Mesela ben özel eğitimde alacak olan çocuğa gerçekten vicdani ve şeye durumuna bakarım. Hani hevesine bakarım ama o maalesef lisans eğitimi o konuda yetersiz geliyor bana (Süleyman Bey, st. 693-699)

şeklinde görüş bildirmiş yalnızca puana göre bölüme yerleşmenin dezavantajlı olduğuna dikkati çekmiştir. Diyetisyen Serra Hanım lisans döneminde öğretim programları ile ilgili olarak:

Lisansta ıı özel alanlara eğilmeli. Benim mesleğim adına konuşuyorum. Sadece kilo alıp verme değil de işte özel grupları... Mesela biz özel gruplar olarak ne gördük; yaşlılarda beslenme gördük, işte işçi grubunda beslenme gördük ama işte özel bireylerin de olduğuyla ilgili kesinlikle bir müfredat konulmalı... (Serra Hanım, st. 500-506)

diyerek ÖG'li olan bireylerin beslenme düzenlerine yönelik bir uygulama deneyimi olmadığına vurgu yapmıştır. Meslek öncesi eğitime yönelik görüş bildiren Safa Bey (P) staj deneyimlerinin büyük yaş grubu öğrencilerle geçtiğini ifade etmiştir: “Çok büyük yaş öğrenci grupları vardı... Geç vakaları da özel eğitim merkezi vardı orada alıyorduk...” (Safa Bey, st. 226-230). Eda Hanım ise staj sürecinde erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik çok fazla deneyim kazandığını: “...İş hayatından daha fazla 0-6 yaş çocuk aldım. Çok fazla bebek hastam vardı. Çok fazla hasta çeşitliliği gördüm. Çok yoğun bir yerde staj yapmamın getirisi olsa gerek.” (Eda Hanım, st. 144-147) sözleri ile dile getirmiştir.

Personellerin tümü görev yaptıkları kurumda kendi branşlarında stajyer eğitiminin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin diyetisyen Serra Hanım:

...Stajyer gelmeli. Çünkü zaten lisans anlamında lisansta çok büyük eksik var. Bu konuda dediğim gibi hocalarımız bile bizim buradaki yerimizi gördüğünde çok şaşırmıştı ve çok mutlu olmuştu (Serra Hanım, st. 594-598),

Odyolog Sude Hanım:

Yani çalışma şartlarının nasıl olduğunu bilmeleri lazım, görmeleri lazım. Hangi öğrenciyle yüz yüze geleceklerini bilmeleri gerekiyor. En azından bu alana girip girmemeye o an karar vermeleri gerekiyor (Sude Hanım, st. 769-774),

Hemşire Alper Bey:

En azından ıı hemşirelik bölümünde staja gelenler için dediğim gibi hocam engelli bireylerle hangi zorluklarla karşılaşılır, hangi iş yapılır... Hani en azından onu öğrenmeye yönelik baya bir katkılarını görürler (Alper Bey, st. 547-551),

Robotik kodlama atölye hocası Gökhan Bey ise:

...bu işi normalde öğretmek zaten çok kolay olmayan bir şey. Çok teknik yönü olan bir şey. Bir de buradaki dediğim gibi özel gereksinimi olan çocuklara öğretmek... Yani nasıl öğreteceğinizi siz aslında öğrenmiş oluyorsunuz. Burada bir konuyu bir şekilde değil de her çocuğa göre mesela üç tane dört tane çocuğa göre farklı farklı yöntemlerle anlatmak gerekiyor. Bu yönden de hani eğitim veren kişiye de çok fazla katkısı oluyor. O yönden stajyerlere de katkısı olur (Gökhan Bey, st. 566-576) sözleriyle ifade etmiştir.

4.4.2. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim alt temasında beş ebeveyn (Nihal, Derin, İlker, Hale, Yeşim) çocuklarının eğitim ve tedavilerinden sorumlu personelin mesleki gelişimlerine dayalı görüş

bildirmiştir. Derin Hanım (E) özel eğitim hizmetlerinde görev alan personele yönelik deneyimleri doğrultusunda şu ifadeleri paylaşmıştır:

Hani sonuç itibari ile eğitim alan insanlar onlar olduğu için onlar bana feedback (geri bildirim) vermeleri gerekirken ben vermek durumunda kalıyordum. Bu defa belki işini gerçekten iyi yapıyor ama yetersiz olduğunu, bana o hissiyatı veriyorlardı... (Derin Hanım, st. 263- 267).

İlker Bey (E) ise öğretmenlerin mesleğe olan sevgilerini, çabalarını şu sözlerle takdir etmiştir:

...aslında çok iyi öğretmenlerimiz var bizim. Bizim çok iyi öğretmenlerimiz var. Yeter ki işlerini severek yapabilsinler. Severek yapabilmelerini sağlayan bir ortam hazırlayalım onlara. Bu ortamı onlara sunduğumuzda çok güzel iş çıkarıyorlar. Çok iyi eğitimcilerimiz var (İlker Bey, st. 551-560).

Mesleki gelişim anlamında hizmet veren personelin alan mezunu olmasını isteyen Hale Hanım (E) ise düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: “Özel eğitim öğretmenlerinin vermesi lazım. Benim düşüncem o yönde... Ya kendini çok yetiştirmesi lazım ya da direkt özel eğitim alan öğretmeni...” (Hale Hanım, st. 637-644).

Mesleki gelişim alt temasında personeller kendi mesleki gelişimleri hakkında görüşlerini hizmet içi eğitim, çaba ve deneyim boyutları ile ifade etmişlerdir. **Hizmet içi eğitimlerin** (Safa, Serra, Sude, Leman, Gökhan, Alper), **kişisel çabaların** (İdil, Eda, İrem, Mert, Süleyman) ve **deneyimlerin** (Leman, İrem, Zehra) etkili olduğuna dikkat çeken personeller mesleki gelişimde meslektaş desteğinin etkisine değinmişlerdir. Hizmet içi eğitimlere dayalı mesleki gelişimini sürdüren Safa Bey (P) buna yönelik görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Bize eğitim anlamında destekleyici çalışmalar her zaman yapılmıştı. Biz bunu kendi aramızda da yapmıştık. Mesela biz burası açılmadan önce her birimiz bir engel grubunu anlattık. Mesela ben öğrenme güçlüğü anlatmıştım... Fizyoterapist arkadaşlar ki aynı şekilde ve psikoloji branşındaki arkadaşlarımız da hala güncel olarak seminerler veriyor. Gerek ailelere veriyor gerek kendi aralarında dönüşümlü bir şekilde programlamışlar... (Safa Bey, st. 856-869).

Fizyoterapist Eda Hanım ise mesleki gelişiminde kişisel çabaların önemli olduğunu vurgulamıştır:

Mezun olduktan sonra bir süre kurslara gittim. Bunlar sosyal kurslar, bunlar işte daha çok özel sektörde işime yarayacak, işte bantlama olur, klasik masaj kursları, manuel terapi kursları o tarz eğitimlere katıldım. Bir süre kendimi geliştirdim. Sonra buraya başladım ve burada devam ettim (Eda Hanım, st. 210-216). Bizim meslekte kişisel çaba çok önemli her şey için. Eğer normal sahada çalışacaksan akademik kariyer için de zaten her türlü. Özellikle fizik tedavide kişisel olarak çaba sarfetmen lazım. Özelden de tutunacaksan kişisel olarak kendini çok güzel bir şekilde öne çıkarman lazım (Eda Hanım, st. 557-562).

Deneyimler yoluyla mesleki gelişimini sağladığını ifade eden İrem Hanım ise şöyle demiştir:

Kesinlikle deneyim deneyim deneyim diyorum... Yani hani mezun olup daha önceki okulunda işte özel eğitim alanından mezun bir arkadaşım vardı... Dedim ki bizim senden öğrenecek çok şeyimiz var... Böyle 5-6 sene önce ilk mezunlardan, ondan sonra giriyordu tamamen öğretmenlerinin anlattığı... Dedi ki hayır dedi, asıl benim sizden dedi öğreneceğim şeyler var. Hani bu çalışarak kazanılan şey... (İrem Hanım, st. 726-736).

4.4.3. Engeller

Araştırmanın bu alt temasında özel eğitim hizmetlerinde görev alan personellerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları engellere yer verilmiştir. Ailelerden sadece Derin Hanım personellerin meslek öncesi süreçte karşılaştığı engellere değinmiş ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Biz burada çok büyük eksiklikler yaşıyoruz. Yani çocuk üniversite sınavına giriyor puanım neye yeterse diyor. Ama o işi sevip sevmediğine bakmıyor. Öyle para getiriyor mu getirmiyor mu diyor, aile öyle bakıyor... Yani demiyor sen orada mutlu musun? Yani ondan dolayı da eksiklerimiz var maalesef (Derin Hanım, st. 899-912).

Bu alt temada yedi personel (İdil, Safa, Sude, Alper, İrem, Zehra, Süleyman) meslek yaşamlarında karşılaştıkları engelleri; **mesleğin ilk zamanlarında zorluk yaşama** (İdil, Sude, İrem, Alper, Zehra) ve **olumsuz deneyimler** (Safa, İrem, Süleyman) olmak üzere iki boyutta ifade etmişlerdir. Meslek yaşamlarının ilk yıllarında özel eğitim alanında çalışmanın zorluklarını dile getiren İdil Hanım (P):

...ilk çalıştığım sıralarda ciddi anlamda benim için bir ay falan çok zorlayıcıydı. Öğrencilere alışmam, yani alışmam derken şöyle... Duygusal anlamda çok etkilendim. Mesela çok farklı. Şimdiye kadar görmediğim engel grubunu bir arada gördüm. O bir ay ben böyle rüyalarım bile... Yeme içmeden kesildim falan o şekilde... Ben sınıf öğretmenliği mezunuyum. Kendi mesleğime bile tam adapte olmamışken farklı bir bölüme geldim... (İdil Hanım, st. 437-452),

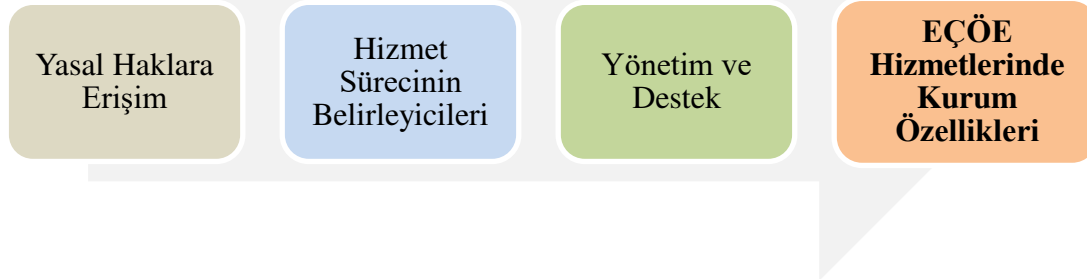
Alper Bey (P) ise özel eğitim alanında daha önce deneyimi olmadığı için çalışma hayatında yaşadığı zorlukları: “Hani derste öğrenilen derste kalıyor hocam. Dediğim gibi mesela ben daha önce rehabilitasyon merkezinde çalışmadım. Hani buraya bu öğrencileri gördüğümde damdan düşer gibi oldum... Baya bir sıkıntılı...” (Alper Bey, st. 467-473) diyerek ifade etmiştir. Daha önceki iş deneyimlerinde olumsuz durumlarla karşılaşmış olan ve bu durumun mesleğe olan bakış açısını olumsuz etkilediğini belirten Safa Bey (P) ise şöyle demiştir:

...kadrolu öğretmen olmak istiyordum geldim işte Türkiye'ye. Matematik falan çalıştım, KPSS'ye girdim atanamadım. Mülakata falan kaldım. Sonrasında girdim bir özel kuruma, çalışmaya başladım. Kurumda hafta sonu mesaisi olduğu bir yerdi. Beklentim hiç karşılanmadı benim. Karşılanmadığı için benim mesleğe yönelik bakış açım bir tık düştü. Hazırlayamadım kendimi (Safa Bey, st. 1053-1061).

Özetle katılımcılar EÇÖE hizmetlerinde görev alan personeller hakkındaki görüşlerini bu ana temada paylaşmışlardır. Personeller meslek öncesi süreçlerde almış olduğu teorik ve uygulamalı derslere ilişkin deneyimlerini ve önerilerini belirtmekte, özellikle uygulama derslerinin nitelik ve nicelik olarak artırılmasını beklemektedir. Ayrıca görev yaptıkları kuruma da kendi mesleklerinden adayların stajyer olarak gelmesini istemektedir. Gerek kurum içinde gerekse bireysel çabalarla mesleki gelişimlerini sürdüren personeller (Safa, Serra, Sude, Leman, Gökhan, Alper, İdil, Eda, İrem, Mert, Süleyman) meslek yaşantılarında bazı engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bu engellerin mesleğe başladıkları ilk zamanlarda alışma sürecinde yaşanan zorluklar ve olumsuz tutumlardan kaynaklandığı bilgisine ulaşılmaktadır. Beşinci tema olan EÇÖE hizmetlerinde kurum özelliklerine ilişkin bulgular izleyen bölümde detaylı olarak açıklanmaktadır.

4.5. EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri

Araştırmanın bulgularını oluşturan beşinci tema “EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri”dir. Bu temaya ait alt temalar Şekil 20’de görüldüğü üzere “Yasal Haklara Erişim, Hizmet Sürecinin Belirleyicileri, Yönetim ve Destek” alt temaları olarak sıralanmaktadır.



Şekil 20. EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri

EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri temasının alt temaları incelendiğinde **yasal haklara erişim ile ilgili** bir ebeveyn (Yeşim) ve dört personel (İdil, Sude, Leman, İrem), **hizmet sürecinin belirleyicileri** alt temasında tüm katılımcılar, **yönetim ve destek** alt temasında ise dört ebeveyn (Şermin, İlker, Yeşim, Derin) ve yedi personel (İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Mert, Zehra) görüş bildirmiştir.

4.5.1. Yasal Haklara Erişim

Yasal Haklara Erişim alt temasında katılımcıların kurumdaki yasal işleyiş süreçlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yeşim Hanım (E), kurumun kendisini güvende hissettirdiğine değinmiş; bu nedenle kurumu tercih ettiğini belirtmiştir: “...Yani bundan daha güzelini de bulamayız dedik. Ne kadar şey olursa olsun muhakkak güzel olacaktır.      bir de ... kapsama alanında, koruması alanında, ... olduğu için dedik, ondan güvendik” (Yeşim Hanım, st. 271-277).

Yasal haklarıyla ilgili görüşlerini ulaşılabilir olma vurgusu yaparak ifade eden katılımcılardan ( dil, Sude, Leman,  rem)  rem Hanım (P):

...Biz buraya başladıktan sonra öğrendik ki bizim bir sürü haklarımız varmiş.  ocuk parası, yol, yemek parası, AG  (Asgari Geçim İndirimi)’yi biz burada öğrendik ve biz bunları talep etmeden, bu haklarımız bize çok güzel bir şekilde verildi ( rem Hanım, st. 1090-1095) demiştir.

Bir  nceki çalıştığı kuruma göre bu kurumun işleyişinin daha resmi olduğunu belirten Sude Hanım (P) ise deneyimlerini şöyle aktarmıştır: “...buradaki sistem resmi, her şey resmi çalıştığı için daha güzel oluyor.” (Sude Hanım, st. 261-263).

4.5.2. Hizmet Sürecinin Belirleyicileri

Hizmet Sürecinin Belirleyicileri alt temasında katılımcıların bir özel eğitim kurumunu tercih nedenleri, kurumun avantajlı yönleri, diğer kurumlardan farklılıkları ve benzerliklerine, kullanılan değerlendirme araçları ve materyallere göre değiştiği şeklinde belirlenmiştir. Buna yönelik görüşlerine izleyen bölümde yer verilmiştir.

Ailelerin bir **kurumu tercih nedenleri** incelendiğinde; kurumun fiziksel olanaklarının iyi olması, spor, müzik, sanat gibi ek hizmetlerin yer alması, nitelikli personelin bulunması gibi özelliklerin öncelikli olduğunu belirttikleri, aldıkları hizmetin nitelikli olması ve işleyişin sistematik bir kurum olması faktörlerinin  ne çıktığı görülmüştür. Ayrıca, işleyişe duyulan güvenin önemine de vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir. İlker Bey (E) kurumda her alandan personelin çalışıyor olmasını “Burası  yle basit bir yer değil yani, çok güzel. Çocuklar için çok önemli bir yer. Her branştan      burada şey var, eğitmen var. Sayısını tam olarak bilmiyorum ama bir sürü branş var burada.” ( lker Bey, st. 610-613) sözleriyle dile getirmiştir. Farklı aktiviteler için kurumu tercih ettiğini: “Yusuf için burayı daha farklı aktiviteler var dediler. şöyle söyleyeyim, sadece işitme değil de daha arkadaş şeyini geliştirebilecek bir ortam olduğunu düşündük. Hem dil konuşma yönünden hem de sosyal aktiviteler fazla olduğunu düşündüğümüz için tercih ettik.” ( lker Bey, st. 107-112), sözleri ile ifade etmiştir. Benzer bir tercih nedeni anne Derin Hanım tarafından, “...muhakkak bir spora, bir şeye

yazdırmak isterdim yani. Ondan dolayı da hani burayı tercih ettim. Daha fazla bir şeye ulaşabilme olasılığı daha yüksek olduğu için.” (Derin Hanım, st. 243-246) şeklinde ifade edilmiştir. Kurumun fiziksel olanaklarının iyi olduğunu belirten bir diğer ebeveyn Songül Hanım görüşlerini:

...mesela temiz olması ve biraz daha aletlerin falan burada mesela her şey var. Hiç mesela hastanelerde olmayanlar fizik şeyinde burada var... gezmiştik, ilk geldiğimizde hoca da söylemişti zaten. Her şey var demişti ayrı ayrı. Ayrı ayrı odalar olsun mesela... (Songül Hanım, st. 511-516) şeklinde açıklamıştır.

Kurumda görev yapan Safa Bey çalışma açısından kurumların öğretici rolüne dikkat çekerek, geniş imkanların bulunması ve mesleki gelişimini sağlayabilmesi yönüyle kurumda göreve başladığını açıklamıştır:

İmkanların çok olduğunu, birçok engel grubu ile karşı karşıya gelebileceğimi materyallere bakarak anlamıştım. Görmeyi bilmiyordum, en azından şu an birallie alfabesini öğrendim, daktiloyu öğrendim... işitme dersi için işaret dilini öğrendik. Buna yönelik güzel bir şekilde kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum. Gerçekten çok farklı işleri görebileceğime inanıyorum... (Safa Bey, st. 398-407).

Görevli personeller (İdil, Safa, Sude, Leman) birtakım özelliklerin kurumları avantajlı hale getirdiğini belirtmişler, buna yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- **Farklı meslek gruplarıyla bir arada olma** (Safa, Sude ve Zehra):

...iletişim kurmamız çok zor ama burada mesela hemen konuşuyoruz neler yapabiliriz. Siz ne çalışıyorsunuz... Yani iç içe olmamız çok iyi (Sude Hanım, st. 972-975),

- **Ek hizmetlerin bulunması** (İdil ve Sude):

Ek hizmetler konusunda mesela burası gerçekten bir avantaj. İşte spor eğitiminin farklı olması, yüzme havuzunun olması, ondan sonra işte resim... Hani bunların hepsi ayrı beceri ama zihinsel anlamda hepsi birleşince öğretmenin işi daha kolaylaşıyor diye düşünüyorum. Hani buranın o artısı çok fazla, ek hizmetlerinin (İdil Hanım, st. 567-575),

- **Fiziksel olanakların iyi olması** (Mert, Eda ve İdil):

...bizim böyle bir avantajımız var. Biz istediğimiz zaman istediğimiz zaman bahçeyi falan kullanabiliyoruz. Bahçede doğa yürüyüşleri yapabiliyoruz, bocce oynayabiliyoruz. Basket sahamız dışarıda, ondan sonra egzersiz hareketleri için çimlerin üzerinde yapabiliyoruz... (Mert Bey, st. 867-872).

- **Eğitim-öğretim alanlarının gereksinim türüne göre ayrılması** (Sude ve Leman):

Engel gruplarının bir arada olmaması buranın çok büyük avantajlarından biri. En azından farklı gruptakiler birbirlerini görüp taklit olanağı olmuyor çocuklarda (Leman Hanım, st. 423-426).

Hizmet sürecinin belirleyicileri arasında dikkati çeken başka bir bulgu ise kurumun diğer kurumlarla olan farklılıklarının ve benzerliklerinin ortaya konmasıdır. **Farklılıklar**

konusunda en ayırt edici yönün, önceliğin ÖG'li çocuklar ve ailelerinin bir bütün olarak kabul edilmesi ve maddi çıkar beklentisi ötesinde kurumsallaşma çabaları olması şeklinde bildirilmiştir. Ebeveynler özel eğitim kurumlarında genellikle fiziksel imkanların kısıtlı olması, hijyen koşullarının yetersiz olması ve işleyişte yaşanan birtakım olumsuzlukların kendileri ve çocukları için yıpratıcı olabildiğine vurgu yapmışlardır. Mert Bey (P) de kurumun eğitim odaklı işleyişinin süreç açısından daha verimli olduğunu belirtmiştir.

Kurumun diğer özel eğitim kurumlarıyla olan **benzerlikleri** hakkında görüş bildiren personellerden (Eda ve Süleyman) Süleyman Bey: "...velilerin davranış şekli biraz daha aynı..." (Süleyman Bey, st. 474-478) diyerek aile tutumlarının kurumlar arası benzerlik gösterdiğine dikkat çekmiştir. Hizmet sürecinin belirleyicileri alt temasında karşımıza son olarak süreçte kullanılan değerlendirme araçları ve değerlendirmeye yönelik görüşler öne çıkmaktadır. Personel (İdil, Safa, Serra, Mert, Gökhan, Zehra, Süleyman) çoklu değerlendirme yaptıklarını, birtakım değerlendirme araçlarının kendileri tarafından oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Gökhan Bey:

Bizim değerlendirme formlarımız var kendi hazırladığımız. Onlar üzerinden şu an iki ayda bir dolduruyoruz (st. 196-198). Şöyle oluyor çocuğun engel grubuna, yaşına ve engel düzeyine göre zaten artık belli bir tecrübemiz oluştu. Bir ön karara varıyorum. En basit şeyden başlatıyorum. Mesela bakıyorum bunu yapabiliyor birazcık oradan temellerini vererek onu yapıp sonra başka bir eğitime, başka bir materyale geçiyoruz. Genelde bu şekilde ilerliyoruz (Gökhan Bey, st. 344-351)

sözleri ile ifade ederken ebeveynler değerlendirme deneyimlerini bilgi paylaşımı ve şeffaflık, çocuğun en temel ihtiyacına odaklanma ile açıklamışlardır. Örneğin Yeşim Hanım (E) süreci:

...öğretmenleri çağırdılar. Bir psikolog gelmişti, bir şey fizyoterapist, spor hocası gelmişti. Bir de bireysel hocasından gelmişti. Grup başkanı ile beraber onlar teker teker yan odada mesela almışlardı değerlendirmeye, bakmışlardı biz oturup konuşurken. Ona göre gelip bilgilendirme vermişlerdi. Sonra birlikte birleştirmişlerdi (Yeşim Hanım, st. 652-659) şeklinde ifade etmiştir.

Değerlendirme süreçlerinde video kayıtlarının alınmasını etkili bulan personel (Sude, Eda, Leman), bu durumun öğrencinin gelişimini izleme ve aile ile çalışma noktasında kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin Eda Hanım aile ile birlikte takip sistemi oluşturulmasının önemine değinmiştir:

...burada video çekiyoruz, çocukların ilk seanslarında. Nasıl geldi bize... Çünkü bizim gözümüz çok alışıyor, biz görmüyoruz, aile de anlamıyor. Genelde 2-3 ay arayla, işte şey gelişim görmemizi, seviyesine göre aralıklı videolar çekiyoruz. Videolarda çok bariz oluyor gerçekten. O şekilde çok güzel videolarımız var (Eda Hanım, st. 457-463).

4.5.3. Yönetim ve Destek

Yönetim ve Destek alt teması, beşinci ana tema altında yer almaktadır. Bu temaya görüş bildiren ebeveynlerden üçü (Derin, Şermin ve Yeşim) kurum yöneticileri ile sık bir araya gelinmemesini özel eğitim hizmetlerinde bir sınırlılık olduğunu ifade etmişlerdir. Anne Şermin Hanım, “...İşte bir öğretmenleri ile karşılaşıyorum.” (Şermin Hanım, st. 836-837); baba İlker Bey ise tam aksine: “Sağ olsun bize çok anlayış gösteriyor. Elinden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyor.” (İlker Bey, st. 519-521) şeklinde açıklamıştır. Özel eğitim hizmetlerinde kurum yöneticilerinin destekleyici tutumlarına yönelik görüş bildiren diğer katılımcılardan (P: İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Mert, Zehra) Sude Hanım kurum yöneticilerinin destekleyici tutumunu, “...elinden geleni yapıyorlar. Seminerler olsun, işte bu pandemide tedbirler olsun... Her şeyi dört dörtlük yapıyorlar gerçekten.” (Sude Hanım, st. 1128-1130) sözleri ile açıklarken; Eda Hanım (P), yönetimden duyduğu memnuniyeti: “...müdüriyet olarak her zaman arkamızdalar. Bununla ilgili bir sıkıntı yaşamadım...” (Eda Hanım, st. 781-783) sözleri ile vurgulamıştır.

Sonuç olarak bu ana temanın bulguları incelendiğinde gerek kurum personelinin gerekse ebeveynlerin genel olarak kurumsal işleyişte bilgi paylaşımı yapılması, ortak amaçların belirlenmesi ve takip sistemi kurulmasını olumlu karşıladıkları anlaşılmaktadır. Personel (Safa, Eda, Sude) özellikle destekleyici bir kurum idaresinin ailelerle iletişimleri üzerinde de katkı sağlayıcı bir etken olduğunu, ebeveynler (Yeşim, İlker, Hale) ise değerlendirmenin niteliği ve kurum idaresi, aile, personelin bilgi paylaşımının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın son ana teması görüş ve öneriler olup, bu temaya ilişkin bulgular izleyen bölümde yer almaktadır.

4.6. Görüş ve Öneriler

Görüş ve Öneriler teması araştırmanın son ana temasıdır. Bu tema altında Şekil 21’de görüldüğü üzere “Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme Değerlendirme ve Olağan Dışı Durumlara Uyum” alt temaları yer almaktadır.

Görüş ve Öneriler

Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme Değerlendirme

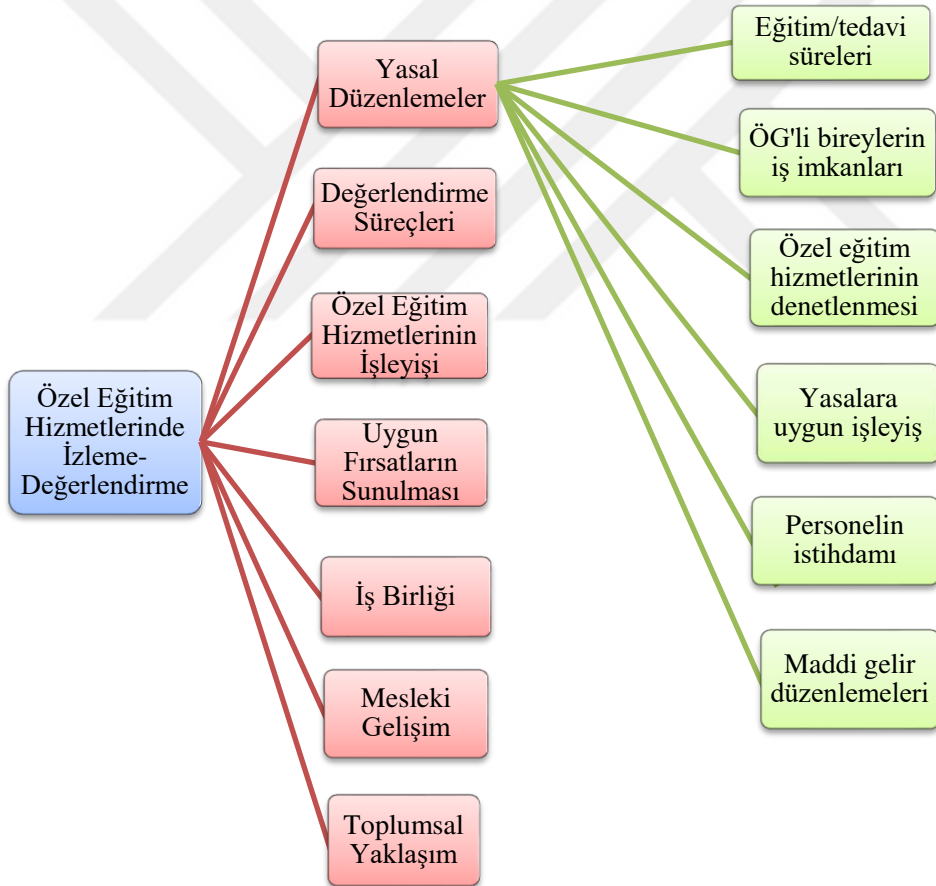
Olağan Dışı Durumlara Uyum

Şekil 21. Görüş ve Öneriler

Görüş ve öneriler temasının alt temaları incelendiğinde **özel eğitim hizmetlerinde izleme-değerlendirmeye** yönelik altı ebeveyn (Derin, Nihal, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) ve tüm personel görüş bildirmiş özellikle eğitim hizmetlerinin sürdürülebilir olmasına dikkat çekmişlerdir. Bir diğer alt tema, **olağan dışı durumlara uyum** alt temasında ise üç ebeveyn (Derin, İlker, Hale) ve yedi personel (İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, Zehra) özel eğitim hizmetlerinde süreçte problem çözme becerileri gelişmiş bir kurum yöneticisi ve personelin mesleki yeterliklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

4.6.1. Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme-Değerlendirme

İlk alt tema olan özel eğitim hizmetlerinde izleme-değerlendirme alt temasında katılımcılar, özel eğitim hizmetlerinde yaşadıkları deneyimler üzerinden görüş ve önerilerini dile getirmişler, bu görüşlerinin sonuçlarına Şekil 22’de yer verilmiştir.



Şekil 22. Özel Eğitim Hizmetlerinde İzleme-Değerlendirme

Ebeveynler (Nihal, Hale, Şermin, Yeşim, İlker) ve personellerin (Serra, Mert, Safa, Leman, Sude, İrem) birçoğu (toplam 11 katılımcı) **yasal düzenlemeler** hakkında görüş ve

önerilerde bulunmuşlardır. Bu görüş ve öneriler Şekil 22’de görüldüğü üzere; eğitim/tedavi sürelerinin düzenlenmesi (E: Nihal, Hale, Yeşim; P: İdil, Safa), ÖG’li bireyler için iş imkanlarının oluşturulması (E: Şermin; P: Serra, Mert), özel eğitim hizmetlerinin denetlenmesi (E: İlker, Hale, Yeşim; P: Safa, Leman, Eda), özel eğitim hizmetlerinde yasalara uygun işleyişin olması (P: Sude, İrem, Eda), personelin istihdam edilmesi (P: Serra, Eda, Mert) ve maddi gelir düzenlemeleri (E: Hale; P: İrem, Sude) şeklinde sıralanmaktadır. Eğitim/tedavi sürelerinin artırılması gerektiğini düşünen bir anne (Hale): “...yani yetmiyor bu çocukların günde en az 5-6 saat alması gerekirken bunun bir haftalık derse yayılması...” (Hale Hanım, st. 575-577) diyerek görüş bildirmiş; İdil öğretmen ise eğitim/tedavi sürelerine yönelik, “...ders saatlerinin uzun olması öğrenciyi de öğretmeni de bence rahatsız ediyor... Bence 25-30 dakikalık ders planlanmalı. Mesela haftada iki gün geliyorlar... iki gün şeklinde değil, her gün gelip ama seansların daha kısa olması gibi olabilir...” (İdil Hanım, st. 1606-1614) açıklamalarına yer vermiştir.

Özel eğitim hizmetlerinin denetlenmesine yönelik öneride bulunan Yeşim Hanım (E) düşüncelerini, “en çok şikayet alan kurumlar hangisiyse onlar denetlenip, ya kapatılıp ya da daha düzene girip üzerine düşülse belki daha da toparlanabilir diye düşünüyorum.” (Yeşim Hanım, st. 973-976) sözleriyle ifade ederken, personel Safa Bey özel eğitim hizmetlerinin denetlemesine yönelik görüş bildirmiştir: “Milli Eğitim daha da denetimi artırmalı. Denetimi çok çok artırmalı ve denetleyici kişilerin, ben buna inanıyorum gerçekten de özel eğitimden anlayan kişiler olması gerekiyor.” (Safa Bey, st. 1271-1274). Özel eğitim hizmetleri sürecinde yasalara uygun bir işleyiş beklediğini belirten personellerden Sude Hanım, “Kesinlikle her şeyin resmi, aslına uygun olması gerekiyor.” (Sude Hanım, st. 1078-1079) diyerek kurumsal işleyişte yasal mevzuatın takibinin personel için önemine değinmiştir. Personelin istihdamı konusunda fizyoterapist Eda Hanım, fizyoterapistlerin RAM’larda bulunması ve hastanelerde daha fazla istihdam edilmesi gerektiğini belirterek “...fizyoterapistler para kazansın diye değil her alanda bulunmalılar... Kadın doğumcunun, çocuk doktorunun yanında mutlaka bir fizyoterapist olmalı... Ufak detayları görebilecek işin uzmanı biri olmalı yanlarında.” (Eda Hanım, st. 619-625) görüşü ile ekip çalışması şeklinde çocuğun erken dönemde bütüncül değerlendirmeye ihtiyacı olduğu vurgusu yapmıştır. Diyetisyen Serra Hanım ise, “rehabilitasyonlarda bizim de kesinlikle bir yerimiz olmalı. Yani devamlı çalışmasak bile haftada üç gün kontrol amaçlı gelme zorunluluğumuz olması gerekiyor.” (Serra Hanım, st. 1044-1047) sözleri ile ekip çalışmasında aynı kurumda görev yapmanın önemine, istihdama dikkat çekmiştir. Son olarak kurumda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan İrem Hanım,

maddi gelir düzenlemelerine yönelik görüşünü “Bakanlıktan bizlerin maaş düzenlenmesinin yapılmasını isteriz.” (İrem Hanım, st. 1081-1082) sözleri ile özel eğitim alanında ücret politikasına vurgu yapmıştır.

Değerlendirme süreçleri hakkında görüş bildiren ebeveynlerin (Derin, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) RAM’da yaşadıkları deneyimler ve değerlendirme sürecinin sınırlılıklarına odaklandıkları görülmüştür. Ebeveyn katılımcılardan Derin Hanım:

...birebir onunla bir zaman geçirmesi gerekiyor. Bir kere görmekle 10 dakika bir değerlendirme ile yapılmıyor maalesef. O yüzden RAM bana çok saçma bir yer geldi. Ben onu telefonla da bilgi verebilirdim. Hiç yüz yüze gitmeme de gerek yoktu (Derin Hanım, st. 1352-1356)

görüşü ile değerlendirme süresinin ve sistematığının önemine vurgu yapmıştır. RAM ile ilgili görüşlerini bildiren İdil, Safa, Leman, İrem (P) konuya eleştirel yaklaşmış, değerlendirme sürecinde niteliğin artırılmasına yönelik yasal düzenleme, denetleme gerekliliği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. İdil Hanım’ın ifadeleri şöyledir:

RAM’daki değerlendirmelerin çok çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Üstünkörü bir değerlendirme... RAM’daki değerlendirme ile burada eğitim yürüse, yani çöplük... Hiçbir verim yok. O nedenle bence RAM’daki, oradaki değerlendirme süresinin biraz uzaması lazım (İdil Hanım, st. 1527-1534).

Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren ebeveynler (Derin, Şermin, İlker, Hale, Yeşim) ve personellerin (İdil, Süleyman, İrem, Sude, Eda, Leman) görüş ve öneri sunduğu başka bir konu ise **özel eğitim hizmetlerinin işleyişidir**. Derin Hanım (E) hizmet süreçlerinde çocuğunu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğretmenlerin yönlendirmesini beklediğini, “...bak bu çocuğun şuna ilgisi var, şuna yönlendir. Şu çocuk şöyle yapıyor, şuna yönlendirirsen daha... Hani böyle bu tarz geri dönüşler almayı çok istiyorum ben.” (Derin Hanım, st. 1237-1240) sözleri ile ifade ederken; İdil Hanım (P) ise hizmet süreçlerinde sistemli bir çalışmanın önemli olduğunu, akademisyenlerle birlikte uygulamalı bir eğitim sürecinin olması gerektiğini belirtmiştir. İdil Hanım: “...bir hocayla bir izleme-değerlendirme yapılır. Hani ne yapıldı, neler yapıldı, sonuç ne oldu, nasıl bir başarı sağladık... En azından o kullanılan yöntemin de etkililiği veya o etki hani görülür.” (İdil Hanım, st. 1142-1147) diyerek iş birliğinin önemine vurgu yapmıştır. Benzer bir şekilde akademisyenlerle sahada birlikte çalışmak istediğini belirten personel Süleyman Bey (psikolog) ise “...bizim uygulama üzerinde çalışmamız lazım... iş birliğinde bunları geliştirmemiz lazım... akademisyen hocalarımız var... bazen kitabın yetmediği yerler var ya hocam, benim off yapamıyorum diyip çıkamadığım yer var ya... işte orada keşke sahaya inip görseler...” (Süleyman Bey, st. 896-910) sözleriyle betimlemiştir. Bir diğer katılımcı anne Şermin Hanım ise buna yönelik:

“...Bizim için de bir şeyler yapmalarını istiyorum yani. Hem çocuklarımız için hem bizim için... (st. 1016-1018). Yani çocuklardan çok bizim ihtiyacımız var. Biz yaparsak biz güçlü olursak çocuklar daha güçlü oluyor.” (Şermin Hanım, st. 1027-1030) şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Öte yandan Yeşim Hanım (E) ve İrem Hanım (P) kurumda sunulan hizmetlere dil ve konuşma terapisi hizmetinin eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yeşim Hanım’ın bu görüşe yönelik ifadeleri, “...dil konuşma terapistleri yok. Bizim kurumumuzun da almasını çok çok istiyoruz.” (Yeşim Hanım, st. 1165-1166) şeklindedir. Atölye öğretmeni Gökhan Bey özel eğitim hizmetleri sürecinde teknolojinin önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

...teknolojik olarak daha üst seviyelere çıkabilirler. Daha teknolojiyi eğitimin içerisine entegre edebilirler. Çünkü şu an eğitim teknolojileri dünyada da çok önemli bir yerde. Bunun için çok fazla uygulamalar, setler, kitler var teknolojiyi eğitimin içerisine dahil eden. Onlar mutlaka kullanılabilir... (Gökhan Bey, st. 630-636).

Özel eğitim kurumlarındaki işleyişin ayırt edici yönlerinden biri olarak karşımıza çıkan resmi işleyişe uygunluk, takip sistemi aileler için bir güven teşkil etmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere bağlı veya doğrudan devlete bağlı kurumlarda yürütülmesi gerektiğini dile getiren katılımcılardan (P: İrem, Zehra, Süleyman) İrem Hanım’ın görüşleri şu şekildedir: “...iki tane daha belediyenin böyle bir kurumdan açması... benim en büyük temennim...” (İrem Hanım, st. 461-465). Araştırmada öne çıkan bir kavram ise uygun fırsatların sunulmasıdır. Bu konuda katılımcılar (E: Derin, Hale; P: Serra, Alper, Mert) ÖG’li çocukların gelişimini desteklemek için **uygun fırsatların sunulması** gerektiğini belirtmiş, Derin Hanım (E) buna yönelik görüş ve önerilerini şu sözlerle açıklamıştır:

...onların sosyalleşebileceği ortamlar olsa... Daha aktif olabilecekleri, onları geliştirebilecek, ne bileyim böyle atölye tarzı yerler olur... Çocuğun enerjisini atabileceği bir şey olması lazım yani. Oyun dışında ona bir şeyler de katabilecek bir ortam olsaydı mesela çok daha güzel olurdu (Derin Hanım, st. 1067-1073).

Hale Hanım (E), “...sosyal yaşam adına verilen hiçbir şey yok. Kurumlarda da öyle, devamlı bize yükleniliyor... çocuklarla kaynaştırma, ne bileyim bir ata götürme, bir gezmeye götürme... Özel eğitim alanında ben bunları çok yetersiz buluyorum.” (Hale Hanım, st. 589-593), beden eğitimi öğretmeni Mert Bey ise “Onlar için aslında bol bol spor komplekslerinin olmasını istiyorum.” (Mert Bey, st. 792-793) demiştir.

Katılımcıların **iş birliği ile ilgili** görüşleri incelendiğinde (E: İlker; P: İdil, Süleyman, Leman, İrem, Mert, Serra) özel eğitim hizmetlerinde daha fazla iş birliğinin sağlanması gerektiği vurgusu dikkati çekmektedir. Sunulan hizmetlerde daha fazla iş birliğine ve desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten İlker Bey (E)’in görüşleri şöyledir:

Özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların eğitimi, diğer şeyleri daha çok desteklenmeli. Yetişkin kişilerde bu bir şekilde telafi edilebiliyor ama çocuklarda öyle olmuyor. O yüzden çocuklarla ilgili eğitime daha fazla iş birliğine ve desteğe ihtiyaç olması... bekliyorum en azından... (İlker Bey, st. 445-451).

Leman Hanım (P) ise daha çok RAM'larla iş birliği içinde çalışmak istediğini, "RAM'ların özellikle kurum ile iş birliği içinde çalışmasını isterdim." (Leman Hanım, st. 786-787) sözleriyle belirtmiştir. Ailelerden farklı olarak personellerin (İdil, Safa, Serra, Leman, Eda, Zehra, Süleyman) mesleki gelişimleri hakkında görüş ve öneri belirttikleri görülmüştür. Bu konudaki önerilerini Safa Bey (P): "Eğitim niteliğine baktığımızda çalışmalar ekstra desteklenmeli. Bunu belli bir program haline getirmeliyiz." (Safa Bey, st. 870-871) şeklinde dile getirirken, Eda Hanım (P): "Kurslar olabilir, mesela erken müdahale hep konuşuyoruz... erken müdahale ile ilgili gereken her şey yapılabilir. Tüm bütçe sağlanarak buraya alanında kim en iyisi ise getirilip bize özel kurslar, seminerler verilebilir." (Eda Hanım, st. 573-578) demiştir.

Toplumsal yaklaşımın iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneri sunanlardan Nihal (E) ve Serra Hanım (P) toplumda ÖG'li bireyler için kullanılan dilin hassas olduğunu ifade etmişlerdir. Buna yönelik Serra Hanım "...mesela özürlü demişler. Toplum olarak kelimelerimize dikkat etmeliyiz..." (Serra Hanım, st. 872-873) şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı zamanda toplum yaklaşımının aile üzerindeki olumsuz etkisinden bahseden Serra Hanım görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

...özel gereksinimli bireylerin aileleri çok kızgınlar, topluma çok kızgınlar. Yani ben diyetisyenim ama ben biriyle 60 dakika görüşme yaptığımı biliyorum... çünkü arkadaş olmak istiyorlar... Topluma çok öfkeli, topluma öfkeli oldukları için bize... O yüzden toplumu bilinçlendirmek lazım (Serra Hanım, st. 809-817).

ÖG'li bireylerin topluma kazandırılması anlamında görüş bildiren Mert Bey (P) ise bunu şu sözlerle açıklamıştır: "...özel çocuklarla herkesin tanışması, topluma bu tür çocukları sadece biz değil herkesin kazandırması... Çünkü bu çocukların gerçekten topluma ihtiyaçları var." (Mert Bey, st. 691- 694).

4.6.2. Olağan Dışı Durumlara Uyum

Araştırmanın altıncı ana temasında yer alan olağan dışı durumlara uyum alt temasında katılımcılar (E: Derin, İlker, Hale; P: İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, Zehra) COVID-19 salgını sürecinde yaşadıkları değişimlere ve bu değişimlerden nasıl etkilendiklerine değinmişlerdir. Örneğin, İlker Bey (E) çocuğunun katılım gösterdiği farklı hizmetlere COVID-19 salgını nedeniyle ara verildiğini "...farklı şeyler yapıyordu ama artık yapılmıyor.

Bir süreye kadar yapılmayacak yani. Sadece dil konuşma becerileri falan onun üzerinde bir yoğunluk var.” (İlker Bey, st. 187-190) sözleri ile belirtip yaşadığı sınırlılıkların çocuğun gelişimini ve eğitimini olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır.

Görüş bildiren personellerin bir kısmı (Serra, Leman, Zehra) bu süreçte ailelerin yüz yüze katılımında düşüş olması nedeniyle iletişimi telefon ile sağladıklarını belirtmişlerdir. Serra Hanım bununla ilgili olarak şöyle söylemiştir: “...şu an pandemi sebebiyle ailelerin katılımında bir düşüş yaşıyoruz ama iyi düzeyde diyebiliriz... En kötü ihtimalle telefonlarla iletişim kurabiliyoruz...” (Serra Hanım, st. 95-98). COVID-19 salgın sürecinde hizmet içi eğitimlerin olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılardan (P: Sude ve Safa) Sude Hanım sürecin etkilerini, “Pandemiden önce her hafta seminer yapıyorduk, toplantılar yapıyorduk ama bu süreçte yapmıyoruz.” (Sude Hanım, st. 1013-1014) şeklinde açıklamıştır. Sürecin ÖG’li çocukların eğitim/tedavi üzerindeki etkilerine yönelik düşüncelerini Eda Hanım (P): “...pandemi sürecinde çocuklar çok kötü şekillerde geldi. Biz bir yıldır çok güzel toparladığımız çocuklar çok kötü hallerde geldiler şu an...” (Eda Hanım, st. 671-674) cümleleri ile açıklamıştır.

İdil Hanım (P) ise COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim hizmetlerinin daha ulaşılabilir hale getirilmesini önermiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “...uzaktan eğitimle yeni yeni insanlar veliler tanımaya başladı. Çoğu mesela internetle etkileşimi olmayan velilerimiz var. Bunlar da düşünülüp, daha böyle bunu nasıl yayarız düşünebilirler mesela” (İdil Hanım, st. 1514-1520).

Özetle bu ana temada katılımcıların eğitim ve tedavi sürelerinin artırılması (E: Nihal, Hale, Yeşim; P: İdil, Safa) yanı sıra hizmetlerin yasal mevzuat doğrultusunda bir işleyişte sürdürülmesi ve denetlenmesi önerilmektedir (Sude, İrem, Eda). ÖG’li bireyler için iş imkanlarının geliştirilmesi, bu alanda özel eğitim personelinin istihdamının da sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. İş birliğinin güçlendirilmesi, toplumsal yaklaşımın iyileştirilmesi, ÖG’li bireyler için uygun fırsatların sunulması ile RAM’larda niteliğin artırılmasına vurgu yapılmıştır. Öneri ve görüşlerin yanı sıra COVID-19 etkilerini dile getiren katılımcıların (E: Derin, İlker, Hale; P: İdil, Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, Zehra) görüşlerine bu temada yer verilmiş ve salgın sürecinin aile katılımını, kurum içi düzenlenen etkinlikleri ve toplantıları kısıtladığı görülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmada ÖG’li çocuklara sunulan hizmetlerden sorumlu paydaşların iş birliği süreçlerine yönelik deneyimlerini incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseniyle on iki personel ve yedi

ebeveynlerden oluşan katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşleri bu bağlamda analiz edilerek araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Altı ana tema, on sekiz alt temadan oluşan bulgular, EÇÖE hizmetlerinde iş birliği sürecinin çok sayıda bileşeni içerdiğini göstermiştir. Personeller ve aileler bu hizmetlerin nitelikli biçimde sürdürülmesi için iş birliğinin gerekliliğini çok kez dile getirmiştir ancak iş birliği yolunda bazı engellerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu engellerin meslektaşların olumsuz tutumlarından, iletişim sorunlarından ve yoğun çalışma saatlerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Engellerin yanı sıra iş birliğini kolaylaştıran faktörlerden dikkat çekenler: kurumun geliştirmiş olduğu elektronik öğrenci takip sistemi, hizmetlere yönelik bilgilerin anlık not edildiği bilgi defteri, personeller arasında yapılan geliştirme ve değerlendirme toplantılarıdır. Araştırmaya katılan personellerin çoğunun iş birliği sürecinin doğal bağlamda, kurum içi ders/seans aralarında birbirileri ile denk gelişlerde, öğrencinin seanslar arası geçişlerindeki karşılaşmalarda gerçekleştiğini belirtmeleri dikkati çeken bir bulgudur. Öğretmen olarak görev yapan personellerin daha çok kendi meslektaşları olan diğer öğretmenlerle iş birliği yaptığı görülürken; fiziksel becerileri geliştirmeye yönelik katkı sağlayan beden eğitimi öğretmeni ile fizyoterapistlerin kendi aralarında daha sık iş birliği yaptığı dikkati çekmiştir. Araştırmaya katılan aileler en çok çocuklarının eğitim/tedavisinden sorumlu ilgili personelle iletişim halinde olduklarını dile getirmiştir. Katılımcılar aile-personel iş birliğinin sunulan hizmet sonrası seans içeriği, çocuklarının gelişimleri ya da evdeki sorumlulukları bağlamında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ailelerin ifadelerinden hastane, tedavi merkezi, okul gibi kurumlardaki paydaşlarla, personellere göre daha sık iş birliği kurdukları anlaşılmaktadır. Çocukları hakkında önemli bilgiler sunan ailelerin iş birliği yaklaşımları yanı sıra farklı özelliklerinin de eğitim/tedavi süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin; sosyoekonomik düzey, aşırı koruyucu tutuma sahip olma, eğitime katılım gösteren ve çocuklarının gelişimi için çaba gösteren aile özellikleri gibi... Aileler ile ilgili diğer bir bulgu onların ihtiyaçlarına yöneliktir. Eğitime, psikolojiye, maddi desteğe ve kişisel gelişimi sağlamaya yönelik ihtiyaçlar bunlardan bazılarıdır. Aileler gerek çocukları gerek kendileri için özel eğitim hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duyduklarını, zaman zaman psikolojik destek anlamında bir yardım almak, kendileri için düzenlenmiş etkinliklere katılmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen önemli bulgulardan biri EÇÖE'ye yöneliktir. Katılımcıların görüşlerinde erken çocukluk döneminin önemine dair ifadeler yer almaktadır. Özellikle personeller erken tanıyı takiben düzenli bir aile katılımının olması gerektiğini

vurgulamıştır. Aileler erken çocukluk döneminin önemi hakkında sınırlı görüş bildirirken, bu dönem hakkında bilgi edindikleri kaynaklara görüşlerinde yer vermiştir. Bilgi kaynakları doktor, öğretmen, fizyoterapist, sosyal medya uygulamaları, bireysel çabalar ile yapılan araştırmalar olarak sıralanmaktadır. EÇÖE hizmetlerinde ailelerin beklentilerinin çocukların gelişim alanlarındaki becerilerine yönelik, personellerin ise erken tanı noktasında olduğu görülmüştür. Hizmetlerde görev alan personellerin meslek öncesi yani lisans ve lisansüstü eğitim nitelikleri hakkındaki görüşlerine, mesleki gelişimlerini nasıl sürdürdüklerine ve ne gibi engellerle karşılaştıklarına bulgularda yer verilmiştir. Nitekim meslek öncesi süreçlerde personeller daha fazla uygulama deneyimi olması, özel eğitim anlamında müfredatın genişletilmesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle özel eğitim alan dışı olan personellerin (diyetisyen, beden eğitimi öğretmeni, hemşire...) lisans sürecinde özel eğitim anlamında bir ders almamalarının zorlayıcı bir faktör olduğu belirtilmiştir. Meslek hayatlarına başlamalarıyla birlikte hizmet içi eğitimlerin yanında kişisel çabalar ile katılım sağlanan seminer, kurs, eğitimler de mesleki gelişimlerini sağlamakta destekleyici olmaktadır. Bu anlamda personellerin görev yaptıkları kurumda sürdürülen hizmet içi eğitimlerden memnun oldukları dikkat çekmektedir. Personeller meslek hayatlarında engellerle daha çok mesleğin ilk yıllarında ya da daha önceki iş deneyimlerinde karşılaşmışlardır. Özel eğitime dair geçmiş bir yaşantısı olmayan personellerin daha fazla zorluk yaşadığı görülürken, olumsuz yaşantılar içeren önceki deneyimlerin meslekten uzaklaştıran bir faktör olduğuna katılımcı görüşlerinde yer verilmiştir.

Katılımcıların (aile ve personel) yoğun olarak görüş bildirdikleri bir diğer konu ise kurumların özellikleridir. Nitekim yasal haklara erişim, hizmet sürecinin belirleyicileri, yönetim ve destek bu görüşlerin odağını oluşturmaktadır. Personellerin yasal haklara erişim noktasında görüşlerini kurumlarda yasal mevzuata uygun bir işleyişin olması ve özlük haklarının güvence altında olması oluşturmaktadır. Aileler ise bu işleyiş nedeniyle kuruma duydukları güven noktasında görüş bildirmiştir. Ek olarak kurumun fiziksel imkanlarının (büyük ve temiz olması, araç-gereçlerin çeşitliliği, bahçesinin bulunması gibi...) sağladığı katkılar sıkça dile getirilmiştir. Ülkemizde özel eğitim kurumların sayısının artması gerektiği belirtilmiş, ayrıca yönetim ve personel desteklerinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda görüşlerden yola çıkarak özel eğitim kurum yöneticilerinin olumlu tutum ve yaklaşımlarının paydaşlar üzerinde motive edici bir etki oluşturduğu düşünülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan personel ve ailelerin farklı görüş ve önerileri; yasal düzenlemeler, değerlendirme süreçleri, hizmetlerin işleyişi, fırsatların sunulması, iş birliği,

mesleki gelişim ve toplumsal yaklaşım şeklinde sıralanmaktadır. Örneğin eğitim ve tedavi sürelerinin artırılması, özel eğitim hizmetlerinin yasal mevzuat doğrultusunda bir işleyişte sürdürülmesi ve denetlenmesi önerilerden bazılarıdır. Buna ek olarak katılımcılar hem ÖG’li bireyler için hem de özel eğitim alanında çalışan personel için iş imkanlarının geliştirilmesini beklemektedir. İş birliğinin güçlendirilmesi, toplumsal yaklaşımın iyileştirilmesi, ÖG’li bireyler için uygun fırsatların sunulmasına yönelik görüş ve öneriler de dikkat çekmektedir. Her iki katılımcı grubunun (aile ve personel) yoğun olarak görüş bildirdiği konu RAM’larda **eğitsel değerlendirme ve yerleştirme** süreçleri ile ilgilidir. Nitekim katılımcılar RAM’larda niteliğin artırılmasına vurgu yapmıştır. Araştırmanın yöntem kısmında da açıklandığı üzere veri toplama süreci COVID-19 salgınından etkilenmiş ve bu durum katılımcı görüşlerine yansımıştır. Bulgularda salgın sürecine yönelik görüşler yer almakla birlikte; etkilerin aile katılımını, kurum içi düzenlenen sosyal ve akademik etkinlikleri ve toplantıları kısıtladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra salgın süreci; iletişimi günlük alışkanlıkların dışına taşımış, telefon görüşmeleri (sesli/görüntülü) artmış, video kaydı gibi yöntemler eğitim ve tedavi süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Bir sonraki bölümde bulgular alan yazına dayalı olarak tartışılmış, sonuç ve öneri bölümlerine yer verilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinde görev alan personellerin diğer personeller ve aileler ile iş birliği deneyimleri; ailelerin ise çocuklarının özel eğitim hizmetlerinden sorumlu personeller ile iş birliği deneyimleri kendi kişisel görüş ve önerileri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın gönüllü katılımcılarıyla (12 personel, 7 ebeveyn) gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde verilere ulaşılmış; ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan altı tema ve on sekiz alt tema araştırmanın bulgularını oluşturmuş, elde edilen bulgular ise ulaşılan alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. İzleyen bölümde altı temaya ilişkin tartışmalara başlıklar halinde yer verilmiştir.

Bir Örüntü Olarak İş Birliği: Deneyimler

Araştırma bulgularının ilk teması olan bu tema: iş birliği önündeki engeller, etken bileşenler, kolaylaştırıcı faktörler ve paydaş kurumlar olmak üzere dört alt temayı kapsamaktadır. İş birliğine dayalı bir çalışma sisteminin ÖG'li çocuklar için büyük katkıları olduğu bilinmektedir. Farklı meslek gruplarının özel eğitim hizmetleri için bir arada çalışmaları iş birliğinin daha fazla benimsendiğini gösteren bir işarettir (Anthony ve Campbell, 2020; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Rosen, 2007; Sawyer, 2007). Alan yazında yer alan araştırmalar göstermektedir ki iş birliğinin benimsenerek sürdürüldüğü eğitim ortamları çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Elçi, 2019; Barnett ve O'Shaughnessy, 2015; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Güven, 2011; Turner, 2017). Özellikle erken dönemlerde en üst düzeyde fayda sağlamak adına sunulan desteklerin iş birliğine dayalı sürdürülmesi esastır. Bu araştırmanın bulguları EÇÖE yer alan tüm paydaşlar için iş birliğinin önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Etkili iş birliği sürdürülebilir bir değişim sağlamak, programları hazırlamak, kaynakları (personel, zaman, materyal vb.) doğru kullanmak gibi birtakım temel bileşenleri barındırmaktadır (Bondy, Ross, Sindelar ve Griffin, 1995; Bricker ve diğerleri, 2020; Damore ve Murray, 2009; Ebersöhn, Ferreira-Prévost, Maree ve Alexander, 2007; Elçi, 2019; Friend ve diğerleri, 2010; Nijhuis ve diğerleri, 2007; Turner, 2017). Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcılar iş birliği deneyimlerini farklı yönleriyle yansıtmış, iki ebeveyn (Nihal, Derin) ve sekiz personel (Safa, Serra, Sude, Eda, Leman, İrem, Zehra, Süleyman) tarafından iş birliği önündeki engellere vurgu yapılmıştır. Bu engellerin ailelerce kurum içi iletişim ve bilgilendirmedeki sınırlılık olarak ifade edildiği görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, s. 5). İletişimdeki sınırlılık üzerine benzer bir bulgunun ebeveynlerin özel eğitim süreçlerinde personelden kopukluk hissini yaşadıkları yönündedir (Mereoiu, Abercrombie ve Murray, 2016). Öte yandan personeller meslektaş tutumlarının iş birliğinin önemli bir etkeni olduğunu belirtmektedir. Ayrıca iş birliğinin sağlanmasında etkili iletişim, ortak anlayışa sahip olmak ve koordineli hareket etmenin önemi alan yazında da vurgulanmaktadır (Anthony ve Campbell, 2020; Ebersöhn ve diğerleri, 2007; Bagnato ve Neisworth, 1999). Etkili bir iletişim için ise ekip üyelerinin olumlu ve kabul edici tutumlar sergilemesi gerekmektedir (Bricker ve diğerleri, 2020). Araştırma bulgularıyla benzer biçimde alan yazında ekip üyelerinin iş birliğine dirençli oluşu, güven veya saygı eksikliği ve ekip üyelerinin rollerinin yanlış anlaşılmasının iş birliğinin önünde engel oluşturduğu Coughlin, (2017) tarafından vurgulanmıştır. Personel katılımcıların iş birliği önünde yoğun çalışma saatlerinin engel teşkil

ettiğini belirttiği bu araştırmanın bulguları ile başka araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir (Bricker ve diğerleri, 2020; Gonçaves, 2005; Morgan, 2016; Özsoy, 2019; Polhemus, 2010; Simon, 2017). Örneğin, yapılan bir araştırmada katılımcıların iş birliğini engelleyen unsurlardan en yaygın ikinci yanıtın, iş birliğinin zaman alması ve günlük programdaki zaman eksikliği nedeniyle planlanmasının zor olmasıdır (Blask, 2011). Başka bir araştırmada 23 katılımcının görüşleri incelendiğinde, iş birliğinde karşılaştıkları en büyük engellerden birinin “toplantı zamanlarını koordine etme zorluğu” olduğu belirtilmiştir. Coughlin, (2017) ise araştırmasında katılımcı görüşlerinden zaman sorununun iş birliğinin önünde büyük bir engel olduğu bulgusuna ulaşmış, eğitim kurumlarının etkili iş birliği süreçlerini planlanmasını önermiştir.

İş birliği süreçlerinin nerede, ne zaman, nasıl ve kimlerle gerçekleştiğine dair tüm katılımcılar deneyimlerini paylaşmıştır. Görüşlerinden iş birliği sürecinin daha çok sözlü iletişim odağında, kurumun ortak toplanma alanlarında, koridorlarda ya da personellerin kendilerine ait çalışma alanlarında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşleri iş birliğini nasıl algıladıkları yönünde düşündürücü olmaktadır. İş birliği kavramı, aynı görev üzerinde iş bölümü yapma veya birlikte çalışma anlamı taşımaktadır (Cook ve Friend, 2010). Farklı meslek gruplarından personelle iş birliğini oluşturan yapı taşlarını bilmek iş birliğinin doğru tanımlanması ve uygulanmasında etkili görülmektedir (Elçi, 2019). Nitekim personeller kendi aralarındaki iş birliği süreçlerini kurum içindeki karşılaşmalarda kendiliğinden gelişen, ders/tedavilerin öncesi ve sonrasında, ihtiyaç anında bilgi edinmeye yönelik olarak kurulan iletişimler olarak tanımlamıştır. Benzer bir sonuca ulaşan başka bir araştırmada öğretmenlerin iş birliği yapma ihtiyacı hissettiği durumlar sorulduğunda, eğitim süreçlerine ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik destek almak istedikleri zaman iş birliği yaptıkları yanıtına ulaşılmıştır (Elçi, 2019). Venianaki ve Zervakis (2015)’de iki öğretmen arasındaki iş birliği uygulamalarını incelemeyi hedeflediği araştırmasında iş birliği uygulamalarının çoğunun, planlı olmaktan ziyade gayriresmi iletişim faaliyetleri olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada personel katılımcılar ailelerle hizmet süresi bitiminde çocuk ile yapılanlar ve evde yapılması gerekenler üzerine bilgi alıp vermeye yönelik iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Aileler de benzer şekilde personellerle oluşan iletişimin çocuklarının seansları bitiminde verilen bilgilendirme şeklinde olduğunu dile getirmiştir. Oysa katılımcıların en sık iş birliği kurdukları kişilerin görüşmelere süresince verdikleri yanıtlara göre, kendi meslektaşları olduğu belirlenmiştir. Bir öğretmen (İdil) buna yönelik olarak en sık iş birliği kurduğu kişilerin yine diğer öğretmenler olduğunu ifade etmiştir. Alan yazın öğretmenlerin iş birliği

kurduğu kişilerin başında kendisiyle aynı mesleği sürdüren diğer öğretmenlerin gelmesini iletişimin güven içinde ve daha rahat sürdürülmesiyle açıklamaktadır (Cahill ve Mitra, 2008; Cerit, 2009; İlgar ve Topaç, 2013; Özsoy, 2019; Tremblay, 2013). Katılımcılardan fizyoterapist Eda Hanım kendi çalışma alanlarına yakın olan beden eğitimi öğretmenleriyle; aynı şekilde beden eğitimi öğretmeni (Mert) de fizyoterapistlerle daha sık iş birliği kurduğunu belirtmiştir. Kendi meslek grubundan ya da ilişkili alanlardan iş birliğinin daha sık gerçekleştirilmesi hem bu araştırmada hem de alan yazında dikkati çekmektedir (Yiğitoğlu ve Odluyurt, 2020). Personel ve ailelerin sıklıkla iş birliğine ihtiyaç duyduğu başka bir meslek elemanının psikologlar olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda kurum psikoloğu iş birliği süreçlerinin önemli bir paydaşı olarak görülmektedir. Diker (2020) de araştırmasında bu bulguyu destekler şekilde, katılımcıların özellikle iş birliği sürecinde okul rehberlik servisiyle etkin çalışmalar yürütmek istediğini belirtmiştir. Akbaş (2003) ise iş birliğinin iyi yürütüldüğü kaynaştırma uygulamaları içinde en fazla iletişim kurulan kişilerin rehber öğretmenler olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda psikolojik boyutta destek sunan personelin özel eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi sahibi olma ve olumlu tutum sergileme, iş birliğine açık olma özelliklerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ailelerin en sık iş birliği kurduğu kişilere bakıldığında çocuklarına doğrudan hizmet sunan ilgili personeller karşımıza çıkmaktadır. Araştırma bulgularında bu durumun ebeveynlerin özel eğitim kurumlarında çocuklarına hizmet sunan personellerin birer uzman olarak desteğine ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Bayraklı, 2016; Mereoiu, Abercrombie ve Murray, 2016). Çocuğu fizik tedavi hizmeti alan bir ebeveyn (Songül) çocuğu hakkında en fazla iletişim kurduğu, bilgi edindiği kişiyi fizyoterapist olarak belirtmektedir. İş birliği süreçlerinde en sık kullanılan araç sözlü iletişim olsa da, farklı kolaylaştırıcı faktörlerin de bu sürece hizmet ettiği görülmektedir. Bu faktörler; kurum içinde kullanılan elektronik öğrenci takip sistemi, mobil iletişim araçları, personeller tarafından yazılı notlar alınan bilgi defteri, geliştirme ve değerlendirme toplantıları ve iş birliğine yönelik olumlu algılar olarak belirtilmiştir. Alan yazında da iş birliğini kolaylaştırıcı faktörlerden söz edildiği görülmektedir. Örneğin, Akın (2019), EÇÖE kapsamında gelişimi izleme ve raporlama süreçlerinde öğretmenleri desteklemek üzere elektronik performans destek sistemini tasarladığı ve geliştirdiği araştırmasında, her çocuk için ayrı dosya ve rapor hazırlamanın zorlayıcı olduğunu, bunun yerine geliştirilen elektronik tabanlı bir sistemin kullanılmasını önermektedir. Bu sayede ailelere ve öğretmenlere sunulan yazılı ve grafiksel verilerin sürece olumlu katkıları olacağını belirtmektedir. Morgan (2016) da iş birliği yapmak için zaman sorununa bir çözüm olarak planlamayı ve ortak çalışmayı kolaylaştırmak adına Google Dokümanlar, Google Hang Out,

sanal planlama ve diğer kaynaklar gibi teknolojilerin kullanılmasını önermektedir. Mobil iletişim araçlarının da özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için destekleyici bir unsur olduğunu belirten araştırma bulguları (Akın, 2019; Bayraklı, 2016; Brock ve Carter, 2015; Cabiell-Hernandez ve diğerleri, 2017; Mason ve diğerleri, 2013) mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Farklı bir kolaylaştırıcı faktör olarak ifade edilen geliştirme ve değerlendirme toplantılarını destekleyen bir bulgu alan yazında şöyle yer almaktadır; Coughlin (2017), ÖG’li çocukların eğitim planlamaları için, personellerin düzenli olarak bir araya gelmelerinin iş birliğini sağlamaya yardımcı olabileceğinden söz etmektedir. Ayrıca bu araştırmada da belirtilen bilgi defteri kullanımı, özel eğitim hizmetleri sırasında iş birliği ve iletişimi sağlamak amacıyla özellikle personel ve aileler arasında görülmektedir (Sönmez Kartal, 2018). İş birliğine yönelik olumlu algıların hizmet süreçlerindeki önemi hem bu araştırmada hem de farklı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Anthony ve Campbell, 2020; Coughlin, 2017; Mereoiu, Abercrombie ve Murray, 2016; Morgan, 2016; Tzivinikou, 2015; Venianaki ve Zervakis, 2015). Dolayısıyla iş birliği ile ilgili olumlu tutumlara sahip personellerin varlığı hizmet süreçlerinde ortaklığa dayalı bir anlayış için etkili bir bileşen olarak kabul edilebilir. Araştırmanın iş birliğini kolaylaştıran faktörlerden elektronik öğrenci takip sistemi (Safa, Sude, Zehra, Süleyman) ile geliştirme ve değerlendirme toplantıları (Sude, Leman, İrem) sadece personeller tarafından belirtilmiş olup buna yönelik bir aile bulgusunun olmayışı dikkat çekmektedir. Alan yazında ailelerin iş birliğini sağlamak için farklı kolaylaştırıcı faktörleri kullandığı görülmektedir. Bayraklı (2016), araştırma bulgusunda bir annenin iş birliği süreçlerini kendi gereksinimlerine göre uyarladığını ve bu amaçla öğretmenle iletişimi defter ve telefon görüşmeleriyle sağladığını belirtmiştir.

Son olarak paydaş kurumlarla olan iş birliği deneyimlerinde çoğu ailenin (Nihal, Songül, Derin, Hale, Yeşim) görüş bildirmesine karşılık sadece iki personel (İrem ve Alper) görüş bildirmiştir. Aileler kurum dışında RAM’lar, hastaneler, okullar ve tıp merkezlerindeki personellerle sıkça iletişim kurduklarını belirtmiştir. Görüş bildiren personellerden bir öğretmen (İrem) genel eğitim okulundaki meslektaşıyla; bir hemşire (Alper) ise hastanedeki ilgili doktor ile olan iletişiminden söz etmiştir (Araştırmacı günlüğü, s. 4). Farklı kurumlarla olan iş birliğinin sınırlı oluşunu destekleyen AÇSHB’nin 2020 yılı Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirme Çalıştay Sonuç Raporu’na göre hem bakanlık boyutunda hem de sivil toplum kuruluşları boyutunda ÖG’li çocukların hizmetleri adına kurumlar arası iş birliği faaliyetleri zayıf kalmaktadır (AÇSHB, 2020). Benzer biçimde Ishimaru (2017) da kurumlar arasındaki kopukluğun iş birliğine yansıdığından söz etmektedir. Ailelerin iş birliği

girişimlerinin daha fazla oluşu bulgusu onların aynı zamanda iş birliği için bir köprü görevi gösterdiğini belirten araştırma bulgusu ile de paralellik göstermektedir. Bu sayede ebeveynler personeller arası iş birliğini artırma noktasında aracı rolünü üstlenmektedir (Bayraklı, 2016). Alan yazında ve araştırma bulgularında her ne kadar personel-ebeveyn arasında ortaklığa dayalı bir ilişki olması gerektiği (Dunst ve Dempsey, 2007; Murray ve diğerleri, 2013; Orum-Çattık, Yetkin ve Diken, 2019) vurgulansa da; personelin iş birliğini başlatma ve sürdürme noktasında sınırlılık göstermesi, ebeveynlerde girişimlerinin karşılıksız kaldığı duygusunu oluşturmaktadır. İş birliğinin yoksun kaldığı durumlarda ise çocukların gelişimlerinde beklenen düzeyde olumlu çıktıya ulaşamamaktadır (Bayraklı, 2016). Nitekim ebeveynlerin, erken çocukluk döneminden itibaren eğitime dahil edilmesi, çocukların gerek akademik gerek sosyal gelişimleri için olumlu sonuçlar sağlamaktadır (Brannon ve Dauksas, 2012).

Katılım, Sorumluluklar ve İhtiyaçları ile Aileler

Katılım, sorumluluklar ve ihtiyaçları ile aileler teması; aile özellikleri, katılımı ve ihtiyaçları olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Anne ve babalar içinde bulundukları koşullar ve özellikleri doğrultusunda eğitime katılım göstermektedir (Murphy, Lee, Turnbull ve Turnbiville, 1995). Bu araştırmada aile özelliklerinin erken çocukluk döneminde katılım düzeylerini etkilediğine dair çoğu personelin (Mert harici tüm personel) görüş bildirdiği görülmektedir. Personellerin çoğu sunulan hizmetlerde özellikle ailelerin olumlu tutum sergilemesi, sorumluluk almayı ve eğitime katılmayı sürdürmesi çocukların gelişimi ve kendi motivasyonlarını sağlama noktasında etkili olmaktadır. ÖG’li çocuklarla çalışan personelin aile özelliklerini bilmeleri erken çocukluk dönemindeki planlama ve uygulama süreçlerinin niteliği açısından önem taşımaktadır (McWilliam, 2010). Bu bağlamda aile özelliklerinin nasıl bir etkiye sahip olduğu alan yazında ve bu araştırmada tartışılmaktadır. Ailelerin bilgi gereksiniminden kaynaklı hizmet süreçlerine katılım özellikleri sınırlılık göstermiş, personel (İdil, Safa, Eda, Alper, İrem Zehra, Süleyman) açısından zorlayıcı bir durum olarak ifade edilmiştir. Aile katılımının beklenen uygulama sonuçları ve ortak bir vizyon geliştirmek için önemi (Westmoreland, Rosenberg, Lopez ve Weiss, 2009) düşünüldüğünde, ailelerin bilgi gereksinimlerini karşılamak ve aileyi ortak hedeflere dahil etmek önem taşımaktadır (Bricker ve diğerleri, 2020; Ishimaru, 2017; Jeong ve diğerleri, 2021; Kuhlthau ve diğerleri, 2011; Nijhuis ve diğerleri, 2007). Personel görüşleri aileler ile ortak hedefler noktasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Özellikle ailelerin yüksek beklenti içinde olmalarının eğitim süreçlerini olumsuz etkilediği ve personele destek sunma noktasında sınırlılık oluşturduğu belirtilmiştir. Fazla koruyucu tutum sergileyerek çocuklarının yerine sorumlulukları kendileri

gerçekleştiren aile özelliklerine de vurgu yapan personeller (Zehra, Süleyman) bu durumu olumsuz bir faktör olarak nitelendirmiştir. Buna ek olarak ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin de etkili bir unsur olarak tanımlandığı görülmüştür. Katılımcı personeller (Safa, Leman, Serra, Eda ve Sude) sosyoekonomik açıdan daha iyi olarak tanımlanan ailelerin çocuklarına daha fazla olanak sağladığını belirtmiştir. Başka bir ifadeyle ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile katılımları doğru orantılı olmaktadır (Toros, 2011). Farklı araştırma bulguları da ailelerin gelir düzeylerinin katılımları üzerinde etkili olduğunu desteklemektedir (Atabey, 2008; Başaran ve Koç, 2001; Damasco, 2013; Özsoy, 2019). Araştırmanın bulgularından farklı olarak alan yazında ailelerin yaşam biçimlerinin de belirleyici bir özellik olarak ifade edildiği görülmektedir (Argon ve Kıyıcı, 2012). Ebeveynlerin eğitim seviyeleri de bu araştırmanın bulgularından farklı olarak aile özelliklerini ele alan bir unsur olarak alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Atabey, 2008; Mutlu, 2015; Özsoy, 2019; Reglin, 2002). Personellerin yanı sıra ebeveynlerin (Derin, Şermin) aile özellikleri kapsamında çocuklarının gelişimi için çaba sarf eden, araştıran ve öğrenen şeklindeki görüşleri dikkat çekmektedir. İlgili alan yazın ailelerin erken dönemdeki bu çabalarının karşılık bulduğunu, dolayısıyla çocuklarının gelişim fırsatları için önemli olduğunu göstermektedir (Becker Cottril ve diğerleri, 2003; Guralnick, 2011; Mahoney ve Nam, 2011; Orum-Çattık, Yetkin ve Diken, 2019; Wallace, Doney, Mintz-Resudek ve Tarbox, 2004).

Özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların aileleriyle ortak bir amaç oluşturmak ve amaca ulaşmak için hizmetleri birlikte yürütmek EÇÖE'nin temelini oluşturmaktadır (Anthony ve Campbell, 2020; Jeong ve diğerleri, 2021; McWilliam, 2010; Raver ve Childress, 2015). Özellikle bu araştırmanın bulgularında da aile katılımı sıkça öne çıkan bir bulgu olmuştur. Ailelerin katılımına yönelik iki katılımcı grubundan (personel-aile) altı ebeveyn ile tüm personel görüş bildirmiştir. Aileler çocuklarının eğitim/tedavi süreçlerine katılım göstermelerini daha çok evde nasıl destek sundukları ve kurumda neler öğrendikleri kapsamında paylaşmıştır. Personellerin kurumdaki katkılarının evde desteklenmesi, ev içindeki fırsatların çocukların gelişimi yararına kullanılması hem ebeveynlere hem de çocuklara olumlu çıktılar sunmaktadır. Benzer görüşler alan yazında da yer almaktadır (Mahoney ve diğerleri, 1998; Mahoney ve Nam, 2011; McCollum ve Yates, 1994; Orum-Çattık, Yetkin ve Diken, 2019). Ancak araştırmaya katılan aileler kurum içi katılımı daha çok seans sonu ilgili personelden aldıkları bilgilendirme süreci ile sınırlamıştır. Ailelerin doğrudan çocuklarının eğitim ve tedavi süreçlerine dahil olduklarına dair görüş bildirmemeleri dikkat

çekmektedir. Orum-Çattık, Yetkin ve Diken (2019), OSB olan çocuk ailelerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında ailelerin doğrudan öğretim sürecine katılımlarının çocuklarının gelişimlerinde olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmektedir.

Personellerin görüşleri incelendiğinde aile katılımına yönelik deneyimlerinin aileler ile benzer şekilde daha çok aileleri nasıl ve ne zaman bilgilendirdikleri yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bilgilendirme sürecinin ders/televizyon sonunda, sırasında ya da sonrasında evde gerçekleştiği belirtilmiştir. Bir personelin (Sude) aileyi doğrudan eğitim sürecine dahil etmeyi, aileye anlık geri bildirim sunma şeklinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Büyük çoğunlukla aileler, ders/seans sonu yapılanlar ve yapılacaklar konusunda bilgilendirme, ödevlendirme şeklinde katılım sağlamaktadır. Tutuk (2018), okul öncesi dönemdeki ÖG'li bir çocuğa sunulan destek hizmete aile katılımını incelemeyi amaçladığı araştırmasında, destek hizmetleri süreçlerinde aile katılımının vazgeçilmez olduğu gerçeğini dile getirerek özel eğitim kurumlarında katılımı artırıcı faaliyetler önerilmesine rağmen, bu araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde, sadece ders sonu aileye sözlü/yazılı bilgi vermekle sınırlı kaldığını belirtmiştir. Aynı zamanda destek hizmet sunulan kurumlarda aile katılımı çalışmalarının planlanıp sürdürülmesi önerilmiştir. Aksi takdirde aileler ile ortak hedeflerin belirlenmesi, hedeflere ulaşılması ve çocukta beklenen olumlu çıktının elde edilmesi mümkün olmamaktadır (Bayraklı, 2016). Araştırmada aile katılımı çalışmalarında yüz yüze gerçekleşen süreçlerin yanı sıra telefon görüşmeleri (Serra, Leman, İrem, İdil, Zehra) ve ev içi video örneklerinin de (Süleyman, Safa, Sude) kullanıldığı vurgulanmıştır. Bu uygulamaların alan yazında yer alan araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir (Akin, 2019; Bayraklı, 2016; Brock ve Carter, 2015; Cabiell-Hernandez ve diğerleri, 2017; Mason ve diğerleri, 2013). Aile ile iş birliğinin önemli olduğu (Süleyman), bunun yanı sıra katılımın olmadığı durumlarda sürecin zorlayıcı olduğu vurgulanmıştır. Bu görüşü destekleyen benzer bulgulara farklı araştırmalarda da rastlanmıştır (Jeong ve diğerleri, 2021; Kars, 2017; Kuhlthau ve diğerleri, 2011). Çocukları hakkında yeterli bilgisi olmayan, katılımı sürdürmeyen, yanıt vermeyen ailelerin iş birliğine kapalı tutum sergilemeleri personeller tarafından dile getirilmiştir.

Son olarak ailelerin ihtiyaçlarına yönelik sunulan görüşlerden büyük çoğunluğunun ailelerden oluşması dikkat çekmektedir. Altı ebeveyn görüş bildirirken sadece dört personel aile ihtiyaçları hakkında görüş bildirmiştir. Ailelerin görüşlerinden ortaya çıkan ihtiyaçların; eğitime, sosyal yaşama, kişisel gelişime, psikolojik ve ekonomik desteğe yönelik olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde çoğu zaman aile ihtiyaçlarının ortak bir noktada

birleştigi görülmektedir. Farklı araştırma bulguları da ailelerin çocuklarının eğitimi için desteklerin artırılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Kars, 2017; Küpeli, 2020; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). ÖG’li çocukların sosyal yaşama katılımlarını artırıcı daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Kabasakal ve diğerleri, 2012; Kaya, 2016; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Bu anlamda gerek ailelerin gerek çocukların daha fazla toplumla bütünleşmesini sağlayan sosyal yaşam alanlarına katılımını artırıcı düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011; Kaner, 2009; Siklos ve Kerns, 2006; Seydel, Yıkılkan ve Görpelioğlu, 2016). Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin kendilerine vakit ayırmaya böylelikle kişisel gelişimlerini sağlayıcı faaliyetler içinde yer almaya gereksinim duydukları görülmüştür. Alan yazında da ailelerin bu ihtiyacına dikkat çekilmekte ve çocukların belirli zamanlarda destek hizmetleri içinde yer almaları sağlanarak kendi gelişimlerini sağlamaları için zaman tanınması önerilmektedir (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Araştırmada katılımcı ebeveynlerin psikolojik desteğe yönelik ihtiyaçlarını bildirmeleriyle paralel olan bilimsel çalışmalar, tanı sürecinde ve sonrasında yaşanan zorlu süreçte aileye psikolojik destek sunulmasını bir gereksinim olarak ortaya koymaktadır (AÇSHB, 2020; Küpeli, 2020; Mutlu, 2019). Özel eğitim hizmetlerinin ücretsiz karşılanan kısmının çocukların gelişimini sağlamada yetersiz oluşu bu nedenle de ailelerin maddi manevi desteğe ihtiyacı olduğu bulgusu başka araştırmalarda da dile getirilmiştir (AÇSHB, 2020; Akçamete ve Kargın, 1996; Akıncı-Aydoğan, 1999; Baş, 2017; Bekar, 2019; İçyüz, 2016; Kaner, 2009; Kurt, 2001; Üskün ve Gündoğar, 2010). Ebeveynlerin söz ettiği başka bir ihtiyaç alanı hem bu araştırmada hem de başka çalışmalarda vurgulanmıştır. Nitekim aileler içinde yaşadıkları toplumun bilinçlenmesine de ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ailelerin, içinde bulundukları bu durumu kolaylaştıran desteklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Akdoğan, 2016; Çifci Tekinarslan ve diğerleri, 2018; Ersoy ve Çürük, 2009; Karadağ, 2009; Kurt ve diğerleri, 2008; Küpeli, 2020; William, 2010; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Ailelerin yanı sıra görüş bildiren personeller (İdil, Serra, Zehra, Süleyman), benzer şekilde ailelerin bilgi gereksiniminin yanı sıra kişisel gelişim ve sosyal desteğe de ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Personellerin ailelerin ihtiyaçlarının farkında olması ailelerle yapılan iş birliği süreçlerinde niteliği sağlamak adına kritik bir önem taşımaktadır (Cook ve Friend, 2010; Mereoiu, Abercrombie ve Murray, 2016; Starr ve Foy, 2012). Araştırma bulgularından farklı olarak alan yazında aile ihtiyaçları arasında EÇÖE’ye dair aileyi temel alan bir sistemin var olmadığı belirtilmiş, tüm paydaşların bu anlayış çerçevesinde bir arada hizmet vermesi gerektiği savunulmuştur (AÇSHB, 2020; Sazak-Pınar, 2006; Sucuoğlu ve Demir, 2018; Tavil ve Karasu, 2013; Tomris ve Çelik, 2021).

Erken Çocukluk Özel Eğitimi

Bu tema erken çocukluk dönemi hakkındaki görüşler, ÖG’li çocukların gereksinimi hakkında bilgi edinme ve beklentiler olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. EÇÖE hakkında görüş bildiren aileler (Songül, Derin, İlker) bu dönemin çocuklarının gelişimi için oldukça önemli bir dönem olduğunu belirtmiştir. Bu önem doğrultusunda aileler ÖG’li çocukları için özel eğitime oldukça erken yaşlarda başlanması gerektiğini düşünmektedir. Hebbeler ve diğerleri (2007), Hughes-Scholes ve Gavidia-Payne (2019) ve McWilliam (2010) araştırmalarında benzer şekilde erken dönemde eğitimin önemine vurgu yapmışlardır. Personeller de aileler gibi çocukların erken tanı sonrası özel eğitim hizmetleriyle en kısa sürede buluşması gerektiğini düşünmektedir. Ancak ülkemizde sağlık personellerinin ÖG’li çocuklar hakkındaki bilgi düzeylerindeki sınırlılıklar nedeniyle erken tanılama ve müdahalede de bir takım sınırlılıklar olduğu belirtilmektedir (Öztürk Ertem, 2005). Van der Spuy ve Pottas (2008), işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik araştırmasında, tanı sürecinde gecikmelerin yaşanmasını aileleri duygusal anlamda olumsuz etkilediğini bu nedenle erken tanılamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Dikkati çeken bir diğer bulgu personellerin erken çocukluk döneminde aile yaklaşımını önemsedikleridir. Buna yönelik bir öğretmen (İdil) aileyi erken dönemlerde “kilit nokta” olarak tanımlamıştır. Alan yazın personellerin aile yaklaşımının erken dönemlerde etkili olduğunu desteklemektedir (Diken, Topbaş ve Diken, 2009; Douglas, Meadan ve Kammes, 2019; Jeong ve diğerleri, 2021; Kars, 2017). Hem eğitim hem de tedavi hizmetleri için personeller erken müdahaleyi önemli görmektedir. Diğer bir alt temada katılımcıların erken çocukluk dönemindeki ÖG’li çocuklara yönelik bilgi edinme kaynaklarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Bu bağlamda aileler bilgi kaynaklarını doktorlar, öğretmenler, yakın çevre ve kişisel çabalar ile yapılan araştırmalar olarak belirtmiştir. Katılımcı bir ebeveyn (Derin) çocuğunun eğitimi için okul seçiminde bile doktorun etkili olduğunu ve doktorundan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Yiğitoğlu ve Odluyurt (2020), araştırmalarında tanı ve değerlendirme süreçlerini doktor görüşlerine dayalı incelemiş ve doktorların tanı sürecinde aile ve eğitimcilerle olan iş birliğinin artırılması gerektiğine yönelik bulgulara ulaşmıştır. Benzer biçimde Özsoy, Özkahraman ve Çallı’nın (2006) zihinsel yetersizliği olan çocuk aileleriyle (110 ebeveyn) yaşadıkları güçlükleri belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, ailelerin bilgi edindikleri kaynakların %79.5 oranında doktorlardan oluştuğu görülmektedir. Bu araştırma bulguları ailelerin büyük destek kaynağı olarak gördüğü doktorların özel eğitim hizmetleri içindeki yeri ve önemi bakımından dikkat çekicidir. Doktorun yanı sıra anne Derin Hanım yakın çevresinden, psikolog arkadaşlarından da bilgi

edindiğini dile getirmiştir. Ailelerin özel eğitim kurumlarına devam etmelerinin yanı sıra dışarıdan bilgi gereksinimlerini karşılamaları da öne çıkan bir bulgudur. Küpeli (2020)'nin işitme yetersizliği olan çocukların aileleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, ailelerin zaman zaman bilgi edindikleri kaynakların çevresindeki kişilerden oluştuğu yönündeki bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Fitzpatrick ve diğerleri (2008) ise, ebeveynlerin bilgi kaynaklarından birinin internet olduğunu fakat güvenilir bilgilere ulaşmakta sorunlar yaşandığını ve diğer bir bilgi kaynağının ÖG'li çocuğa sahip başka aileler olduğunu belirtmektedir. Aileler çevrelerinden bilgi gereksinimlerini karşılarken personeller bilgiye katıldıkları eğitimler ile ulaştıklarını belirtmiştir. Personellerin tümü EÇÖE sürecinde görev alırken sadece dördü (İdil, Safa, Serra, Süleyman) erken çocukluk dönemindeki ÖG'li çocuklar hakkında eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu eğitimlerin lisans eğitimlerinde bir ders kapsamında, kurum içi düzenlenen seminer vb. etkinliklerde ya da kişisel çabalar ile dışarıda yürütülen kurslara katılım ile gerçekleştiği belirtilmiştir. Dolayısıyla EÇÖE hizmetlerinde görev alan personelin buna yönelik eğitimlerinin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinde yer alan personelin alan bilgi ve becerileri açısından yeterli olması gerektiğini belirten başka araştırma bulguları da göze çarpmaktadır (Bayguzina, Yücel ve Atas, 2012; Sağiroğlu, 2006). Katılımcı ebeveynlerin tümü erken çocukluk dönemine ilişkin beklentilerini çocuklarının dil, sosyal, fiziksel alanlarındaki becerileri doğrultusunda dile getirmiş, personelin (İdil, Safa, Sude, Eda, İrem, Alper, Mert ve Süleyman) beklentileri ise erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine yönelik olmuştur. Aileler (5 ebeveyn) yoğun olarak çocuklarının dil becerilerinin gelişmesi yönünde beklentileri olduğunu belirtmiştir. Erken yıllarda dil gelişimini konu alan bir çalışmada çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Colker, 2014). Bu anlamda personelin eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak, eğitim planlamaları gerçekleştirilebilir. Dil becerilerinden sonra ise sosyal beceriler (4 ebeveyn) en çok gelişmesi istenen diğer alandır. Çolak (2007) eylem araştırması olarak yürüttüğü çalışmada, kaynaştırma uygulaması kapsamında yer alan üçüncü düzey bir sınıf ortamında sosyal yeterlik özelliklerini betimlemeyi ve iyileştirme gayretlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, özellikle sosyal becerilerin öğretimi noktasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesini önermektedir. Bunları takiben öz bakım (3 ebeveyn) ve fiziksel beceriler (2 ebeveyn) gelmektedir. Personellerin (İdil, Safa, Sude, Alper, Eda, İrem, Süleyman) erken dönemlerde beklentileri ailelerden yana olmaktadır. Özellikle erken tanı noktasında ailelerin çocuklarını iyi tanımalarının önemi alan yazında ortaya konmuştur (Guimond, Wilcox ve Lamorey, 2008; Küpeli, 2020; Kars, 2017). Son olarak erken dönemlerde tanı ve değerlendirme süreçlerinin yerine getirilmesinde geç

kalındığı vurgusu dikkat çekmektedir (AÇSHB, 2020; Akdağ, 2015; Bakkaloğlu, 2013; Braga, Silva, Guimarães, Van Riper ve Duarte, 2020). Dolayısıyla personelin ailelerle iş birliği yapma konusunda yüksek düzeyde öz-yeterlik ile mesleki donanımına sahip olması gerekmektedir (Demirtaş, 2018; Jones, Hampshire ve McDonnell, 2020; Aytekin ve Bayhan, 2015; Tomris ve Çelik, 2021). Bu anlamda da lisans eğitimleri süresince ve meslek içi dönemde uygulamalı eğitimler yoluyla, bilgi beceri yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

EÇÖE Hizmetlerinde Görev Alan Personel

Bu temanın alt temaları meslek öncesi eğitim, mesleki gelişim ve engellerdir. Personellerin tümü hem meslek öncesi eğitim hem de mesleki gelişimleri hakkında görüş bildirmiştir. Ebeveynler ise personellerin meslek öncesi eğitimi ile ilgili görüş bildirmezken, mesleki gelişimlerine yönelik beş ebeveyn (Nihal, Derin, İlker, Hale, Yeşim) görüşlerini dile getirmiştir. Bir ebeveynin (Derin) yanı sıra yedi personel (İdil, Safa, Sude, Alper, İrem, Zehra, Süleyman) engeller alt temasında görüşlerini ifade etmiştir. Meslek öncesi eğitimlerini personel katılımcılar lisans sürecinde aldıkları teorik ve uygulamalı derslerin içeriğine ve niteliğine göre ele almışlardır. Araştırmada müfredatın özel eğitim alanlarında görev yapan personel için uygun olmadığının belirtilmesinin yanı sıra ders içeriklerinin de sınırlı olması yönündeki görüşler dikkat çeken bir bulgudur. Görülmektedir ki personellerin büyük çoğunluğu lisans sürecindeki eğitimleri EÇÖE anlamında yetersiz bulmaktadır. Özellikle farklı bir alandan mezun olan katılımcılar (Serra, Zehra, Mert, Sude) lisans sürecinde ÖG’li bireylere ve özel eğitime yönelik dersler almak istemektedir (Araştırmacı günlüğü, s. 8). Lee, Yeung, Tracey ve Barker (2015), özel eğitim alanına yönelik eğitim almış personellerin ÖG’li çocukların eğitiminde daha kapsayıcı bir anlayış ile başarı göstermektedir. Başka araştırmalar da bu görüşü desteklemekte ve erken çocukluk döneminde görevli personelin (eğitimciler, ergoterapistler, fizyoterapistler, DKT’ler, psikologlar, diyetisyenler, doktorlar, sosyal hizmet uzmanı gibi) resmi ve gayri resmi olarak mesleğe hazırlanması gerektiğini savunmaktadır (Anthony ve Campbell, 2020; Bricker ve diğerleri, 2020; Dülger, 2020; King ve diğerleri, 2009; Norman, 2020). Personellerin meslek öncesi süreçte, özellikle eğitim müfredatıyla ilgili bilgi ve becerileri sağlayarak güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Başka bir deyişle yükseköğretim programları adayları meslek yaşamlarında ihtiyaçları olan becerileri kazandırmak anlamında hazırlanmalıdır (Arşit, 2019; Bandura, 1977; Boz ve Boz, 2010; Broussard, 2000; Collier, Keefe ve Hirrel, 2015; Coughlin, 2017; Yılmaz ve diğerleri, 2020). Jones, Hampshire ve McDonnell (2020) ise araştırmalarında lisans eğitimleri sürecinde

iyi yetiştirilen ve mesleğe hazırlanan öğretmenlerin meslek yaşamlarında üst düzey öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedir. AÇSHB (2020) çalıştay rapor sonuçları da özellikle erken çocukluk dönemlerinde görev alan kişilerin lisans düzeyi eğitim program içeriklerinin “aile temelli erken müdahale” kapsamında geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Lisans eğitimlerini yetersiz bulan bir personel (Eda) daha fazla uygulamalı ders olması gerektiğini savunmuştur. Özel eğitim alan mezunu olmasına karşın staj deneyimi boyunca sadece büyük yaş grubuyla deneyimi bulunan bir personelin (Safa) küçük yaşlardaki ÖG’li çocuklarla uygulama deneyimi bulunmaması dikkat çeken bir bulgudur. Fizyoterapist Eda Hanım ise tam tersi çok fazla küçük yaş deneyimi bulunmasını bir avantaj olarak tanımlamıştır. Lisans programlarını ele alan araştırmalarda teorik derslerin yanı sıra özellikle uygulama (staj) süreçlerinde güçlüklerle karşılandığı ifade edilmektedir (Akın, 2019; Buck, Morsink, Griffin, Hines ve Lenk, 1992; Collier, Keefe ve Hirrel, 2015; Elçi, 2019; Gök ve Erbaş, 2011; Murray ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve diğerleri, 2020). Araştırmalara göre adaylar meslek öncesi süreçte yeterince deneyim kazanmadan mezun olmakta ve göreve başlamaktadır (Farrish, 2017). Jones, Hampshire ve McDonnell (2020)’ın araştırma bulguları ise hem bu araştırmanın hem de alan yazının bulgularıyla çelişen bir sonuca işaret etmektedir. Jones ve diğerleri (2020), araştırmasına katılan öğretmen adaylarının %80’inin, deneyimlerine güvendiği ve mezuniyet sonrası becerileri yerine getirme yeterliğine sahip olduklarını belirttiği görülmektedir. Sola Özgüç (2019), araştırmasında özel eğitim aday öğretmenlerinin RAM’larda uygulama deneyimi yaşamalarının olumlu sonuçlarını ele almıştır. Araştırma sonucu uygulama deneyiminin öğretmen adaylarına farklı yetersizlik türündeki çocuklar ve aileleriyle iletişim ve iş birliği anlamında önemli deneyimler sağladığını göstermiştir. Özellikle ÖG’li çocukların eğitiminde yer alacak öğretmenlerin görev öncesinde olumlu tutuma sahip olmaları, mesleki yeterliği sağlamış olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, uygulamalı derslerde daha fazla aktif rol alması ve deneyim kazanması önem arz etmektedir (Bayrakdar, Vural Batık ve Barut, 2016). Kendi staj deneyimleri hakkında görüşlerini paylaşan personeller buna ek olarak görev yaptıkları kuruma mesleği tanımaları ve deneyim kazanmaları adına kendi branşlarından stajyerlerin gelmesini istemektedir. Stajyer eğitimini katılımcılar ÖG’li bireylerin özelliklerini ve gereksinimleri öğrenmeleri ve özel eğitim alanında tecrübe kazanmaları için önemli görmektedirler. Ayrıca EÇÖE’de görevli personelin, mesleğe henüz başlamadan ailelerle iş birliği yapma konusunda yeterli öz-yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Jones, Hampshire ve McDonnell, 2020). Collier, Keefe ve Hirrel (2015), iş birliğine dayalı, nitelikli bir hizmet geliştirmek için tasarladığı bir program ile öğretmen adaylarına, ÖG’li bir çocuğu yetiştirmenin güçlü

yönlerini, farklılıklarını ve zorluklarını paylaşımları üzere ebeveyn ve öğretmen adayları arasında iletişimi sağlayan bir fırsat oluşturmuştur. Nitekim ailelerin yanı sıra uygulamada yer alan personellerin bilgi ve deneyimlerini kendi aralarında paylaşımları da adayların gelecekteki mesleki yaşantılarına katkı sağlamaktadır (Sola Özgüç, 2019). Ebeveynlerin EÇÖE hizmetlerinde görev alan personel teması altındaki görüşleri incelendiğinde, ilgili personelin mesleki gelişimleri ve niteliğini geliştirme yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Bir anne (Hale) çocuğunun eğitiminde görev alan personelin alan mezunu ya da alana hakim olmasını önemseydiğini belirtmiştir. Alan yazında personelin alanına özgü eğitimler alması, kendini yetiştirmesi nitelik için etkili bir faktör olarak belirtilmekte ve annenin bu konudaki görüşünü desteklemektedir (Bricker, Xie ve Bohjanen, 2018; Koçak, 2018; Tomris ve Çelik, 2021). Katılımcı baba ise (İlker) personeller için uygun fırsatların sunulmasını mesleki gelişimleri için önemli görmektedir. Bu anlamda araştırmaya katılan personellerin mesleki gelişimlerini farklı yollarla sağladıkları görülmüştür. Bunlar hizmet içi eğitimler, kişisel çabalar ya da mesleki deneyimler olarak sıralanmaktadır. Kurum içinde sürdürülen mesleki gelişimi sağlayıcı eğitimleri faydalı bulan personeller (Safa, Serra, Sude, Leman, Gökhan, Alper), bu eğitimlerin sürdürülmesini ve nicelik olarak artırılmasını beklemektedir. Personellerin hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu destekleyen başka araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Fakılı, 2019; Çiçek, 2019; Demirel ve Budak, 2003; Elçi, 2019; Kayhan ve Akçamete, 2018; Mereoiu, Abercrombie ve Murray, 2016; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Sucuoğlu ve Demir, 2018; Rakap, 2017; Yılmaz ve Yıldırım, 2018). Mesleki gelişimde kişisel çabayı oldukça önemli gören fizyoterapist katılımcının (Eda) yanı sıra bir öğretmen de (İrem) en önemli şeyin deneyim olduğunu vurgulamaktadır. EÇÖE’nde görev alan personellerin önündeki engeller hakkında bir anne (Derin) bu engellerin meslek öncesi süreçlerde meslek seçimindeki yanlış tutumlardan kaynaklandığını belirtmiştir. Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat (2011), ise yükseköğrenime devam eden öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularında öğrencilerin seçtikleri bölümü sevdiklerine, memnun olduklarına dair olumlu bir sonuca ulaşmıştır. Personeller ise engelleri mesleğin ilk zamanlarında karşılaşılan zorluklar (İdil, Sude, İrem, Alper, Zehra) ve mesleki yaşamlarında karşılaşılan olumsuzluklar (Safa, İrem, Süleyman) olarak belirtmiştir. Nitekim personeller özel eğitime ve dolayısıyla ÖG’li bireylere yönelik bir deneyimleri bulunmadığı için mesleğin ilk zamanlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Kaya (2018), bu bulguya karşılık mesleğe yeni başlayan özel eğitim kurumlarındaki görevli öğretmenlerin çalışma heyecanları ve motivasyonları anlamında psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Her ne kadar özel eğitim kurumlarında deneyim kazanmış olsa da bir öğretmen

(Safa) meslekte karşılaştığı durumların mesleğe olan bakış açısını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bahsedilen engeller alan yazında yer alan önceki çalışmaların bulgularıyla benzer niteliktedir (Bagnato ve Neisworth, 1999; Cerit, 2009; Damasco, 2013; Elçi, 2019).

Sonuç olarak EÇÖE hizmetlerinde görev alan personel için meslek öncesi süreçlerden (lisans ve lisansüstü programlar) itibaren başlayan ve mesleki yaşamları boyunca da devam eden, nitelik ve niceliği geliştiren bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması özellikle iş birliği çalışmalarının sağlıklı biçimde yürütülmesi için belirli standartlara bağlı olmaktadır. Bu standartlar özellikle hizmet süreçlerinde yer alan prosedürler ve kullanılan materyallere odaklanmaktadır (Bagnato ve Neisworth, 1999). Bu bağlamda görev alan personelin yanı sıra hizmet veren kurumların da incelenmesi önem taşımaktadır.

EÇÖE Hizmetlerinde Kurum Özellikleri

Bu ana tema yasal haklara erişim, hizmet sürecinin belirleyicileri, yönetim ve destek olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim kurumu bağlamında özel eğitim hizmetlerini sürdüren kurumların özelliklerine dair katılımcı görüşleri incelenmiştir. Özellikle katılımcıların (E; Yeşim ve P; İdil, Sude, Leman, İrem) yasal haklara erişim ile ilgili görüşleri dikkat çekmektedir. Katılımcı anne kurumu devlet güvencesi bağlamında değerlendirmiş ve bu durumun güçlü bir yasal dayanak oluşturduğunu belirtmiştir. Personeller ise özlük haklarını elde edebildiklerini, işleyişin yasalara uygun olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların kurumda yasal haklarını da doğrudan elde ettiklerini vurgulamaları dikkat çeken bir bulgudur. Kurumların hem aileler hem personeller için tercih edilme nedenleri incelendiğinde öne çıkan özellikler; fiziksel özelliklerinin iyi olması (büyük, hijyenik, bahçeli,...), denetlenebilirliğin sistematik yapılması, nitelikli personel olması, ek hizmetlerin (spor, sanat, bilim,...) olması, farklı meslek gruplarının yer alması ve eğitim-öğretim alanlarının gereksinim türüne göre ayrılmasıdır. Yıldırım ve Dönmez (2008), kurumların fiziksel özelliklerinin iş birliği süreçlerinin niteliği açısından önemine değinirken; alan yazında özel eğitim hizmetlerinde etkili iş birliği için özellikle farklı uzmanlık alanında görev alan personelin mesleki anlamda birbirlerini destekleme ve yol göstermedeki katkılarına da dikkat çekilmektedir (Bricker ve diğerleri, 2020; Cook ve Friend, 2010; Elçi, 2019; Hamilton Jones ve Vail, 2014; Lieberman-Betz ve diğerleri, 2019; Wiggins ve Damore, 2006). Araştırmanın bulgularında farklı alanlardan mezun olan personel ile kurulan etkileşimler ve bilgi paylaşımları kurumun bir katkısı olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların ek hizmetlere yönelik, özellikle spor faaliyetlerinin hem uygun personel bulunması hem de fiziksel alanların elverişli olması yönündeki olumlu görüşleri alan yazında

vurgulanan ÖG’li bireylerin spor faaliyetleri ile desteklenmesinin katkılarıyla ilgili araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Dülger, 2020; Koparan, 2003; Norman, 2020). Buna ek olarak Sağıroğlu (2006), ÖERM’de çocukları için hizmet alan 81 anne ve 81 babanın beklentilerini belirlemeyi amaçladığı nicel araştırmasında, ailelerin beklentileri içinde özel eğitim kurumlarının bahçe ve oyun alanları gibi fiziksel imkanları ÖG’li çocuklara sunması yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmada yasal haklara erişimin ayırt edici bir özellik olarak belirtilmesi; Bayguzina, Ersoy-Yücel ve Atas (2012)’ın 3-6 yaş aralığındaki koklear implant kullanan çocukların anne ve babalarıyla gerçekleştirdiği araştırmalarında, ailelerin sahip oldukları yasal hakları bilme gereksinimleri ve bu haklara ulaşmak istemeleriyle örtüşen bir bulgudur.

Kurum özelliklerinde öne çıkan diğer bir bulgu ise katılımcıların yönetim ve destek ile ilgili görüşleridir. EÇÖE hizmetlerinde iş birlikçi uygulamaların oluşturulması ve sürdürülmesinde büyük payın idari desteğe bağlı olduğu belirtilmektedir (Bricker ve diğerleri, 2020). Nitekim paydaşlara yapıcı geri dönütler sunmak iş birliği uygulamalarında önemli görülmektedir (Chen, Lam ve Zhong, 2007; Morgan, Pullon ve McKinlay, 2015). Ebeveynler (Derin, Şermin ve Yeşim) kurum idarecileriyle temasın az olmasını bir sınırlılık olarak tanımlarken; personelin tümü idarecilerin ulaşılabilir olması gerektiğine değinmiştir. Sadece bir personel (Eda) genel anlamıyla özel eğitim kurumlarındaki deneyimlerinde, veli odaklı tutumlara, personel olarak daha az iş birliği yapılmasına vurgu yapmıştır. Görüş bildiren diğer personeller (İdil, Safa, Serra, Sude, Mert, Zehra) çalıştıkları kurumlarda idarecilerden gördükleri desteğin mesleki motivasyon anlamında etkisini dile getirmiştir. Benzer bir bulgu Reyes (2010)’ın araştırmasında idarecilerin iş birliğini destekleyici bir tutum sergilediğini ve iş birliğine istekli olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca güven ortamı sağlayan, yardıma açık, dönüt veren idarecilerin varlığı olumlu kurum kültürü ve ortaklaşa çalışmayı sağlamak için etkili görülmektedir (Cerit, 2009; Hamilton Jones ve Vail, 2014). İlgili alan yazın ve bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Özgan ve Aydın (2010) araştırmasında bir kurumda personel ve idareciler arasında iş birliğine yönelik olumsuz tutumların yer alabildiğini ifade etmektedir. Aydın (2017) ise özel eğitim hizmetlerindeki sorunların idareci-personel arasındaki iş birliğinin sınırlı oluşundan kaynaklandığını belirtmiştir.

Nitekim paydaşlar arası toplantıların yapılması, farklı meslek gruplarının birbirlerine saygı duyması, gereken iletişim düzenlemelerinin yapılması, olumlu bir anlayışın varlığı iş birliği niteliği anlamında katkı sağlayan farklı kurum özellikleri olarak alan yazında tanımlanmaktadır (Aslanargun, 2007; Çiçek, 2019; Fakılı, 2019; Özsoy, 2019; Pullon,

McKinlay ve Dew, 2009; Ünver, 2003). İzleyen bölümde son tema olan katılımcı görüş ve önerilerine yönelik araştırma bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Görüş ve Öneriler

Araştırmanın son teması olan bu tema iki boyutu kapsamaktadır. Bunlardan ilki özel eğitim hizmetlerinde izleme değerlendirme, diğeri olağan dışı durumlara uyum süreçlerine ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin farklı noktalarına değinen katılımcıların görüşleri daha çok niteliği artırmaya yönelik önerilerden oluşmaktadır. Bunlardan dikkat çekici olanlar, ailelerin çocukları için ücretsiz eğitim/tedavi sürelerinin artırılması ve ÖG'li bireyler için iş imkanlarının sağlanması yönündeki istekleridir. Ailelerin çocukları için gelecekte iş imkanı beklemeleri, Özbesler (2008)'in farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların ailelerinin sorunlarına odaklandığı araştırmasında ÖG'li çocukların geleceklerine ve iş olanaklarına vurgu yapmasıyla örtüşen bir bulgudur. Personeller ise daha çok özel eğitim alanına personel istihdam şartları, yasal bir işleyişin olması ve maddi gelir düzenlemelerine yönelik önerilerini dile getirmiştir. Özellikle özel eğitim hizmetlerinde farklı meslek alanlarından personel istihdamına yönelik düzenlemeler yetersiz kalmakta, fizyoterapist, diyetisyen, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, çocuk gelişim uzmanları gibi personelin ve kaynakların sayılarının artırılması önerilmektedir (AÇSHB, 2020; Bricker ve diğerleri, 2020; Tomris ve Çelik, 2021). Buna yönelik fizyoterapist Eda Hanım'ın fizyoterapistlerin, özel eğitimin değerlendirmeden uygulamaya her basamağında görev alması gerektiğini belirtmesi alan yazın ile örtüşen bir bulgudur. Her iki katılımcı grubu (aile-personel) özel eğitim hizmetlerinin denetlenmesi ve RAM'larda niteliğin geliştirilmesi ve daha fazla iş birliği kurulması gerektiğini dile getirmektedir. Özel eğitim hizmetleri sürdüren kurumların hizmetlerinde nitelik farklılıkları olabileceği görüşü, farklı araştırmalarda da dile getirilmektedir (AÇSHB, 2020; İcöz, 2016). RAM'larda iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğine yönelik öneriler ebeveynlerin çocukları ile ilgili karar verme sürecine dahil olduklarında daha doğru bir yerleştirme kararı verilmesinde önemli görülmektedir (Collier, Keefe ve Hirrel, 2015; Garrick Duhaney ve Salend, 2000; Yurtsever, 2013). Dolayısıyla RAM'larla kurulan nitelikli bir iş birliği çocukların gelişimi için kritik öneme sahiptir. RAM'ların yanı sıra farklı kurum ve kuruluşlardaki iletişim kopukluğu da dikkati çeken ve geliştirilmesi için öneriler sunulan bir konu olmaktadır (Anthony ve Campbell, 2020; Bricker ve diğerleri, 2020; Sola Özgüç, 2019; Tomris ve Çelik, 2021). Katılımcılardan bir anne (Derin) çocukları için daha fazla sosyal imkan sağlanan fiziksel olanakların artırılmasına dikkat çekmektedir. ÖG'li çocuklar için özellikle toplumsal kabulün ve bütünleşmenin

sağlanması adına daha önceki alan yazındaki araştırmalarda da (Bakkaloğlu, Özbek ve Sucuoğlu, 2020; Booth ve Ainscow, 2013; Kaya, 2016; Seydel ve diğerleri, 2016) sosyal imkanların genişletilmesi önerilmiştir. Başka bir anne (Şermin) ebeveynler için sosyal olanakların geliştirilmesini önermiştir. Öne çıkan bulgulardan bir diğeri ise personellerin (İdil ve Süleyman) yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler ile ortaklığa dayalı bir sistem oluşturulması yönündedir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyelerinin, özel eğitim hizmetlerinde görev yapan kişilerle yaptığı iş birliğinin olumlu katkılarını ortaya koyan farklı araştırmalar katılımcı görüşlerini desteklemektedir (Özaydın, 2019; Tomris ve Çelik, 2021; Thomson ve diğerleri, 2003). Kurumda robotik kodlama eğitimlerini sürdüren bir personel (Gökhan) eğitime teknolojinin daha fazla entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırma bulguları da benzer şekilde bu görüşü desteklemektedir (Clark, 2008; Garba, Byabazaire ve Busthami, 2015; Göksün ve Kurt, 2017; Karadeniz ve Vatanartıran, 2015; Klopfer, Osterweil, Groff ve Haas, 2009; Koh ve diğerleri, 2015). Toplumsal yaklaşıma yönelik görüş bildiren katılımcılar (E: Nihal ve P: Serra Hanım) toplumda ÖG'li bireyler için kullanılan dilin daha hassas olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hem bu araştırma hem de alan yazında toplumun farkındalık düzeyinin artması için çalışmaların yapılması gerektiği tespit edilmiştir (AÇSHB, 2020; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Son olarak katılımcı bir anne (Yeşim) erken dönemlerde DKT'lerin sayıca yetersiz olduğunu ve özellikle devam ettikleri kurumda da bir DKT'nin yer alması gerektiği görüşünü paylaşmış; katılımcı annenin bu görüşü daha önce Çiçek (2019) tarafından personeller arası iş birliği farkındalık düzeyini artırmayı amaçladığı araştırmasında da DKT'lerin sayıca az olduğunu belirtmesiyle benzerlik gösteren bir bulgu olarak yer almıştır.

İkinci alt temayı oluşturan katılımcı görüşleri COVID-19 süreci ile ilgili deneyimleri yansıtmaktadır. Olağan dışı bir durum olarak gelişen salgın, araştırma verilerini toplama sürecini etkilediğinden katılımcı görüşlerine yansımıştır. Görüşler incelendiğinde salgın sürecinin hem aile katılımını kısıtladığı, hem çocukların eğitim-öğretim ve tedavi seanslarından uzak kaldığı görülmüştür. Bu durum, kurum içi iş birliği süreçlerini de olumsuz etkilemiş nitekim düzenli sürdürülen toplantılara ara verilmiştir. Kurumun olanaklarından olan yüzme havuzu sağlık riskleri nedeniyle kapatılmış ve çocuklar fiziksel gelişimlerine yönelik katkı sağlayan bu imkânı kullanamamıştır. Evde geçirilen süreçlerde çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir (Eda). Personeller bu süreçte aileleri ve çocuklarını telefonla (sesli/görüntülü) arayarak bilgilendirmiş ve hizmetleri sürdürmüştür. Bu tür olağan dışı durumlarda hizmetlerin ulaşılabilir hale getirilmesi için ailelerin internet,

teknolojiye erişim gibi imkânlarının desteklenmesi gerektiği önerilmiştir (İdil). Olağan dışı bir durum yaşanmadan önce de ailelerin birtakım internet ve teknolojiye yönelik gereksinimleri olduğu, bu gereksinimlere yönelik destek sunulması gerektiği belirtilmektedir (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). COVID-19 sürecinde yaşanan bu değişim ve olumsuzluklar başka araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Asbury, Fox, Deniz, Code ve Toseeb, 2020; Karahan, Demiröz, Yıldırım ve Özaydın, 2020). Örneğin Karahan ve diğerleri (2021) ÖG’li çocukların anneleri ile COVID-19 dönemine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmalarında, evde kalınan süreçte sorumlulukları daha çok annelerin üstlendiği ve çevrelerinden destek göremedikleri, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmekte güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, özel eğitim kurumlarında yer alan idarecilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin mesleki yetkinliklerinin güçlendirilmesini ve aileyi temel alan müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. UNESCO (2020), salgın sürecinde bir milyar 38 milyon çocuğun okula gidemediğini belirtmiştir (akt. Cluver ve diğerleri, 2020). Birçok ÖG’li çocuk ve aileleri evlerinde sürdürebilecekleri uzaktan eğitim hizmetine katılım göstermiştir (Cluver ve diğerleri, 2020; UNICEF, 2020b; WHO, 2020; Yarımkaya ve Esentürk, 2020). Ülkemizde ÖG’li çocuklar için geliştirilen eğitim içerikleri ve bilgilendirmeler "mebozelegitim" adıyla internet tabanlı kaynaklardan, öğrenci ve ailelere sunulmuştur (Özaydın, 2020). Araştırma sonuçları tüm önlem ve düzenlemelere karşın salgın sürecinde ÖG’li çocukların ve ailelerin olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu başlık altında araştırma bulgularını oluşturan her bir tema ulusal ve uluslararası alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır. Bir sonraki başlıkta bulguların özetlenerek sunulduğu araştırma sonuçları yer almaktadır.

5.2. Sonuç

Sonuç olarak bu araştırmada EÇÖE’de, çocuklara sunulan hizmetlerden sorumlu paydaşların iş birliği süreçlerine yönelik deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada EÇÖE hizmetlerinde personellerin diğer personeller ve ailelerle; ailelerin de çeşitli meslek alanlarından personellerle iş birliği deneyimlerini farklı alanlardan hizmet almak, bilgi paylaşımında bulunulması, çocuklarının gelişimi ve ilerlemesini personel ile birlikte planlamak, güven, saygı ve kurum ile eve dayalı planlamaları birlikte sürdürmek gibi faktörlerle ilişkili olarak olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların iş birliğine bakış açılarının farklılaştığı, bu nedenle de iş birliği sürecindeki algıların etkilendiği görülmektedir. Örneğin her iki katılımcı grubunun da iş birliği uygulamalarını ders/televizyon sonrası bilgi alıp-verme, ihtiyaç duyduğunda ulaşma, öğrencinin seanslar arası geçişlerindeki

ya da rastlantısal karşılaşmalarda iletişim kurma gibi sistematik olmayan bir düzende gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Farklı birçok meslek alanından personelin bir arada hizmet vermesine karşın iş birliğinin yoğun olarak belirli kişiler arasında sınırlı olduğu dikkati çeken bir sonuçtur. Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle, fizyoterapistlerin yakın meslek alanı olan beden eğitimi öğretmenleriyle, ailelerin çocuklarının eğitim/tedavilerinden sorumlu ilgili personellerle en sık iş birliği içinde olduklarını belirtmeleri bu sonuca işaret etmektedir. Personel arasında iletişimin çoğu kez kendi meslek grubundan (örneğin, öğretmen öğretmen, psikolog-psikolog gibi) bir meslektaş ile olması iş birliği açısından bir sınırlılık şeklinde düşünülebilir. EÇÖE hizmetlerinde iş birliğinin önemi katılımcıların tümü tarafından kabul edilmekte ve yaşanan sorunlar gündeme getirilmektedir. Özellikle iş birliğinin sürdürülmesinde özel eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev alan personellerin yeterlikleri büyük etkiye sahiptir. Dolayısıyla personellerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlı farklı disiplinleri içeren iş birliğini destekleyecek kurumsal politikalara duyulan gereksinim, bu araştırmanın önemli bir sonucu olarak görülmektedir. Personellerin meslek öncesi süreçlerden itibaren gelişimlerini sürdürmeye ihtiyaç duydukları, özellikle EÇÖE anlamında hem teorik hem de uygulamalı eğitimlere yeterince ulaşamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum personellerin meslek hayatlarında birtakım zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, aile katılımının önemi ve katılımda aile özelliklerinin etkileri yönünde olmuştur. Ailelerin daha iyi sosyoekonomik imkanlara ve bilgi düzeylerine sahip olmaları iş birliği başarısıyla doğru orantılıdır. Bu nedenle ÖG'li çocukları ile ailelerin bilgi, sosyal destek gibi ihtiyaçlarının karşılanarak, katılımlarının artırılması önem taşımaktadır. Son olarak bu araştırmada personel boyutunda yasal düzenlemeler, mesleki yeterlikler, istihdam olanakları, personel özlük hakları, kurumsal politikaların hizmet niteliğine etkisi gibi başlıkların öne çıktığı; ailelere yönelik ise ÖG'li çocuklarının değerlendirme ve yerleştirme süreçleri, sosyal yaşama katılımları ile çocuklarının eğitim, sağlık hakları konusunda bilgi ve destek gereksinimlerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın elde edilen bulguları ve sonuçları göz önünde bulundurularak üç farklı alana yönelik önerilere yer verilmiştir. Öneriler; EÇÖE hizmetleri alanındaki uygulamalar, ileride gerçekleştirilecek olan araştırmalar ve yasal düzenlemelere yönelik olarak geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler

- Araştırma sonuçları iş birliği önündeki engellerin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kurum içinde sistematik bir iş birliği işleyişinin olması gerektiğini göstermektedir. Bu anlamda özel eğitim kurumlarında personel-personel ve personel-aile arası iş birliğini planlayan, uygulayan ve denetleyen iş birliği programlarının geliştirilmesi veya mevcut programların uyarlanması, tanıtılması ve uygulanması gerekmektedir. Bu programların erişim, zaman tasarrufu, sürdürülebilirlik ve izlenebilirliği açısından özellikle dijital tabanlı geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu konuda MEB'e bağlı okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerle iş birliğini sağlayan dijital platform kullanılabilir. Bu platformlar yalnızca iletişim amaçlı değil, eş zamanlı ÖG'li öğrencisi ile uygulama örneklerini de yükleyecekleri şekilde tasarlanmalıdır.
- İş birliği süreçlerinde yükseköğretim kurumlarında görev alan öğretim üyeleri ile iş birliği içinde olmak personellerin dile getirdiği bir bulgudur. Bu anlamda alandaki akademisyenlerin değerlendirme, uygulama ve izleme adımlarının her birinde özel eğitim personeline destek sunabileceği programların geliştirilmesi önerilmektedir. Özel eğitim kurumları ile üniversitelerin resmi protokoller yapmalarının ve uygulamalı eğitimler gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonuçları kurum yönetimlerinin önemli bir güven oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okullar, hastaneler, yerel yönetimlere bağlı birimler ile illerde yer alan özel eğitim kurumlarının daha fazla iş birliğine ihtiyaç bulunmaktadır. Kurum yönetimlerinin okul ziyareti, sosyal destek, denetim gibi faaliyetlerini programlı biçimde ailelerle birlikte gerçekleştirmeleri önerilmektedir.
- Kurum özelliklerinin (fiziksel özellikler, yönetim kadrosu, olumlu iklim, personel çeşitliliği ve niteliği...) iş birliği süreçlerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Nitekim özel eğitim kurumlarının bahçe, oyun alanı, spor, sanat, bilim faaliyetleri, çeşitli meslek çalışanları, etkili iletişim, yönetici tutumu gibi faktörleri barındıran şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda kurum yönetimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının, derneklerin, üniversitelerdeki uygulama araştırma merkezleri gibi paydaşların çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bu araştırmada farklı mesleklerden personellerin eğitim fakültesi mezunu olsun ya da olmasın ÖG'li bireyler ve EÇÖE hakkında daha ayrıntılı eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitim programlarının eğitim programlarında ÖG'li

bireylere ve EÇÖE hizmetlerine yönelik zorunlu veya seçmeli derslerin (teorik ve uygulamalı) yer alması önerilmektedir.

- Özel eğitim kurumlarında paydaşların iş birliği tanımları belirlenmelidir. Tüm paydaşlara (aile ve personel), kurum içinde iş birliğini tanıtıcı eğitimler ve pekiştirici etkinlikler düzenlenmesi tavsiye edilmektedir.
- Ailelerin farklı alan mezunu personeller ile etkileşimleri dikkat çekmektedir. Özel eğitim kurumlarına çeşitli mesleklerden personelleri istihdam etmek umut veren bir girişimdir. Fakat sunulan hizmetlerden ailelerin üst düzeyde fayda sağlaması için farklı meslek gruplarının özelliklerini ve görevlerini tanıtan bilgilendirici çalışmalara (seminer, toplantı, broşür, internet tabanlı programlar vb.) yer verilmelidir.
- Personellerin mezuniyet sonrası çalışmış oldukları kurum özellikleri, ÖG türü veya bireylerin yaşlarına bağlı olarak özel eğitime dair bilgi ihtiyaçlarının devam ettiği gözlenmektedir. Bu bağlamda personellerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olan, ücretsiz hizmet içi eğitimlerin görev yaptıkları kurumda, alanında uzman kişilerin davet edilmesiyle gerçekleştirilmesinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Katılımcıların sıklıkla vurgu yaptıkları bir konunun çocukların dil konuşma becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak DKT'lerin sayıca az olması nedeniyle paydaşların yeterli desteğe ulaşamadıkları anlaşılmaktadır. Personeller DKT'lerle iş birliğinden yoksun kalmakta, aileler ise çocuklarının dil gelişimlerini desteklemekte güçlük yaşamaktadır. Dolayısıyla kurumların istihdam boyutunda ÖG'li çocukların değerlendirme ve eğitimlerinde görev alan personel ihtiyacına yönelik ön çalışmalar yapmaları beklenmektedir.
- Günümüzde gerçekleştirilen bütünleştirme uygulamalarına yönelik çalışmalara rağmen aileler, toplumun ÖG'li bireylere bakış açılarının olumsuz olabildiğini belirtmişlerdir. Bu nedene bağlı olarak aileler pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu sonuç, ÖG'li bireyler için erişilebilirlik ve hak temelli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Aileler, eğitim ve sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin yer alabileceği sorumluluk temelli çalışmaların yerine getirilmesi önerilmektedir.
- Özel eğitim hizmetlerinde iş birliğinin sadece kurum içi değil kurumlar arasında da (yükseköğretim kurumları, hastaneler, sağlık merkezleri, RAM'lar, genel eğitim okulları, ÖERM'ler...) zorunlu bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda

ÖG’li bireylere dokunan her bir kurumun gerek aile gerek personel boyutunda iş birliğini sağlayıcı görüşmeler, çalışmalar, anlaşmalar gerçekleştirmesi önerilmektedir. Bu çalışmalar sistematik ve izlenebilir, sürdürülebilir iş birliğine dayalı olmalıdır.

- Son olarak ailelerin bir gereksinim olarak belirttiği psikolojik destek ile sosyal etkinliklere katılıma yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması, bu düzenlemelerin aile özellikleri ve gereksinimleri boyutunda uygulanması önerilmektedir.

5.3.2. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu araştırmada sadece bir özel eğitim kurumunda yer alan personel ve ailelerin iş birliği deneyimleri incelenmiştir. İlerleyen araştırmalarda farklı kurumlar arası (üniversite-özel eğitim kurumları veya hastane-özel eğitim kurumları gibi) iş birliği çalışmaları nicel veya nitel yöntemlerle incelenebilir.
- EÇÖE hizmetlerinin önemine dayalı iş birliği çalışmalarına odaklanan bu araştırmanın yanı sıra sadece belirli bir gereksinim alanına veya farklı bir yaş aralığına odaklanan araştırmalara yer verilebilir.
- İş birliği deneyimleri dışında, özel eğitim hizmetlerindeki iş birliği uygulamalarının sadece bir boyutuna odaklanan ve detaylı incelemeler yapan başka araştırmalar yapılabilir. Örneğin, sadece iş birliğinin önündeki engelleri ve çözüm önerilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Daha yoğun ve detaylı veri toplanarak, iş birliği deneyimlerinin yanı sıra iş birliği uygulamalarının sonuçlarını ortaya koyan eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- İş birliğinin ÖG’li çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu katkılarını ortaya koyan boylamsal araştırmalar düzenlenebilir.
- Bu araştırmada yer alan meslek grupları dışındaki (örneğin DKT, doktor, avukat, sosyal hizmet uzmanı gibi) personellerin özel eğitim hizmetlerindeki iş birliğine odaklanılan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5.3.3. Politika Belirleyicilere İlişkin Öneriler

- Bakanlıklar boyutunda özel eğitim kurumlarındaki işleyişin iş birliğine dayalı yürütülmesini sağlayan ve denetleyen birimlerin oluşturulması önerilmektedir.
- Özel eğitim hizmetlerine önemli katkılar sunan fizyoterapist, beden eğitimi öğretmeni, DKT, diyetisyen, sanat ve bilim alanında çalışan personelin istihdamlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

- ÖG’li çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetlerin sıklığı ve sürelerinin artırılmasına ilişkin ilgili kurumların çalışmalar yapması önerilmektedir.
- Ailelerin ÖG’li çocukları için artan eğitim ve tedavi masraflarını karşılamaları için gereken maddi desteklerin sağlanması ile ilgili planlamalarda, aile ve çocuk gereksinimlerine odaklanması alınan destekleri izleme ve değerlendirme çalışmalarının sıklık bakımından artırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/24152/256288>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Engelli ve yaşlı hizmetleri genel müdürlüğü, destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Erişim adresi: [file:///C:/Users/kubra.ozgan/Downloads/DES%C3%96P%20K%C4%B0TABI_T%C3%9CM%C3%9C%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/kubra.ozgan/Downloads/DES%C3%96P%20K%C4%B0TABI_T%C3%9CM%C3%9C%20(1).pdf)
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB). (2020a). *Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, Mayıs 2020*. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/51832/mayis-istatistik-bulteni.pdf>
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB). (2020b). *Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalıştay sonuç raporu. (18-20 Şubat 2020), Ankara*. Erişim adresi: https://ailevecalisma.gov.tr/media/50399/aile_temelli_ulusal_erken_mudahale_calistay_raporu_2020.pdf
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi: 10.1501/Ozlegt_00000002302015
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 1-14. doi:10.18844/jeset.v1i1
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m

- Akbaş, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/400/382>
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç. A.G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 29-74) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02).
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88849>
- Akdoğan, R. (2016). A holistic approach to cope with depression and hopelessness for parents of special needs children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 134-150. doi: 10.20489/intjecse.284594
- Akın, T. (2019). *Erken çocukluk özel eğitimi için elektronik performans destek sisteminin tasarlanması ve geliştirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı-Aydoğan, A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip anne ve babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara, Ankara
- Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Allen, G. and Duncan Smith, I. (2008). Early Intervention: Good parents, great kids, better citizens. London: Centre for Social Justice and The Adam Smith Institute. Erişim adresi: <http://www.smith-institute.org.uk/wpcontent/uploads/2015/10/EarlyInterventionGoodParentsGreatKidsBetterCitizens.pdf>

- Altuntaş, O. ve Karakaya, B. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168. doi: 10.30720/ered.428537
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E. ve Normand, J. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46. doi: 10.1016/s0749-3797(02)00655-4
- Anthony, N. and Campbell, E. (2020). Promoting collaboration among special educators, social workers, and families impacted by autism spectrum disorders. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. doi: 10.1007/s41252-020-00171-w
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aral, N. (2018). *Çocuk Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. İ. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları* (s.6). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Ardıç, A. (2018). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* (s. 19-50) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786966>
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-35) içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arıkan, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan psikologların iş doyumu, öz duyarlılık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkan, M. (2018). Kaynaştırma-bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 392-415) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arşit, M. H. (2019). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. and Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. doi:10.31234/osf.io/sevyd
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49947/640068>
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* (s. 19-64) içinde. İstanbul:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 463-492. doi: 10.12738/estp.2017.2.0034
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (1950). <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/AIHS.pdf> (19.10.2020)
- Aydın, S. (2017). *Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel-yönetsel yetersizlikler ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aytekin, Ç. ve Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-14. doi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88910>
- Bagnato, S. J. and Neisworth, J. T. (1999). Collaboration and teamwork in assessment for early intervention. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 8(2), 347–363. doi:10.1016/s1056-4993(18)30184-6
- Bagner, D. M., Frazier, S. L. and Berkovits, M. (2014). Getting ready for preschool: Linking early intervention and family mental health for infants and toddlers with developmental delay. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 41(6), 707–711. doi: 10.1007/s10488-013-0513-5
- Baker, J. M. and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180. Erişim adresi: <https://blogsomemoore.files.wordpress.com/2016/07/baker-j-zigmond-n-1995.pdf>
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci [Parental views on the transition process of children with special needs from early intervention to preschool]. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2284/516>
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B. ve Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 363-385. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202042240.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. doi: 10.17679/inuefd.302031
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. doi: 10.1126/science.1204534

- Barnett, J. and O'Shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467–472. doi: 10.1007/s10643-015-0689-2.
- Baş, N. (2017). *Yeni doğan işitme tarama sonrası tanı, cihazlandırma ve aile eğitim programlarına yönlendirilme sürecinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Başaran, S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/SemraBasaran/publication/325313457_Ailenin_Cocugun_Okuldaki_Egitimine_Katilim_Sorunlari_ve_Katilimin_Saglanmasi_icin_Altternatif_bir_Model/links/5b05252b0f7e9b24a2af6d88/Ailenin-Cocugun-Okuldaki-Egitimine-Katilim-Sorunlari-ve-Katilimin-Saglanmasi-icin-Alternatif-bir-Model.pdf
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., ve Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420. doi: 10.21565/ozlegitimdergisi.283374
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-47. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). *Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme*. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayguzina, S., Yucel, E. E. and Atas, A. (2012). Determination the needs of the parents having children with cochlear implants during transition to pre-school institutions. *Journal of International Advanced Otolaryngology* 8(2), 253-270. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/266201799_Determination_the_Needs_of_the_Parents_Having_Children_with_Cochlear_Implants_During_Transition_to_Pre-school_Institutions

- Bayoğlu, B. ve Ünal, Ö. (2013). Turkish validation of the PICCOLO (parenting interaction with children: checklist of observations linked to outcomes). *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 330-338. doi: 10.1002/imhj.21393
- Bayrakdar, U., Vural Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(2), 133-149. Erişim adresi: https://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt17Sayi2/JKEF_17_2_2016_133_149.pdf
- Bayraklı, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becker Cottrill, B., McFarland, J. and Anderson, V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 113-123. doi: 10.1177/108835760301800205
- Bekar, R. (2019). *İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belər, Y., ve Avcı, S. (2011). Öğretim farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12)109-126.
- Berg, F. B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon, (pp.101-157). Erişim adresi: <https://www.sfu.ca/~palys/Berg-2009-DramaturgicalViewOfInterviewing.pdf>
- Bhandari, N. A. (2013). *Using the Schools and Staffing Survey/Teacher Survey to compare general education teachers' and special education teachers' perceptions on collaborative themes* (Doctoral dissertation, Virginia Tech). Erişim adresi: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/50570>
- Bıçak, N. (2009). *Otizmlı çocukların annelerinin yaşadıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Bilgiç, E. (2018). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Birleşmiş Milletler (BM). (1948). The Universal Declaration of Human Rights (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi). http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf (20.10.2020)
- Birleşmiş Milletler (BM). (2006). *General Comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood*. Committee on the Rights of the Child, Fortieth Session, Geneva, 12–30 September 2005. United Nations: Geneva. www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf (30.11.2020)
- Birleşmiş Milletler (BM). (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme). http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf (29.11.2020)
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi. (1959). <https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/29042020025606457cocukhaklari.pdf> (20.10.2020)
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). *Convention on the Rights of the Child (Çocuk Hakları Sözleşmesi)*. <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (20.10.2020)
- Blask, F. (2011). Collaboration between General Education Teachers and Related Service Providers. *Online Submission*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED518582>
- Bogdan, C. R. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative reseach for education*. Boston: MA: Allyn ve Bacon, Inc. Erişim adresi: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1974609](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1974609)
- Bondy, E., Ross, D. D., Sindelar, P. T. and Griffin, C. (1995). Elementary and special educators learning to work together: Team building processes. *Teacher Education and Special Education*, 18(2), 91-101. doi: 10.1177/088840649501800203

- Booth, T. and Ainscow, M. (2013). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. Erişim adresi: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight (4th ed.)*. Thomson Delmar Learning.
- Boz, N. and Boz, Y. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3, 279–291. doi: 10.1080/02619768.2010.490910
- Braga, P.P., Silva, J.B., Guimarães, B.R., Van Riper, M. and Duarte, E.D. (2020). Problem-solving and coping in family adaptation of children with Down Syndrome. *Rev Esc Enferm USP*, 55. doi:10.1590/S1980-220X2020001803708
- Brannon, D. and Dauksas, L. (2012). The Academic and Social Benefits for Preservice Teachers Working with Children and Families of Promise. *PRISM: A Journal of Regional Engagement*, 1 (2). Erişim adresi: <https://encompass.eku.edu/prism/vol1/iss2/2>
- Bricker, D., Felimban, H. S., Lin, Y. L., Stegenga, S. M. and O'Malley Storie, S. (2020). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1–13. doi: 10.1177/0271121419890683
- Bricker, D., Xie, H. and Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121-137. doi: 10.1177/1053815118771392
- Brock, M. E. and Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. doi: 10.1177/0022466913501882
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A. C., Lewis, K., Feder, J. D. and Reed, S. (2012). Building a research-community collaborative to improve community care for infants and toddlers at risk for autism spectrum disorders. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 715–734. doi: 10.1002/jcop.21501

- Broussard, C. A. (2000). Preparing teachers to work with families: A national survey of teacher-training programs. *Equity & Excellence in Education*, 33(2), 41–49. doi:10.1080/106656 8000330207
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115. doi: 10.1177/027112140002000206
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 3, 339-355. doi: 10.1177/001440291007600306
- Buck, G. H., Morsink, C., Griffin, C., Hines, T. and Lenk, L. (1992). Preservice training: The role of fieldbased experiences in the preparation of effective special educators. *Teacher Education and Special Education*, 15, 108–123. doi: 10.1177/088840649201500206
- Burke, K. and Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2) s.163-172. Erişim adresi: https://www.academia.edu/7618946/Attitudes_Toward_Inclusion_Knowledge_Vs._Experience
- Cabiellles-Hernández, D., Pérez-Pérez, J. R., Paule-Ruiz, M. and Fernández-Fernández, S. (2017). Specialized intervention using tablet devices for communication deficits in children with autism spectrum disorders. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(2), 182-193. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146028>
- Cahill, S. M. and Mitra, S. (2008). Forging collaborative relationships to meet the demands of inclusion. *Kappa Delta Pi Record*, 44(4), 149-151. doi: 10.1080/00228958.2008.10516513
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21. Yüzyılı Bekleyen Sorunlar, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995), Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Callias, M. (1987). *Working with parents: Frameworks for Collaboration* C. Cunningham and H. Davies, Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press, 1985, pp. xiii + 174. *Behavioural Psychotherapy*, 15(02), 196. doi:10.1017/s0141347300011307
- Carter, N. J., Prater, M. A., Jackson, A. P. and Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure* 54(1), 60-70. doi: 10.3200/PSFL.54.1.60-70

- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 111- 122. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/332510185_Gecmisten_Gunumuze_Ozel_Gereksinimli_Olma_ve_Zihin_Yetersizligi_Dunya'da_ve_Turkiye'de_Kavramlariin_Evrimi_Special_Needs_and_Intellectual_and_Developmental_Disability_from_Pass_to_Present_The_Evolution
- Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2012). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 169-198) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16690/173464>
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2009). Kaynaştırma eğitimi. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (s. 437-460) içinde. İstanbul: Kriter Yayın.
- Chamberlain, B., Kasari, C. and Rotheram Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37(2), 230-42 doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Chen, Z., Lam, W. and Zhong, J. A. (2007). Leader-member exchange and member performance: A new look at individual- level negative feedback-seeking behavior and team level empowerment climate. *Journal of Applied Psychology*, 92, 202–212. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.202
- Choi, B. C. and Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351.
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/acilga.htm (29.11.2020)

- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context* (Doktora tezi). Marshall University, West Virginia.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... and Butchart, A. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395(10231). doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- Colandrea, C. (2015). *Administrator support of co-teaching programs: impact on teacher collaboration and student achievement* (Doctoral dissertation). Fairleigh Dickinson University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/1714160612?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Colarusso, R. and O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Cole, D. A. and Meyer, L.H. (1991). Social integration and severe disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes. doi: 10.1177/002246699102500306
- Colker, L. J. (2014). *The word gap: The early years make the difference*. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2014/the-word-gap> (29.11.2020)
- Collier, M., Keefe, E. B. and Hirrel, L. A. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal*, (25)1. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066210.pdf>
- Cologon, K. (2013). Inclusion in education. *Issues Paper*. Erişim adresi: [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Cologon,+K.+\(2013\).+Inclusion+in+education:+Towards+equality+for+students+with+disability.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Cologon,+K.+(2013).+Inclusion+in+education:+Towards+equality+for+students+with+disability.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Cook, L. and Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1–8. doi: 10.1080/10474410903535398
- Coughlin, S. L. (2017). *Collaborative practices among professionals in special education workplaces*. Honors Theses and Capstones, 331. Erişim adresi: <https://scholars.unh.edu/honors/331>
- Crawley, J., Hayden, S., Cade, E. and Baker Kroczycki, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435. doi: 10.1177/001440290206800401

- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fifth Edition. London: Sage Pub.
- Crockett, J. B. and Yell, M. L. (2008). Without data all we have are assumptions: Revisiting the meaning of a free appropriate public education. *Journal of Law and Education*, 37, 381-392.
- CSIE. (2018). *The UNESCO Salamanca Statement*. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (15.11.2020)
- Cunningham, C. and Davis, H. (1985). Working with parents: Frameworks for collaboration. Milton Keynes: Open University Press. doi: 10.1017/S0141347300011307
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). Anne baba eğitimi. Ankara: Eğiten Kitap
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000073
- Çiçek, E. (2019). *Dil ve konuşma terapistlerinin uzmanlar arası işbirlikçi çalışma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çifci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determining the needs of parents with children in inclusive education]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 17(1), 82-101. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413746

- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÇÖZGER. (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220.pdf> (29.11.2020).
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmacı, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Damasco, J. P. (2013). *The relationship between teacher self-efficacy and attitude toward collaboration in an inclusion setting* (Doctoal Dissertation). Capella University, Minneapolis, MN.
- Damore, S. J. and Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30(4), 234–244. doi: 10.1177/0741932508321007
- Daniels, O. J. (2017). A case study of collaboration between general education teachers and special education teachers in a southern rural high school. Nova Southeastern University.
- Demirel, P. ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33 (33), 62-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10364/126866>
- Demirtaş, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 111–125. Erişim adresi: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/3661>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education & Development*, 17, 57–89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2017). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

- DeVore, S. and Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 189– 198. doi: 10.1007/s10643-006-0145-4
- Diamond, K. E. and Huang, H. (2005). Preschoolers’ ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8, 37-46. doi: 10.1097/00001163-200501000-00005
- Dickson, J. (2000). Growing with inclusion: a personal reflection. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 251–254. doi: 10.1023/B:ECEJ.00000003362.44080.f0
- Diken, İ. H. (2019). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60. doi: 10.1177/027112148600600205
- Diker, M. B. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarında personel ve ailelerin iş birliği içinde çalışma süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul–öğretmen–aile işbirliğinin sınıf yönetime etkisinin sınıf yönetimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Douglas, S. N., Meadan, H. and Kammes, R. (2019). Early interventionists’ caregiver coaching: A mixed methods approach exploring experiences and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1-13. doi: 10.1177/0271121419829899
- Duhaney, L. M. and Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21 (2), 121-128. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ604990>
- Dunlap, L. L. (2005). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. Pearson Education

- Dunst, C. J. and Dempsey, L., (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318. doi: 10.1080/10349120701488772
- Dunst, C. J. and Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.
- Dölger, B. (2020). *Özel eğitim uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerin anne baba ve yasal varislerinin beden eğitimi ve spor dersinden beklentilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dünya Bankası Kalkınma Raporu. (2015). World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior. <https://www.worldbank.org/en/programs/embed> (30.11.2020)
- Ebersöhn, L., Ferreira-Prévost, J., Maree, J. and Alexander, D. (2007). Exploring facilitation skills in transdisciplinary teamwork. *International Journal of Adolescence and Youth*, 13, 257–284. doi: 10.1080/02673843.2007.9747980
- Eccleston, S. T. (2010). Successful collaboration: Four essential traits of effective special education specialists. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 40-47.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). Eğitim hakkı ve eğitimde haklar uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi. <http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/79> (29.11.2020).
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2019). Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2019. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf> (30.11.2020)
- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* (s. 245-278). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. and Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=mOawndGmMsIC&oi=fnd&pg=PR17&dq=Erlandson+ve+di%C4%9Ferleri,+1993&ots=4OuAX_vMMW&sig=xDmx9GYEd-kejsZsuTII5xXMgDw&redir_esc=y#v=onepage&q=Erlandson%20ve%20di%C4%9Ferleri%2C%201993&f=false
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 81-134) içinde. Ankara: Anı.
- Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi [The importance of social support for the mothers of the children who have special needs]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 17(17), 104-110. doi:10.21560/SPCD.73242
- Erturan, N. (2003). *Özel gereksinimli olan çocukların bulunduğu sınıflarda ders ortamlarının düzenlenmesi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eyüpoğlu, G. (2019). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bu kurumlardaki müzik eğitimine ve öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Farrand, K. M., Troxel Deeg, M., Rogers, O., Mullady, A. M., Williams, S. S. and LeSueur, B. T. (2019). Enhancing collaborative practices with preprofessional occupational therapists and early childhood special education student teachers: A pilot study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 7(1). doi: 10.15453/2168-6408.1482
- Farrish, C. (2017). Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role. Doctor of Education, Drexel University, New Jersey.
- Fiscus, E. D. and Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi: BEP*. (Çev. Akçamete, H. G., Tekin, E.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D. and Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17(1), 38-49.

- Forlin, C. and Hopewell, T. (2006). Inclusion-The heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a family's journey. *British Journal of Special Education*, 33, 55–61. doi: 10.1111/j.1467-8578.2006.00415.x
- Frauser Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi and Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Education*, 24(3), 169-183. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ694607>
- Freeman, S. and Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26. doi: 10.1177/074193250002100102
- Freeman, S. and Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161. doi: 10.1177/1362361312469269
- Friend, M. P. (2014). Special education: contemporary perspectives for school professionals (4th ed.). Boston: Pearson/A and B.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. and Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. doi:10.1080/10474410903535380
- Friend, M., Reising, M. and Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(3), 6-10.
- Fuentes, S. Q. and Spice, L. (2015). Challenges encountered in building a university-high school collaboration: A case study. *The Professional Educator*, 39(1), 1-20. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1062276>
- Garba, S. A., Byabazaire, Y. and Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21 st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-29. doi: 10.3991/ijet.v10i4.4717
- Garrick Duhaney, L. M. and Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121–128. doi:10.1177/0741932500 02100209

- Gately, S. E. and Gately, Jr. F. J. (2001). Understanding coteaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33, 40 – 47. doi:10.1177/004005990103300406
- Gay, L. R., Mills, G.E. and Airasian, P. W. (2012). Educational research: Competencies for analysis and applications. New Jersey: Pearson.
- Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi* 8(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/1545/18983>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data* (s. 78). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Global Campaign for Education and Handicap International (GCE). (2014). *GCE Report: Equal Right, Equal Opportunity: Education and Disability*. https://www.rightto-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/GCE_Equal%20Right_Equal%20Opportunity_2013.pdf (20.10.2020)
- Global Partnership for Education (GPE). (2020a). *Inclusive education*. <https://www.globalpartnership.org/what-we-do/inclusive-education> (29.11.2020)
- Global Partnership for Education (GPE). (2020b). *Early education*. <https://www.globalpartnership.org/what-we-do/early-education> (29.11.2020)
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. and Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877- 896. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ820449>
- Gonçalves, A. M. (2015). *Perceptions of collaboration: speech language pathologists and special education teachers*. Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.
- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. doi: 10.17679/inuefd.306517

- Göksün, D. O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. doi: 10.15390/EB.2017.7089
- Gözler, K. (2008). *Anayasa hukukunun genel esaslarına giriş*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1983-26960-001>
- Guimond, A. B., Wilcox, M.J. and Lamorey, S.G. (2008). The early intervention parenting self-efficacy scale (EIPSES): scale construction and initial psychometric evidence. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 295- 320. doi: 10.1177/1053815108320814
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe
- Guralnick, M. J. (2016). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-19. doi: 10.1111/jar.12233
- Gül S. O., ve Diken, İ.H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.
- Gümüşkaya, Ö. (2019). Erken çocukluk döneminde yetersizliği olan çocuğa sahip olan aileler için destek hizmetler. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* (s.115-139) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güner Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 16(3), 1275-1286. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330257
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürgür, H. (2017). 6-12 Yaş çocuklarda ailelerle işbirliği. İ. H. Diken (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul dönemi öğrenciler (6-12 yaş) ve özellikleri*

- (Eğitimciler/uzmanlar için) (s. 158-178) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4). doi: 10.17051/io.2016.32423
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720>
- Gürsel, O. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Özmen, E. R. (2012). Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci. Özmen, E. R. (Ed.), *Öğretim stratejileri* (s. 228-262) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Greenberg, R. S. and Bellack, J. P. (1999). Building an interdisciplinary culture. *Catalysts in Interdisciplinary Education*, 59-78.
- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hamilton-Jones, B. and Vail, C. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29, 76–86. Erişim tarihi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034079>
- Hammersley, M. and Traianou, A. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilaflı konular ve bağlam*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320323345_Nitel_Arastirmalarda_Etik_Ihtilafli_Konular_ve_Baglam
- Hebbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R., Singer, M. and Nelson, L. (2007). Final Report of the National Early Intervention Longitudinal

- Study (NEILS). Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: participants, services, and outcomes. Menlo Park, CA: SRI International.
- Henninger IV, W. R. and Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? In S. S. Gupta, W. R. Henninger IV and M. E. Vinh (Eds.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* (pp. 33- 57). Baltimore, MD: Brookes.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *Online submission*, 3(6), 480-498. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED544122>
- Hess, B. A., Post, P. and Flowers, C. (2005). A follow-up study of kinder training for preschool teachers of children deemed at-risk. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 103–115. doi: 10.1037/h0088898
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Hooper, S. R. and Umansky, U. (2004). *Young children with special needs*. (4th.. Ed.). New Jersey: Pearson.
- Howard, V., Williams, B. and Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: a foundation for educators, families and service providers* (4th Ed.) Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Hughes-Scholes, C. H. and Gavidia-Payne, S. (2019). Early childhood intervention program quality: examining family-centered practice, parental self-efficacy and child and family outcomes. *Early Child. Educ. J.* 47, 6. doi: 10.1007/s10643-019-00961-5
- Huttenlocher, P. R. (1994). Synaptogenesis in human cerebral cortex. In G. Dawson and K. W. Fischer (Ed.), *Human behavior and the developing brain*. New York: Guilford Press.
- IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act*. <http://www.p12.nysed.gov/specialed/idea/108-446.pdf> (20.10.2020)
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(4), 329-346. doi: 10.1207/s1532768xjepc0604_3

- Innocenti, S. M., Roggman, A. L. and Cook, A. G. (2013). Using the PICCOLO with parents of children with a disability. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 307- 318. doi: 10.1002/imhj.21394
- Ishimaru, A. M. (2017). From family engagement to equitable collaboration. *Educational Policy*.1-36. doi: 10.1177/0895904817691841.
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11222/133989>
- Jeong, J., Franchett, E.E., Ramos de Oliveira, C.V., Rehmani, K. and Yousafzai, A.K. (2021). Parenting interventionsto promote early child developmentin the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Med* 18(5). doi:10.1371/journal.pmed.1003602
- Jones, J.C., Hampshire, P.K. and McDonnell, A.P. (2020). Authentically preparing early childhood special education teachers to partner with families. *Early Childhood Education Journal*, 48. doi:10.1007/s10643-020-01035-7
- Kabasakal, Z., Girli, A., Totan, T. and Aysan, F. (2012). Psychiatric symptoms as predictors of life satisfaction in parents with handicapped children. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(2). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63337>
- Kaner, S. (2009). Consistency of parents' and teachers' assessment of emotional and behavioral problems in children with mentally retarded. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 239-264.
- Kanık, N. (1993). Özürlü bebeklerin eğitimi ve aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), s.14-17. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000017
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri [Hardships undergone by mothers with handicapped children, hopelessness and social support from family]. *TAF*

Preventive Medicine Bulletin, 8(4), 315-322. Erişim adresi:
https://www.bibliomed.org/mnsfulltext /1/khb_008_04-315.pdf?1605276010

Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Primary school teachers' technological pedagogical content knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028. Erişim adresi:
https://www.academia.edu/25025157/Primary_School_Teachers_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge

Karahan, S. (2019). *Okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşleri: Karma yöntem çalışması* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Karahan, S., Demiröz, K., Yıldırım, Ş. ve Özaydın, L. (2020). Kovid-19 sürecinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi. International Conference on Covid-19 Studies, June 21-23, 2020, Ankara, Çevrimiçi (Online) Kongre

Karahan, S., Yıldırım Parlak, S., Demiroz, K., Kaya, M. and Kayhan, N. (2021). Experiences of the mothers to cope with the problem behaviors of the children with special needs during coronavirus (COVID-19) process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 76-101. doi: 10.14689/enad.25.4

Karande, S. and Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57(1), 20-30. doi: 10.4103/0022-3859.75344

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1-13. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000080

Kargın, T. Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 10(4), 2431-2464. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/237048527_Genel_Egitim_Siniflarindaki_Ozel_Gereksinimli_Ogrenciler_icin_Yapilmasi_Gereken_Uyarlamalara_Iliskin_Sinif_Ogretmenlerinin_Goruslerinin_Incelenmesi

- Kars, H. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ve ilişkilerinin incelenmesi (K.K.T.C. örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katıtaş, S. (2019). *Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Ö. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirilmesi [Assessment of individuals with autism spectrum disorder]. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu [Autism spectrum disorder]* (s. 59-66) içinde. Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kaya, T. (2018). *Özel eğitim merkezlerinde çalışan çeşitli meslek gruplarının bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z. Kaya (Ed.). *Kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s.1-27) içinde. Ankara: Pegem.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, N. ve Akçamete G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: altı farklı öğretim modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* 9(18), 25-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/43929/540864>
- Keser, F. (2016). *Özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Kester, E. S. (2018). Speech-language pathologists engaging in interprofessional practice: the whole is greater than the sum of its parts. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(16), 20-26.
- Kılıç, M. (2013). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim psikolojisi: Gelişimöğrenme- öğretim* (10. baskı), (s.166-195) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Kırcaali İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 119-129.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Killoran, I., Tymon, D. and George, F. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education* 11(1), 81-95. doi: 10.1080/13603110500375473
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S. and Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young Children*, 22, 211-223. Erişim adresi: https://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3_King.pdf
- King, S., Teplicky, R., King, G. and Rosenbaum, P. (2004). Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: *A review of the literature*. *Semin Pediatr Neurol*, 11(1), 78-86. doi: 10.1016/j.spen.2004.01.009
- Kiremitçi, M. (2011). Özel eğitimde anne ve baba katılımı. https://www.tavsiyedyorum.com/makale_7856.htm (08.12.2020).
- Klopfer, E., Osterweil, S., Groff, J. and Haas, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them. *The Education Arcade*, 1-20.
- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe ui'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Benjamin, W. and Hong, H. Y. (2015). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and design thinking: A framework to support ict lesson design for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 535-543. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180737>
- Kontaş, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. Geleceğin Mimarı Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Tekirdağ. Erişim adresi: https://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/gelecegin_mimarlar.pdf

- Koparan, Ş. (2003). Özel ihtiyaçları olan çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 153-160. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpRMk9EZz0/ozel- ihtiyaclari-olan-cocuklarda-spor>
- Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V. and Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46. doi: 10.1080/08856250601082265
- Kritikos, E. and Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93-100. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ853899>
- Kubicek, L. F., Riley, K., Coleman, J., Miller, G. and Linder, T. (2013). Assessing the emotional quality of parent-child relationships involving young children with special needs: applying the constructs of emotional availability and expressed emotion. *Infant Mental Health Journal*, 34(3), 242-256. doi: 10.1002/imhj.21384
- Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K.... Perrin, J. M. (2011). Evidence for family-centered care for children with special health care needs: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 11, 136-143. doi: 10.1016/j.acap.2010.12.014
- Kurt, O. (2001). *Zihin özürlü çocuk annelerinin aile özelliklerine ilişkin algılamaları ile çeşitli ailesel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö. ve Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler [Living difficulties for parents of children with mental disability]. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 17(3), 158-163. doi: 10.18506/anemon.573191
- Küçükler, S., Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000054
- Küpeli, S. (2020). *Koklear implant uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuk ailelerinin ve uzmanların bakış açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Lamar Dukes, P. and Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41(1) 55–61. doi: 10.1177/10534512050410011501
- Lashley, C. and Boscardin, M. L. (2003). Special education administration at a crossroads: availability, licensure, and preparation of special education administrators. <https://eric.ed.gov/?id=ED477116>
- Lee, F. L. -M., Yeung, A. S., Barker, K. L., Tracey, D. K. and Fan, J. C. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1–10. doi: 10.1177/0271121414566014
- Leung, C., Lau, J., Chan, G., Lau, B. and Chui, M. (2010). Development and validation of a questionnaire to measure the service needs of families with children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 664-671. doi: 10.1016/j.ridd.2010.01.005
- Levitt, R., Janta, B. and Wegrich, K. (2008). *Accountability of teachers: Literature review*. Santa Monica, California: RAND Corporation
- Lieberman-Betz, R., Wiegand, S. and Vail, J. (2019). Collaboration in early intervention: Teaming to improve outcomes for young children with disabilities [Monograph]. *DEC Recommended Practices Monograph*, 6, 1–11.
- Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796. Erişim adresi: https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-4/herarticle/_246
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. and Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Longhurst, R. (2003). *Semi-structured Interviews and Focus Groups*. In N. Clifford, & G. Valentine (Eds.), *Key Methods in Geography* by N. Clifford and G. Valentine (Eds) (pp. 117-132). London: SAGE Publications.
- Lyon, S. and Lyon, G. (1980). Team functioning and staff development: a role release approach to providing integrated educational services for severely handicapped

- students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 5(3), 250-263. doi: 10.1177/154079698000500304
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D. and Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. doi: 10.1177/027112149801800104
- Mahoney, G., Kim, J. and Lin, C. (2007). Pivotal behaviour model of developmental learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325. doi: 10.1177/027112149801800104
- Mahoney, G. and Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5
- Manset, G. and Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review. *Journal of Special Education*, 31, 155-180.
- Mason, R. A., Ganz, J. B., Parker, R. I., Boles, M. B., Davis, H. S. and Rispoli, M. J. (2013). Video-based modeling: Differential effects due to treatment protocol. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 120-131. doi: 10.1016/j.rasd.2012.08.003
- McCollum, J. A. and Yates, T. J. (1994). Dyad as focus, triad as means: A family-centered approach to supporting parent-child interactions. *Infants & Young Children*, 6(4), 54-63. Erişim adresi: <https://experts.illinois.edu/en/publications/dyad-as-focus-triad-as-means-a-family-centered-approach-to-support>
- McDuffie, A. and Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(4), 1026-1039. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- McGahee, M., Mason, C., Wallace, T. and Jones, B. (2001). Student-Led IEPs: A Guide for Student Involvement. Council for Exceptional Children, 1110 North Glebe Rd., Arlington, VA.
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P. and Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings?. *The Journal of Special Education*, 46(3), 131-140. doi: 10.1177/0022466910376670

- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57. doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x
- McWilliam, R. A. (2010). Working with families of young children with special needs. Spring Street, NY: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Meisels, S. J., and Shonkoff, J. P. (2009). Early childhood intervention. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, 2nd ed. (pp. 3- 31). New York: Cambridge University Press
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. and Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, 3(1). doi:10.1080/2331186x.2016.1243079
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Messenger, W. and Robertson, C. (2010) Early childhood intervention in the UK: Family, needs, standards and challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2, 2. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91531>
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182279
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06103840_Ozel_Eyitim_KurumlarY_YonetmeliYi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Birlikte başarırız. Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf (20.10.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/2020. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 (30.11.2020)

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Bütünleştirici Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (BEGEP) 2020.<https://orgm.meb.gov.tr/www/butunlestirici-egitimin-guclendirilmesi-projesibegep/icerik/1261> (18.11.2020)
- Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using EvidenceBased Teaching Strategies New York: 270 Madison Ave.
- Morgan, J. (2016). Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40-60. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095368>
- Morgan, S., Pullon, S. and McKinlay, E. (2015). Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams: An integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 52, 1217–1230. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2015.03.008
- Mortensen, J. A. and Mastergeorge, A. M. (2014). A meta-analytic review of relationship-based interventions for low-income families with infants and toddlers: facilitating supportive parent-child interactions. *Infant Mental Health Journal*, 35(4), 336-353. doi:10.1002/imhj.21451
- Murphy, D. L., Lee, I. M., Turnbull, A. P. and Turnbiville, V. (1995). The familycentered program rating scale: An instrument for program evaluation and change. *Journal of Early Intervention*, 19(1), 24-42.
- Murray, M. M., Handyside, L. M., Straka, L. A. and Arton-Titus., T. V. (2013). Parent empowerment: Connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, (23)1, 145-168. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004336>
- Mutlu, O., (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Nijhuis, B., Reinders-Messelink, H., de Blécourt, A., Olijve, W., Groothoff, J., Nakken, H., and Postema, K. (2007). A review of salient elements defining team collaboration in paediatric rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 21, 195–211. doi:10.1177/0269215506070674
- Norman, G. (2020). *Özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin analizi* (Yüksek lisans tezi). İnönü üniversitesi, Malatya.

- Obiakor, F. E., Hawes, D. and Kenneth, W. (1995). Collaboration, consultation and cooperation: 3 Cs for Multicultural General and Special Education. EC 304 318
- Odluyurt, S. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. (Eds), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (s.25-37) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder*, 40, 425-436. doi: 10.1007/s10803-009-0825-1
- Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practice. *Journal of Special Education*, 37, 164-173.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. and Brown, W. H., (2007). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: a mixed-method. analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823.
- OECD. (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (30.10.2020)
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 111-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57452/814886>
- Olson, J. Murphy, C. L. and Olson, D. P. (1999). Readyng parents and teachers for the inclusion of children with disabilities. *A Step-By-Step Process, Young Children*, 3, 18-19-22.
- Orçan, M. ve Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 41-54.
- Orum Çattık, E., Yetkin, A. İ. ve Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589-610. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.543446
- Özaydın, L. (2019). 2023 eğitim vizyonunda özel eğitim. *Seta Perspektif*, 238. Erişim adresi: <https://setav.org/assets/uploads/2019/05/238P.pdf>

- Özaydın, L. (2020). *Koronavirüs sürecinde özel gereksinimli çocukların eğitimi ve aileler*. SETA, Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-surecinde-ozel-gereksinimli-cocuklarin-egitimi-ve-aileler/> (08.12.2020).
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. doi:10.23863/kalem.2017.6
- Özbesler, C. (2008). Farklı gelişimsel özellikleri olan çocuğa sahip ailelerin sorunları. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 8(1-2), 25-36.
- Özen, A. (2019). Kaynaştırma ortamlarında aile öğretmen işbirliği. E. S. Batu. (Ed.), *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalar* (s. 141-168) içinde. Ankara: Vize Akademik.
- Özdemir, S. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. H. İ. Diken. (Ed.), *Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi* (292-321) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> (29.11.2020).
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185809>
- Özgür, İ. (2015). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim*. Karahan Kitabevi.
- Özkubat, U. Sanır, H., Töret, G. ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390663>
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş. ve Çallı, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21102/227266>

- Özsoy, Y. Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Öztürk Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 13-25.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 347-366. doi: 10.1501/Egifak_0000000971
- Palmer, D., Fuller, K., Arora, T. and Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484. doi: 10.1177/001440290106700403
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim: Erken Cumhuriyet dönemi tarih ve yurttaşlık bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, S. and Peterson, C. Q. (2002). Interprofessional collaboration: issues for practice and research. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3-4), 1-12.
- Peggy, A. (2016). *Özel eğitimde bütünleştirme başarı için 450 strateji*. (Ü. Şahbaz, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, H. N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 88-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/26849/282360>
- Piştav-Akmeşe, P., Kayhan, H. N., Kirazlı, G., Ögüt, M. F. ve Kirazlı, T. (2018). Odyoloji ve konuşma bozuklukları alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin işitme kayıplı çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eğitimleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbad/issue/38852/441587>
- Plan International. (2013). *Include us! A study of disability among Plan International's sponsored children*. <https://plan-international.org/publications/include-us> (29.11.2020)

- Polhemus, E. C. (2010). *Collaborative behaviors among special education resource specialists, general education teachers, and their principals*. Doctoral Dissertation, University Of La Verne La Verne, California.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Kranenburg, M. J., Jonge, M. V., Van Engeland, H. and Van Ijzendoorn, M. H. (2014). Development of a video-feedback intervention to promote positive parenting for children with autism (VIPP-AUTI). *Attachment & Human Development*, 16(4), 343-355. doi: 10.1080/14616734.2014.912487
- Post, P., McAllister, M., Sheely, A., Hess, B. and Flowers, C. (2004). Child-centered kinder training for teachers of pre-school children deemed at-risk. *International Journal of Play Therapy*, 13(2), 53-74. doi: 10.1037/h0088890
- Pullon, S., McKinlay, E. and Dew, K. (2009). Primary health care in New Zealand: The impact of organisational factors on team work. *British Journal of General Practice*, 59(560), 191-197.
- Purcell, M. L., Horn, E. and Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/213401077.pdf>
- Pürsün, T. ve Sarı, H. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353.
- Raver, S. A. and Childress, D. C. (2015). *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reglin, G. (2002). Project reading and writing (R.A.W): Home visitations and the school involvement of high-risk families. *Education*, 123(1), 153-161. Erişim adresi: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=28b29854-922d-4134-ba2e-170c0217636a%40sessionmgr4007>

- Reyes, R., E. (2010). *A descriptive study of collaboration in general and special education in two school districts: Perceptions of the principals and teachers toward sustainability*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED535010>
- Right to Education Initiative (RTE). (2017). Persons with disabilities. <https://www.right-to-education.org/issue-page/marginalised-groups/persons-disabilities> (20.10.2020)
- Roggman, A. L., Cook, A. G., Innocenti, S. M., Norman, J. V. and Christiansen, K. (2013). Parenting interaction with children: checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306. doi: 10.1002/imhj.21389
- Rosen, E. (2007). *The culture of collaboration: Maximizing time, talent, and tools to create value in the global economy*. San Francisco: Red Ape.
- Rosenberg, M., Westling, D. and McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rotheram Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. and Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x
- Rush, D. D. and Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook (2. ed.)*. London: Brookes Publishing Company. Erişim adresi: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/rush2e-excerpt.pdf>
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, H. ve Deniz, S. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri. S. Rakap. (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (s. 3-31) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000098

- Schmidt, L. J., Garrat A. M. and Fitzpatrick, R. (2002). Child/parent- assessed population health outcome measures: a structured review. *Child Care Health Dev*, 28, 227–237. doi: 10.1046/j.1365-2214.2002.00266.x
- Selçuk, B. ve Yavuz, H. M. (2018). Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 2(2), 334-363. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182271
- Seydel, E. H., Yıkılkan, H. ve Görpelioğlu, S. (2016). Engelli çocuk yakınlarının gereksinimleri ve mevcut hak ve hizmetlerden yararlanma durumları [The Needs of the relatives of children with disabilities and situations of benefiting from the existing rights and services]. *Smyrna Tıp Dergisi*, 47-52. Erişim adresi: [http://www.smyrnatipdergisi.com/dosyalar_upload/belgeler/Engelli çocuk_1496466639.pdf](http://www.smyrnatipdergisi.com/dosyalar_upload/belgeler/Engelli_cocuk_1496466639.pdf)
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know? *Child Abuse Review*, 12(4), 251-260. doi: 10.1002/car.800
- Silverman, K., Hong, S. and Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 461–468. doi:10.1007/s10643-010-0373-5
- Siklos, S. and Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 921-933.
- Simon, B. D. (2017). *Successful collaboration between general education and special education teachers: A case study*. Doctor of Education, Northcentral University, Graduate Faculty Of The School Of Education, Arizona.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A. and Clark, G. M. (2010). Transition education and services for students with disabilities. New Jersey: Pearson.
- Sivrikaya, T., Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304607>

- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R. and Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Sola Özgüç, C. (2019). Zihin engelliler öğretmenleri adaylarının rehberlik araştırma merkezinde gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 763-789. doi: 10.21565/ozegitimdergisi.512951
- Starr, E. M. and Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33, 207-216. doi:10.1177/0741932510383161
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında. *Elementary Education Online*, 6(2),10-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91022>
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E. and Güner, N. (2008, November). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and special education in changing times: Personnel preparation and classroom intervention. Paper presented at the meeting of the TED Conference, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B. ve Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413759
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),51- 64. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000079
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 429-452. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/127668-2012010417189-sahin.pdf>

- Şenkula, M. (2020). *Özel eğitim alan çocuklarda beslenmenin büyüme ve gelişme üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Tabak, S. (2018). *Resim uygulamalarının hafif düzey (retarde) özel eğitim öğrencilerinin dil becerisi gelişimine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- TDK. (Türk Dil Kurumu). (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- The Council for Exceptional Children (CEC). (2020a). *Individualized Education Programs (IEPs)*. <https://exceptionalchildren.org/topics/individualized-education-programs-ieps> (29.11.2020)
- The Council for Exceptional Children (CEC). (2020b). *About the EI/ECSE Standards*. <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-standardsearlyinterventionists-early-childhood-special-educators> (29.11.2020)
- The Council for Exceptional Children (CEC). (2020c). *Initial Practice-Based Standards for Early Interventionists/Early Childhood Special Educators*. <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-standards-early-interventionists-early-childhood-special-educators> (29.11.2020)
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> (30.11.2020)
- Thomson, C., Brown, D., Jones, L., Walker, J., Moore, D. W., Anderson, A., Davies, T., Medcalf, J. and Glynn, T. L. (2003). Resource teachers learning and behavior: collaborative problem solving to support inclusion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 101-111. doi: 10.1177/10983007030050020501
- Toğram, B ve Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1) 71-85. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000134
- Tomasello, N. M. (2011). *Examining the impact of early intervention, parent involvement and family characteristics on preschool special education student outcomes over time* (PHD thesis). University of New York, New York.

- Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.748893
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education, *Journal of Research In Special Educational Needs*, 13(4), 251–258. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x
- Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 140–151. doi:10.1177/1053815107312050
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational administration*, 39(4). Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EUM0000000005493/full/pdf?title=collaboration-and-the-need-for-trust>
- Tufan, M. ve Yıldırım Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/292143462_Okul_öncesi_Oğretmenlerinin_Erken_Mudahale_ve_Kaynastirma_Kavramlari_Hakkindaki_Bilgi_Duzyelerinin_ve_Ozel_Gereksinimli_Cocuklar_Icin_Yaptiklari_Ogretimsel_Uyarlamalari_Incelenmesi
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288. Erişim adresi: [http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article /view/1656](http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1656)
- Turner, T. P. (2017). *Co-teachers' perceptions of the four domains of teacher collaboration*. (PHD thesis). Grand Canyon University.

- Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4777/65822>
- Tutuk, H. C., (2018). *Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: İşitme kayıplı bir çocuk ve ailesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2019-33705> (29.11.2020)
- Tzivnikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century* 64, 108-119. doi: 10.33225/pec/15.64.108
- Ueda, K., Bailey, D. B., Yonemoto, N., Kajikawa, K., Nishigami, Y., Narisawa, S. and etc. (2013). Validity and reliability of the Japanese version of the family needs survey. *Research in Development Disorders*, 34, 3596-3606. doi: 10.1016/j.ridd.2013.07.024
- UN. (1982). *World Programme of Action concerning Disabled Persons (Engelliler İçin Dünya Eylem Programı)*. <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm> (20.10.2020).
- UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education (Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme)*. http://www.unesco.org/education/pdf/DISCR_I_E.PDF (25.10.2020)
- UNESCO. (2009). Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative' *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, n° 46 / April – June 2009. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156> (30.11.2020)
- UNESCO. (2014). *Holistic Early Childhood Development Index (HECDI) Framework: A technical guide*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229188> (30.11.2020)
- UNESCO. (2018). Türkiye Millî Komisyonu. Eğitim <https://www.unesco.org.tr/Pages/48/10/E%C4%9Fitim> (25.10.2020)
- UNESCO and UNICEF. (2012). *Asia-Pacific end of decade notes on education for all. EFA goal 1: early childhood care and education*. Unesco and Unicef.

- UNICEF. (2001). *The State of the World's Children 2001: Early Childhood*. New York: UNICEF. www.unicef.org/publications/files/pub_sowc01_en.pdf (30.11.2020)
- UNICEF. (2007a). Çocuk haklarına yolculuk. <https://www.unicef.org/turkey/media/7176/file/%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1na%20Yolculuk.pdf> (30.11.2020)
- UNICEF. (2007b). *Promoting the rights of children with disabilities*. http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf (30.11.2020)
- UNICEF. (2012a). *Inequities in Early Childhood Development: What the data say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys*. New York: UNICEF. www.unicef.org/publications/files/Inequities_in_Early_Childhood_Development_LoRes_PDF_EN_02082012.pdf (30.11.2020)
- UNICEF. (2012b). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva: UNICEF. www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (30.11.2020)
- UNICEF. (2016). *School violence and bullying global status report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970> (20.10.2020)
- UNICEF. (2017). CHDS ve ihtiyari protokoller, usul kuralları ile çocuk hakları komitesi genel yorumları. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/%C3%A7hds-ve-ihtiyari-protokoller-usul-kurallar%C4%B1-ile-%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1-komitesi-genel-yorumlar%C4%B1> (30.11.2020)
- UNICEF. (2020a). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/en/convention-rights-child> (15.10.2020)
- UNICEF. (2020b). COVID-19 bağlamında aile dostu politikalar ve diğer iyi işyeri uygulamaları: İşverenlerin atabileceği önemli adımlar. Erişim adresi: https://www.weps.org/sites/default/files/202006/Family%20Friendly%20Policies%20COVID19_Turkish_Final.pdf
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K., (2011). Competence requirements in early childhood education and care final report. A study for the european commission directorate-general for education and culture. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf> (30.11.2020)

- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Ünal, A. M. ve Ahmetoğlu, E. (2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirilmesi. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Proceedings Book (pp. 23-24).
- Ünlü, E. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 3-17) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77387>
- Üskün, E., ve Gündoğar, D. (2010). The levels of stress, depression and anxiety of parents of disabled children in Turkey. *Disability ve Rehabilitation*, 32(23), 1917-1927.
- Van der Spuy, T. and Pottas, L. (2008). Infant hearing loss in South Africa: Age of intervention and parental needs for support. *International Journal of Audiology*, 47(1), 30-35.
- van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. Erişim adresi: <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/MvM-Phen-of-Practice-113.pdf>
- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Venianaki, A. and Zervakis, S. (2015). Collaboration practices between special education teachers and mainstream teachers in secondary education. *Journal of Education & Social Policy*, 2 (6), 42-46. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322369754_Collaboration_Practices_between_Special_Education_Teachers_and_Mainstream_Teachers_in_Secondary_Education_Journal_of_Education_Social_Policy_2_6_42-46
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J. and Weiss, J., (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to

- kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 4–43. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002306>
- Vural, M. ve Yıkmaş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18090>
- Wallace, M. D., Doney, J. K., Mintz-Resudek, C. M. and Tarbox, R. S. (2004). Training educators to implement functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 89-92. doi: 10.1901/jaba.2004.37-89
- Wasburn Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and special education*, 26(3), 151-158. doi: 10.1177/07419325050260030301
- Westmoreland, H., Rosenberg, H., Lopez, M. E. and Weiss, H. (2009). *Seeing is believing: Promising practices for how school districts promote family engagement* (Issue brief). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- WHO. (2011). https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (29.11.2020)
- WHO. (2018a). Preterm birth. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth> (25.10.2020)
- WHO. (2018b). *Sağırlık ve işitme kaybı*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (29.11.2020)
- WHO. (2020). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf> (08.12.2020)
- Wiggins, K. and Damore, S. (2006). “Survivors” or “friends”? A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 38, 49–56. doi: 10.1177/004005990603800507
- Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-11.
- Yarım kaya, E. and Esenturk, O. K. (2020). Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: Benefits, strategies, and

- examples. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–6. doi: 10.1080/20473869.2020.1756115
- Yazar, R. (2020). *Özel gereksinimli çocuklarda çalışan fizyoterapistlerin çocuk sevmeye düzeyinin çocukların terapiye katılım motivasyonu üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2018). Erken çocukluk özel eğitimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (s. 317-334) içinde. Ankara: Vize Akademik.
- Yıldırım, M. ve Dönmez, D. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 98-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82337>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Sahin, F., Buldu, M., Ulker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Olmez, B., Aydos, Emine H....Akgul, E. (2020). An examination of turkish early childhood teachers' challenges in implementing pedagogical documentation. *Early Childhood Education Journal*. doi: 10.1007/s10643-020-01113-w
- Yılmaz, A. T. ve Yıldırım, A. (2018). Hemşirelerin ekip çalışmasına ilişkin tutumları ve etkileyen faktörler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(67), 40-52. doi: 10.16992/ASOS.13441
- Yiğitoğlu, E. ve Odluyurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu tanısı koyan doktorların tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.635435
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- York, J. and Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44. doi: 10.1177/154079699502000104

- Yurtsever, Ş. (2013) *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, H. ve Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.493089
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785948.pdf>



EKLER

EK 1. Personel Demografik Bilgi Formu

PERSONEL DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Katılımcı,

Bu çalışma özel gereksinimleri olan çocukların devam ettiği kurumda aile, öğretmen, kurum çalışanları ve diğer uzmanların (fizyoterapist, odyolog, psikolog gibi) iş birliğinin özel eğitim alanındaki hizmetlerin niteliği ile ilişkili olduğu gerekçesiyle planlanmıştır. Bu amaçla elinizdeki yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmen, beslenme ve diyet uzmanı, psikolog, fizyoterapistlerin özel gereksinimli bireylerin sağlık ve eğitimiyle ilgili destek sürecinde ev ortamı, kurum ve okul sürecinde iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, bireysel yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleşen çalışmaya kendi isteğinizle katılarak, sorulara vereceğiniz yanıtların kişisel görüşleriniz olduğunu kabul ettiğinize dair onayınız (Görüşme sırasında sözel) gerekmektedir. Formdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz etik ölçütler dahilinde araştırma için kullanılacaktır. Veriler, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle sizden ricamız her soru için duyuğu, düşünce ve önerilerinizi paylaşmanızdır. Çalışmaya katılımınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

1. Adı:

(Kendiniz için belirlediğiniz bir kod ad belirtebilirsiniz.)

2. Yaşı:

Cinsiyet: Kadın Erkek

3. Mezun olduğunuz lisans programı:

4. Mezun olduğunuz veya devam ettiğiniz yüksek lisans programı:

5. Meslekte toplam çalışma süreniz:

6. Bulunduğunuz merkezde çalışma yılınız:

7. Haftalık çalışma saatiniz (Toplam)

8. Sorumlu olduğunuz özel gereksinimli bireylerin yaş aralığı:

9. 0-8 Yaşta rehabilitasyona aldığınız çocukların yetersizlik türü:

(Sağlık personeli için hastalarınız /öğretmenler için öğrencilerinizin tanısını açıkça belirtiniz.

En çok karşılaştığınız ilk beş tanı türü yazılmalıdır.)

a)

b)

c)

d)

e)

10. Erken müdahale/rehabilitasyon ile ilgili hangi eğitimlere katıldınız?

11. Özel gereksinimleri olan çocukların eğitim ve fizyoterapi seanslarında ailelerin katılımını olumlu ve/veya olumsuz etkileyen faktörler nelerdir? (Tanı türü, yetersizlik derecesi, aileye ve çocuğa ilişkin özelliklerle vb).

a) Aileyi bilgilendirmelerine yönelik ne tür bir yol izliyorsunuz? Kısaca bahseder misiniz?

b) Aile katılımını artırmaya yönelik aldığınız (varsa) eğitimler nelerdir?

12. Lisans dönemi ve yüksek lisans eğitiminizde erken müdahale ile ilgili aldığınız ders/ler var mı? Varsa bu derslere ilişkin ad, dönem ve içeriklerinden kısaca bahseder misiniz?

13. 0-8 yaşla yaptığınız staj süreçlerinize ilişkin deneyimlerinizden kısaca bahseder misiniz?
(Hangi kurumlarda staj yaptığınızı belirtiniz. Üniversite/hastane/özel eğitim merkezleri/...)

14. 0-8 yaş çocuklarla çalışma sürecinde en çok iş birliği yaptığınız meslek grubu kimlerden oluşmaktadır? Bu süreci nasıl planlıyorsunuz?

15. Erken dönem rehabilitasyon sırasında ve gelişimi takip etmek amaçlı kullandığınız başlıca değerlendirme araç-gereç ve materyaller: (Değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar, yararlandığınız kaynaklar, destek aldığınız kişiler belirtilmelidir)

EK 2. Aile ve Çocuk Demografik Bilgi Formu

AİLE DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Katılımcı

Bu çalışma özel eğitim merkezine devam eden çocuklarımızın aileleri ile eğitim öğretim, rehabilitasyon hizmetlerinden sorumlu personelin iş birliği deneyimlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma, siz değerli anne babalar ile öğretmen, kurum çalışanları ve diğer uzmanların (fizyoterapist, odyolog, psikolog gibi) iş birliğinin özel eğitim alanındaki hizmetlerin niteliği ile ilişkili olduğu gerekçesiyle planlanmıştır. Bu amaçla, özel gereksinimli bireylerin sağlık ve eğitimiyle ilgili destek sürecinde ev ortamı, kurum ve okul sürecinde iş birliği hakkındaki görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşmeye kendi isteğinizle katılarak, sorulara vereceğiniz yanıtların kişisel görüşleriniz olduğunu kabul ettiğinize dair onayınız (Görüşme sırasında sözel) gerekmektedir. Formdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, size ve çocuklarınıza ait kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz etik ölçütler dahilinde araştırma için kullanılacaktır. Veriler, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle sizden ricamız her soru için duygu, düşünce ve önerilerinizi paylaşmanızdır. Çalışmaya katılımınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Aile ile Görüşme Tarihi:

Görüşmeyi Yapan Kişi:

Görüşme Yeri:

Görüşülen Kişi: () Anne () Baba () Diğer (Yakın akraba, bakmakla yükümlü olan büyükanne, büyükbaba)

Anne-Baba Formunda ilgili ebeveyn formda yer alan sorulardan kendisine uygun olanlara yanıt verecektir.

1-Adı Soyadı:

2-Eğitim Durumu:

3-Çalışma Durumu: () Çalışıyor () Çalışmıyor

4-Mesleği:

5-Şu an çalışmıyorsanız daha önce bir işte çalışırken işten ayrılma nedeniniz:

6-Medeni Durumunuz: () Eşi ile birlikte () Boşanmış

7-Özel gereksinimli çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu:

8-Kaç çocuğunuz bulunmaktadır? () Kız () Erkek

9-Toplam çocuk sayısı:

10-Cinsiyetleri (Kaç kız kaç erkek): () Kız () Erkek

11-Çocuklarınızın yaşları:

12-Diğer çocuklarınızın geçirmiş oldukları bir rahatsızlık, aldıkları tedavi veya özel durumları var mı?.....

13-Algıladığınız sosyoekonomik düzeyiniz (Size göre nedir?):.....

14-Eviniz, () Kira () Kendimize ait

15-Evinizde kimlerle yaşıyorsunuz?

16-Özel gereksinimi olan çocuğunuzun bakımında ve desteklenmesinde en sık size yardımcı olan kim/kimlerdir?

17-Çocuğunuzun devam ettiği kurumda, çocuğunuzun gelişimi hakkında kimlerden nasıl bir bilgilendirme alıyorsunuz?

ÇOCUK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda yer alan demografik bilgiler çocuğunuz ile ilgili olup, çocuğunuzun özelliklerini düşünerek yanıt vermeniz beklenmektedir.

Çocuğunuzun;

1-Adı Soyadı:

2-Doğum tarihi (Gün/Ay/Yıl):

3-Doğum Yeri:

4-Doğumun nerede gerçekleştiği: () Hastane () Ev

5-Doğumun gerçekleşme şekli: () Sezeryan ile () Normal doğum

6-Çocuğunuzun Tanı Aldığı Yaş:

7-Tanının kim tarafından konulduğu:.....

8-Çocuğunuzun eğitime başlama yaşı:

Çocuğunuzun devam ettiği okul türü: Farklı bir alanda özel gereksinimi bulunmakta mıdır?

9-Çocuğunuzun kullandığı ilaç var mı? Ne kadar süredir kullanıyor?

10-Çocuğunuzun gelişmesini arzuladığınız öncelikli alanlar nelerdir?.....

() Akademik beceriler

() Dil ve konuşma becerileri

() Akran ilişkileri

() Bağımsız yaşam becerileri

() Sosyal Beceriler

11-Çocuğunuz özel eğitim hizmetini kaç yıldır alıyor?

12-Özel eğitim hizmetlerine yönlendirme sürecinden kısaca bahseder misiniz?

a) Yönlendirme?

b) Eğitime başlama?

c) Kurumu tercih nedenleriniz?

13-Özel eğitim hizmeti aldığınız kurumda en sık görüştüğünüz uzmanlar kimlerdir? (Özel eğitim öğretmeni, psikolog, fizyoterapist, dil konuşma terapisti, beslenme ve diyet uzmanı gibi) Niçin?

14-Özel eğitim hizmetine ek olarak aldığı başka destek hizmetler bulunmakta mıdır?

15-Kaç çocuğunuz var? Cinsiyetleri () Kız () Erkek

16-Özel gereksinimli çocuğunuzun bakımından kim/kimler sorumlu? (Daha yoğun olarak birincil bakımını, okula götürüp getirme ile ilgili sorumluluk, beslenme, sağlık eğitim sorumluluğu gibi)

17-Özel gereksinimli çocuğunuzun doğum öncesi/ doğum sırası sürecinden kısaca bahseder misiniz?

18-Çocuğunuzun yürümeye başlama, konuşma, iletişim, öz bakım tuvalet, beslenme, giyinme vs. eğitimi var mı? Kazandırılması sürecinde neler yaşadınız?



EK 3. Aile Görüşme Soruları Formu

AİLE GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzdan..... (kod ismi ile hitap ederek) bahseder misiniz? (Hamilelik süreci, doğumu ile ilgili yaşananlar hakkında)

2. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili nasıl bir süreç izlediniz?

- a) Özel eğitim hizmetlerine nasıl başladınız?
- b) Kimler tarafından yönlendirildiniz?
- c) Bu Kurumu tercih etme nedenleriniz nelerdir?

3. Çocuğunuzun size göre en yoğun desteklenmesi gerektiği alanlar nelerdir? Bu konuda en sık kim/kimlerle iş birliği kuruyorsunuz?

4. Çocuğunuzun özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına başlama sürecinde neler yaşadınız?

- a) Değerlendirme ve yerleştirme sürecinde
- b) Programını hazırlama sürecinde
- c) Eğitim öğretimin uygulanma sürecinde

5. Çocuğunuzun eğitim ve fizik tedavi ya da beslenme gibi sağlık hizmetlerinden yararlanma sürecinde rol ve sorumluluk dağılımı ile iş birliği hakkında deneyimleriniz/görüşleriniz nelerdir?

- a) Uzmanlar,
- b) Öğretmenler,
- c) Anne-baba kimlerin ne tür sorumlulukları bulunduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

6. Çocuğunuzun eğitim öğretimi ile ilgili karar alırken, eğitime devam ederken, iş birliği yaparken yaşadığınız deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

- a) Size göre iyi giden, işleyen yanları nelerdir?
- b) Yaşadığınız sorunlar nelerdir?
- c) Bu sorunlara nasıl çözümler buluyorsunuz?

d) Sorunların çözümü için kimlerle iş birliği kuruyorsunuz?

7. Özel gereksinimleri olan çocuklara sunulan destek eğitim hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Bu hizmetlerin daha nitelikli hale gelmesi için kişiler ve kurumların, ne tür sorumlulukları bulunduğunu düşünüyorsunuz?

8. Şu anda devam ettiğiniz özel eğitim desteği aldığınız program ve kurumun, çocuğunuzu yeterli düzeyde bir sonraki ortama (ilkokul, ortaokul) hazırladığını düşünüyor musunuz?

a) Neden?

b) Bu konuda önerileriniz nelerdir?

9. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğinin artırılması adına diğer paydaşlar olan

a) Yerel Yönetimler,

b) MEB,

c) RAM,

d) Okul yöneticileri ve

e) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

10. Eklemek istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı?

EK 4. Personel Görüşme Soruları Formu

PERSONEL GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi tanıtır mısınız?

2. Özel eğitim merkezinde çalışmaya başlama sürecinizden bahseder misiniz? Nasıl karar verdiniz? (Mezuniyet sonrası çalıştığınız kurumlar arasında benzerlik ve farklılıkları hakkında deneyimleriniz ve düşünceleriniz nelerdir?)

3. Size göre erken müdahale nedir ve neleri kapsamaktadır?

Erken müdahalede önemli gördüğünüz noktalardan bahsedebilir misiniz?

4. Çalıştığınız merkezdeki erken müdahalede/rehabilitasyon diğer meslek gruplarıyla olan etkileşimlerinizden bahsedebilir misiniz?

a) Çalıştığınız merkezde öğrencileriniz/danışanlarınız (fizyoterapist ve sağlık kökenli uzmanlar için kullanılması planlandı) ile ilgili çalışmaları planlama ve

b) Eğitim-öğretim süreci dahil olmak üzere iş birliği algısı sizce nasıl işlemektedir?

5. Bu kurumun bir personeli olarak erken müdahaleye/rehabilitasyona yönelik değerlendirme, planlama, uygulama ve gelişimi izleme çalışmalarınızdan bahseder misiniz?

6. Özel eğitim merkezlerinde çalışacak personelin erken müdahaleye/rehabilitasyona yönelik çalışma yeterlikleri açısından lisans ve lisansüstü eğitimleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Bu personellerin lisans ve lisansüstü düzeyde almış oldukları eğitime yönelik görüşleriniz nelerdir?

7. Sizce öğretmen/ beslenme ve diyet uzmanı/fizyoterapistlerin erken müdahale/rehabilitasyon çalışmalarında bilgi ve becerilerinin desteklenmesi ile ilgili ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?

a) Alınan eğitimler

b) Çalışma grupları ile staj

8. Erken müdahale/rehabilitasyon çalışmalarınızda kim/kimlerden beklentileriniz nelerdir?

a) Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

b) Aileler ile iş birliği sağlamakta yaşadığınız güçlükler neler, ev ortamlarındaki destekleri nasıl planlayıp, geribildirim sunuyorsunuz?

9. Özel eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale gelmesi amacıyla özel eğitim merkezlerinde görev yapan personelin mesleki bilgi beceri kazanmaları ve çalışma sürecinde iş birliği açısından önerileriniz nelerdir?

10. Çalıştığınız kurumda personellerin birbiri ve aileler ile iş birliği süreçleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

a) Süreçte olumlu gördüğünüz durumlar nelerdir?

b) Yaşanılan sorunlar nelerdir?

c) Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?

d) İş birliğinin artması amacıyla beklentileriniz (kimden ve ne tür destek düzeyinde) nelerdir?

11. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğin artırılması adına diğer paydaşlar olan

a) Yerel Yönetimler,

b) MEB,

c) RAM,

d) Okul yöneticileri ve

e) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

12. Eklemek istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı?

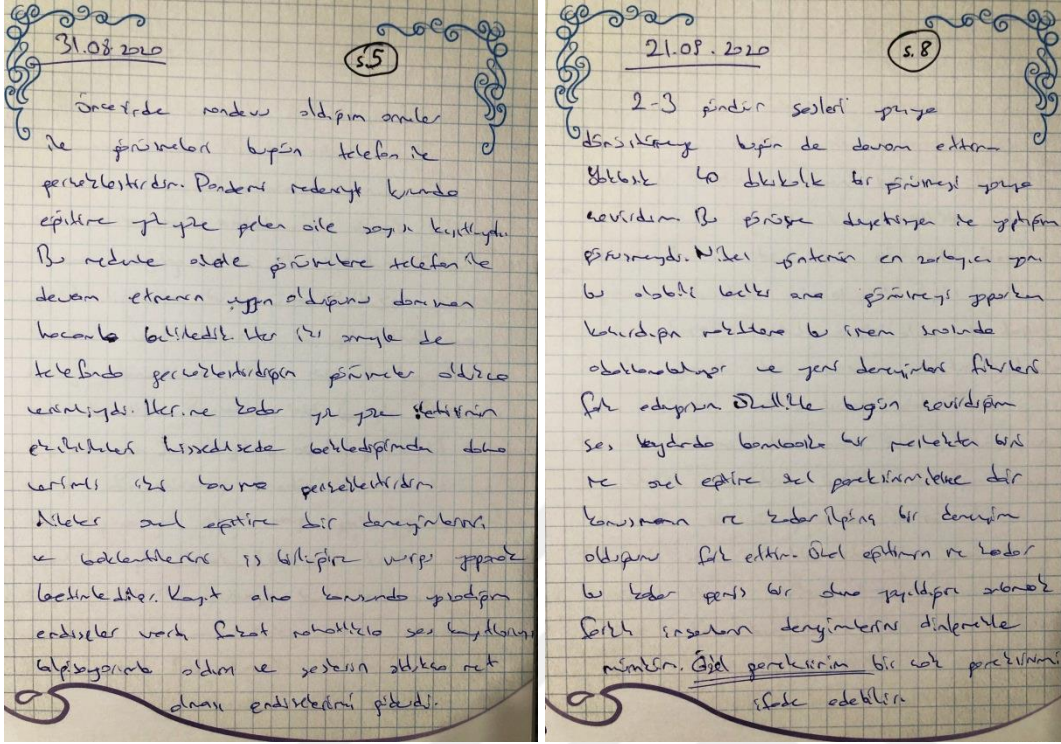
EK 5. Saha Gözlem Notu Örneği

8. Erken müdahale/rehabilitasyon çalışmalarınızda kim/kimlerden beklentileriniz nelerdir? a) Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız? → ailelerin bilgi eksikliği → kendi becerilerine güvenmeleri → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) Aileler ile iş birliği sağlamakta yaşadığınız güçlükler neler, ev ortamlarındaki destekleri nasıl planlayıp, geribildirim sunuyorsunuz? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 9. Özel eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale gelmesi amacıyla özel eğitim merkezlerinde görev yapan personelin mesleki bilgi beceri kazanmalarını ve çalışma sürecinde iş birliği açısından önerileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 10. Çalıştığınız kurumda personellerin birbiri ve aileler ile iş birliği süreçleri hakkında görüşleriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği a) Süreçte olumlu gördüğünüz durumlar nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) Yaşanılan sorunlar nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği c) Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği d) İş birliğinin artması amacıyla beklentileriniz (kimden ve ne tür destek düzeyinde) nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 11. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğinin artırılması adına diğer paydaşlar olan a) Yerel Yönetimler, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) MEB, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği c) RAM, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği d) Okul yöneticileri ve öğretmenler, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği e) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 12. Ekleme istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği	8. Erken müdahale/rehabilitasyon çalışmalarınızda kim/kimlerden beklentileriniz nelerdir? a) Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) Aileler ile iş birliği sağlamakta yaşadığınız güçlükler neler, ev ortamlarındaki destekleri nasıl planlayıp, geribildirim sunuyorsunuz? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 9. Özel eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale gelmesi amacıyla özel eğitim merkezlerinde görev yapan personelin mesleki bilgi beceri kazanmalarını ve çalışma sürecinde iş birliği açısından önerileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 10. Çalıştığınız kurumda personellerin birbiri ve aileler ile iş birliği süreçleri hakkında görüşleriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği a) Süreçte olumlu gördüğünüz durumlar nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) Yaşanılan sorunlar nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği c) Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği d) İş birliğinin artması amacıyla beklentileriniz (kimden ve ne tür destek düzeyinde) nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 11. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğinin artırılması adına diğer paydaşlar olan a) Yerel Yönetimler, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği b) MEB, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği c) RAM, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği d) Okul yöneticileri ve öğretmenler, → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği e) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği 12. Ekleme istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı? → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği → ailelerin bilgi eksikliği
---	--

Ek 5. Saha Gözlem Notu Örneği

Sude Hanım ile 12.08.2020 tarihinde gerçekleştirilen saha gözlem notu örneğidir. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından alınan görüşme hakkındaki notları içermektedir.

EK 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği



Ek 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği

17.08.2020 ve 21.09.2020 tarihlerinde araştırmacı tarafından yazılan araştırmacı günlüğü örnek sayfalardır.

EK 7. Uzman Görüşü Örnekleri

Uzman Görüşü Örneği 1

Görüşme Soruları	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklamalar/Öneriler
Özel Eğitim Hizmetlerinde Yer Alan İş Birliğine Yönelik Görüşler 5. Çocuğunuzun eğitim ve fizik tedavi, beslenme gibi sağlık hizmetlerinden yararlanma sürecinde rol ve sorumluluk dağılımı ile iş birliği hakkında deneyimleriniz/görüşleriniz nelerdir? a) Uzmanlar, b) Öğretmenler, c) Anne-baba kimlerin ne tür sorumlulukları bulunduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?			Sağlık hizmetleri ile fizik tedavi ve diğer terapiler kastediliyorsa kalabilir. Ancak amaç ve alt amaçlarda sağlık açısından görüş istenmiyor diye algılanabilir.
Beklentiler 9. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğin artırılması adına diğer paydaşlar olan; a) MEB, b) RAM, c) Okul yöneticileri, d) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?	X		“Yerel yönetimden beklentiler” eklenebilir

Ek 7. Uzman Görüşü Örneği 1

Uzman 5’in araştırmanın görüşme sorularına yönelik 21.07.2020 tarihinde bildirdiği görüşlerine yer verilmiştir. Uzman 4’ün görüş bildirdiği beşinci soruda anlatılmak istenen ifade ile örtüşmesi nedeniyle bir değişiklik yapılmamış; dokuzuncu soruya ise “Yerel yönetimden beklentileriniz nelerdir?” sorusu eklenmiştir.

Uzman Görüşü Örneği 2

Görüşme Soruları	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklamalar Öneriler
Görüş ve Öneriler 8. Şu anda devam ettiğiniz özel eğitim desteği aldığınız program ve kurumun, çocuğunuzu yeterli düzeyde bir sonraki ortama (ilkokul, ortaokul) hazırladığını düşünüyor musunuz? Bu konuda önerileriniz nelerdir?	X		Düşünüyor musunuz dedikten sonra nedenini sormak iyi olabilir.
Beklentiler 9. Özel eğitim destek hizmetlerinde niteliğin ve iş birliğin artırılması adına diğer paydaşlar olan e) MEB, f) RAM, g) Okul yöneticileri, h) Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?	X		Her iki form için de en sona eklemek istedikleri olup olmadığı sorulabilir.

Ek 7. Uzman Görüşü Örneği 2

Araştırmanın görüşme soruları üzerinde 28.07.2020 tarihinde geri bildirim sunan Uzman 5'in sekizinci soru için önermiş olduğu "Neden?" sorusu ve tüm görüşme sorularına "Eklemek istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı?" sorusu eklenmiştir.

EK 8. Görüşme Ortam Görüntüsü (Öğretmenler Odası)



Ek 8. Ortam Görüntüsü (Öğretmenler Odası)

Öğretmenler ile görüşmenin günü, saati, ortamı gibi planlamalar ve ön görüşmeler öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmelerin öncesi ve sonrasında öğretmenler odasında beklemiş, gerekli belgelerin düzenlemesi, gözlem notlarının tutulması gibi işlemleri yine bu ortamda gerçekleştirmiştir.

EK 9. Ortam Görüntüsü (Koridor Veli Bekleme Alanı)



Ek 9. Ortam Görüntüsü (Koridor Veli Bekleme Alanı)

Koridor veli bekleme alanı eğitim veya tedavi sürelerinde velilerin çocuklarını beklemeleri için ayrılan bir alandır. Araştırmacı koltukları yüz yüze görüşmeyi mümkün kılacak şekilde düzenledikten sonra ebeveyn katılımcılardan Nihal Hanım ile 14.08.2020 tarihinde bu ortamda görüşmüştür.

EK 10. Ortam Görüntüsü (Robotik Kodlama Atölyesi)



Ek 10. Ortam Görüntüsü (Robotik Kodlama Atölyesi)

Robotik kodlama atölyesi kurum içinde farklı alanlarda eğitimlerin sürdürüldüğü ortamlardan biridir. Bu ortamda ÖG’li bireylerin robotik kodlama eğitimlerini sürdüren Gökhan Bey ile görüşme, sandalyelerin konumları karşılıklı olacak şekilde düzenlenerek 17.08.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

EK 11. Ortam Görüntüsü (Gastronomi Atölyesi)



Ek 11. Ortam Görüntüsü (Gastronomi Atölyesi)

Gastronomi eğitimlerinin planlandığı ve uygulandığı atölyeden sorumlu Zehra Hanım ile görüşme, görüntüde yer alan yuvarlak masa ve sandalyelerde 18.08.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

EK 12. Ortam Görüntüsü (Bireysel Eğitim Sınıfı)



Ek 12. Ortam Görüntüsü (Bireysel Eğitim Sınıfı)

Bireysel eğitim sınıfına ait ortam görüntüsüne, görüşmelerin kendi sınıflarında gerçekleştirildiği öğretmenler (Sude Hanım, İrem Hanım, İdil Hanım, Leman Hanım, Safa Bey ve Süleyman Bey) için sınıfların fiziksel özelliklerinin benzer olması nedeniyle örnek olarak yer verilmiştir. 12, 14 ve 18 Ağustos 2020 tarihlerinde farklı öğretmenlerle görseldeki benzer sınıf ortamlarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

EK 13. Ortam Görüntüsü (Ön Bahçe)



Ek 13. Ortam Görüntüsü (Ön Bahçe)

Kurumun ön bahçesine ait ortam görüntüsünde yer alan bankta ebeveynlerden Şermin Hanım ile 17.08.2020 tarihinde görüşme yapılmıştır. Bu ortam aynı zamanda kurumun ön giriş kapısının da yer aldığı, personel ve ailelerin sıklıkla vakit geçirdiği bir alandır. Şermin Hanım'ın çocuğunun eğitim sürecinde burada beklemeyi tercih etmesi kendi isteği nedeni ile görüşme bu ortamda gerçekleştirilmiştir.

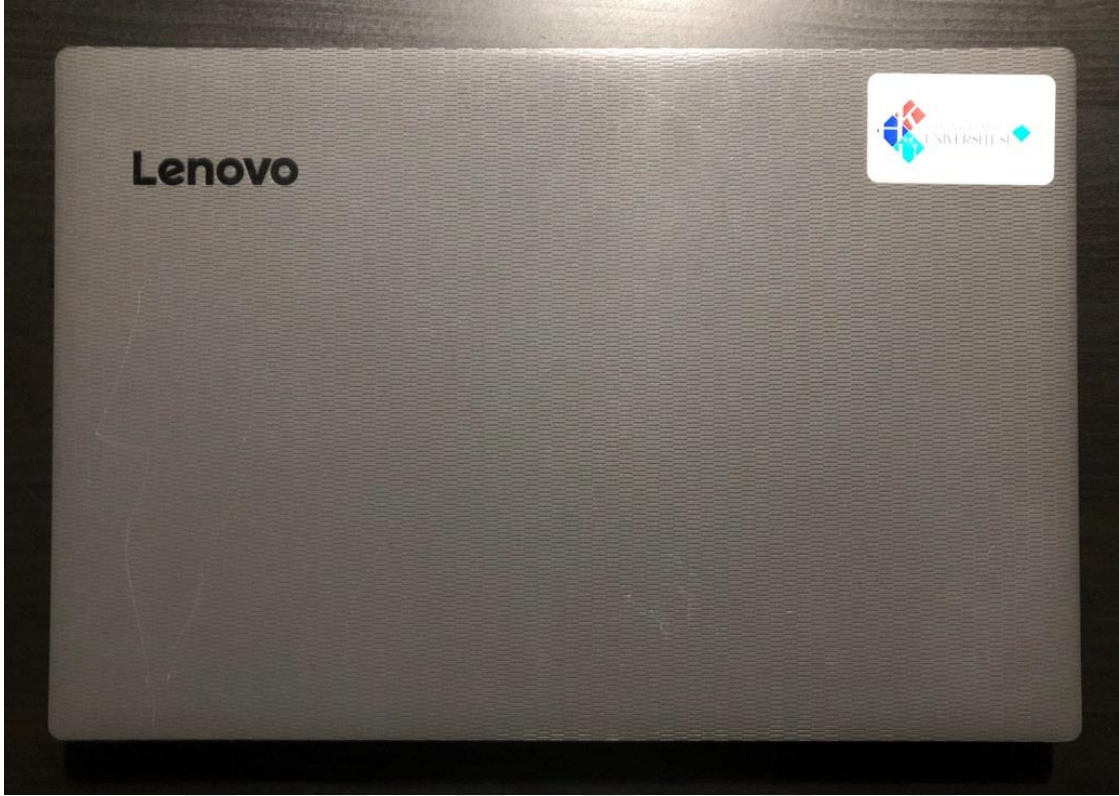
EK 14. Ortam Görüntüsü (Arka Bahçe)



Ek 14. Ortam Görüntüsü (Arka Bahçe)

Eda Hanım (14.08.2020), Derin Hanım (17.08.2020) ve İlker Bey (18.08.2020) ile görüşmelerin COVID-19 salgını riskleri nedeniyle kurumun arka bahçesinde yapılması uygun görülmüştür. Ortam görüntüsünde yer alan banklar görüşme sırasında karşılıklı konuşmanın sağlanabileceği şekilde konumlandırılmıştır.

EK 15. Kullanılan Cihazlar (Bilgisayar Görüntüsü)



Ek 15. Kullanılan Cihazlar (Bilgisayar Görüntüsü)

Yeşim Hanım (31.08.2020) ve Hale Hanım (31.08.2020) ile telefonda yapılan görüşmelerin ses kayıtları Lenovo marka, V130 model, Windows 10 Pro sürümüne sahip dizüstü bilgisayarın ses kayıt özelliği ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra kayıtların Microsoft Office 2010 Word programına geçirilme işlemleri de aynı cihaz ile gerçekleştirilmiştir.

EK 16. Kullanılan Cihazlar (Cep Telefonu Görüntüsü)



Ek 16. Kullanılan Cihazlar (Cep Telefonu Görüntüsü)

Yeşim Hanım (31.08.2020) ve Hale Hanım (31.08.2020) ile görüşmeler iPhone marka, X model mobil telefon ile yapılmıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları ile yapılan yüz yüze görüşmeler ise yine aynı cihazın ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiştir. Aynı zamanda telefonun “notlar” uygulamasından faydalanılarak ses kayıtlarının yazıya aktarılması işlemi sesli klavye aracılığıyla sağlanmıştır.

EK 17. Veri Dökümü Örneği

53	D: Evet. Şeyde bir doktoru da bir	86	su ver demiyor mesela su diyor.	
54	doktoru. Bayan bir doktoru ismini hatırlayamadım.	87		
55		88	A: tek tek kelimelerle...	
56	A: tamam.	89		
57		90	D: aynen tek tek kelimelerle. Şu anki amacımız da cümle	
58	D: Oranın nöroloji çocuk uzmanı zaten. Hala orada	91	kurarak kendini daha iyi ifade edip toplama daha güzel	
59	görev yapıyor	92	bir şekilde faydalı bir çocuk olabilmesi.	
60		93		
61	A: tamam doktor tarafından tanı konuldu.	94	A: Umarım olur mutlaka. İlaç var mı peki	
62		95	kullandığı?	
63	D: evet evet. Ama şu an yaklaşık iki yıldır bini takip	96		
64	eden bir doktorumuz var o da üniversite	97	D: evet var şu an fizyumu bi de toplamak diye bir ilaç	
65	hastanesinde daha önce çalışıyordu. Şimdi Üniversite	98	kullanıyor.	
66	hastanesinde görev yapıyor. Onun peyi altındayız yani	99		
67	kontrolü altındayız.	100	A: Bunlar epilepsi nöbetleri için kullandığı ilaçlar	
68		101	mı?	
69	A: Peki eğitime başlama yaşı kaç?	102		
70		103	D: evet evet ya hoş bunları bir kullanıyoruz hala nöbet	
71	D: eğitime sanırım 1,5 yaşında falan bir başladık yani	104	geçiyor. Bu ilaçların sebebi sadece uzun vadeli	
72	bir yaşa geçmişti başladık	105	sömürmesi nöbetin. Çünkü ne kadar uzun süresine beyni	
73		106	o kadar hasar görüyor. Bir bu ilaçların sayesinde işte	
74	A: Farklı bir özel gereksinimi var mı? Yani bu	107	yanım saat 1 saat ya da dört saatlik bir nöbeti bir 2	
75	genetik rahatsızlığı dışında dil konuşma gibi ya da	108	dakika 3-4 dakika kadar...	
76	işime gibi görme gibi...	109		
77		110	A: bunun süreyi kısıtlıyor.	
78	D: Yani işime görme gibi bir problemi yok ama	111		
79	konuşması ile ilgili var tabii ki. Çünkü bu yaşadığı	112	D: süreyi kısıtlıyor. Ondan dolayı kullanıyoruz zaten.	
80	nöbetler beynine hasar verdiği için geçirdiği her nöbet.	113		
81	Onda konuşma gelişti yani kendi yaptıklarına göre biraz	114	A: Peki sizin gelişmesini istediğiniz en çok alan	
82	daha giden geliyor. Zaten bizim buraya okula başlama	115	hangisi? Sosyal iletişim, dil konuşma mı...	
83	sebebiniz de bu. Yani onu destekleyip kendi yaptıklarına	116		
84	yetiştirebilmek. İki ondan dolayı da yani yapılan üç	117	D: Dil konuşma ve sosyal iletişim alanında ikisi de	
85	yaşındaki bir çocuk kendini ifade edebiliyorken o sadece	118	eşdeğer benim için hoş geçti okul başladıktan sonra	

Ek 17. Veri Dökümü Örneği

Ebeveynlerden Derin Hanım ile 17.08.2020 tarihinde gerçekleştirilen görüşmenin ses kayıtlarının yazıya aktarıldığı bir veri dökümü örnek sayfasıdır. Kişi adları etik nedenler gereği gizli tutulmuştur.

EK 18. Etik Kurul Onayı

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ETİK KURUL KARARI

Tarih: 20.01.2020

No: 2020/05

Çalışmanın Türü:	Yüksek Lisans Tezi
Konu:	Anket Uygulama
Başlık:	"Özel Eğitim Hizmetlerinde Ailelerin ve Uzmanların İşbirliği Deneyimleri: Bir Yerel Yönetim Kurum Örneği"
Yürütücü / Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Nilay KAYHAN
Yazar:	Kübra ÖZGAN
Karar:	Olumlu



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI

Sayı : E--804.01-2011160009

Tarih: 16.11.2020

Konu : Etik Kurul Hak.

Çalışmanın Türü:	Yüksek Lisans Tezi
Konu:	Anket Uygulama
Başlık:	"Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Aile ve Personel İş Birliği"
Yürütücü / Danışman:	Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Yazar:	Kübra DEMİRÖZ
Karar:	Olumlu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Levent SUTCIGİL
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Ek: Kübra DEMİRÖZ Etik Başvuru Formu.pdf (Elektronik Ek)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:941bec24

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index>

Adres : Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP

Tel / Fax : +90 342 211 80 91 / +90 342 211 80 92

Kep Adresi : hasankalyoncu.univ@hs01.kep.tr

İrtibat: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Web: sbe.hku.edu.tr

e-Posta: sbe@hku.edu.tr



Not: 2020/05 No.'lu Etik Kurul Kararı ilk olarak "20.01.2020" tarihinde alınmış olup; tez başlığı değişikliği nedeniyle "16.11.2020" tarihinde yenilenmiştir.

EK 19. Kod Listesi

Kodlar	Ana ve alt temalara kaynaklık eden kod listesi
Olumlu iş birliği algısı	İş birliği tutumları
Olumsuz iş birliği algısı	
İş birliği kurulan kişiler	İş birliği kurulan kişiler
İş birliği sağlama biçimi	İş birliği sağlama biçimi
Bilgisayar tabanlı sistem	Katkı sağlayan durumlar
Defter sistemi	
Kurum içi toplantılar	
Formlar	
Hastanelerle iş birliği	Paydaş kurumlarla iş birliği
Okullarla iş birliği	
Ramlarla iş birliği	
Yakın çevre ile iş birliği	
İş birliğinde aile özelliği	Aile özellikleri
Eğitimde aile özelliği	
Aile bilgilendirme	Aile bilgilendirme
Ödev verme	Ödev verme
Aile deneyimleri	Aile deneyimleri
Aile sorumlulukları	Aile sorumlulukları
Ailelerin yaşadığı zorluklar	Ailelerin yaşadığı zorluklar
Aile ihtiyaçları	Aile ihtiyaçları
EÇ (erken çocukluk) önemi	EÇÖE hakkında görüşler
EÇ ile ilgili eğitim	EÇÖE hakkında eğitim alma
Doktordan bilgi edinme	ÖG'li çocuk hakkında bilgi edinme
Bireysel araştırmalar	
Çevreden bilgi edinme	
EÇ'da beklentiler	EÇÖE'de beklentiler
Lisans deneyimleri	Meslek öncesi eğitim
Lisans eğitim niteliği	
Staj deneyimleri	

Hizmet içi eğitim	Mesleki gelişimi sağlama
Kişisel çaba ile gelişim	
Stajyer eğitimi	Stajyer eğitimi
Stajyer isteme	
Alana ön yargı	Karşılaşılan zorluklar
Alan dışı olma	
Motivasyon kaybı	
Kurumda BEP Kurulu	Hizmet süreçleri
Eğitim/tedavi işleyişi	
Materyaller ve değerlendirme araçları	Materyaller ve değerlendirme araçları
Fiziksel olanaklar	Fiziksel özellikler
Bina özellikleri	
Hijyenik olması	
Yasal işleyiş	Yasal haklara erişim
Belediyeye bağlı olması	
Ek hizmetler	Ek hizmetler
Farklı meslek grupları	Farklı meslek grupları
Personel geliştirme	Hizmet Niteliği
Aile memnuniyeti	
ÖG'li çocuklarda gelişim	
Denetim	
Yönetici sorumlulukları	Yönetim
Yöneticilere duyulan memnuniyet	
Benzerlikleri	Benzerlik ve farklılıklar
Farklılıkları	
COVID-19 salgın sürecinde seans farklılıkları	Olağan dışı durum
COVID-19 salgın sürecinde aile katılımı	
COVID-19 salgın sürecinde öğrenci devamı	
COVID-19 salgın sürecinde hizmet içi eğitim	
Personel yetiştirme önerisi	Personel yetiştirme önerisi
Kurum nitelikleri	Kurum nitelikleri
İş birliği önerileri	İş birliği önerileri

Toplum bilinçlendirme	Toplum bilinçlendirme
Yönetici tutumları	Özel eğitim hizmetlerine yönelik öneriler
Özel eğitim hizmetlerinin artırılması	
Öğretimsel uyarlama	
Faaliyetlere yönelik öneri	
Maaşlara yönelik öneri	Yasal düzenleme önerileri
Rapor hakkı	
Denetim önerisi	
İstihdam	
TOPLAM: 70	TOPLAM: 36

Kod Listesi Renk Anahtarı:

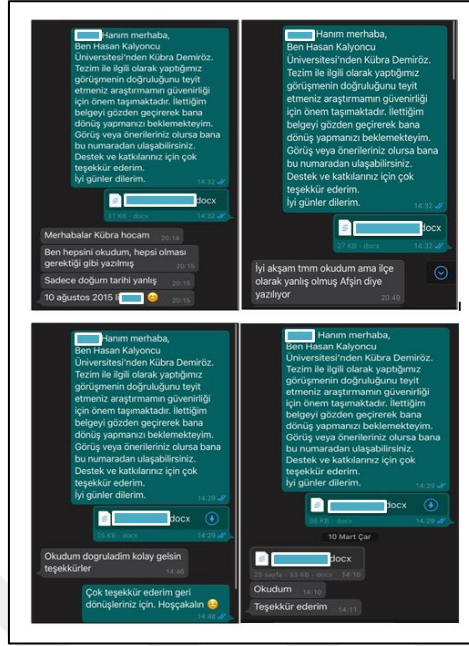
	: İş Birliği		: Kurum Özellikleri
	: Aile Katılımı, Özellikleri		: Görev Alan Personel
	: Erken Çocukluk Özel Eğitimi		: Görüş ve Öneriler

Ek 19. Kod Listesi

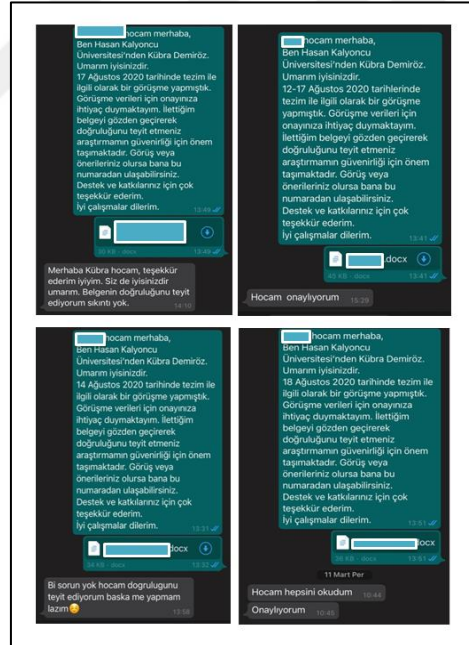
Kod listesi araştırmanın verilerinden elde edilen kodların listelenmesiyle oluşturulmuştur. Bu aşamada her bir görüşme dökümünde ana ve alt temayı oluşturacak olan kodlar farklı renklerle ifade edilmiştir. Örnek olarak kod listesinde yer alan “iş birliği” hakkındaki tüm görüşler veri dökümlerinde sarı; “aile” hakkındakiler ise yeşil renk ile gösterilmiştir. Toplam 70 olan kod sayısı danışman ve uzman ile yapılan görüşmelerde bazı kodların birleştirilmesiyle 36 olarak belirlenmiştir. Örnek olarak COVID-19 salgın süreci hakkında ortaya çıkan dört kod (kırmızı renk ile belirtilen) “olağan dışı durum” kodu altında birleştirilmiştir.

EK 20. Katılımcı Teyit Örnekleri

Aile Katılımcı Teyitleri



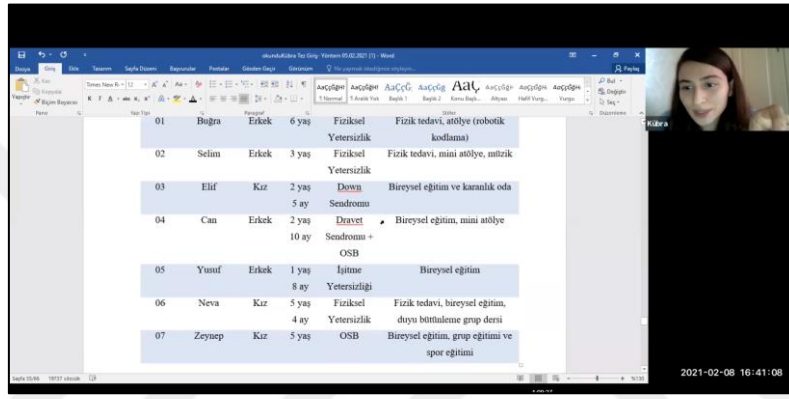
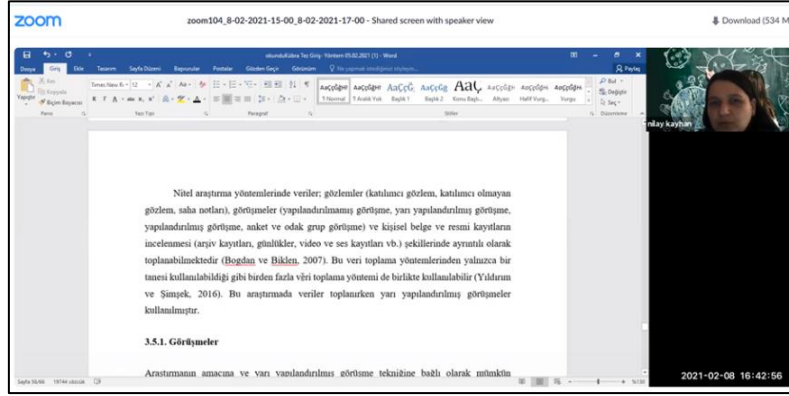
Personel Katılımcı Teyitleri



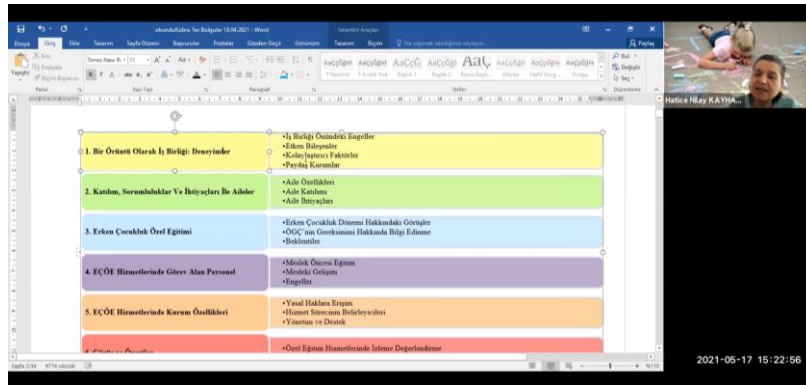
Ek 20. Katılımcı Teyit Örnekleri

Araştırmanın katılımcılarından telefon görüşmeleri ve mesajlar yoluyla teyit alınmıştır. Mesaj yolu ile teyit alınan katılımcılardan bazılarının görselde yer verilmiştir. Katılımcı isimlerinin yer aldığı kısımlar etik nedenler gereği gizli tutulmuştur.

EK 21. Toplantı Görüntü Örnekleri



Araştırma yönteminin gözden geçirilmesi üzerine gerçekleştirilen 08.02.2021 tarihli çevrim içi toplantı görüntüleri



Araştırma bulgularına geri bildirim sağlanan ve tartışma bölümü için planlama yapılan 17.05.2021 tarihli çevrim içi toplantı görüntüsü

EK 22. Elektronik Öğrenci Takip Sistemi Örneği

G			H			I			J			K			L			M		
TEMİZ																				
AĞUSTOS																				
EYLÜL																				

Ek 22. Elektronik Öğrenci Takip Sistemi Örneği (Günlük Değerlendirme Kaydı)

Kişisel bilgilerin yer alması nedeni ile yalnızca sistem ve tarih bilgisi örneği paylaşılmaktadır.

Ek 23. Ortam Görüntüleri Fotoğraf Paylaşımı Kurum İzin Dilekçesi

GAZİANTEP BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ENGELSİZ YAŞAM MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

23. 06. 2021

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışıyorum. Aynı zamanda üniversitemizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Özel Eğitim Anabilim Dalında tezli yüksek lisans programında öğrenciyim. Bölüm öğretim üyemiz Doç. Dr. Nilay KAYHAN danışmanlığında "Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Aile ve Personel İş Birliği" başlıklı tez çalışmamı kurumunuz ile çalıştığım kurumun var olan iş birliği sürecini de temel alarak, bilimsel ve etik kurallar dahilinde, kişisel bilgilerin paylaşılmaması ve gizlilik kurallarına özen gösterilmesi, ayrıca veri toplama aracına dair etik kurul kararı ile birlikte gerçekleştirdim. Olgubilim deseninde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirdiğim tez çalışmam için kurum içi fiziki mekanda, kurum bahçesinde, atölye-derslik ve misafir salonlarında veri toplama sürecinin ortam betimlemesi bölümleri için Ek-1de yer alan fotoğrafları, bilginiz ve izniniz dahilinde tez çalışmamda basılı kanıt olarak kullanmam hususunda,

Gereğini saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

T.C.